



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Doktora Programı

# İRAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Umut BAŞAR

Doktora Tezi

Ankara, 2019



# İRAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Umut BAŞAR

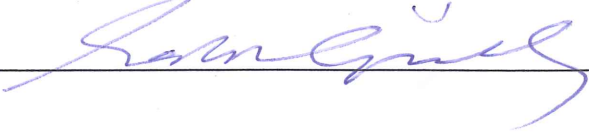
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

## KABUL VE ONAY

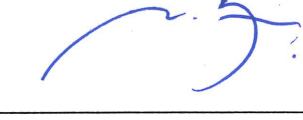
Umut Başar tarafından hazırlanan “İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğetimi” başlıklı bu çalışma, 17.04.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.




Prof. Dr. Fahri Temizyürek (Başkan)



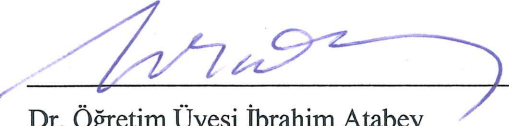
Prof. Dr. Nurettin Demir (Danışman)



Doç. Dr. Mustafa Durmuş



Doç. Dr. Sema Aslan Demir



Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Atabey

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Yunus Koç

Enstitü Müdürü

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ( <sup>1</sup> )
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ( <sup>2</sup> )
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ( <sup>3</sup> )

17.04.2019

Umut BAŞAR



<sup>1</sup>"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın**ın önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın**ın önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez **danışmanın**ın önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Nurettin DEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

17/04/2019



Umut BAŞAR

## TEŞEKKÜR

İran’da görev yaptığım yaklaşık dört yıllık süre zarfında edindiğim saha tecrübesinin doğrudan bir ürünü olan bu çalışmanın ortaya çıkışında kuşkusuz pek çok şahsın üzerimde emeği bulunmaktadır. Özellikle Tahran’da bulunduğum sırada bana her türlü destek ve kolaylığı sağlayan İranlı öğrencilerim ve meslektaşlarıma çok şey borçluyum. 2013 yılında bir yabancısı olarak gittiğim İran’da benden iyi niyet ve samimiyetini esirgemeyen birçok insanla birlikte olma ve deneyim edinme imkânı buldum. Kişisel gelişimine büyük katkısı olan İranlı dostlarıma içtenlikle teşekkür etmeyi bir görev biliyorum.

Uzun yıllardır kendisinden gerek akademik çalışmalarında gerekse de kariyer planlamamda büyük destek gördüğüm değerli büyüğüm ve hocam Prof. Dr. Fahri Temizyürek’e hassaten teşekkür ediyorum. Ayrıca ne zaman yardım istesem benden değerli zamanını ve kıymetli görüşlerini esirgemeyen Dr. Erol Barın’a da göstermiş olduğu iyi niyet için minnettarım. Yabancılara Türkçe öğretimi disiplinine ilişkin ufuk açan görüşleriyle akademik gelişimime katkıda bulunan kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa Durmuş’a da teşekkür etmeden geçemem. Gerek doktora ders dönemimde gerekse de doktora yeterlik sınavında şahsımdan desteğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Atabey’e de teşekkür borçluyum. Son olarak yalnızca doktora tezimize değil akademik çalışmalarımın hemen hemen hepsiyle ilgilenerek eşine az rastlanır bir akademisyen profili çizen çok değerli danışmanım Prof. Dr. Nurettin Demir’e ne kadar teşekkür etsem gerçekten azdır. Danışmanlığını yaptığı birçok öğrenci olmasına rağmen benimle çalışmayı kabul etmiş, akademik yoğunluğu içerisinde bana her daim zaman ayırarak kişisel gelişimimde doğrudan etkili olmuştur. Son olarak eğitim hayatım boyunca bana az çok destek olan bütün hocalarıma bu vesileyle bir kez daha teşekkür ediyorum.

## ÖZET

Başar, Umut. *İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Türkçenin yabancı dil olarak ilgi gördüğü ülkelerin başında İran gelmektedir. Muhtelif sosyokültürel sınıflardan pek çok İranlı birbirinden oldukça farklı gerekçelerle Türk kültürüne ilgi duymakta ve bu ilgi Türk dilini öğrenme isteğini beraberinde getirmektedir. Hâlihazırda İran’da Türkoloji bölümleri, Tahran Yunus Emre Enstitüsü ve özel dil kurslarında İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme isteklerine cevap verilmektedir. Bir merkez tarafından koordine edilmeyen İran’daki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin hemen hemen her aşamasında ülkeye ve hedef kitleye özgü sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın konusunu İran’daki güncel yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları oluşturmaktadır. Başkent Tahran’da yoğunlaşan ve Isfahan, Şiraz, Meşhet, Zencan, Tebriz, Urumiye, Mereg, Erdebil gibi şehirlerde de görülen Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların diğer pek çok ülkeye nazaran İran’da uzun bir müddetten beri süregeldiği söylenebilir. Bu tezde, İran’daki Türkçe öğretim çalışmaları hedef kitle, ihtiyaç analizi, öğretmenler, öğretim ortamları, öğretim araçları, ölçme değerlendirme araçları ve öğrenme çıktıları bakımından incelenmiştir. Ardından öğrenme sürecine odaklanılarak İranlı hedef kitlenin amaç dil öğreniminde karşılaştığı güçlükler, farklı yöntemlerle elde edilen veriler ışığında dört temel dil becerisi için ayrı ayrı tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu güçlükleri aşmak adına bazı öneriler sıralanmıştır. Bunlara ek olarak İran’da, Türkçe öğretimi genelgeçer yabancı kitle için hazırlanmış dil öğretim materyalleri ve yöntemleriyle yürütülmektedir. Fakat Türk dili ve kültürünün, İran’daki Türk dilliler bir tarafa Fars dillilerle dahi göz ardı edilemeyecek dilsel ve kültürel yakınlığı bulunmaktadır. Ortak dil ve kültür unsurlarının dil öğretiminde işe koşulmasının hedef kitlenin motivasyonunu arttıracığı gibi öğrenmeyi de kolaylaştıracağı ileri sürülebilir. Bu bağlamda çok dilli bir ülke olan İran’da Türkçe öğretiminin araştırıldığı bu çalışmada, “İran’da İki veya Çok Dillilik”, “Diller ve Kültürlerarasılık” gibi hususlar üzerinde durulmuştur. Bu bölümlerde iki veya çok dilliliğinin sınıf ortamına yansımalarıyla Türk ve Fars kültürü arasındaki yakınlığın İran’da Türkçe öğretimine sağlayabileceği



kolaylıklara değinilmiştir. Araştırmanın sonunda ise İnan'da uygulanabilecek yabancı dil olarak Türkçe oğretim politikası önerisi sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** İnan, Yabancı Dil Olarak Türkçe Oğretimi, Türkçe, Farsça, Dil Becerileri, İnan'da Türkçe Oğretimi



## ABSTRACT

Başar, Umut. *Teaching Turkish as a Foreign Language in Iran*, Phd Dissertation, Ankara, 2019.

Iran is one of the countries where Turkish as a foreign language is very popular. Many Iranians from various socio-cultural classes are interested in Turkish culture due to different reasons and thus, they desire to learn Turkish. Currently, Turkology departments in Iran, Tehran Yunus Emre Institute and private language courses are able to respond to Iranians' aspiration to learn Turkish as a foreign language. The Turkish teaching activities as a foreign language in Iran is not coordinated by an authority and some problems related to the place and the target audience occur in nearly every stage of language teaching. In this regard, the issue of this research consists of teaching Turkish as a foreign language in Iran. It can be said that the Turkish teaching activities in the capital city, Tehran and other cities such as Shiraz, Mashad, Zancan, Tabriz, Urumiya, Maraga and Ardabil have been happening for along time compared to other many countries. Within this scope, the Turkish teaching activities in Iran were analyzed in terms of target audience, need analysis, teachers, instructional places, teaching tools, testing and assessment and learning outputs. After that, the learning process was focused and the difficulties that the Iranian target audience had in learning the Turkish were examined separately for four language skills in the light of the data acquired with various methods. In addition, some suggestions were given in order to deal with the aforementioned difficulties. Furthermore, Turkish teaching in Iran is performed thanks to the language teaching materials and methods prepared for the general target audience. However, it is clear that Turkish language and culture have a linguistic and cultural closeness to Persian languages. It can be pointed out that using the common language and culture elements in language teaching will lead the target audience to raise their motivation and to learn more easily. Therefore, the elements such as “two or more multilingualism in Iran” and “language and interculturality” were focused in this research study. The effects of the two or more multilingualism into the classrooms and the facilities of the closeness between Turkish and Persian cultures for Turkish teaching in Iran were also mentioned in the study. At the end of the research, suggestions on Turkish teaching policy in Iran was offered.

**Keywords:** Iran, Teaching Turkish as a Foreign Language, Turkish, Persian, Language Skills.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	iv
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	v
ETİK BEYAN .....	vi
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
TABLOLAR .....	xi
KISALTMALAR .....	xii
ÖNSÖZ .....	xiii
GİRİŞ .....	1
KONU.....	3
AMAÇ .....	7
ÖNEM .....	9
HEDEFLER.....	10
SINIRLILIKLAR .....	10
YÖNTEM.....	11
EVREN VE ÖRNEKLEM .....	12
VERİLER .....	15
VERİLERİN TOPLANMASI .....	16
Okuma.....	16
Yazma .....	16
Konuşma .....	16
Dinleme.....	17
1. BÖLÜM: İRAN'DA TÜRKÇE .....	18
1.1. TÜRKLERİN İRAN'A GELİŞİ.....	18
1.2. PEHLEVİLER DÖNEMİ.....	28
1.3. İSLAM DEVRİMİNDEN GÜNÜMÜZE.....	30
1.4. TÜRKOLOJİ ARAŞTIRMALARI .....	33
2. BÖLÜM: GÜNCEL DURUM .....	37
2. 1. İHTİYAÇ ANALİZİ .....	38
2.1.1. Tarihî Sebepler.....	41

2.1.2. Kültürel Sebepler .....	45
2.1.3. Sosyal Sebepler.....	48
2.1.4. Ekonomik Sebepler.....	52
2.1.5. Evlilik-Arkadaşlık.....	54
2.1.6. Eğitim.....	55
2.1.7. Araştırma-İnceleme .....	56
2.1.8. Türk Dizileri Ve Sineması .....	57
2.1.9. Hobi Ve Eğlence.....	58
2.2. ÖĞRENME ORTAMLARI.....	58
2.2.1 Tahran Yunus Emre Enstitüsü .....	59
2.2.2. Türkoloji Bölümleri .....	63
2.2.3. Özel Dil Kursları.....	69
2.2.4. Değerlendirme .....	72
2.3. ÖĞRENİCİ PROFİLİ .....	75
2.4. ÖĞRETİCİ PROFİLİ .....	76
2.5. İRANLILARCA HAZIRLANAN DERS MATERYALLERİ VE SINAVLAR ..	79
2.5.1. Dil Bilgisi Kitapları .....	79
2.5.2. Konuşma Kılavuzları Ve Seyahat Kitapları.....	83
2.5.3. Sözlükler Ve Diğer Materyaller.....	85
2.5.4. Kur Sınavları.....	88
2.5.5. Sonuç .....	92
3. BÖLÜM: STRATEJİLER.....	95
3.1. İRAN'DA İKİ DİLLİLİK.....	101
3.2. FARŞÇA KONUŞURLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	105
3.2.1. Türkçe Ve Farsçanın Yapısal Olarak Karşılaştırılması .....	107
3.2.2. Farsça Konuşurlar İçin Dil Bilgisi Sıralaması Önerisi .....	149
3.3. TÜRK DİLLİLERE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	157
3.3.1. Yalancı Eşdeğerlikler.....	159
3.3.2. Farsçadan Olumsuz Aktarımlar .....	167
3.3.3. Telaffuz Sorunu .....	169
3.4. SONUÇ.....	170
4. BÖLÜM: DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ .....	174

4.1. OKUMA BECERİSİ .....	174
4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Okuma Güçlükleri .....	176
4.2. YAZMA BECERİSİ.....	178
4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazma Güçlükleri.....	181
4.3. DİNLEME BECERİSİ .....	193
4.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Dinleme Güçlükleri .....	196
4.4. KONUŞMA BECERİSİ.....	197
4.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Konuşma Güçlükleri.....	201
4.5. ÖNERİLER .....	209
5. BÖLÜM: DİLLER VE KÜLTÜRLERARASILIK .....	216
5.1. KALIPLAŞMIŞ İFADELER .....	218
5.1.1. Atasözleri .....	219
5.1.2. Deyimler .....	223
5.1.3. Kalıp Sözler .....	228
5.2. KOPYA KELİMELER.....	232
5.3. EDEBÎ METİNLERİN UYARLANMASI .....	241
5.3.1. Metin Uyarlama .....	246
5.3.2. Metin Uyarlama Teknikleri .....	248
3.3. Uygulama Örnekleri .....	251
5.4. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	269
SONUÇ: İRAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ POLİTİKASI NASIL OLMALIDIR?.....	272
1. DİL POLİTİKASI VE DİL PLANLAMASI.....	273
2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİM POLİTİKASI VE YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ .....	275
3. İRAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİM POLİTİKASI VE TAHRAN YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ .....	280
KAYNAKÇA .....	289
EKLER .....	316
Ek 1. Tez Orijinallik Raporu .....	316
Ek 2. Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu .....	318

## TABLOLAR

<b>Tablo 1.</b> Örneklem Grubu Profili.....	13
<b>Tablo 2.</b> Tahran Yunus Emre Enstitüsü Kur Sistemi .....	61
<b>Tablo 3.</b> Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Zorunlu Dersler .....	64
<b>Tablo 4.</b> Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Uzmanlık Alan Dersleri ..	65
<b>Tablo 5.</b> Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Seçmeli Dersleri.....	66
<b>Tablo 6.</b> Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümü Öğretim Programı .....	67
<b>Tablo 7.</b> Tahran’da Türkçe Öğretimi Yapan Özel Dil Kursları .....	69
<b>Tablo 8.</b> İran Genelinde Türkçe Öğretimi Yapan Özel Dil Kursları .....	71
<b>Tablo 9.</b> Tahran’daki İki Özel Dil Kursunun Türkçe Zümresi Kur Sistemi .....	74
<b>Tablo 10.</b> Türkçe ve Farsçada Hal Ekleri Bakımından Farklılaşan Bazı Fiiller .....	117
<b>Tablo 11.</b> Türkçe ve Farsça Bazı Zaman Kipleri ve Kişi Çekimleri .....	126
<b>Tablo 12.</b> Türkçe ve Farsça Gereklilik Kipi .....	130
<b>Tablo 13.</b> Türkçe ve Farsça İstek ve Gönüllülük Kipi .....	132
<b>Tablo 14.</b> Türkçede Ekfiil.....	138
<b>Tablo 15.</b> Türkçe ve Farsça İsim Cümlelerinde Ekfiil .....	139
<b>Tablo 16.</b> Temel Seviye Dil Bilgisi Sıralaması Önerisi .....	151
<b>Tablo 17.</b> Orta Seviye Dil Bilgisi Sıralaması Önerisi .....	153
<b>Tablo 18.</b> Yüksek Seviye Dil Bilgisi Sıralaması Örneği.....	156
<b>Tablo 19.</b> T. Türkçesi ve A. Türkçesi Arasındaki Bazı Yalancı Eşdeğer Kelimeler .....	162
<b>Tablo 20.</b> Türkçe ve Farsçada Var/Yok Yapısı.....	168
<b>Tablo 21.</b> DİOÖÇ’de Okuma Becerisi Yeterlikleri .....	175
<b>Tablo 22.</b> Örneklem Grubuna Ait Sesli Okuma Hataları .....	177
<b>Tablo 23.</b> DİOÖÇ’de Yazma Becerisi Yeterlikleri.....	180
<b>Tablo 24.</b> DİOÖÇ’de Dinleme Becerisi Yeterlikleri .....	195
<b>Tablo 25.</b> DİOÖÇ’de Konuşma Becerisi Yeterlikleri .....	199
<b>Tablo 26.</b> Türkçe ve Farsça Arasındaki Kullanım Sıklığı Yüksek Eşdeğer Atasözleri .....	221
<b>Tablo 27.</b> Sözcük Dağarcığı Alanı Basamak Kümesi .....	224
<b>Tablo 28.</b> Türkçe ve Farsçada Kullanım Sıklığı Yüksek Eşdeğer Deyimler .....	226
<b>Tablo 29.</b> Sözcük Dağarcığı Hakimiyeti.....	233
<b>Tablo 30.</b> Yedi İklim Türkçe Öğretim Setindeki (A1) Türkçe-Farsça Kopya Kelimeler .....	235
<b>Tablo 31.</b> Yedi İklim Türkçe Öğretim Setindeki (A2) Türkçe-Farsça Kopya Kelimeler .....	239
<b>Tablo 32.</b> Yapay (Kurma) Metin Örneği: A1 Seviyesi .....	243

## KISALTMALAR

A. Türkçesi: Azerbaycan Türkçesi

bk. : Bakınız

DİAOÖÇ: Diller İçin Ortak Çerçeve Metni

KE: Kısmi Yalancı Eşdeğer

ör. : Örneğin

T. Türkçesi: Türkmen Türkçesi

TE: Tam Yalancı Eşdeğer

TYS: Türkçe Yeterlik Sınavı

vb. : Ve Benzeri

vd. : Ve Diğerleri

YDT: Yabancı Dil Olarak Türkçe

## ÖNSÖZ

2013 yılında İran'a ilk olarak Tahran Yunus Emre Enstitüsüne okutman olarak atandığımda gitmiştim. Bu ülkeye ilişkin aklımdakiler medyadan edindiğim eksik ve genellikle de doğru olmayan sınırlı bilgilerden ibaretti. Farsça öğrendikten sonra çok geçmeden İran'ın gerek Türk dünyası gerekse de Türkoloji açısından ne denli önemli bir coğrafya olduğunu fark ettim. Üstelik İran coğrafyasının zengin bir Türkoloji malzemesi sunmasına rağmen henüz yeteri kadar çalışılmadığını gördüm. Sınır komşumuz olan İranlılar tarihimizden edebiyatımıza, sanatımızdan siyasetimize, televizyon dizilerimizden sinemamıza kadar bizi ne kadar iyi tanıyorsa biz de İran'a bir o kadar uzaktık. Bu durum beni İran'a ilişkin okumalar ve akabinde çalışmalar yapmaya sevk etti. Bu doğrultuda Tahran'daki kitapçılardan Türkçe kitap, dergi vs. ne bulursam toplamaya başladım.

2015 yılında yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimine başladığımda doktora tezimde İran çalışmaya çoktan karar vermiştim. Zira bir Türkçe okutmanı olarak çalıştığım ülkede şaşırtıcı bir şekilde binlerce insan Türkiye Türkçesi öğrenmeye çalışıyor, tatil ve alışveriş için Türkiye'yi tercih ediyor, evlerinde Türk televizyon kanallarını izliyor, Türkiye'de eğitim almak veya yaşamak istiyor ve Türk kültürüyle ilgileniyordu. Türk kültürünün özellikle başkent Tahran'da gördüğü ilgi sosyal hayatın hemen hemen her safhasın da hissediliyordu. Bu ilgi yabancı dil olarak Türkçe öğrenme istediğini de beraberinde getiriyordu. Tahran Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğrenmek isteyenlerin ancak bir kısmının ihtiyaçlarına cevap verebildiğinden onlarca özel dil merkezinde Türkçe öğretiliyordu. Ancak özellikle 2000'li yıllardan sonra İranlılarda gözle görülür bir şekilde arttığı söylenen Türkçe öğrenme talebine nitelikli ve etkili bir şekilde cevap verildiğini söylemek mümkün değildi. Bu durum hâlen de böyledir. İran'da bulunduğum sırada gerek Tahran'da gerekse ülke genelindeki pek çok öze dil merkezine yapılan çalışma ziyaretlerinde öğreticiden öğrenme ortamına, ders materyalinden ölçme-değerlendirme uygulamalarına, kur sisteminden dil öğretim metodolojisine değin geniş bir yelpazede birçok sorunun mevcut olduğunu gördüm. Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi uğraşı nispeten bir mesafe almışken İran'da durum Türkiye'nin çok gerisindeydi. İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hemen hemen her safhasında görülen onca sorunun çözülmesi gerekmektedir.



Kuşkusuz öğretim sürecinde görülen bir problemin çözülebilmemesinin en önemli şartlarında biri akademik bilgi birikiminin sunduğu veriler ışığında sürecin yeniden yapılandırılması olacaktı.

Tarafımdan yapılan literatür taramasında İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir doktora tezi seviyesinde henüz ele alınmadığı ortaya çıktı. Oysa ki İran'da görece kısa sayılamayacak bir tarihten bu yana gerek Türkiye Cumhuriyeti kamu kurumlarıyla gerekse İran'daki kamu kurumları ve özel kurumlar aracılığıyla Türkçe öğretilmekteydi. Üstelik İran'daki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi birbiriyle koordine içinde olmayan onlarca kurum ve yüzler öğretici tarafından genellikle kişisel tecrübeler ışığında yürütülmekteydi. Bu sebeple zihnimde İran'daki yabancı dil olarak Türkçe öğretim kapsamında değerlendirilebilecek çalışmaların tamamı ve İranlıların dil öğrenme güçlüklerini ana hatlarıyla ele alacak bir akademik çalışmanın İran özelinde oluşacak literatür açısından iyi bir başlangıç olabileceği düşüncesi uyandı. Elinizdeki doktora tezi aslında bu fikrin bir ürünüdür. Bu bağlamda tezin amacı İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görülen bütün sorunları çözmekten ziyade ülkedeki Türkçe öğretim faaliyetlerinin genel çerçevesini çizmekten ibarettir. Bu doğrultuda çalışmada; İran'daki Türkçe öğretiminin güncel durumu, Türkçe öğrenenlerin yaşadığı güçlükler, İranlılara Türkçe öğretiminde takip edilebilecek bazı stratejiler üzerinde durulmuştur. Bu sebeple çalışmanın sahada görev yapan öğretmenlere somut katkılar sağlamasının yanında İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimini çalışmak isteyenlere kapı aralaması ve hatta çalışma içerisinde işaret edilen ancak üzerinde etraflıca durulmayan hususlarda fikir vermesi beklenmektedir.

İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimini bütün detaylarıyla ele alma iddiasında olmayan bu çalışma belki de ileride oluşacak geniş bir literatüre temel teşkil edecektir.

## GİRİŞ

Son yıllarda çeşitli etkenlere bağlı olarak Türkçenin yabancı dil olarak ilgi görmeye başladığı ileri sürülebilir. Bu ilgide Türkiye'nin küresel bir güç olma yolunda ilerleyerek uluslararası siyaset, ticaret, endüstri vb. alanlarda bir aktör hâline gelmesi ve Türk dili ve kültürünün komşu kültürlerle geçmişten günümüze süregelen tarihî bağlarını başlıca etken olarak saymak mümkündür. Bu etkenlere, küreselleşen dünya şartlarıyla birlikte bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmeleri de (Güzel ve Barın, 2013, s.15) eklenebilir. Ayrıca Türkiye'nin gelişmesi ve iş hayatındaki rekabet sonucu yeni bir dil öğrenme gereksinimi de Türkçe'nin yabancı dil olarak ilgi görmesinde etkilidir. Bu bağlamda 2000'li yıllardan itibaren Türkçe öğrenimine yönelik talepte ciddi bir yükselişin olduğu ve Türkçenin 21. yüzyılın ilk çeyreğinin sonunda yabancı dil olarak tercih edilen dünya dilleri arasında yer almaya başladığını iddia etmek mümkündür.

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, özel dil kurslarının yanında ağırlıklı olarak üniversiteler bünyesinde kurulan dil öğretim merkezlerinde yürütülmektedir. Ankara Üniversitesi tarafından 1984 yılında kurulan ilk Türkçe Öğretim Merkezinden günümüze değin geçen süre içerisinde Türkçe öğretim merkezlerinin sayısının 95'e ulaştığı görülmektedir (Boylu ve Başar, 2016). Bu sayıya Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu ile Türkiye Diyanet Vakfı gibi diğer kamu kurumlarında verilen Türkçe dersleri de eklendiğinde yurt içindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin kapsamı hakkında fikir sahibi olunabilir. Ayrıca sınır komşumuz Suriye'de yaşanan sorunlar sebebiyle ülkemize yerleşen sığınmacıların sosyal hayata uyumu için hem sivil toplum kuruluşları hem de kamu kurumları tarafından Türkçe öğretim projeleri uygulamaya konulmakta, sığınmacı kamplarında Türkçe derslerin verildiği bilinmektedir. Suriyeli sığınmacıların, yabancı dil olarak Türkçe öğretilecek sayısı yüksek yeni bir hedef kitle olduğu gözlemlenmektedir.

Yurt dışında ise yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmalarının üniversitelerdeki Türkoloji bölümleri, Yunus Emre Enstitüsü tarafından kurulan Türk kültür merkezleri, Türkiye Maarif Vakfına bağlı okullar, Türkiye'nin danışmanlık hizmeti verdiği askerî üs ve hastaneler (Somali, Sudan vb.) ve özel dil kursları vasıtasıyla yapıldığı

bilinmektedir. Afganistan gibi kimi ülkelerde, adı geçen kurumların tamamı faaliyet gösterebildiği gibi Suudi Arabistan gibi Türkiye desteğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapıldığına dair herhangi bir bilgiye sahip olmadığımız ülkeler de vardır. Dolunay (2005, s.1) tarafından yapılan bir araştırmada 57 ülkedeki 223 merkezde daha çok akademik ve eğitim amaçlı olmak üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmanın güncellenmesiyle yurt dışında Türkçe öğretimi yapan merkez sayısının yükselmesi söz konusudur. Bu merkezlerin önemli bir çoğunluğunu Türkoloji bölümlerinin oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda Yalap (2016) tarafından yapılan bir araştırmada 38 ülkeden 70 Türkoloji bölümünün listesi verilmektedir. Ancak söz konusu listenin eksiksiz olduğunu söylemek mümkün değildir.

Gerek yurt içinde ve gerekse yurt dışında yürütülmekte olan Türkçe öğretim çalışmaları birlikte düşünüldüğünde oldukça geniş bir hinterlandta azımsanmayacak derecede büyük bir kitlenin yabancı dil olarak Türkçe öğrendiği görülmektedir. Dil öğretilen coğrafyanın genişliği ve hedef kitlenin büyüklüğü, Türkçe öğretimine yönelik öğretim programı, dil öğretim seti, ders materyali, sözlük, görsel-işitsel araçlar, saha uzmanı okutman, konunun teorik ve uygulama boyutunun araştırılması vb. pek çok gereksinimi de beraberinde getirmektedir. Özellikle yurt dışında Türkçe öğretimine ilişkin gereksinimlerin daha fazla olduğu söylenebilir. Müstakil bilim alanı olarak henüz yeni sayılabilecek yabancılara Türkçe öğretimi disiplininin zikredilen gereksinimlere temel oluşturacak akademik yeterliğe henüz sahip olmadığı söylenebilir.

Yurt dışında Türkçenin ilgi gördüğü ülkelerden biri İran'dır. Dünyanın farklı bölgelerindeki 58 şehirde faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüleri içinde en çok kursiyere sahip merkez Tahran Yunus Emre Enstitüsüdür. Adı geçen merkeze kuruluş tarihi olan 2012 yılından bugüne değin yaklaşık 7.000 birey yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için kayıt yaptırmıştır. Zikredilen kursiyer sayısına dikkat edildiğinde ve bu rakama ülke genelinde özel dil merkezlerinde Türkçe öğrenen kursiyerler de eklendiğinde İran'da Türkçe öğrenen hedef kitlenin büyüklüğü ortaya çıkacaktır. Ayrıca İran'da Allameh Tabatabai Üniversitesi ile Urumiye Üniversitesinde Türkoloji bölümü bulunmakta ve Tebriz ile Tahran Üniversitelerinde seçmeli Türkçe dersleri verilmektedir. Bunlara ek olarak T. C. Dışişleri Bakanlığı Tahran Büyükelçiliği bünyesinde bir ilköğretim okulu da yer almaktadır.

## KONU

Bu tezin konusu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin İran'daki güncel durumudur. Başkent Tahran'da yoğunlaşan ve Isfahan, Şiraz, Meşhet, Zencan, Tebriz, Urumiye, Merega, Erdebil gibi şehirlerde de görülen Türkçe öğretimine yönelik çalışmalarının diğer pek çok ülkeye nazaran İran'da uzun bir müddetten beri süregeldiği söylenebilir. İran'da Türkçenin yabancı dil tercihinde Almanca, Fransızca, Rusça gibi dünya dilleriyle yarıştığı ve hatta dönem dönem öne geçtiğine şahit olunmaktadır. Bu rekabetin doğal sonucu olarak kitap, sözlük, ders materyali, dil yeterlik sınavları, öğretmen ihtiyacı, eğitimcilerin eğitimi için düzenlenen kurslar, özel amaçlı Türkçe öğretimi, özel veya yarı özel dersler vb. bileşenlerden oluşan büyük bir pazar oluşmuştur. Yoğun talebin beslediği bu pazara alan uzmanı olsun veya olmasın pek çok kişi kimi zaman ticari beklentileri önceleyerek girmeye çalışmaktadır.

İran'ın çok dilli ve çok uluslu bir yapıya sahiptir. Bu çok uluslu yapının oluşmasında göç yolları üzerinde yer alan İran coğrafyasının tarih boyunca muhtelif kavimlerin idaresinde kalması temel etkidir. Ülke genelinde çok uluslu yapı oldukça iyi gözlemlenmektedir. Nitekim ülkenin bazı bölgelerinde (Azerbaycan, Ahvaz, Belucistan, Senendeç) resmî dil neredeyse hiç konuşulmamakta devlet daireleri dışında gündelik hayatın tamamında yerel dille iletişim kurulmaktadır. Başkent Tahran ise ülkedeki etnik çeşitlilik ve kozmopolit yapının yakından görülebildiği bir şehirdir. Zira şehirde aynı etnik arka plandan gelen toplulukların yoğunlaştığı mahalleler bulunmakla birlikte her etnik gruptan insan, geçer dil konumundaki Farsçayı kullanarak bir arada yaşamaktadır. İran'ın bu çok dilli ve çok uluslu yapısı kuşkusuz yabancı dil öğretim ortamlarına da yansımakta farklı etnik gruplardan ve geniş bir yaş skalasından bireyler iş, alışveriş, eğlence, ticaret, araştırma, eğitim, evlilik, seyahat gibi nedenlerle Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmektedir. Boylu ve Çangal (2014, s.145) tarafından Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen kursiyerlerden elde edilen veriler yardımıyla yapılan dil ihtiyaç analizi araştırmasında, hedef kitlenin amaç dilde “sınıf içi iletişim kurma” ile “bireysel ilgi ve ihtiyaçlara” ilişkin gereksinim ortalama puanının iyi ve “eğitim-iş imkânı” ile “ticaret yapmaya” ilişkin gereksinim ortalama puanının ise orta seviyede olduğuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede özel amaçlı Türkçe öğretimi yapılmayan sınıflarda dil öğrenen İranlıların, ağırlıklı olarak sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere yabancı dil

olarak Türkçeyi tercih ettiği ileri sürülebilir. Bunun dışında kalan kitleyi de küçümsemek gerekir ki nitekim Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK, 2017, <https://istatistik.yok.gov.tr/>) verilerine göre Türkiye üniversitelerinde, 2016-2017 yılında 6068 İran uyruklu öğrenci eğitim almıştır. Kültürel yakınlık, fırsat eşitliği ve nitelikli eğitim gibi gerekçelerle Türkiye’de eğitim almak isteyen İranlılar kendi ülkelerinde ilk etapta Türkçe öğrenmeye çalışmaktadır. Ayrıca T. C. Tahran Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliği raporuna (TCTBE, 2017, <https://www.ekonomi.gov.tr/portal/content/conn/UCM/uuid/dDocName:EK-207426>) göre Türkiye’nin İran’a, 2014 yılı rakamlarına göre 3 milyar 888 milyon ABD doları ihracatı buna karşılık İran’dan, 9 milyar 833 milyon ABD doları ithalatı bulunmaktadır. İran ve Türkiye arasındaki ticaret hacminin 2012 yılındaki 22 milyar ABD doları olduğu (DEİK, 2017, <http://deik.org.tr/uploads/iran-turkiye-is-forumu-sonuc-raporu.pdf>) ve son yıllardaki siyasi anlaşmazlıkların etkisiyle ticaret hacminde gerileme yaşandığı düşünülürse, Türkiye ve İran’ın ciddi ticari ilişkilere sahip olduğu görülecektir. Buna bağlı olarak Türkiye ile ticaret yapmakta olan pek çok şirket hem personelini Türkçe öğrenmeye teşvik etmekte hem de şirket bünyesinde Türkçe kursları düzenlemektedir.

Yabancı dil öğretiminde hedef kitlenin hazırbulunuşluk özellikleri, öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretimin aşamalarını hedef kitlenin gereksinim ve hazırbulunuşluk özelliklerine göre yapılandırmak kuşkusuz öğretim sürecini daha etkili ve verimli kılacaktır. Bu bağlamda İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan hedef kitle özelliklerine dikkat edildiğinde, örneğin Tebriz veya Isfahan gibi tek etnik grubun sayısal olarak baskın olduğu şehirler dışında, ülke genelindeki dil öğretim kurslarında Türk dilli ve Fars dilli bireylerin aynı eğitim ortamında ders aldığı görülecektir. Fakat Türk dillilere Türkçe öğretimi, yabancılara Türk öğretiminden farklı yöntem, teknik ve dilsel girdiyi gerektirdiğinden dil öğretim sürecinde Fars dillileriyle Türk dillilerin birlikte eğitim alması bazı sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca öğrenen profilinin gerek yaş skalası ve gerekse sosyoekonomik durum bakımından çeşitlilik arz ettiği görülmektedir. Yaş ve sosyoekonomik durum bakımından aralarında anlamlı farklılıklar bulunan ve farklı ana dillere sahip bir hedef kitlenin amaç dilden beklentilerinin de farklı olması kaçınılmazdır.

İran'da Türkçe öğretiminin resmî olarak 1993 yılında Türkiye Cumhuriyeti Tahran Büyükelçiliği kançılıryasında kurulan Türkçe Öğretim Merkezi ile başladığı (Temizel, 2007, s.547) ileri sürülmüş ve sonra bunu 2003-2004 yılında öğrenci almaya başlayan Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji bölümü ile Tahran Üniversitesindeki seçmeli Türkçe dersleri izlemiştir. Son olarak 2015 yılında Urumiye Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı bölümü kurulup Tebriz Üniversitesinde de seçmeli Türkçe derslerine başlanmıştır. Ancak kamu kurumları eliyle İran'da Türkçe öğretiminin zikredilen tarihlerde başladığı bilgisi her ne kadar doğru ise de Tahran'daki özel dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğretiminin daha önce bir tarihte başladığı iddia edilebilir. Hatta 1879/Tahran tarihli *Risale-yi Tekellüm* isimli basit gündelik konuşmaların yer aldığı el yazması göz önüne alındığında İran'da Türkçe öğretim çalışmalarının zannedilenden daha eski bir tarihte başladığı görülür. Bu nedenle hem tarihî, kültürel, ticari ve siyasi ilişkilerimiz hem de Türk diline ilgi gösteren hedef kitlenin büyüklüğü açısından İran'da Türkçe öğretiminin diğer ülkelere nispetle farklı bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla İran'da Türkçe öğretimi üzerinde uzmanlaşmak ve ülkeye özgü dil öğretim stratejileri belirleyebilmek amacıyla adı geçen ülkeye yönelik akademik çalışmaların yapılması önemlidir. Bu akademik çalışmalar, uzun vadede belirlenecek İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikasına katkı sağlayacaktır. Zira İran'da Türkçe öğrenmeye olan talebin yalnızca konjonktürel şartlardan kaynaklanmadığı açıktır. Bu talepte Türkiye ile İran arasındaki yüzyılları aşan tarihî, siyasi ve kültürel ilişkilerin İranlıları Türkçe öğrenmeye sevk ettiği gözden kaçırılmamalıdır.

İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretim etkinliklerinin kapsamlı olarak değerlendirilmesinin amaçlandığı bu tezin çıkış noktasını oluşturan tespitler aşağıdaki gibidir:

1. İran'da binlerle ifade edilebilecek bir hedef kitle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir.
2. Çok dilliliğin yaygın olduğu İran'da, hedef kitle genel olarak Fars dilli ve Türk dilli olarak iki grupta toplanabilir.
3. Hedef kitlede bu farklılığın öğrenme sürecinde olumlu veya olumsuz etkileri olmalıdır.

4. Hedef kitlenin hazırbulunuşluk özellikleri öğretim sürecinde kullanılacak yöntem, teknik ve dilsel girdi açısından önemlidir.
5. İranlı hedef kitle amaç dili öğrenirken çeşitli tipik, ana/birinci dile özgü güçlüklerle karşılaşmaktadır.
6. Söz konusu güçlüklerin tespit edilmesi öğretim sürecinin niteliğini arttırabilmek adına özellikle öğrencilere kolaylıklar sağlayacaktır.
7. Kısa veya orta vadede İranlılar için hazırlanacak öğretim programı, dil öğretim seti, ölçme-değerlendirme araçları, ders materyali ve sözlükler için akademik çalışmalara ihtiyaç vardır.
8. İlgili kamu kurumları tarafından İranlı hedef kitleye özgü dil öğretim politikası belirlenmelidir ki bu politikanın temele alacağı akademik çalışmalar henüz yetersizdir.

Bu tezin öncelikle İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine somut katkılar sağlayacağı varsayılmaktadır. Tez kapsamında ilk basamakta İran'daki Türkçe öğretim çalışmaları hedef kitle, ihtiyaç analizi, öğretmenler, öğretim ortamları, öğretim araçları, öğrenme çıktıları bakımından incelenecektir. Ardından öğrenme sürecine odaklanılarak İranlı hedef kitlenin amaç dil öğreniminde karşılaştığı güçlükler dört temel dil becerisi kapsamında tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu tespitler, özellikle İran'da Türkçe öğretmekte olan hem yerel hem de Türk okutmanlara öğretim sürecinde kolaylıklar sağlayarak öğretim sürecinin hedef kitle özellikleri çerçevesinde yapılandırılmasına olanak verecektir. Bunlara ek olarak İran'da, Türkçe öğretimi genelgeçer yabancı kitle için hazırlanmış dil öğretim materyalleri ve yöntemleriyle yürütülmektedir. Fakat İran'daki Türk dilliler bir tarafa Fars dillilerle dahi göz ardı edilemeyecek dilsel ve kültürel yakınlığımız bulunmaktadır. Ortak dil ve kültür unsurlarının dil öğretiminde işe koşulmasının hedef kitlenin motivasyonunu arttıracığı gibi öğrenmeyi de kolaylaştıracağı ileri sürülebilir. Bu bağlamda çok dilli bir ülke olan İran'da Türkçe öğretiminin araştırıldığı bu tezde, "İran'da İki veya Çok Dillilik", "Diller ve Kültürlerarasılık", "Dil Öğretim Politikası" gibi kavramlar üzerinde de durulacaktır.

## AMAÇ

İran’da hem Türkiye Cumhuriyeti tarafından kurulan ya da desteklenen kurumlar eliyle hem de özel dil kursları aracılığıyla yukarıda işaret edildiği üzere sayıca kalabalık olarak nitelendirilebilecek bir hedef kitleye yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Yabancı dil öğretimi birden çok değişkenin etkili olduğu karmaşık bir süreçtir. Öğretim programı, öğretim metodolojisi, dil öğretim setinin dayandığı felsefe, hedef kitle özellikleri, ölçme-değerlendirme araçları, öğretici yeterliği, dil öğretim materyallerinin uygunluğu, öğrenme ortamının elverişliliği öğretim süreci ve öğrenme çıktılarını doğrudan etkileyebilmektedir.

İran’da dikkate değer sayıda türdeş olmayan bir hedef kitle gerek dil kurslarında gerekse üniversite ortamında fiili olarak Türkiye’de de kullanılmakta olan (*Yeni Hitit ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Setleri*) dil öğretim setleri ile kur ve saat sistematigi de farklılık arz edecek şekilde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almaktadır. Tahran Yunus Emre Enstitüsü ile üniversiteler dışındaki özel dil kurslarının tamamında alan uzmanı olmayan bireylerin öğretmen olarak görev aldığına şahit olunmuştur. Türkçe öğreten kurumların tamamındaki öğrenme ortamlarında Türk dilli ve Fars dilli hedef kitle birlikte ders almaktadır ve Tahran Yunus Emre Enstitüsü ile üniversiteler dışındaki kurumlarda, dört temel dil becerisinin bütünleşik bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir.

Hedef kitlenin yaş, cinsiyet, meslek ve özellikle ana dili bakımından farklılık göstermesi Türkçe öğrenme sürecinde özellikle ana dile dayalı birtakım güçlükleri beraberinde getirmektedir. Nitekim Türk dilliler ile Fars dillilerin Türkçe öğrenmekte güçlük yaşadığı dil bilgisi yapıları ya da sistematik bir şekilde yaptığı hatalar birbirinden farklılık arz etmektedir. Hedef kitlenin dil öğreniminden beklentisinin de değişiklik göstermesi ve İran’da henüz özel alan Türkçesi öğretimine yönelik herhangi bir uygulamanın bulunmaması, hemen hemen bütün kurslarda genel Türkçe öğretiminin yapılması hedef kitle açısından diğer bir güçlük olarak zikredilebilir.

Öğretim süreci açısından güçlüklerin yanında İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kolaylaştıran etkenler de söz konusudur. Dil öğrenen hedef kitlenin önemli bir çoğunluğunun Türk dilli oluşu, Türkçe öğretimini kolaylaştıran etkenlerden ilk göze çarpanıdır. Bunun dışında Farsça ve Türkçe arasındaki ortak kelime, atasözü, deyim ve



dil bilgisi unsurları da Fars dilli bireylerin dil öğrenim sürecine olumlu yansımaktadır. Türkiye ve İran arasındaki güçlü ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkiler de kuşkusuz hedef kitlenin amaç dili öğrenmesine ve öğrendiği dili kullanmasına katkıda bulunmaktadır.

Yapılan ön araştırma çerçevesinde İran'da belli bir izlenceden ve standarttan yoksun bir şekilde, hedef kitlenin hazırbulunuşluk özellikleri göz önüne alınmaksızın yürütülen geniş çaplı Türkçe öğretim çalışmalarının ele alınma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İnan (2013) ve Ghaffari (2016) tarafından yapılan ve spesifik bir konunun ele alındığı iki yüksek lisans tezi dışında İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin herhangi bir teze rastlanmaması da söz konusu ihtiyacın hâlâ devam ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın ana amacı İran'daki güncel Türkçe öğretimi çalışmalarını hedef kitle, dil öğrenim gereksinimleri, öğretim ortamları, öğretim araçları, öğretim süreci, öğretim metodolojisi ve öğrenme çıktıları bakımından değerlendirmektir. İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğrendiği ortamlar, dil öğretim araçları ve İran'da uygulanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim metodolojisi hakkında sadece ana hatlarıyla bilgi verilecek ayrıntıya girilmeyecektir.

Çalışmanın amacına uygun olarak problem cümlesi ise şu şekilde oluşturulmuştur:

İran'da yabancı dil olarak Türkçe çalışmaları nasıl yürütülmektedir?

Bu ana amaç ve problem cümlesi çerçevesinde şu araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?
2. İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlar ve bu kurumlardaki öğrenme ortamları, dil öğretim materyalleri ve öğretici yeterlikleri nasıldır?
3. İran'da hâlihazırda uygulanmakta olan yabancı dil olarak Türkçe metodolojisi nedir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların dört temel dil becerisinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
5. İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak dil unsurlarından nasıl yararlanılabilir?

## 6. İnan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikası nasıl belirlenebilir?

### ÖNEM

Henüz İnan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimini konu alan ayrıntılı bir akademik çalışma yapılmamıştır. Çalışmanın, İnan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimini ele alan kapsamlı bir araştırma olması nedeniyle alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmayla birlikte İnan'da Türkçe öğretim faaliyetlerinin kapsamı, sorunları ve niteliğinden ilgililer haberdar edilmiş olacaktır.

Çalışma çerçevesinde hâlihazırda İnan'daki yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmaları hedef kitle, dil öğrenim gereksinimleri, öğretim ortamları, öğretim araçları, öğretim süreci, öğretim metodolojisi ve öğrenme çıktıları bakımından değerlendirilecek ve İnan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan hedef kitlenin dört temel dil becerisine ilişkin karşılaştıkları tipik güçlükler tespit edilecektir. Bu güçlüklerin tespiti, İnan'da Türkçe öğretmekte olan kişilere öğrenim sürecini hedef kitlenin yaşadığı zorluklar neticesinde yeniden yapılandırma şansı vermesi bakımından büyük fayda sağlayacaktır. Ayrıca İnan'da fiilî olarak uygulanmakta olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi tartışılarak Türk dilli ve Fars dilli hedef kitleye, Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken hususlar ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. İnan'daki Gilek, Lor, Fars, Kürt, Beluç gibi Fars dilli etnik unsurlar ile Azerbaycan Türkü, Türkmen, Halaç, Kaşgay gibi Türk dilli unsurlar aynı sınıf ortamında aynı öğretim materyalleri eşliğinde aynı yöntemle Türkçe öğrenmektedir. Ancak süreç içerisinde Fars dillilerin Türk dillilere nispetle doğal olarak daha fazla zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda Fars dilli hedef kitle için Farsçanın tipolojik özelliklerinden ve Türkçe-Farsça dil ilişkilerinden hareketle yeni bir dil bilgisi sıralaması önerisi sunulacaktır. Bu öneri çerçevesinde hazırlanacak dil öğretim materyallerinin etkili bir Türkçe öğretimine olanak vermesi mümkündür.

Bu çalışmanın, Türkçenin yabancı dil olarak en çok ilgi gördüğü ülkelerden biri şeklinde nitelendirilebilecek İnan için belirlenecek “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Politikasına” temel oluşturacağı varsayılmaktadır. Buna ek olarak İnanlı hedef kitle için hazırlanacak öğretim programı, Türkçe öğretim seti, ölçme araçları, dil öğretim materyalleri için kaynak teşkil edebilecektir. Ayrıca sahada yabancı dil olarak Türkçe

öğretenerlere, öğretim sürecinin niteliğini arttırmaya yönelik fayda sağlayacak bilgiler barındırması da bu çalışmanın mevcut tecrübe birikimine sunacağı katkılar arasındadır. Bunların dışında çalışma, ileriki süreçte Mısır, Gürcistan, Somali, Cezayir, Afganistan gibi Türkçenin yabancı dil olarak oldukça ilgi gördüğü diğer ülkeler için yazılabilecek tezlere örnek teşkil edebilecektir.

## **HEDEFLER**

İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerini ele alan bu çalışmanın sonunda şu hedeflere ulaşılması ön görülmektedir:

1. İran'da yabancı dil öğreten kamu kurumları ve özel kuruluşlarla söz konusu kurum ve kuruluşların Türkçe öğretimde takip ettikleri yöntem belirlenmiş olacaktır.
2. İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin dil öğrenme ihtiyaçları kapsamlı olarak irdelenecektir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların öğrenim sürecinde dört temel dil becerisini öğrenmede karşılaştığı güçlükler çeşitli yöntemlerle, gerekçeleri üzerinde fikir yürütülerek tespit edilmiş olacaktır.
4. İran'da yabancı dil öğretiminde kelime, deyim, atasözü, kalıp söz gibi ortak dil unsurlarından öğretim sürecinde nasıl yararlanılabileceği belirlenecektir.
5. Orta ve uzun vadede İran için geliştirilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikasının ana hatları çizilecektir.

## **SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;

1. 2017-2018 öğretim yılında Tahran Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan bireylerden görüşme formları ve sınıf içi uygulamalar yoluyla toplanan veriler,

2. 2013-2017 yılları arasında araştırmacı tarafından özellikle Tahran Yunus Emre Enstitüsü ve Tahran'daki diğer dil öğretim merkezlerinde yapılan uygulama ve gözlemler,
3. İran'da günümüzde yürütölmekte olan Türkçe öğretim çalışmalarının değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

## YÖNTEM

Araştırmanın teorik bölümlerinde nitel araştırma yöntemlerinde tarama yöntemi kullanılacaktır. "Tarama yöntemi; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2012, s.77). Bu bağlamda, araştırma konumuzun kapsamında değerlendirilebilecek olan kitap, süreli yayın, makale ile yüksek lisans, doktora tezleri incelenecektir.

Araştırmanın uygulama bölümlerinde ise içerik analizi ve eylem araştırması yöntemleri ile görüşme tekniğinden faydalanılacaktır. Yıldırım ve şimşek'e göre (2012, s.227) içerik analizinde, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Hedef kitlenin yazılı anlatımlarındaki dil bilgisi hataları; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve imla hataları olmak üzere dört ana başlık ve ana başlıklar da alt başlıklar halinde kategorize edilecektir. Sözlü anlatım verileri ise anlatımda doğruluk, akıcılık, telaffuz, vurgu ve tonlama gibi başlıklar altında incelenecektir. Hedef kitle tarafından yapılan en belirgin ve bu kitleye özgü anlatım hataları tespit edilerek nedenleri hakkında fikir yürütölecektir. Yabancı dil öğretiminde ilkesel olarak dört temel dil becerisinin bütünleşik bir şekilde ele alınması ön göröldüğünden, her ne kadar dil öğretiminde anlatım becerileri esas olsa ve bu çalışmada da anlatım becerilerine odaklanılsa da hedef kitlenin anlama becerilerine ilişkin karşılaştığı güçlükler üzerinde de durulacaktır.

Eylem araştırması ise "bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi

bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 295). Bu doğrultuda, Tahran Yunus Emre Enstitüsünde dört yıllık süre zarfında tarafımızdan yapılan gözlemler işe koşulacaktır.

Son olarak hedef kitlenin amaç dilde özellikle anlama (okuma-dinleme) becerilerinde yaşadığı zorluklar ise sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniklerinden görüşme yoluyla, elde edilmeye çalışılmıştır.

## **EVREN VE ÖRNEKLEM**

Çalışmada İranlı hedef kitlenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılıkları güçlükleri tespit edebilmek adına yazılan bölümün evreni, 2017 ve 2018 öğretim yılları arasında Tahran Yunus Emre Enstitüsünde 30 sınıfta temel ve orta seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerler oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklem grubu oluşturulurken basit tesadüfi örnekleme metodu kullanılmıştır. Örneklem grubu veri toplama sürecinden haberdar edilerek gönüllü katılım sağlanmıştır. 2017 ve 2018 yılları içerisinde Tahran Yunus Emre Enstitüsünde A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve yaş, cinsiyet, meslek, ana dili gibi özellikleri birbirinden farklılık arz eden 100 kursiyer çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. A1 seviyesinden 24, A2 seviyesinden 18, B1 seviyesinden 20, B2 seviyesinden 17 ve C1 seviyesinden 21 kursiyer örneklem grubu olarak seçilmiştir. Kursiyerler K1, K2, K3 ... şeklinde sıralanmıştır. Söz konusu kursiyerlerin oluşturduğu örneklem grubuna “Katılımcı Bilgi Formu” doldurtulmuş ve bilgi formundan elde edilen veriler *Tablo 1*'de sunulmuştur:

Tablo 1. Örneklem Grubu Profili<sup>1</sup>

Kursiyer Kodu	Cinsiyet	Ana Dil	Yaş	Eğitim	TYEE'de Türkçe Öğrenme Süresi	Dil Seviyesi
K1	Bayan	A. Türkçesi	8	Lisans	1	A1
K2	Bayan	A. Türkçesi	3	Lisans	1	A1
K3	Bayan	A. Türkçesi	3	Lisans	1	A1
K4	Bayan	A. Türkçesi	3	Lisans	1	A1
K5	Bayan	Farsça	3	Lisans	1	A1
K6	Bayan	Farsça	2	Lisans	1	A1
K7	Bayan	A. Türkçesi	2	Lisans	1	A1
K8	Bayan	Farsça	3	Lisans	1	A1
K9	Bayan	Farsça	3	Lisans	1	A1
K10	Bayan	Farsça	7	Lisans	1	A1
K11	Bayan	A. Türkçesi	3	Y. Lisans	2	A1
K12	Bayan	Farsça	3	Y. Lisans	2	A1
K13	Bay	Farsça	5	Lise	2	A1
K14	Bayan	Farsça	2	Lisans	2	A1
K15	Bayan	Farsça	4	Lisans	2	A1
K16	Bay	A. Türkçesi	2	Y. Lisans	2	A1
K17	Bayan	Farsça	4	Lisans	2	A1
K18	Bayan	Farsça	4	Lisans	3	A1
K19	Bay	Farsça	4	Y. Lisans	2	A1
K20	Bay	Farsça	4	Y. Lisans	2	A1
K21	Bayan	Farsça	5	Y. Lisans	2	A1
K22	Bayan	Farsça	3	Lisans	2	A1
K23	Bayan	Farsça	4	Lisans	2	A1
K24	Bay	Farsça	4	Lisans	2	A1
K25	Bay	Farsça	4	Y. Lisans	2	A2
K26	Bayan	Farsça	3	Lisans	5	A2
K27	Bayan	Farsça	2	Lisans	2	A2
K28	Bayan	Farsça	2	Lise	2	A2
K29	Bayan	Farsça	7	Lise	2	A2
K30	Bayan	Farsça	2	Lise	2	A2
K31	Bayan	Farsça	3	Lisans	2	A2
K32	Bay	Farsça	2	Lisans	2	A2
K33	Bay	Farsça	2	Lise	2	A2
K34	Bayan	Farsça	2	Lise	2	A2
K35	Bay	Farsça	2	Lisans	2	A2
K36	Bay	Farsça	2	Lise	2	A2
K37	Bayan	Farsça	2	Lise	2	A2
K38	Bayan	Farsça	6	Lisans	2	A2
K39	Bayan	Farsça	2	Lisans	2	A2
K40	Bayan	Farsça	2	Lise	1	A2
K41	Bayan	Farsça	2	Lise	2	A2
K42	Bayan	Farsça	6	Lisans	2	A2
K43	Bayan	A. Türkçesi	5	Lise	4	B1
K44	Bayan	A. Türkçesi	4	Y. Lisans	4	B1
K45	Bayan	Farsça	3	Lisans	4	B1
K46	Bayan	A. Türkçesi	5	Y. Lisans	4	B1

<sup>1</sup> Yaş: 1: 15-17; 2: 18-25, 3: 26-30, 4: 31-35, 5: 36-40, 6: 41-45, 7: 46-50, 8: 51-55, 9: 56-60 ve 10: 60+  
 YEE'de Türkçe Öğrenme Süresi: 1: 0-4 ay, 2: 4-8 ay, 3: 8-12 ay, 4: 1-2 yıl, 5: 3 yıl+

K47	Bayan	Farsça	3	Lisans	4	B1
K48	Bayan	Farsça	2	Lisans	4	B1
K49	Bay	A. Türkçesi	4	Lisans	4	B1
K50	Bayan	Farsça	4	Lisans	4	B1
K51	Bayan	Farsça	5	Lisans	4	B1
K52	Bayan	A. Türkçesi	4	Y. Lisans	1	B1
K53	Bayan	A. Türkçesi	5	Lisans	4	B1
K54	Bayan	Farsça	4	Lisans	1	B1
K55	Bay	Farsça	3	Lisans	1	B1
K56	Bayan	A. Türkçesi	6	İlköğretim	4	B1
K57	Bay	A. Türkçesi	6	Lisans	4	B1
K58	Bayan	Farsça	3	Y. Lisans	4	B1
K59	Bay	A. Türkçesi	3	Lisans	5	B1
K60	Bayan	Farsça	2	Lisans	4	B1
K61	Bayan	Farsça	5	Lisans	4	B1
K62	Bay	A. Türkçesi	5	Lisans	4	B1
K63	Bayan	Farsça	3	Lisans	4	B2
K64	Bay	A. Türkçesi	4	Lisans	4	B2
K65	Bayan	Farsça	4	Lisans	4	B2
K66	Bay	Farsça	3	Lisans	4	B2
K67	Bayan	Farsça	3	Lisans	2	B2
K68	Bayan	Farsça	3	Lisans	4	B2
K69	Bayan	A. Türkçesi	5	Lisans	4	B2
K70	Bayan	Farsça	2	Lisans	4	B2
K71	Bay	Farsça	4	Lisans	4	B2
K72	Bayan	Farsça	2	Lisans	4	B2
K73	Bayan	A. Türkçesi	3	Lisans	4	B2
K74	Bayan	Farsça	4	Lisans	4	B2
K75	Bayan	Farsça	3	Lisans	4	B2
K76	Bayan	Farsça	5	Lisans	4	B2
K77	Bayan	Farsça	4	Lisans	4	B2
K78	Bayan	Farsça	3	Lisans	4	B2
K79	Bayan	Farsça	3	Y. Lisans	4	B2
K80	Bayan	A. Türkçesi	10	Lise	5	C1
K81	Bayan	Farsça	8	Lise	5	C1
K82	Bay	Farsça	4	Y. Lisans	4	C1
K83	Bay	A. Türkçesi	3	Lisans	3	C1
K84	Bayan	A. Türkçesi	9	Lise	5	C1
K85	Bayan	Farsça	8	Lisans	4	C1
K86	Bayan	Farsça	7	Y. Lisans	3	C1
K87	Bayan	Farsça	7	Lisans	5	C1
K88	Bay	A. Türkçesi	3	Lise	4	C1
K89	Bay	A. Türkçesi	5	Lisans	5	C1
K90	Bayan	Farsça	3	Y. Lisans	2	C1
K91	Bayan	Farsça	2	Lisans	4	C1
K92	Bayan	A. Türkçesi	4	Y. Lisans	4	C1
K93	Bay	A. Türkçesi	4	Y. Lisans	1	C1
K94	Bay	A. Türkçesi	4	Lisans	5	C1
K95	Bayan	A. Türkçesi	8	Lisans	5	C1
K96	Bayan	Farsça	4	Y. Lisans	4	C1
K97	Bayan	A. Türkçesi	4	Y. Lisans	5	C1
K98	Bayan	A. Türkçesi	4	Lise	2	C1
K99	Bayan	A. Türkçesi	4	Lisans	4	C1
K100	Bayan	T. Türkçesi	7	Lisans	5	C1

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunun %23'ünün erkek %77'sinin ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Tahran Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanların çoğunluğunu bayanların oluşturduğu bilinen bir gerçektir. Örneklem grubu bu yönüyle sınıf ortamını yansıtmaktadır. Ayrıca örneklem grubunun %32'sinin ana dilinin Azerbaycan Türkçesi, %1'inin Türkmen Türkçesi %67'sinin ise Farsça olduğu anlaşılmaktadır. İran'daki Türk soylu etnik grupların toplam nüfus içerisindeki miktarı düşünüldüğünde örneklem grubunun ülke gerçeğini yansıttığı söylenebilir. Gerek Türk dilli gerekse de Fars dilli bazı katılımcıların çeşitli gerekçelerle ana dilini saklayabileceği hesaba katıldığında mevcut dağılımın Azerbaycan Türkçesinin lehine biraz daha yüksek çıkacağı tahmin edilebilir. Ancak yukarıdaki tabloda katılımcıların beyanı esas alınmıştır. Örneklem grubun eğitim durumuna bakıldığında katılımcıların %1'inin ilköğretim, %16'sının lise, %64'ünün lisans ve %19'unun ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Söz konusu rakamların da İran'daki genel eğitim durumunu yansıttığı söylenebilir. Son olarak örneklem grubunun yaş aralığına bakıldığında katılımcıların %1'nin 10 yaş ve üzeri, %1'nin 56-60 yaş, %4'ünün 51-55 yaş, %4'ünün 41-45 yaş, %5'inin 46-50 yaş, %11'inin 36-40 yaş, %21'inin 18-25 yaş, %26'sının 31-35 yaş ve %27'sinin 26-30 yaş grubunda olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmadaki örneklem grubunun yaş dağılımının da Tahran Yunus Emre Enstitüsündeki sınıf ortamını yansıttığı söylenebilir. Dolayısıyla Tahran Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin genellikle gençler olduğu, iş hayatına yeni başladığı veya henüz başlamadığı belirtilebilir.

## **VERİLER**

Çalışmanın uygulama bölümlerini yazabilmek için hedef kitlenin dört temel dil becerisini öğrenirken yaşadığı güçlükleri belirleyebilmek adına farklı veri toplama araçlar ve yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle örneklem grubunun kişisel özelliklerini belirlemek üzere “Kişisel Bilgi Formundan” yararlanılmıştır. Formda yaş, cinsiyet, ana dili, meslek, Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenme süresi ve yabancı dil olarak Türkçeyi seçme nedenlerine yönelik sorular bulunmaktadır.



## VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmada Tahran Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan bireylerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri tespit edebilmek adına her dil becerisi için farklı uygulamalar yapılmıştır. Veriler bizzat araştırmacı ya da Tahran Yunus Emre Enstitüsünde okutman olarak görev yapan alan uzmanları tarafından toplanmıştır.

### Okuma

Hedef kitlenin okuma becerisine ilişkin durum tespiti yapabilmek için doğal sınıf ortamı içerisinde, alan uzmanları tarafından hazırlanmış ve yurt dışındaki Yunus Emre Enstitülerinin tamamında ve yurt içindeki üniversitelerin dil öğretim merkezlerin bazılarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek üzere kullanılan *Yedi İklim Türkçe* (Gültekin vd., 2015) öğretim setindeki okuma metinleri kullanılmıştır. Çalışma grubundaki kursiyerlerin ders sırasında okuma kayıtları tesadüfi olarak alınmış ve ağırlıklı olarak sesli metin okumadaki yaşadıkları güçlükler tespit edilmeye çalışılmıştır.

### Yazma

Çalışma grubunun yazma becerisinde yaşadığı güçlükleri tespit edebilmek için ilk olarak ders saati içerisinde kursiyerlere habersiz olarak okuduğu dil seviyesine uygun bir kompozisyon yazdırılmıştır. Buna ek olarak çalışma grubunun eğitim dönemi içerisinde yazmış oldukları ev ödevleri ile dönem sonunda girdiği kur sonu veya sertifika sınavlarının yazma bölümleri de alınmıştır. Yazma becerisine yönelik toplanan veriler, çalışmanın “Stratejiler” başlığı altında, Türk dilli ve Fars dilli bireylerin ana dilinden yaptığı aktarımların ele alındığı bölümde de kullanılmıştır.

### Konuşma

Çalışma grubunun konuşma becerisinde yaşadığı güçlükleri tespit edebilmek adına sınıf içi konuşma etkinlikleri kullanılmıştır. Gerek dil öğretim setindeki konuşma

etkinliğindeki konu üzerinden ve gerekse okutman tarafından seçilmiş baka bir konuyla ilgili verilen kapı aralayıcılar eşliğinde, kursiyerle 5 ila 8 dakikalık karşılıklı konuşmalar yapılmıştır. Konuşma soruları tesadüfi olarak seçilmekle birlikte hedef kitlenin dil seviyesi ve *Yedi İklim Türkçe* öğretim setindeki ünite içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Konuşma becerisine yönelik toplanan veriler, çalışmanın “Stratejiler” başlığı altında Türk dilli ve Fars dilli bireylerin ana dilinden yaptığı aktarımların ele alındığı bölümde de kullanılmıştır.

### **Dinleme**

Çalışma grubun dinleme becerisinde yaşadığı güçlükleri tespit edebilmek üzere yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesinden 10 ve B2 seviyesinden 10 kursiyer ile Tahran Yunus Emre Enstitüsünde görüşme gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış “Bireysel Görüşme Formu” kullanılmıştır. Formda çalışma grubuna yönelik Türkçe dinleme becerisinde ne tip sorunlarıyla karşılaştıklarına ilişkin sorular yer almaktadır. Ayrıca hedef kitlenin dinleme becerisinde karşılaştığı güçlükler araştırmacının kişisel gözlem ve tecrübeleri doğrultusunda da ortaya koyulmaya çalışılmıştır. İleri sürülen görüşler, çalışma grubunun kur sonu ve sertifika sınavlarındaki dinleme bölümüne ilişkin başarı istatistikleriyle de desteklenmeye çalışılmıştır.

## 1. BÖLÜM: İRAN'DA TÜRKÇE

Türklerin uzun süreli egemenlik sağlayarak devletler kurduğu bölgelerden biri olan İran coğrafyası, günümüzde de yoğun Türk nüfusuna sahiptir. Tarihî süreçte, Türklerin hem devlet kademesinde hem de sosyal hayatta görünür olması doğal olarak Türk dilinin<sup>2</sup> de varlığına işaret etmektedir ki bu doğrultuda 9. yüzyıldan beri İran'da Türkçenin önemli bir konuşma dili olmuş ancak Türkçenin; İran, Azerbaycan ve Türkiye'yi içine alacak şekilde bir yazı dili hâline gelmesi 13. yüzyılı bulmuş ve bu dönemden itibaren Türkçe hem konuşma dili hem de yazı dili ve edebî dil olarak İran'ın önemli dillerinden biri olmaya devam etmiştir. Her ne kadar İran'da Türkçenin her daim birincil ya da statüsü olarak yüksek bir olduğunu ileri sürmek zor olsa da Türklerin İran coğrafyasına gelişiyle birlikte Türk dili de bölgede farklı statüler ya da işlevlerle varlık gösterdiği söylenebilir.

### 1.1. TÜRKLERİN İRAN'A GELİŞİ

Türklerin İran coğrafyasındaki varlığına ilişkin olarak İranlı ve Türk araştırmacılar tarafından farklı görüşlerin ortaya atılmıştır. Türklerin İran'daki varlığı ya da İran'a göç edişine ilişkin ileri sürülen görüşleri aşağıdaki gibi üç ana başlıkta incelemek mümkündür:

1. Türkler, İran coğrafyasının yerlileridir.
2. İran'a olan göçler oldukça erken bir tarihte miladın ilk yüzyıllarında ya da daha önce bir tarihte gerçekleşmiş olabilir.
3. Türkler İran'a 11 ile 13. yüzyıllar arasında göç etmişlerdir.

İlk bakışta birbirine oldukça zıt görünen bu üç görüşün temel savlarına göz atıldığında, Türklerin İran coğrafyasının yerlileri olduğu tezine temel dayanak, Celilov'un (2000, s.34) İran coğrafyasının tarih boyunca Türklerin yönetimi altında olduğuna, M. Ö. 3000'lerde bu bölgede Kutî Devleti'nin kurulduğuna ve Türklerin ana yurdunun bu bölge olduğuna dair görüşleridir (bk. Gökdağ ve Heyet, 2004; Gökdağ, 2011; Gökdağ

---

<sup>2</sup> Çalışmanın bu bölümünde Türk dili ve Türkçe tabirlerinden kasıt İran'a yerleşen Oğuzların dili Oğuz Türkçesidir.

ve Doğan, 2016) Söz konusu çalışmalarda adı geçen Kutilerin Türk olduklarına ilişkin herhangi bir ikna edici bilgi ya da açıklama verilmemektedir. Ayrıca elimizde bu iddiayı doğrulayacak veri yoktur.

Türklerin İran coğrafyasının yerlileri olduğu görüşünü taşıyan araştırmacılardan Zehtabi (1381) ise Kutilerin eklemeli bir dile sahip olduğunu, Babil’de hâkimiyet kuran Kutı krallarından “İmta’nın” adının, Türk hükümdarı “Metē” ile benzerlik taşıdığını, Kutilerin egemenlik kurduğu bölgelerdeki kazılarda bulunan 53 mezarda, ölülerin değerli eşyalarla birlikte gömüldüğü ve bu mezarlarla mezarlarda bulunan değerli eşyaların, Orta Asya’da Isıkgöl çevresinde bulunan ünlü kurgana benzediğini iddia etmektedir. Nitekim Zehtabi bu uygarlığın Orta Asya kökenli olduğuna işaret etmekte ve Kutilerin Türk olduğunu dolaylı bir şekilde belirtmektedir. Melikzade (1347, s.2) Kutilerle alakalı kapsamlı araştırmasında, Lullubiler, Kutiler ve onlarla aynı yerleşim yerinde bulunduktan sonra Batı İran’a geçen diğer birkaç halkın Aryanların uzak kabilelerinden sayılmazsa dahi Aryanlar ile olan komşuluğundan doğan gelenek, görenek, inanış, sanat gibi konulardaki yakınlıklar ve benzerliklerin göz ardı edilemeyeceğini vurgulamakta ancak zikredilen halkların kökenine yönelik kesin bir hüküm vermekten kaçınmaktadır. Adı geçen halkın dili konusunda ise “Kutiler, Zagros yakınların yaşayan Elamlılar, Lullubiler ve Kaspilerin dilleriyle akrabalık ya da yakınlık gösteren müstakil bir dile sahipti” (Melikzade, 1347, s.5) yorumunda bulunmaktadır.

Zehtabi’nin (1381) *Türklerin Kadim Tarihi* başlığını taşıyan eserinin çıkış noktası Türklerin Perslerden yaklaşık 3500 yıl önce İran topraklarında devlet kurdukları tezidir. Ona göre İran, Irak ve bugünkü Azerbaycan coğrafyasını içine alan bölgede bugünkü Türk dilinin babası sayılabilecek eklemeli bir dili konuşan halklar yaşamıştır. Hint-Avrupa dilli Aryan kavimlerinin İran coğrafyasına gelişi çok daha sonradır. Eserin Türkçe baskısından (2010, s.12) alınan aşağıdaki ifadeler, ileri sürülen tezin özeti niteliğindedir:

Pers boylarının gelmesine değin bugünkü Irak ve İran’ın bütün batısı, merkezi ve Hazar’ın güneyi, Kuzey ve Güney Azerbaycan’da, tarihin gösterdiğine göre insanlığın ilk ileri ve parlak uygarlığı yaratılmıştır. Bu uygarlığı yaratanlar Irak’ta Sümerler, İran’ın batısı, merkezi, bütün Azerbaycan ve Hazar’ın güneyinde Arattalar, Elamlar, Kassiler, Hurriler, Guttiler, Lullubiler, Gilzanlar, Emredler, Kaspiler, Mannalar, Urartular olmuşlardır. Eski tarih uzmanları eski tarihler ve

bilimsel kazılardan elde edilmiş belgelere dayanarak şunu gösteriyorlar ki bütün bu eller ve halklar eklemeli dilli olmuş, kendileri de Orta Asya'dan, Hazar'ın kuzeyi, Derbend ve Daryal geçidi ile Azerbaycan, Zagros Dağları, çağdaş Türkiye'nin doğu topraklarından geçip, bazı el ve obaları bu yerlerde kalıp yerli eklemeli dilli topluluğa karışmış ve ana kütleleri Irak, Huzistan, Loristan yerlerinde yurt tutup, insanlığın ilk uygarlığını yaratmışlardır.

Rahmanifer (1389, s.34) de ilk Türklerin, Aryanlardan önce İran topraklarında siyasi oluşumlar meydana getirdiğini iddia etmektedir. O da İran coğrafyasındaki Aryanlardan önceki halkın eklemeli bir kullandığı görüşünden hareketle bu toplulukların, ilk Türkler olduğu kanısı taşımaktadır. Çalışmasında Türk dilli kavimlerin antik çağlardan itibaren Azerbaycan'ın yerlileri olduğunu ve İran'daki diğer bölgelerde de varlık gösterdiğini ileri sürmektedir. Ona göre (1389, s.96) Orta Asya kökenli Avar, Hazar, Hun, Halaç, Peçenek, Kıpçak ve hatta Oğuz gibi Türk boyları tedrici bir şekilde milattan önceki 1000 yılın ortaları ile milattan sonraki 1000 yılın ortalarını kapsayan bir zaman dilimi arasında gruplar hâlinde bu bölgeye gelerek yerleşmişlerdir.

Yuvalı (2017, s.7) ise İran'daki ilk Türklerin kim olduğuna yönelik farklı bir bilgi vermekte ve aşağıdaki hususları aktarmaktadır:

İran Türklüğü denildiğinde, M. Ö. devirlerde İran coğrafyasında ve kendi devletlerini kurmuş olan Türkler akla gelmektedir. M. Ö. devirlerde söz konusu coğrafyada M. Ö. 2500-1900 yılları arasında güçlü bir devlet kurmuş olan Keyaniler, İran Türklüğünün bugün için ilk temsilcisi olarak gösterilmektedir. Keyanileri, kronolojik olarak Medler, İskitler/Sakalar, Kimmerler ve Hunlar takip etmiştir (Bayraktar, 2009).

Bu bilgi de göz önünde bulundurularak İran'daki ilk Türklere ilişkin görüşlerin çelişkili veya tutarlı olmaktan uzak olduğu yorumunda bulunulabilir. Hatta milattan önce Türklerin İran'a gelip gelmediklerine ilişkin kesin bir hüküm vermek zordur. Koca'ya (2002, s.1001) göre milattan önceki zamanlarda Türk göçleri, belgelerin bulunmaması ve yeterli araştırmaların yapılmaması yüzünden henüz aydınlatılamamıştır. Ancak eski İran medeniyetleri üzerinde yapılan araştırmalarda, belirgin bir şekilde Türk kültürünün izine rastlanması Türklerin çok eski zamanlarda bu yerlere göç etmiş oldukları hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Türk dilli halkların İran'ın yerlisi olduğuna, başka bir ifade ile Perslerden önce İran coğrafyasında varlık gösteren Huri, Kutî, Lullubi ve Medlerin, proto Türkler olduğuna yönelik savların genellikle İran Türkleri tarafından ileri sürüldüğü görülmektedir. Özellikle 1924-1979 yılları arasında Fars millî kimliğinin devlet eliyle inşa edilmeye çalışıldığı Pehlevî rejimi döneminde sıkça gündeme getirilen bu görüşler irdelendiğinde, İran Türklerinin kendilerine İran topraklarının yerlisi ve dolayısıyla aslî unsuru olduklarına dair meşruiyet sağlama çabası içinde oldukları izlenimi uyanmaktadır.

Hem Türkiye'deki hem de İran'daki araştırmacılar arasında yaygın görüş, her ne kadar İslam öncesi dönemde Sasaniler ve Türkler arasında dikkate değer temaslar başlamış olsa da Türklerin kalıcı ve kitlesel olarak İran'a gelişlerinin 11 ila 13. yüzyıllar arası olduğu yönündedir. Meşkur (1349) İran'da Türk egemenliğinin Gazneliler döneminde başladığı görüşündedir. Bu yargıyı destekler nitelikte Pergâri (1381) Türklerin Sasaniler döneminde İran'a akınlar düzenlediğini, Emevîler döneminde Soğdularla ittifaklı bir şekilde bu akınların devam ettiğini ancak Gaznelilerin Horasan bölgesini almasıyla Türklerin İran'da ilk ve uzun süreli hâkimiyetinin başladığını ve nihayet Gaznelilerin, Karahanlıları mağlup etmesinden sonra Selçuklu Türkmenlerinin kitleler hâlinde İran'a geldiğini ve zamanla bütün İran'ı egemenlik altına aldıklarını yazmaktadır.

Dikkate değer olan ise araştırmacının Azerbaycan topraklarına ilk gelen Türklerin Sultan Mahmut ile savaşmaktan çekinen Selçuklu Türkmenleri olduğunu (1381, s.264) ileri sürmesidir. Bu görüşün aksine Kürkçüoğlu (1994, s.144) Türklerin ilk olarak milattan önce 7. yüzyılda Sakaların seferi esnasında buraya gelip hâkim zümreyi teşkil ettiğini ileri sürmektedir. Ancak çalışmasında bu görüşünü temellendirmemiştir. Azerbaycan'daki Türk yerleşmesi Sümer'e göre (1957, s.429) Selçuklu, Moğol ve Moğol sonrası devir olmak üzere üç başlıkta incelenebilir. Karakışlâki (1386) de Türklerin İran'a gelişiyile ilgili olarak yaygın görüşe katılanlar arasındadır. Ona göre "Türklerin İran'ın kuzeydoğusuna (Horasan ve Maverâünnehir) ve sonraları Azerbaycan'a olan göçleri, düzenli bir şekilde Sultan Mahmut döneminde başlamış, Moğollar döneminde ve sonrasında devam etmiştir" (Karkışlâki, 1386, s.95).

Türklerin demografik ve siyasi yapıyı değiştirecek bir şekilde 11. yüzyıldan itibaren İran'a Horasan üzerinden giriş yaptıkları ve zamanla Azerbaycan'la birlikte bütün İran'ı baştanbaşa kontrol altına aldıklarına dair yaygın ve kabul gören görüşü destekler

referansları arttırmak mümkündür. İran’da, tartışmaya mahal vermeyen Türk varlığının Müslüman Oğuzlar’ın (Türkmenler) bölgeye Selçuklu Devleti’nin kuruluşundan önce 1029’dan sonra gelmeye başladığı (Buniyatov, 1991, s.319) görüşü daha kanıtlanabilir görünmektedir. Bu doğrultuda Sümer (1958, s.152) de Oğuzların kümeler hâlinde yurtlarından ayrılıp İran’a geldiğine ilişkin kaynaklarda fazla misal aramaya havet yoktur demektedir. Bu nedenle çalışmanın bu kısmından itibaren, Selçuklular döneminde Türkçenin İran’daki konumundan başlanıp Safevi ve Kaçar Dönemlerine de değinilerek Türk dilinin İran’daki durumuna hakkında genel bir bilgi verilecektir.

Selçuklu Devletinin çok dilli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu çok dilli yapı içerisinde edebiyat dili olarak Farsça, bilim dili olarak Arapça ve saray ile ordu dili olarak Türkçe öne çıkmıştır. Türkçenin yalnızca Türk soylu hükümdarlar ve askerler tarafından konuşuluyor olması, Selçuklular döneminde Türkçenin statü olarak halk dili konumunda kaldığı ve ikinci plana atıldığına dair yorumları beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda Köprülü aşağıdaki yazmaktadır:

Selçukîler’le onlara halef olan Türk sülalelerinin ordu ve saraylarında Türkçe tekellüm lisanı olarak hâkim bir mevkide bulunmakla beraber, İslam medeniyetinin kuvvetli ve temsilkâr tesiri altında, esasen büyük birer ilim ve sanat lisanı halini alan Arapça ve Acemce milli lisana tamamen tahakküm ediyordu: Edebi ve ilmi eserler, devletin resmî muamele ve muhabereleleri kâmilen bu lisanlarla icra ediliyordu (Köprülü, 2005, s.222).

Selçuklular döneminde Türkçe geri planda kalmasına karşın iki dilli Farsça-Türkçe sözlüklere ilk defa bu dönemde rastlanmaktadır. Bu sözlüklerin 11. yüzyıldan itibaren kaleme alınmaya başlandığı görülmektedir. Selçuklu dönemi iki dilli sözlüklere ilişkin Sadıkova (2002, s.1615) 13. yüzyılda Türkçe-Farsça iki dilli sözlük yazımının çeşitlendiğini ve manzum, mensur sözlüklerin müşahede edildiğini belirtmektedir. *Es-Sıhah el-Acemiyye*, *İbn-i Mühenna Lügati*, *Lügat-ı Halimi*, *Şamil el-Lügat* bu dönemde yazılan dikkate değer iki dilli sözlükler arasında sayılabilir. Bu iki dilli sözlüklerde genellikle Farsça kelimelerin Türkçe karşılıklarının verilmesinden yola çıkılarak söz konusu sözlüklerin Farsça bilmeyen Türkler için hazırlandığı yorumunda bulunulabilir.

Selçuklu sultanlarının, Farsçanın edebî dil olarak gelişimine şahsen katkıda bulunarak Farsça şiir söyleyen şairler ve Farsça yazan âlimleri teşvik ettiği bilinmektedir. Pek çok Türk kökenli şair ve edibin Farsça yazmayı tercih etmesinde, Selçuklu sultanlarının bu

eğiliminin etkili olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca Selçuklu sarayında, orduda ve bürokraside Türkçe konuşulduğuna ilişkin kesin hüküm vermek mümkündür (Merçil, 2003, s.11) ancak Selçuklu Devletinin zayıflayarak yıkılmasından sonra ortaya çıkan Anadolu beylikleri döneminde Türkçenin önem kazanmaya başlamıştır (Özgüdenli, 20014, s.643). İran coğrafyasındaysa Türkçenin önem kazanmaya başlanması için Moğolların bu bölgeyi hâkimiyet altına almasını beklemek gerekecektir. Hülagu Han döneminde, Kuzeybatı İran’da yazılan ve *İbn-i Mühennâ Lügati* ismiyle de bilinen *Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân* (İnsanların Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü) adlı Farsça, Türkçe ve Moğolca olmak üzere üç bölümden oluşan eser, bu yargıyı destekler niteliktedir.

Moğollardan sonra İran’da, Türkçenin etkisini açık bir şekilde Safaviler döneminde arttırdığını söyleyebiliriz. Kızılbaş Türkmenler tarafından kurulan Safavi Devleti’nde Türkçenin konuşma dili olmaktan öteye geçtiğini edebiyat ve hatta yazışma dili hâline geldiği görülmektedir. Safavi sarayında Fuzuli, Nesimi ve Ali Şir Neavi gibi Türk edebiyatının önemli isimlerinin şiirlerinin okuduğu ve hatta saraydan Türkçe ferman ve emirnamelerin de çıkarıldığı bilinmektedir. Safaviler ile aynı dönemde Osmanlılarda devletin idari merkezi “bâb-ı âlî” diye adlandırılırken İsfahan merkezli Safaviler de ise idari merkezin “âlî kapu” şeklinde isimlendirilmiş olması Safavi sarayında Türkçenin konumuna işaret etmektedir.

Safaviler döneminde Türkçenin, eski başkent Tebriz’de yaygın olması anlaşılabilir bir durumdur ancak Safavileri tehdit eden Osmanlıların ortaya çıkışıyla başkentlerini önce Gazvin’e ve sonra da İsfahana taşıyan bu hanedan, adı geçen şehirlerde de Türkçeyi hem iletişim hem de sanat dili olarak kullanmışlardır. Türkçenin İsfahandaki konuma ilişkin olarak Genceli (2003) özellikle Avrupalı seyyah ve elçilerin seyahatnamelerine dayanarak “Safavi Şahlarının ve Kızılbaşların ana dili olan Türkçe yeni başkent İsfahan’da da Tebriz ve Gazvin de olduğu gibi yaygınlık ve etkinliğini sürdürmekteydi” yorumunda bulunmakta ve Avrupalı seyyahlar ise İsfahan’da Türkçe konuşulduğunu, Farsça bir cümle duymanın çok zor olduğunu yazmaktadır.

Selçuklu sultanlarının Türkçe herhangi bir yazışması henüz ele geçmiş değildir. Ancak Layoş (1936) tarafından İran şahlarınca yazılmış iki adet Türkçe mektup yayınlanmıştır. Birinci mektup Şah Safî tarafından Avusturya Macaristan İmparatoru 2. Ferdinand’a,



ikinci mektup ise Şah Hüseyin tarafından Leh kralı Nalkıran Fredrik Ogüst'e yazılmıştır. Safavi şahlarının Avrupalı krallarla yazışmada Türkçeyi kullanıyor olması Türk dilinin İran'daki etkisini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Türkçenin artan önemiyle birlikte özellikle Safaviler döneminde Türkçeden Farsçaya geçen kelime sayısında bir artış olduğu söylenebilir. Safaviler döneminde çoğunlukla askeri ve idari terimlerin Türkçeden alındığı veya Türkçe-Farsça yeni terimlerin üretildiği görülmektedir. Hüseyinli (1388) *Tarihî Safavi Kaynaklarına Göre Türk Dilinin Farsçaya Etkisi* başlıklı doktora tezinde, Türkçeden Farsçaya geçen pek çok kelimeyi askerî, siyasi, soysal ve akrabalık bildiren kelimeler gibi temalara ayırarak incelemektedir. “Subay, subaşı, alay beyi, çavuş, yaycı kolu, bıçak, topuz, töre, toy, saçak, muştulukçu, atak, çarok, çekme, aş, çörek, dede, bibi, nöker, at oğlanı, betekçi” gibi kelimeler bu dönemde yazılı Farsçaya giren kelimelerden bazılarıdır. Ona göre “Türkçeden alınmış kelimelerin bir kısmı Safeviler döneminden önce Fars diline geçmiş, adı geçen dönemde de kullanılmıştır. Birçok sözcük ise adı geçen dönemde Farsçaya girmiştir. Sözcüklerin bazıları sadece Safeviler döneminde kullanılmış ve bu dönemin sona ermesi ile Farsçada kullanılmaz olmuş, bir kısmı Safevilerden sonraki dönemlerde de kullanılmıştır hatta günümüz Farsçasında kullanılmaya devam etmektedir. Sonuç olarak Safevi döneminde Türk dilinin Fars diline etkisi daha da artmış ve Fars diline çok sayıda Türkçe kelime girmiştir. Fars diline geçmiş Türkçe kelimeler askerî, sosyal ve siyasi alana ait sözcüklerden oluşmaktadır. Safeviler döneminde ise Türkçenin Farsça üzerindeki etkisi daha da çoğalmıştır. O dönem Farsça yazılmış tarihî ve edebi metinleri incelendiğinde Türkçenin bu dil üzerindeki etkisinin daha derin olduğunu anlıyoruz. Bu etki yalnızca kelimelerle sınırlı değil Türkçe sözcükbirimler, cümleler, atasözleri, beyitler, şiirler, mektup ve belgelerden ibarettir ve bunlar Fars dilli metinlerde tercüme olunmadan yazılmıştır. Buna örnek olarak şaha hitap ederken veya onun hakkında konuşurken “gurban olduğum”, dua ederken “Abbas muradını versün”, halk padişahla konuşurken “gurban olum”, “dinim imanım padişah”, “başuna dönüm” gibi ifadeleri gösterebiliriz” (2015, s.722).

Bu doğrultuda Kırzioğlu (1963) da Safavilerden hemen sonra İran'da iş başına gelen Avşar Hanedanlığı tarihini anlatan *Tarih-i Nadir Şah* isimli eserde yer alan devlet ve yönetim sistemine ait terminoloji türünden bazı Türkçe kelimeleri incelemiştir. Çalışmada yer alan aga (bey, okumuş kimse), altun-cılav (süvari içağası), azuka (azık,

yolluk), çapar (postacı), çerik (yaya, sekban), ılgamış (ılgar-akın etmek), korgen (ordugâh), korucu-başı, koşun (asker), nasakçı (bekçi), senger (tabya) gibi kelimelerin Safaviler döneminde Farsçaya girmiş olduğu bilinmektedir.

Türk dilinin Safeviler döneminde prestij ve etkisinin yükselmesinde en önemli unsur bizzat Şah İsmail'dir. Yazmış olduğu şiirlerle Azerbaycan Türkçesinin önemli şairlerinden biri sayılmış ve kendisinden sonra gelen pek çok şairi etkilemiştir. Kendisine ait olan 1505 beyitlik *Dehnâme* isimli tasavvufi-sembolik eser Azerbaycan Türkçesiyle kaleme alınan ilk mesnevilerden biridir (Yılmaz Anıl, 2010, s.256). Onun "Hatâî" mahlasıyla yazdığı şiirlerini toplandığı divan, günümüzde hâlâ İran'da en çok okunan Türkçe eserler arasındadır.

Şah İsmail, aslında Türk dilini ideolojini yaymakta bir araç olarak kullanmıştır. Gerek ordu mensubu Kızılbaş Türkmenlerin gerekse devletin kuruluşunda görev alan diğer Türk toplulukların Farsça bildiğini gösteren veri yoktur. Bu nedenle Şah İsmail'in Türkçe vasıtasıyla Osmanlı tebaasındakiler de dâhil olmak üzere geniş halk kitlelerine ulaştığı söylenebilir. Bu çerçevede Hafeznaya ve Kolizade (1386, s.11), "Osmanlı İmparatorluğu'nda ve Hindistan'da edebiyat ve saray dili, çoğunlukla Farsça olmasına karşın Şah İsmail'in Türk soyluları yönetimde öncelendiğini, kudret ve azimetini çocukluğundan beri kendisini destekleyen Türk ve Tatarlara borçlu olduğunu düşündüğünden Türkçeyi sarayın resmî dili haline getirerek Türkçe şiirler söylemiştir" diye yazmaktadır.

Safaviler döneminde devletin resmî dili Farsça olmaya devam etmiş ve dış devletler ile resmî yazışmalar Farsça yürütülmüştür ancak Türkçenin Farsçayla eşit statüde olduğunu ileri sürmek abartı olmayacaktır. Nitekim İranlı tarihçilerden Safa (1387, s.105, akt Guderzi, 1390, s.66) Safaviler döneminde saray, kamu kurumları ve ordu arasında yapılan yazışmalarının çoğunluğunun Türkçe olduğunu belirtmektedir. Azerbaycanlı Türkolog Hüseyinli (2015) de Akkoyunlu, Karakoyunlu ve İran topraklarında kurulmuş Türk devletlerinde hâkim dil Fars dili olsa da Safeviler hâkimiyete geldiği dönemden başlayarak Türkçenin Azerbaycan ağzı, o zamanki adı ile Kızılbaş Türkçesi resmî dil seviyesinde kullanılmıştır cümleleriyle bu görüşe katılmaktadır.

Son olarak belirtmelidir ki bugünkü Şii İran İslam Cumhuriyetinin ideolojik temellerinin uzandığı Safavi Devleti hakkında telif, tercüme pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak Safaviler döneminde Türkçenin konumuna ilişkin İranlılar tarafından yapılmış kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu noktanın gözden kaçması oldukça manidardır. Nitekim yapılacak araştırmalar ışığında Safaviler döneminde Türkçenin konumu hakkında yeni bilgilere ulaşılması muhtemeldir.

İran'da 1976-1925 yılları arasında siyasi egemenliği elinde bulunduran Türk soylu Kaçar Hanedanlığı dönemi İran tarihinde siyasi çalkantıların yaşandığı bir zaman aralığıdır. Ancak buna rağmen artış gösteren kültür-sanat faaliyetleri ve gelişen matbuat hayatının tesiriyle bir nevi aristokrasi dili olan Türkçe saray, ordu ve bürokrasideki etkin konumunu sürdürmüştür. İran sarayında Türkçe konuşma geleneğinin bu dönem de devam ettiği bilinmektedir. Nitekim Fransız seyyah Olivier'in (1381, s.16) Kaçar sarayına ilişkin görüşleri bunu doğrulamaktadır. Buna ek olarak Albayrak (2013, s.741) tarafından Kaçar şahlarından dördüncüsü olan Nasrettin Şah'ın Farsçayı sonradan aldığı derslerle öğrenmeye çalıştığını ve bu Farsça anlasa da konuşamadığı yazılmaktadır.

Ayrıca Kaçar şehzadelerinden Abbas Mirza'nın, Rusya'nın İran topraklarına tecavüzüne karşı koymak üzere Fransa İmparatoru'yla Türkçe bir anlaşma imzalamış olması (Mizanonline, 1394) da dikkat çekicidir. Dolayısıyla Safavilerden beri süre gelen İran şahlarının Türkçe konuşma, yazışma ve Türk dilini himaye etme geleneğinin bu devirde de devam ettiği söylenebilir.

İran'da ilk matbaanın 1817 yılında Tebriz'de kurulmuş olması bu şehri matbuat faaliyetlerinin merkezi hâline getirmiştir. Çok geçmeden Tebriz'de Farsça neşriyatın yanında Türkçe gazete ve dergiler çıkmaya, Türkçe edebî eserler basılmaya başlamıştır. Kale (2004, s.64), İran'da ilk Türkçe gazete olan *Ekinçi'nin* Hasan Bey Zerdabi tarafından 1875 yılında çıkarılmaya başlandığını ve üç yıl gibi kısa bir süre faaliyet göstermesine rağmen Türk dili ve imlasının sabit bir şekil almasında oldukça etkili olduğunu yazmaktadır. Tebriz'de basılan Türkçe kitaplara ilişkin ise Heyet (2005, s.19) Matbaanın kurulduğu tarihten Meşrutiyet İnkılabına kadar Güney Azerbaycan'da yaklaşık yüz Türkçe kitap basıldığını ve bunların kitapların çoğunluğunu şiirlerin oluşturduğunu, en çok tekrar basılan kitaplar basta Fuzulî olmak üzere Raci, Nebati ve Dahil'in şiir topluları olduğunu belirtmektedir.

İran’da Türkçe eğitimin de Kaçarlar döneminde başladığı görülmektedir. Molla Esed Tebrizi tarafından 1983 yılında yazılan *Defteri Edebiye* ile 1983 yılında Mirza Han Rüşdiye’nin kaleme aldığı *Vatan Dili* isimli kitaplar vasıtasıyla İran’da ana dili eğitimi verilmeye başlanmıştır (Heyet, 2005, s.21). 1908 yılında Tebriz merkezli yayın hayatına başlayan *Ana Dili* isimli gazete ise ayrıca zikre değerlidir. Adı geçen gazetede; dil meselesini ciddi bir şekilde ele alan, ana dilde eğitimin savunan ve azınlık da olsa Türkçeyi korumaya çalışan bir grup vardır (Heyet 2005, s.47). Günümüz İran İslam Cumhuriyeti’nde dahi henüz Azerbaycan Türklerinin ana dili eğitimine ilişkin talepleri karşılanmamışken Kaçarlar döneminde, Tebriz’deki bu uygulama oldukça dikkat çekicidir.

Kaçarlar dönemiyle birlikte İran’daki Türkçe el yazma eserlerin sayısında bir artışın görüldüğü iddia edilebilir. İran genelindeki birkaç kütüphanedeki Türkçe el yazmalarına ilişkin sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Muttaki (1381) tarafından Kom Ayetullah Meraşi Necefi Kütüphanesinin 30 ciltlik kataloğunun yalnızca 28, 29 ve 30. ciltlerinin taranması sonucu oluşturulan *Türkçe Eserler Kataloğu*’nda muhtelif konulardan 245 eserin ayrıntılı künyesi verilmiştir. Bir diğer katalogda ise Tahran Meclis-i Şura-yi İslami Kütüphanesindeki 194 Türkçe el yazmanın künyesi çıkarılmıştır Sıçani ve Tarımseri (1388). Tarafımızdan Tahran Melik Kütüphanesinde yapılan tarama neticesinde 131 Türkçe el yazma tespit edilmiştir. Ayrıca Gulamı Celise (1392) tarafından hazırlanan *Kum Beyaz Dijital Kütüphanesi Türkçe Taşbaskı Eserler Kataloğu*’nda ise bir kısmı Türkiye’de basılmış 488 adet taş baskı kitabın künyesi verilmiştir. İran genelinde el yazma barındıran 661 kütüphanedeki şimdiye kadar kataloglanmış 320.000 el yazma kitap (Khabaronline, 1393) düşünüldüğünde İran’da bulunması muhtemel Türkçe el yazma ve taş baskı eser sayısı hakkında fikir yürütülebilir. Bu eserlerin yazım ve istinsah tarihlerine bir göz atıldığında en çok Türkçe eserin Kaçarlar döneminde yazıldığı ve istinsah edildiği ileri sürülebilir. Bu eserler arasında ferhengname (sözlük), kavaid-i zeban (dil bilgisi) ve atasözlerinin derlendiği kitaplar göze çarpmaktadır. Bu kitaplar, yukarıda verilen diğer bilgilerle değerlendirildiğinde, Kaçarlar döneminde Türkçenin Safavilerden bu yana süre gelen önemini koruduğu ifade edilebilir.

Türkçeden Farsçaya ilk tercüme de tespit edebildiğimiz kadarıyla Kaçarlar döneminde yapılmıştır. Karadeniz (2012, s.188) İran’daki tercüme hareketlerini ve ilk tercüme

edilen eserleri konu alan çalışmasında İstanbul Türkçesinden çok sayıda hukuk risalesinin tercüme edildiğini belirtmekte ancak Türkiye Türkçesinden herhangi bir kitap çevirisi olup olmadığı hakkında bilgi vermemektedir. Tespitte bulunduğumuz kadarıyla İstanbul Türkçesinden Farsçaya tercüme edilen ilk eser, İran’da bir müddet kalan Polonyalı misyoner Judasz Tadeusz Krusinski tarafından Latince kaleme alınarak 1728 yılında Paris basılan seyahatnamedir. Eser 1729 yılında İbrahim Müteferrika tarafından Türkçeye tercüme edilerek kendi matbaasında *Tarih-i Seyyah* adıyla basılmış ve 19. yüzyılın başlarında ise Hoylu bir Türk olan Abdül Rezzak Dönbeli tarafından Farsçaya tercüme edilmiştir (Kaindi, 1369). Eser Farsçaya *Basiretname* başlığıyla çevrilmiştir.

## 1.2. PEHLEVİLER DÖNEMİ

İran’da yüzyıllarca süregelen Türk kökenli hanedanların yönetimi 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde sona ermiş, Fars asıllı Pehlevi Hanedanı yönetime gelmiştir. Bu değişim İran’da yaşayan Türkler açısından önemli bir kırılma noktası olmuştur. Özellikle ülkenin siyasi sürecine katılım başta olmak üzere kültürel zeminde kendilerini ifade etme noktasında Türkler çeşitli sınırlamalara maruz kalmışlardır (Shaffer, 2008). Bu sınırlamalar Türk dilinin devlet eliyle görmezden gelinmesine kadar varmış ve Türkçe İran’daki kamusal etkisini kaybetmeye başlamıştır.

1925 yılında İran’da siyasi egemenliği Kaçarlardan devralan Pehlevi Hanedanlığı, kadim Pers medeniyetine atıfta bulunarak millî kimlik inşasına girişmiştir. Bu doğrultudaki politikalar nedeniyle Türkçe ciddi bir statü kaybına uğramış ve hatta Türkler tehlikeli unsur olarak görülmeye başlanmıştır. 19. yüzyılın başlarında Türkiye’de büyükelçilik ve daha sonra İran Dışişleri Bakanlığı yapan Pehlevi döneminin önemli ve etkili devlet adamlarından F. Ali Furuği’nin Rıza Şah ve İran Dışişleri Bakanlığına gönderdiği bir mektupta; “İran’da Yahûdi, Ermeni ve Asurî gibi az nüfuslu ve tehlikesiz azınlıklar vardır. Ancak Türkler, Kürtler ve Araplar büyük nüfusa sahip tehlikeli azınlıklardır. En tehlikelisi ise Türklerdir ve devletin bunu her zaman göz önünde bulundurması gerekir (Heyet, 2002, s.16)” ibarelerinin yer alması İran Türklerinin rejim tarafından tehlike unsuru olarak nitelendirilmesinin önemli bir kanıtıdır. Sözü geçen şahıs aynı mektupta Türkiye’nin Latin alfabesine

geçmesinden dolayı İran Türkleriyle kültürel bağlarının koptuğunu yazarak Latin harfine geçmeyi düşünen İran şahını bu düşüncesinden vaz geçirmeye çalışmaktadır. Bunlara ek olarak Rıza Şah döneminde nüfusunun tamamına yakını Türklere oluşturduğu Tebriz'deki eğitim kurumlarının merkezileştirilmesi adına yapılan uygulamalar neticesinde, ders kitaplarıyla öğretim programlarının antik Pers kültürüne dayalı milliyetçiliği, şaha bağlılığı, merkezîyetçiliği, sekülerizmi özendirecek şekilde (Naibeyan ve Kolizade, 1389, s.111) kültür bakanlığının gözetiminde yeniden düzenlenmesi, rejim tarafından programlı bir şekilde millî kimlik inşasına girişildiğini kanıtlamaktadır.

İran Türklerinin ülkenin asli ya da kurucu unsuru olmaktan çıkarılarak devlet tarafından ötekileştirilmesi ve “Tek Dil / Tek Devlet” temelindeki politikalar izlenmesi ilk etapta Türkçe neşriyata yasağı beraberinde getirmiştir. Nitekim Pehlevi dönemi dil politikasının ilk uygulamalarından biri kamusal alanda Türkçeyi yasaklamak olmuştur. Bunun bir göstergesi olarak Heyet (2005, s.60), Mecidi'den (2003, s.214-215) aktararak Rıza Şah Döneminde Türkçe tek bir gazete bile yayınlanmadığını, 20 yıllık dönemde Güney Azerbaycan'da yayınlanan 17 gazeteden 16'sı Farsça birinin de Ermenice olduğunu yazmaktadır. Ermenice yayın yapmanın mümkün olduğu bir dönemde yaklaşık 1000 yıldır İran'ı yurt edinen Türklerin kendi dillerinde yayın yapmasının engellenmesi dikkat çekicidir.

Doerfer (1987, s.242) da bu konuda, kendilerini Türklerden üstün gören Farslarda bir nefret duygusu oluştuğunu söyleyerek bu nefretin ise 997 yılından 1925'e değin yani yaklaşık 1000 yıl süresince İran'ın Türklerin egemenliği altında kalmış olmasından ileri geldiğini düşünmektedir. “Bu 1000 yıl boyunca İran'da saray ve ordu mensupları ve soylular sınıfı Türklerden oluşmuştur. İşte bu yüzden Pehlevi hanedanı döneminde, yani 1925'ten sonra İran'da Türkçe hemen tümüyle yasaklanmış, Türklerle ilgili her türlü konuda bilimsel araştırma yapmak güçleşmiştir (Doerfer, 1987, s.243). İkinci dünya savaşından 1961 yılına kadar İran'da Azerbaycan Türkçesi üzerine 20 kadar çalışmanın (Doerfer, 1969, s.2) yapılabilmiş olması zikredilen güçlüğü doğrular niteliktedir.

Pehleviler döneminde Türkçenin üstün konumunu kaybetmesinin yanında İran Türklerinin top yekûn görmezden gelinmeye başlanması, siyasal anlayışın asimilasyona varacak boyutlara ulaştığını göstermektedir. Nitekim Türkçe toponomi isimlerinin

devlet eliyle değiştirilmesi, çocuklara Türkçe isim koymada sınırlandırma getirilmesi, dönemin kültür politikalarına yön veren şahıslar tarafından İran Türklerinin aslında Aryan kökenli olduğu ancak Moğollar döneminde Türkleştirildiği yönünde tezlerin üretilmesi, Türkçe kitapların toplatılması, çok dilli bir görünüme sahip İran'da Türkçenin yabancı dil konumuna itilmesi gibi uygulamalar Türkçenin kamu eliyle silinmek istendiğine işarettir.

Türkler ve Türkçe açısından sıkıntılı bir dönemde, “Pehlevî rejiminin Farslaştırma siyaseti sonucunda, ruhsuz ve sönük bir hâle gelip resmî kullanılışı yasaklanmış olan Türk dili ve edebiyatının yeniden canlanmasında M. H. Şehriyar'ın *Haydar Baba'ya Selam* eserinin büyük rolü olmuştur. Bu eserin yayınlanması Pehlevî döneminin en büyük edebî olayı olarak değerlendirilmektedir” (Bicbabaei, 2012, s.4). Eser, modern Fars Edebiyatının da önemli şairlerinden biri olarak kabul gören Şehriyar tarafından annesinin Türkçe şiir yazmasını istemesi üzerine ortaya çıkmıştır. Söz konusu şiir, Güney Azerbaycan Edebiyatı açısından dönüm noktası olarak nitelendirilmektedir. Şehriyar'ın çocukluğu ve büyüdüğü kültür ortamına ilişkin pek çok ögenin işlendiği manzumenin, Türkçenin baskı altında tutulduğu ve İran Türklerinin yok sayıldığı bir siyasi ortamda ortaya çıkışı anlamlıdır. *Haydar Baba'ya Selam* şiiri İran kamuoyuna, hem Türkçenin kuvvetli bir edebiyat dili olduğunu göstermesi hem de İran'da yapılacak edebî çalışmaların önünü açması bakımından dikkate değerdir.

54 yıl kadar süren Pehleviler döneminde Türkçenin yayın ve neşriyat da dâhil olmak üzere kamusal alandan sert bir şekilde uzaklaştırılması İran Türklerinde ciddi rahatsızlıklara sebep olmuştur. 1978 yılı Şubat ayında Tebriz'de meydana gelen geniş kapsamlı ayaklanma ve İran'daki yönetimi İslami devrime evirecek sokak olaylarında Türklerin başat unsur olması, kültürel olarak baskıya maruz kalan Türklerin, Pehlevi rejimine karşı çıkışları olarak düşünülebilir.

### 1.3. İSLAM DEVRİMİNDEN GÜNÜMÜZE

İran İslam Devrimi, İran Türklerinde ana dillerine ilişkin bazı taleplerin karşılanması yönünde beklentiler yaratmıştır. Nitekim İran İslam Cumhuriyeti anayasasında resmî dil Farsça dışındaki diğer dillere serbestlik tanınacağına ilişkin göndermeler mevcuttur. Anayasanın ilgili maddeleri aşağıdaki gibidir:

madde 15 - İran toplumunun ortak dili ve yazısı Farsçadır. Resmî yazışmalar, belgeler ve ders kitapları bu dille kaleme alınmalıdır. Ancak etnik ve yerel dillerin basın-yayımda kullanımı ve söz konusu dillerin okullarda Farsçanın yanında öğretimi serbesttir.

madde 19 – İran toplumunda her birey, hangi etnik gruptan olursa olsun kanun karşısında eşittir. Renk, dil, ırk vb. ayrıcalık sebebi değildir (İran Meclisi Araştırma Merkezi, 2018).

Eker (2008, s.192) anayasanın İran Türklerinin ana dilini öğrenmesine yasal olarak kapı açan bu iki maddesinin fiilen uygulanmadığını belirterek aşağıdaki yürürlükte olan uygulamayı aşağıdaki gibi yorumlamaktadır:

Bu hükümler genel olarak değerlendirildiğinde, 15. ve 16. maddelerin, açıkça, 19. maddeyi ihlal ettiği görülmektedir. Bütün dillerin (ırkların ve renklerin) eşit olduğu bir siyasî yapılanmada, Farsça dışındaki dillerin örneğin Azerî Türkçesinin okullarda ancak Azerî edebiyatının işlenmesi esnasında ve o da Farsça ile birlikte kullanılabilmesi, Arapçanın ise ortaöğretimden itibaren bütün sınıflarda zorunlu olarak okutulması, ülkenin en çok konuşuru bulunan ikinci diline yönelik açık bir ayrımcılıktır. Öte yandan Azerbaycan dışında ve özellikle başkent Tahran'da milyonlarca, belki on milyona yakın konuşuru bulunan Azerî Türkçesinin, dolaylı biçimde birkaç bin konuşuru bulunan 'bölge' ve 'kabile' dilleri arasında gösterilmesi ancak etno-lengüistik bir tecrit uygulamasının ifadesi olabilir (Eker, 2008, s.111).

Anayasanın kabulünden sonra Türklerin Türkçe yayın yapma hakkını yeniden kazandığı ve özellikle kültürel olmak kaydıyla, sınırlı özgürlükler elde ettiği bilinmektedir. Ancak bu sınırlı özgürlük ortamında Türkçenin konumunun, Pehleviler dönemindeki uygulamaları unutturacak derecede ayrıcalıklı olduğunu söylemek zordur. Şu an Türkçe İran'da saygın ve üstün bir konuma sahip değildir. Devlet de Türkçeyi üstün bir konuma getirmek veya başka bir deyişle kaybettiği konumu geri kazandırmak niyetinde değildir. Bütün bunlara rağmen Türk aydınları bu konumu geri kazanmak için olağanüstü çaba göstermektedirler (Bicbabaei, 2012, s.53). Özellikle ana dilde eğitim, Türk aydınlarının ısrarla üzerinde durduğu konuların başında gelmektedir ki bu talep henüz karşılanmamıştır.



İslam Devriminden sonra gerek kısmi özgürlük ortamı gerekse ciddi miktarda artan neşriyat ve küreselleşen dünya şartlarının etkisi ve Türkiye ile Azerbaycan'a gidiş-gelişlerin artması neticesinde İran Türklerinde millî kimlik bilincinin yükseldiğine şahit olunmaktadır. Bu yargıyı destekler nitelikte Banı-Shoraka (2007, s.166) sahada yaptığı bir araştırmanın verilerine dayanarak Türk uydu kanalları, kitle-medya etkilerine ilaveten hukuki ve teknolojik düzeylerde meydana gelen yerel değişikliklerin Azeri Türk dilinde ve kimliğinde yeniden canlanma süreci adı verilebilecek bir gelişmeye yol açtığını ifade etmektedir. Temizyürek ve Boylu (2015, s.105) İran Türklerinde son yıllarda millî bilinci gelişmesini;

“1. Pehlevî rejiminin devrilmesi ve İran İslam Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra elde edilen özgürlük ortamına,

2. Türkçe kitap, gazete ve dergilerin yayımlanmasına,

3. 1997 seçimlerinde Hatemi'nin Cumhurbaşkanlığına seçilmesine dolayısıyla da Türkçe yayınların artmasına,

4. Türk televizyonlarının uydu yoluyla İran'da seyredilmesine” bağlamaktadır. İran Türklerinde yükselen millî bilinç kuşkusuz kültürün en önemli unsurlarından biri sayılan dile ilişkin talepleri de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle İran Türkleri son dönemlerde Türkçe eğitim, üniversitelerde Azerbaycan Türkçesi bölümlerinin kurulması, Azerbaycan dili ve edebiyatını araştırmak üzere enstitülerin açılması, tam zamanlı Türkçe yayın yapacak radyo ve televizyon kanallarına izin verilmesi, Türk çocuklarına Türkçe isim koymanın önündeki engellerin kaldırılması, işyerlerine Türkçe tabela koymanın önündeki engellerin kaldırılması, Azerbaycan bölgesinde Türkçenin ikinci dil olarak kamuya taşınması vb. taleplerini daha yüksek sesle dillendirmektedir.

Son olarak İslam devriminden hemen sonra Prof. Dr. Cevat Heyet'in başyazarlığında çıkan *Varlık* dergisinden özellikle bahsetmek gerekir. Derginin İran'da yayınlanan ilk Türkoloji periyodiği olduğu söylenebilir. Hatta *Varlık* dergisinin bir dönem İran Türkolojisine yön veren bir akademi hâline geldiği ileri sürülebilir. Günümüzde hâlâ yayın faaliyetlerini sürdüren derginin ilk sayısı, 5 Mayıs 1979 yılında yayınlanmıştır. Ağırlıklı olarak İran Türkolojisiyle ilgili konuların ele alındığı dergi de imla meselesinden, âşık edebiyatına, Azerbaycan Edebiyatının ilk ürünlerinden, Azerbaycan Türkçesi gramerine, Türk lehçelerinden ana dilde eğitime kadar geniş bir çerçevede

makaleler yazılmıştır. *Varlık* dergisi dışında “Tebriz’de en popüler yayınlardan biri de sol eğilimli *Yoldaş* gazetesi idi. Dini yönelimleri olmayan bu gazete ancak üç yıl ayakta kalabilmiştir. Bunların yanında *Molla Nasreddin*, *Köroğlu*, *Işık* ve *Azerbaycan Sesi* gibi gazetelerde devrim sonrasında Güney Azerbaycan Türklerinin yayınları arasında yer almış fakat pek çoğu İslam cumhuriyetinin engellemeleri sonucunda kısa süre içinde yayın hayatına son vermiştir” (İpek, 2012, s.275).

#### 1.4. TÜRKOLOJİ ARAŞTIRMALARI

İran, Türklerin uzun bir müddetten beri dikkate değer bir nüfusuyla yaşadığı geniş bir coğrafyadır. Gerek Türklerin geçiş güzergâhı olması gerekse Türkçe konuşurların ülkenin oldukça geniş bir sahasına yayılması nedeniyle “İran sınırları içerisinde çok sayıda önemli Türkçe varyant konuşulmaktadır” (Johanson, 2016, s.37). Ancak zengin bir kaynak sunmasına rağmen günümüzden 50 yıl önce, Doerfer (1969, s.1) tarafından İran’ın, Türkoloji açısından az incelenmiş olduğu yazılmıştır. Geçen 50 yıllık süre zarfında her ne kadar Türkiye, İran ve Azerbaycan’da İran Türkolojisine yönelik çalışmaların sayısında artış gözlemlense de İran’ın Türkoloji çalışmaları açısından hâlâ yeteri kadar incelenmiş bir bölge olduğunu ileri sürülemez.

İran Türkolojisini konu alan çalışmalar, İranlılar ve yabancılar tarafından yapılan çalışmalar olmak üzere ikiye ayrılabilir. Çalışmamızın kapsamı gereği İranlılar tarafından yapılan Türkoloji çalışmalarına kısa bir şekilde değinilecektir ancak öncesinde İran’daki Türkoloji bölümleri hakkında çalışmanın konusu açısından önemli oldukları için kısa bir bilgi vermek yerinde olacaktır. Ayrıca bir sonraki bölümde ülkedeki Türkoloji bölümleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde ayrıntılı olarak değerlendirilecektir.

Hâlihazırda İran’da Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi ile Urumiye Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri bulunmaktadır. Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü 2003, Urumiye Üniversitesi Türkoloji bölümü ise 2015 yılında kurulmuştur. Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji bölümünde üç öğretim üyesi ders vermekte olup fiilen 110 öğrenci eğitim almaktadır. Urumiye Üniversitesi Türkoloji bölümünde ise dört öğretim üyesi ders vermekte olup 45 öğrenci eğitim

görmektedir. Her iki Türkoloji bölümündeki öğretim üyeleri doktoralarını Türkiye'deki muhtelif üniversitelerde tamamlanmıştır.

Adı geçen bölümlerin dışında Tahran Üniversitesinde öğretim programı hazırlanmış ancak üniversite yönetimi tarafından açılmayan bir Türkoloji bölümü daha mevcuttur. İkili anlaşmalar gereği Tahran Üniversitesinde Türkçe seçmeli ders konumundadır ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Tahran Üniversitesi Yabancı Diller Enstitüne okutman görevlendirilmektedir. Son olarak 2016 yılında seçmeli Türkiye Türkçesi dersi bulunan Tebriz Üniversitesi bünyesinde açılan Azerbaycan Dili ve Edebiyatı bölümünü zikretmek gerekir. İlgili bölümün, İran Türklerinin artan taleplerine karşılık tartışmalı bir şekilde açıldığı bilinmekte olup Urumiye Üniversitesi bünyesinde bir Azerbaycan Dili ve Edebiyatı bölümünün daha açılması gündemdedir.

İran'daki Türkoloji çalışmalarının, uzun müddet akademik bilgi üretiminden ziyade entelektüel bir uğraş olarak sürdürüldüğü görülmektedir. Nitekim İran'ın önde gelen Türkologlarından Cevet Heyet'in asıl mesleğinin kalp cerrahlığı olduğu bilinmektedir. Gene Azerbaycan Türkçesiyle alakalı dikkate değer çalışmalar ortaya koyan Muhammet Taki Zehtabi'nin ise asıl disiplini tarihtir. Kaşkay Türkçesiyle ilgili pek çok çalışma yapan Esadullah Merdani Rahimi ile Halaç Türkçesiyle ilgili çalışmalar üreten Ali Asgar Cemrasi'nin de farklı disiplinlerden geldiği görülmektedir. Türkoloji bölümlerinin oldukça geç kurulması nedeniyle doğan boşluğun, alana ilgi duyan Türk soylu araştırmacılar tarafından doldurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak İran'daki Türkoloji çalışmalarının 1990'lardan itibaren özellikle dil bilim bölümlerinde yapılan lisansüstü çalışmalarla farklı bir evreye girdiği söylenebilir.

Bu konuya ilişkin Bicbabaei (2012) bir araştırmasında İran'da ilk kez 1957 yılında Türkolojiye ilişkin bir tez hazırlandığını ve 1990 yılına kadar yalnızca 21 tezin tamamlandığını, 1990'lı yıllardan itibaren ivme kazanan lisansüstü Türkoloji çalışmalarının günümüzde de devam ettiğini belirtmiştir ve 2012 yılına değin İran'da Türkoloji üzerine yapılmış 203 lisansüstü tezin künyesini vermiştir. Tezler incelendiğinde önemli bir kısmının Tahran'da yapıldığı ve genellikle İran Türklerinin kendi dil ve kültürlerin araştırma eğiliminden hareketle söz konusu tezleri hazırladığı söylenebilir.

Artan Türkoloji araştırmaların yanında sempozyum, konferans ve seminerler gibi akademik toplantıların sayısında artış yaşanmıştır. Örneğin 2016 yılında Türk ve İnan kamu kurumlarının iş birliği içerisinde gerçekleştirilen Türkiye-İnan İlişkileri Sempozyumunun dokuzuncusu Gilan Üniversitesinde düzenlenmiştir. Ayrıca Allameh Tabatabai ve İstanbul Üniversitesi ortaklığında, dil ve edebiyat ilişkilerini ele alan iki bilgi şöleni gerçekleştirilmiştir. Fars Dil Kurumu, İslam Ansiklopedisi, İslam Dünyası Ansiklopedisi, Yazılı Miras Araştırmaları Kurumu, Yayınlar Dairesi Başkanlığı gibi kamu kuruluşlarında tam zamanlı olarak Türkiye ya da Osmanlı araştırmaları çalışma grupları bulunmakta söz konusu çalışma grupları sıklıkla konferans ve seminer düzenlemektedir.

Yukarıda ismi geçen kurumlar dışında Tahran Yunus Emre Enstitüsü, *Buhara Dergisi*, Beşerî Bilimler ve Kültürel Araştırmalar Enstitüsü, Şehr-i Kitap Kurumu gibi yarı resmî ya da özel kuruluşlarda da ağırlıklı olarak tarih, edebiyat ve siyaset olmak üzere Türkiye'ye ilişkin akademik toplantıların yapıldığına şahit olunmaktadır. Bunlardan başka özellikle İnan Türkleri tarafından kurulan kültür dernekleri bulunmaktadır ki söz konusu dernekler, düzenli bir şekilde dil ve edebiyat etkinliklerine ev sahipliği yapmaktadır. Örneğin Şehriyar Araştırmaları Derneği şiir geceleri düzenlemekte ya da Kaşkay Türkleri Derneği kurmuş olduğu yayınevi bünyesinde Kaşkay Türkleriyle alakalı çalışmalar yayınlamaktadır. Son olarak Tahran'da İntişarat-ı Nov gibi yalnızca Türkoloji kitapları basan yayınevlerinin de varlığından bahsetmek gerekir.

Doğrudan Türkoloji çalışmalarıyla alakalı olmasa da Türkçeden Farsçaya yapılan tercümeleler hakkında da kısa bir bilgi vermek faydalı olacaktır. Bekbabayi ve Emirzadeh (2016) tarafından yapılan bir araştırmada İslam Devriminden günümüze Türkçeden Farsçaya, ağırlığını roman ve hikâye gibi edebî türlerin oluşturduğu 580 eserin tercüme edildiği tespit edilmiştir. Tarafımızdan yapılan incelemelerde ise Aziz Nesin, Yaşar Kemal, Nazım Hikmet, Orhan Pamuk, Elif Şafak gibi Türk yazarların eserlerinin neredeyse tamamının birden fazla mütercim tarafından çevrildiği görölmüştür. Örneğin Elif Şafak'ın *Aşk* romanının, dördü İngilizceden dördü de Türkçeden olmak üzere sekiz farklı tercümesi tespit edilmiştir. Orhan Pamuk'un 2016 yılında Türkiye'de piyasaya

çıkan *Kırmızı Saçlı Kadın* adlı romanının İran'da şu an için dört farklı tercümesinin basıldığı görülmüştür.<sup>3</sup>



---

<sup>3</sup> Yukarıda verilen bilgi 2018 yılı Ocak ayına aittir.

## 2. BÖLÜM: GÜNCEL DURUM

Türkçenin yabancı dil olarak dünyanın pek çok bölgesinde ilgi gördüğüne şahit olunmaktadır. Nitekim Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayınlanan faaliyet raporuna göre aktif olarak Türkçe öğretimi yapan Türk Kültür Merkezlerinde 2015 yılı içerisinde yaklaşık 8.700 kursiyerin yabancı dil olarak Türkçe öğrendiği ve aynı yıl Yunus Emre Enstitüsü koordinesinde seçmeli ders olarak Türkçe öğrenenler ile birlikte bu sayının yaklaşık 10.400'e ulaştığı belirtilmiştir (2015, s.130). 2017 yılı itibariyle Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı aracılığıyla 120 farklı ülkeden internet tabanlı olarak uzaktan Türkçe öğrenenlerin sayısı ise 41.000'in üzerindedir. Bu verilere, yurt dışındaki Türkoloji bölümleri, özel dil kursları ve diğer kamu kurumlarında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sayısının dâhil edilmediği ve verilerin güncel olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, 2019 yılı itibariyle Türkçe öğrenen sayının 2015 yılındakinden en az üç dört kat daha fazla olduğu rahatlıkla öne sürülebilir.

Önemli dünya dillerinden biri olan Türkçenin farklı ülkelerde çeşitli gerekçelerle yabancı dil olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu tercihte, tarihî-kültürel (Balkan coğrafyası), ticari (Gürcistan), siyasi (Afganistan, Somali), turistik gerekçelerin (Ürdün) veya bu sayılanların birkaçının birden (Mısır) ya da hepsinin (İran) etkili olduğu ileri sürülebilir. Bu kapsamda yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin dil öğrenme ihtiyaçları genel olarak bilinir olduğundan araştırmacılar tarafından yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, Türkçeye ilişkin dil öğrenme ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Balçıkanlı (2010) tarafından Amerika Birleşik Devletleri Florida Üniversitesinde, Çalışkan ve Bayraktar (2012) tarafından Mısır Kahire Yunus Emre Enstitüsünde, Yağmur Şahin vd. (2013) tarafından Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesinde, Çangal (2013) tarafından Bosna-Hersek Saraybosna Yunus Emre Enstitüsünde, Boylu ve Çangal tarafından (2013) İran Tahran Yunus Emre Enstitüsünde, Başar ve Akbulut (2016) tarafından ise Gürcistan Tiflis Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenim gereksinimleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bir şahıs eğitim, iş, ticaret, din, sosyal yaşam, araştırma yapma, seyahat etme, hedef kültürü tanıma, evlilik, hedef ülke yaşama, akademik gerekçeler vb. sebeplerle yabancı dil öğrenebilir. Her ne kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde,

kapsamlı dil ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmamış olsa da yukarıda işaret edildiği üzere bazı ülkelerde hedef kitlenin Türkçe öğrenme sebepleri hakkında yorum yapma imkânı verecek çalışmalar vardır. Henüz çalışma yapılmayan ülkelerde ise sahada görev yapan tecrübeli okutmanların konuya ilişkin fikir yürütmesi mümkündür.

Türkçe öğrenimine ilişkin ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılarak genel-geçer hedef kitlenin Türkçeyi öğrenmedeki gereksinimlerinin belirlenmesi kuşkusuz dil öğretim sürecinin ihtiyaçlar doğrultusunda yapılandırılmasına olanak sağlayacaktır. Buna ilave olarak hedef kitleyi dil öğrenmeye iten tarihî, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik etkenlerin tespit edilmesi diğer bir deyişle hedef kitle özelliklerinin bilinmesi Türkçe öğretim sürecinin Türkiye'deki öğretim ortamlarına göre daha zor olduğu yurt dışındaki kurumlarda, öğrencilere avantaj sağlayacağı açıktır. Somutlaştırılacak olunursa Türk dizilerini izlemek için Türkçe öğrenen bir hedef kitle ile Türkiye'de eğitim almak isteyen bir hedef kitlenin hem beceri hem de sosyal düzeyde dil öğreniminden beklentileri oldukça farklı olduğundan öğretim sürecinin beklentiler ışığında yapılandırılması hedef kitle motivasyonunu ve öğretimin verimliliğini arttıracaktır. Dolayısıyla Türkiye'de genelgeçer bir hedef kitleye Türkçe öğretmek üzere hazırlanan dil öğretim setleriyle ders materyallerinin yurt dışında aynı metotla kullanılması her daim olumlu sonuçlar vermeyerek çeşitleri sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizleri, ülkeye ve ihtiyaca özgü program geliştirme, müfredat oluşturma, ders kitabı ve materyal hazırlama, okutman yetiştirme süreçlerinde yol gösterici olabilir.

## 2. 1. İHTİYAÇ ANALİZİ

Genel olarak öğretim faaliyetleri belirli bir öğretim programı çerçevesinde yürütülmektedir. Öğretim programlarının hazırlanmasında ilk aşamayı ihtiyaç analizi çalışmaları oluşturmaktadır ki ülkemizde henüz geniş kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının hazırlanmadığı görülmektedir. Nitekim araştırmacılarca programsızlık sorununa (bk. Kalfa, 2008) dikkat çekilmektedir. Behnür'e göre (2002, s.14) dil öğretim programının hazırlanması;

**a) İhtiyaçların belirlenmesi,**

**b) İhtiyaçların göz önüne alınarak hedeflerin belirlenmesi,**

c) Öğretme ve öğrenme aktivitelerinin belirlenmesi,

d) Geliştirilen programın değerlendirilmesi aşamalarını içerir. Bu sıralamanın kilit noktasını öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi oluşturmaktadır.

İhtiyaç analizi, öğretim programlarına temel teşkil ederek programdaki amaç ve kazanımların belirlenmesinde, ders içeriğinin oluşturulmasında ve hatta öğrenme çıktılarının ölçülmesinde doğrudan etkili olmaktadır. Koçer (2012, s.171) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirebilmek için ihtiyaç ve durum analizlerinin gerekliliğini vurgulayarak yabancı dil olarak Türkçe öğretilen merkezlerde program geliştirecekler için aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

1. Taba-Tyler'ın program geliştirme modelinden hareketle YDT öğretmenlerin program geliştirmede atacakları ilk adım, hedef grubun ihtiyaçlarını ve mevcut durumu detaylı bir şekilde analiz etmek olmalıdır.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin daha sonra hedef grubun beklentilerine, tutumlarına, dil ihtiyaçlarına, ilgilerine, yaş seviyelerine ve sosyal ihtiyaçlarına cevap veren içerik temelli bir program hazırlamaları gerekmektedir
3. YDT öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerinin seçiminde, sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve ders konularının seçiminde hedef grubun dil ihtiyaçlarını dikkate almaları gerekmektedir.

Başarılı bir ihtiyaç analizi çalışmasının öğretim sürecinin verimine sağlayacağı katkı açıktır. Öğretiminin her aşamasında ihtiyaç analizi verilerinden faydalanmak mümkündür. Örneğin Türk şirketlerinde iş bulabilmek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir hedef kitle için ders içeriği ve etkinlik oluştururken hedef kitlenin birinci dereceden ihtiyaç duyduğu kelimeler metinlerde kullanılabilir. Ayrıca hazırlanan metne mekân oluşturacak gerçek yaşam alanları ihtiyaca yönelik olarak banka, gümrük, ofis, vergi dairesi, acente, otel vb. yerlerden seçilebilir. Bu seçim hedef kitlenin gerçek hayattaki ihtiyaçlarına cevap vereceğinden derse ilgi ve güdülenmeyi arttıracaktır. Durukan ve Maden (2013, s.51) bu düşünceyi destekler nitelikte, Türkçeyi günlük iletişim amacıyla öğrenmek isteyen bir kişinin alacağı eğitimle akademik olarak öğrenmek isteyen bir kişiye verilecek eğitimin aynı düzey ve yoğunlukta olmayacağını yazmakta ve bu nedenle, eğitimin amacına ulaşması için öğrenen ihtiyaçlarının sürecin başında belirlenmesinin önem taşıdığını eklemektedir. Örneklerden hareketle,



birbirinden farklı önceliklere sahip bir hedef kitlenin tamamına genelgeçer dil öğretimi yapılması durumunda, hedef kitlenin öğretim süreci sonunda tatmin olmayarak gereksinim duyduğu özel dil alanında yeterlik kazanmak adına yeniden dil öğrenme uğraşına girmek durumunda kalabileceği söylenebilir. Bu ise pek çok açıdan zordur.

Şu an itibariyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı olarak kabul edilebilecek iki çalışmaya rastlanmaktadır. İlki Gökmen vd. (2015, s.11) tarafından Ankara Üniversitesi TÖMER bünyesinde hazırlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*'dır. Programda ihtiyaç analizinin yapıldığına değinilmiş olursa da analizin içeriği ve yöntemine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. İkinci olarak Gültekin vd. (2015) tarafından yazılan *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*'nin öğretmen kitaplarına göz atıldığında öğretim programı niteliğinde amaç ve kazanımların yazıldığı, ders işlenişine yönelik yönergelerin bulunduğu görülmektedir. Ancak öğretmen kitaplarında ihtiyaç analizi yapıp yapılmadığına ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bunların dışında Kara (2011) tarafından A1, A2 dil seviyesi için öneri niteliğinde hazırlanan Türkçe öğretim programında da ihtiyaç analizi yapıp yapılmadığına ilişkin bir bilgi görülememiştir. Ancak Barın (2008) dil öğretimine başlanmadan önce ihtiyaç analizinin yapılması gerektiğini, böylelikle öğrencinin dili neden öğrenmek istediği nerede, nasıl kullanacağını belirlenebileceğini, öğrencinin öncelikli ihtiyacının hangi dil becerisini olduğu ve derse dili öğrenebilmek için ne kadar süre ayırdığının derse başlamadan önce bilinmesi gerektiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla öğretim programı niteliğinde sayılabilecek adı geçen çalışmalarda programı şekillendirecek ihtiyaç analizi çalışmalarının yapıldığını söylemek mümkün görünmemektedir.

Görüldüğü üzere her ne kadar Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin sayısında dikkate değer bir artış yaşansa da dar kapsamlı bir iki çalışmanın dışında (bk. Tok ve Yığın, 2013) anket, görüşme, test, gözlem vb. yollarla geniş bir hedef kitle üzerinde ihtiyaç analizinin yapılmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye dışında ise yukarıda işaret edildiği üzere Bosna-Hersek, Amerika Birleşik Devletleri, Hindistan, Gürcistan ve İran gibi ülkelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları tespit edilmiştir.

Bu teze konu oluşturan İran'da, Boylu ve Çangal (2013) tarafından Tahran Yunus Emre Enstitüsünde, B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 100 kursiyer üzerinde

yapılan bir araştırmada kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olmak üzere dört alt başlıkta kendini göstermiştir. Dört ana başlıkta toplanan dil öğrenim ihtiyaçlarının araştırmacılar tarafından, “Sınıf içerisinde genel konuşmalar yapabilmek”, “Türkiye’ye tatile gitmek”, “İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşayabilmek”, ve “Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırıp onlara bilet satabilmek” gibi çeşitli gerekçelerin yer aldığı 23 amaçla temellendirildiği görölmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıları, araştırmacılar tarafından saptanan bu ihtiyaçlara sevk eden tarihî, kültürel, sosyal, ekonomik nedenler bulunmaktadır ki söz konusu nedenler doğrudan doğruya gözlem ve alan tecrübesi ışığında aşağıda irdelenmeye çalışılmıştır. Her ne kadar Türk ve İran medyasında yer alan haberlerde (Tabnak, 1393 ve Sabah, 2015) İranlıların Türkçe öğrenme nedenleri Türk dizilerini seyretme isteğine indirgenmişe de bu çalışmada İranlıları Türkçe öğrenmeye sevk eden farklı gerekçelerin üzerinde durulacaktır.

### 2.1.1. Tarihî Sebepler

Türklerle İranlılar arasında ilk temasların ne zaman başladığını yukarıda işaret edildiği üzere kesin olarak belirtmek zor olsa da mitolojik çağdan itibaren Türkler ile İranlıların ilişki içerisinde olduğu Firdevsi’nin kaleme aldığı *Şâhnâme* isimli epik mitolojik esere bakılarak ileri sürülebilir. Nitekim *Şâhnâme* baştan sona İran-Turan mücadelesini, destansı bir formda anlatan ve eski Fars efsanelerinin derlenmesiyle ortaya çıkmış bir eserdir. Sakalar ve İskitler döneminde Türklerle İranlıların ortak bir coğrafyada yaşamanın vermiş olduğu bir gereklilikle temas hâlinde oldukları ve hatta zaman zaman savaştıkları (Karatay, 2015, s.15) bilinmektedir. Ancak Türkler ile İranlılar arasında süreğen ve dikkate değer ilişkilerin Sasaniler döneminden itibaren geliştiği belirtilebilir (Reza, 1374). Bizanslılar, Sasaniler ve Hunlar arasında milattan sonra 6. yüzyıldan sonra kendini gösteren somut siyasi ilişkilerin günümüze değin sürdüğu söylenebilir. Dolayısıyla her ne kadar Türklerin İran ile ilk temaslarını, destanlar çağını göz önünde bulundurarak milattan çok önceye götürmek mümkünse de Sasaniler ve sonrasında tesis edilen ticari, siyasi ve askerî ilişkiler ve dil kopyaları bu dönemi önemli kılmaktadır. Köprölü (1938) “Sasaniler devrinde ve hatta onlardan önce Türklerin İranlılar ile sıkı münasebetler olduğunu, bu münasebetlerin Sasanilerin yıkılışından sonra büsbütün

arttığını, 11. asra kadar İran sahasına birçok Türk unsurun gelmesinden dolayı Türk ve Fars unsurların İran ve Afgan sahasında yan yana ve yanı siyasi hâkimiyet altında müşterek bir hayat geçirdiklerini” yazmaktadır. Ayrıca Eker de bu doğrultuda Sasaniler dönemi Türk-İran ilişkileriyle alakalı olarak şunları belirtmektedir:

Alanlar, Harezmliler, Farslar vd. İran dilli topluluklar, özellikle, diplomat ve tüccar Soğdlar Türk uygarlığına, bürokrasisine ve uluslararası ilişkilerine önemli katkılarda bulunmuşlar, Nestori Hristiyanlık, Maniheizm, Budizm ve İslamiyet'in Türkler arasında kabulünde ve yayılmasında, Uygur yazısı vd. yazıların Türkçeye uyarlanmasında model olmuşlardır. İran dilli toplulukların bu rolleri, Köktürklerden Selçuklulara değin devam etmiştir (2008, 70).

Nitekim Göktürlere ait Bugut yazıtının, İrani bir kavim olduğu tartışma götürmeyen Soğdların dilinde dikilmiş olması (Çağatay ve Tezcan, 1976) bu yorumun en somut örneği olarak sayılabilir. Bunlara ilave olarak 8. yüzyıldan sonra Uygurların bölgede yükselişiyle birlikte Ön Asya'da yaşayan Soğd ve Tohar halklarının tedricen Türkleştiği bilinmektedir ki bu da dikkate değer siyasi ve kültürel bir birlikteliği göstermektedir.

İran coğrafyasının tarihî göçlerin güzergâhında bulunması nedeniyle birçok milletin vatanı olduğunu yazan Caferoğlu (2015, s.93), İran'ı yurt edinen halklar arasında nüfus ve bağlılık itibarıyla en iddialı olanın Türkler olduğuna işaret etmektedir. Gülensoy da ile Caferoğlu'yla hemen hemen aynı şeyleri söylemektedir: “İran'ın Orta-Asya'dan başlayıp Avrupa'nın, Afrika'nın ve Orta-Doğu'nun bazı bölgelerinde son bulan tarihî göç yolu üzerinde olması İran yurdu üzerinde çeşitli etnik unsurların yerleşmesine sebep olmuştur. Bugün İran'da hemen nereye gitseniz lehçe farkı olmak şartıyla çok sayıda Türk'le karşılaşabilirsiniz” (Gülensoy, 2015, s.93).

Türklerin İslamiyet'i kabulünden sonra ilk olarak Gaznelilerin ve ardından Selçukluların İran'a göç etmesi ve daha sonra 1000 yıla yakın bir süre siyasi egemenliğin Türk soylu hanedanlarda bulunması, Türkler ile İranlılar arasında çok yönlü ve daha sıkı ilişkilerin oluşmasına yol açmıştır. Öyle ki bu ilişkilerin yansımaları dil, edebiyat, sanat, sosyal hayat, siyaset, toponomi, musiki, gelenek-görenek, giyim-kuşam vb. alanlarda somut örneklerle göze çarpmaktadır. Temelleri daha önce atılmış bir Türkî-Farisî İslam Kültürünün (Canfield, 2005, s.28) bu dönemde gelişerek gözle görünür hâle geldiğini ileri sürmek mümkündür.

İran'ın tamamında hâkimiyet kuran Selçuklulardan itibaren Türk tarihiyle İran tarihi birleşerek 20. yüzyılın başlarına değin sürmüştür. Öyle ki kronolojik olarak 11. yüzyıldan itibaren İran tarihine göz atıldığında Selçuklular, Harzemşahlar, İlhanlılar, Timurlular, Safeviler, Afşarlar ve Kaçarların egemen olduğu görülecektir. Dolayısıyla İran tarihinin son 1000 yılını Türk tarihi içerisinde değerlendirmenin yanında İran'ın Anadolu'dan önce Türk yurdu hâline geldiği ve Türklerle İranlıların ortak bir coğrafyayı paylaşarak ortak bir kültür yarattıkları yorumu yapılabilir. Bu yoruma paralel olarak Karaismailoğlu (2013, s.14), “Anadolu'ya ulaşmadan önce dört asra yakın bir zaman diliminde Türkler ile Farsların dillerinde ve inançlarındaki değişme ve gelişme süreci, büyük ölçüde Mâverâünnehir/Batı Türkistan bölgesinde başlayarak bir arada geçirilmiştir” diye yazmaktadır.

Selçukluların akabinde Anadolu'da kurulan Osmanlı Devleti'yle birlikte Türk ve İran ilişkilerinin farklı bir boyut kazandığı bilinmektedir. 15. yüzyılın sonralarına doğru Osmanlılarla Akkoyunlular arasında baş gösteren rekabet Safevilerle birlikte şiddetlenmiş, küçük fasılalarla 150 yıl kadar devam etmiştir (Nesipli, 2002, s.1576). Bu süreçte Osmanlı Türkleri ile İran Türkleri arasında kültürel alışverişin özellikle edebiyat sahasında devam ettiği bilinmektedir. “Örneğin 16. yüzyılda birbirleriyle çatışan Osmanlı, Safevî ve Özbek imparatorluklarının siyasî faaliyetleriyle, edebî ve kültürel alışverişleri arasında ters orantılı bir ilişki söz konusudur. Siyasî ve askerî alanda yaşanan bütün çatışmalara karşın, edebî ve kültürel alışveriş hız kaybetmeden yüzlerce yıl devam edebilmiştir” (Örs, 2006, s.131). İlginç olan ise kozmopolit özellikler göstermeye başlayan Osmanlı Devleti ile gerek sarayda ve gerekse sosyal hayatta Türklüğün ciddi derece hissedilir olduğu Safevi Devleti arasındaki rekabetin Osmanlılardaki etnik unsurlar arasında ayrışmaya İran'dakilerde ise birleşmeye sebep olmasıdır. İran Türklerinin önemli bir unsur olduğu, etnisite üstü modern İran kimliğinin tarihî oluşumunda bu rekabetin etkisi açıktır.

Türkiye ve İran arasında Safeviler döneminden itibaren bazen rekabet düzeyine varan bazen de yumuşama ve iş birliği düzeyinde seyreden tarihî ilişkiler, taraflar arasındaki 1639 Kasr-ı Şirin anlaşmasından sonra uzun süreli bir barış dönemiyle devam etmiştir (As, 2010, s.226). Bu barış ortamının dönemsel siyasi gerginliklere rağmen günümüze kadar sürdüğü belirtilebilir. İran toplumunun batı komşusu Irak ve doğu komşu olmasının yanında kendileriyle aynı mezhebe mensup ve aynı dili konuşan ciddi bir

kitleye sahip olan Afganistan'a göre Türkiye ve Türk milletine daha fazla yakınlık duyarak sosyal hayat içerisinde Rıza Şah ile Mustafa Kemal Atatürk arasında gelişen dostane ilişkilere göndermelerde bulunmasında, günümüze değin süre gelen bu tarihî barış ortamı kuşkusuz etkilidir. Nitekim devletlerarası iyi ilişkilerin topluma yansması oldukça doğaldır.

Söz edilmesi gereken bir nokta İran Meşrutiyeti'nde ciddi rolü bulunan aydınların İstanbul'a yerleşerek yayın organları *Ahter* gazetesi aracılığıyla düşüncelerini yaymaya çalışmış olmalarıdır. İran Meşrutiyeti 1809'dan itibaren başlayan hareketin son halkası olup 1909 yılına kadar olan dönemi kapsayan (Karadeniz, 2012, s.2) ve günümüzdeki modern İran'ın şekillenmesinde oldukça etkili olan bir zaman aralığıdır. Bu dönemde İranlı meşrutiyet taraftarları, Osmanlı meşrutiyetinden ciddi şekilde etkilenerek İstanbul'da kurdukları "Encümeni Saadet" aracılığıyla siyasi faaliyetler yürütmüşlerdir. Bundan hareketle 20. yüzyıl başlarında Türk modernleşmesinin İran modernleşmesine örnek oluşturduğu söylenebilir.

Sonuç olarak dikkate değer bir müddet aynı siyasi çatı altında birlikte yaşayan Türk ve Fars soylu toplulukların ortak bir tarih şuuruna sahip olduğu söylenebilir. Türk ve İran tarihinin kesiştiği bu süreç, İran coğrafyasında yaşayan halkların kader birlikteliği yaptığı bir dönemdir ki dünya tarihinde dilleri ve kültürlü ayrı olan iki milletin bu denli uzun soluklu tarihî birlikteliğine şahit olmak zordur. Bu tarihî birliktelikten doğan aynı coğrafyada yaşama zorunluluğu beraberinde derin sosyal ve kültürel ilişkileri getirmiştir. Tarihin derinliklerin süzülüp gelen Fars kimliğini oluşturan unsurların benzerlerini Türkiye'de ve Türk kültüründe bulan İranlıların, etnik grubu fark etmeksizin Türk kültürüne yakınlık duyması doğaldır. Bu yakınlık duygusunun geri planında uzun süreli tarihî ilişkilerin yattığını ileri sürülebilir. İran toplumunun önemli bir kitlesinin Türk soylu oluşu ise bu yakınlığı perçinleyen önemli bir etkendir. Dolayısıyla günümüzde, İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine karşı görülen kitlesel eğilimde, Türklerle İranlılar arasındaki derin tarihî ilişkiler sebebiyle oluşan yakınlık duygusu ve kültürel bağların etkisi yadsınamayacak derecededir.

### 2.1.2. Kültürel Sebepler

Türklerle İranlılar arasındaki güçlü ilişki denilebilir ki kendini en iyi kültürel boyutta göstermektedir. Öyle ki İran ve İranlılık kavramı Türk kültürün ilk ve temel eserlerinde yer bulmuştur. Aynı durum İran kültürü içinde geçerlidir ki Fars kültürünün asli kaynaklarından *Şâhnâme*'de Türk imgesi açık bir şekilde işlenmiş ve İran edebiyatında Türk, bir motif ve mazmun hâline gelmiştir. Bu doğrultuda *Divânü Lügat'it-Türk*'de de İslam öncesi Türk-İran ilişkilerinin kültürel boyutu hakkında fikir yürütmeye yaracak ilginç ibarelere rastlanmaktadır. Kaşgarlı Mahmut eserinde, “*Tatsız Türk bolmas, başsız börk bolmas Acemsiz Türk, başsız börk olmaz, atasözünü dile getirerek Türk-İran kültürel ortak yaşamının 11. yüzyılın bir gerçeği olduğunu ortaya koymuştur. Bu gerçeğin bir atasözünde dile getirilmesi, bu ortak yaşamın çok daha eski dönemlere uzandığına da işaret eder*” (Eker, 2008, s.167). Bir dilde atasözü oluşmasının uzun bir müddet içerisinde gerçekleştiği düşünüldüğü Kaşgarlı'nın eserine aldığı sav dikkate değerdir.

Orta ve Ön Asya'da yaşayan Türkler, 11. yüzyılın sonlarından itibaren İran coğrafyasının karşıtı veya ötekisi konumunda bulunan Turanlılar olmaktan çıkarak söz konusu coğrafyanın egemen unsuru olmuşlardır. İran coğrafyasıyla birleşme, kültürel alışverişi kuşkusuz hızlandırmış ve ortaya, doğru bir isimlendirmeyeyle Türkî-Farîsî İran kültürü çıkmıştır. İran'ın, İslamiyet'ten sonra kültürel olarak en parlak dönemini Selçukluların desteği ve teşvikle yaşadığı açıktır (Turan, 2003, s.413). Kafesoğlu da İran edebiyatının en seçkin simalarının Türk sultanlarının maddi-manevi himayeleri sayesinde Selçuklular döneminde yetiştiğini yazmaktadır (2014, s.112). Hatta Selçukluların kadim İran kültürünü Arap kültürü ve Arapça karşısında asimile olmaktan koruduğu öne sürülebilir.

Türklerle İranlılar arasındaki kültür alışverişinde çoğunlukla Türk kültürünün alıcı Fars kültürünün ise kaynak veya verici konumunda olduğu görüşü yaygınsa da aslında kültürel bir iç içelikten söz etmek gerekir. “XX. asırda Türklerin tarih boyunca Farsçayı ne derecede kullandığını tespitte çalışarak Farsçanın ve Fars kültürünün etkisini veya büyüklüğünü ispata çalışan Türkçe ve Farsça birçok kitap veya makale kaleme alınmıştır. Çoğu defa eleştiriye layık abartılı yargıların yer bulduğu bu tür modern yaklaşımlı çalışmaları bir kenara koyarak, bu yakınlığın ve ilişkinin olumsuz

yorumlanmayacak bir tablo olarak görülmesi gerektiğini söylemek mümkündür.” (Karaismailoğlu, 2013, s.13). Daha doğrusu sanat ve edebiyatta Türkçe, Farsçanın etkisi altında kalıyorken idari, askerî ve sosyal hayat ve toponomi alanında Fars kültürü ve Farsça, Türkçenin etkisi altında kalmıştır. Din dili olarak Arapça nasıl Farsçayı etkilemişse, Farsça da edebiyat dili olarak Türkçeyi etkilemiştir. Ancak belirtildiği gibi uzunca bir dönem komşuluk yaptıktan sonra aynı coğrafyada yaşayan Türklerle İranlıların karşılıklı etkileşim içinde oldukları akla daha uygun gelmektedir. Bu bağlamda her ne kadar bazılarının Türkçe olup olmadığı tartışmaya açık olsa da Maleki (2013, s.145) tarafından mutfak kültürüyle ilgili Türkçeden kopyalanarak günümüz Farsçasında kullanıldığı belirtilen aşağıdaki kelimeler bu görüşü destekler niteliktedir:

Polo (Pilav), Çelo, Gime (Kıyma), Gorme (Kavurma), Kebap, Şişlik, Dolme (Dolma), Aş, Kumac (Bir çeşit Ekmek), Gurut (Kurut), Ağuz (kolostrum sütü), hame (Krema), Çaxır (Çakır), Gımız (Kıymıs), Ocag (Ocak), Gazan, Gablama, Guri (Çaydanlık), Guti (Kutu), Sağır (Kadeh), Piyale, Geme (Hançer), Çagu (Çakı, Bıçak), Çengal (Çatal), Gaşog (Kaşık), Boşgab (Tabak), Tabe (Tava) vb. (Maleki, 2013, s.145)

Yukarıdaki kelimelere toponom, hayvan-bitki, akrabalık, alet-eşya isimleri ve deyimlerle atasözleri de ilave edilebilir. Farsça'nın Türkçeden yaptığı kopyalamaları göstermesi bakımından Nayebi'nin (1389) çalışmasından söz etmek gerekir. Araştırmacı, eserine modern Farsçada kullanılan 1038 adet Türkçe basit kelime kopyasını almıştır. Bu sayıya bir unsurunu Türkçe kelimelerin oluşturduğu türemiş ve bileşik kelimeler de eklendiğinin sayının birkaç kata çıkma ihtimali yüksektir. Bunun dışında Tokmak (2001) tarafından kaleme alınan Telaffuzlu *Türkçe-Farsça Ortak Deyimler Sözlüğü* isimli eser karşılıklı kopyalamanın yalnızca kelime düzeyinde olmadığını göstermektedir. Son olarak Dilberipur (1995) tarafından yazılan *Türkçe-Farsça Ortak Kelimeler Sözlüğü* isimli eserde 6.000'den fazla karşılıklı kopyanın verilmiş olması dikkate değerdir ki sözlük modern Türkçe ve Farsçayı kapsamaktadır.

Sosyokültürel etkileşimin boyutlarını göstermesi bakımından İran coğrafyasının hemen hemen her bölgesinde görülen dilek ağaçları ile nazar değmemesi için İranlıların da tahtaya vurması dikkate değer iki örnektir. Türk dünyasının pek çok yerinde görülmesi mümkün olan ve halk tarafından bez bağlanan dilek ağaçları İran'da da bulunmaktadır. Söz konusu ağaçlara yalnızca Türkler tarafından değil Farslar tarafından da bez

bağlandığına şahit olunmaktadır. Nazar değmemesi için tahtaya vurma âdeti ise İran'da tamamen yerleşmiştir. Toplumun bütün kesimlerinden bireyler, adı geçen durumda tahtaya vurmaktadır. Sosyal hayata ilişkin bu iki âdetin bütün İran toplumunda yerleşmiş olması Türk kültürünün İran kültürüyle birleşmesini örneklemektedir. Ayrıca bunların dışında Tahran'da “Allah Verdi”, “Şah Seven” gibi sokak isimleriyle “Tavşan Tepe”, “Gül Tepe” gibi toponomi isimlerine rastlanmaktadır. Bu türden Türkçe isimlendirmeler, Türk kültürünün günümüz İran'ına kadar ulaşan etkilerini göstermesi bakımından önemlidir. Bu örneklerin dışında Bicbabaei ve Dolati Darabadi (2016) tarafından Türk ve Fars evlilik adetlerinin birbirine oldukça benzediği ve bu adetlerde İslam öncesi inanışların izlerinin görüldüğü, başlık verme, para dağıtma, gelinle damadın arasına hançer koyma vb. bazı adetlerin Türklerden Farslara geçtiği ileri sürülmektedir. Evlilik gibi önemli ve eski bir merasimde görülen adetlerde pek çok müşterek unsurun göze çarpması bu iki toplumun kültürel olarak ne denli yaklaştığına işaret eder.

Tarih boyunca Türk hükümdarların İran mitolojisini bir nevi sahiplenerek *Şâhnâme*'den “Keykubat”, “Keykavus” gibi isimler ve unvanlar aldığı görülmüştür. Bunun yanında Genceli Nizamî, Hakanî, Enverî, Şems-i Tebrizî, Mevlâna Celalaeddin Rumî gibi Türk soylu edipler eserlerini Farsça kaleme almıştır. Osmanlı sahası edipleri bir tarafa, bizzat I. Selim, I. Süleyman ve III. Murat gibi Osmanlı padişahları tarafından Farsça şiirler yazıldığı bilinen bir gerçektir. Bunun mukabili İran'da, Şah İsmail'in edebî niteliği oldukça yüksek Türkçe şiirler kaleme aldığı bilinmektedir. Ayrıca Safevi döneminden Kaçarlarının sonuna kadar İran saraylarındaki edebî muhitler ve sosyal hayattan Türkçe şiirin eksik olmadığı görülmektedir. Örnek verilecek olunursa, günümüzde dahi söz konusu döneme ait edebî ve sanatsal eserlerin bulunduğu İran müzeleri gezildiğinde, Türkçe hat, minyatür ve divanlara rastlamak mümkündür. Nitekim hâlihazırda Hamedan şehrindeki “İbn-i Sina Tıp Müzesinde” yer alan minyatürlerin tamamına yakını Türkçedir.

Dil, din, mimari, sanat, edebiyat, giyim-kuşam, gelenek-görenek, yemek kültürü vb. alanlarda Türk kültürü ile İran kültürü arasındaki yakınlık tahmin edilemeyecek derecede fazladır. Hatta yakınlığın ötesinde iki toplumun aynı kültürün farklı coğrafyadaki yansımaları olduğu yorumu bile yapılabilir. Dolayısıyla İranlılar genel olarak kendi kültürüyle benzerlik taşıyan Türk kültürüne sempati beslemektedir. Bu



sempati ilerlediğindeyse ilgiyi doğurmaktadır. Nitekim Türk kültürünün birer unsuru olan Türk müziğine, Türk edebiyatına, Türk sinemasına, Türk televizyon dizilerine ya Türk tarihine ilgi duyan pek çok birey İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir.

İran Türklerinin Türk dili ve kültürüne bakışı ise İran’daki diğer etnik gruplara göre çok daha farklıdır. İran Türklerinin İstanbul Türkçesini üst dil olarak kabullenmiş olduğu gözlemlere dayanılarak öne sürülebilir. Öyle ki Türk soylu ailelerin evlerinde sürekli Türk kanallarının izlendiğine şahit olunmaktadır. Hatta Azerbaycan Türkçesini konuşmakta zorlanan ancak televizyondan öğrendiği Türkiye Türkçesini oldukça rahat kullanan Türk soylu çocuklara günden güne daha fazla rastlanılmaktadır. İran Türklerinin Türkiye’ye ve İstanbul Türkçesine soy ve dil birliğinden kaynaklı sempatisinin onlarda, formal bir biçimde Türkiye Türkçesi öğrenme eğilimi yarattığı gözlemlenmektedir. Nitekim dil kurslarında Türkçe öğrenen hedef kitlenin çoğunluğunun Türk soylu oluşu bu görüşü desteklemektedir.

Yabancı dil öğretiminde kültürün önemine ilişkin alanyazında pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Araştırmacılar, yabancı dil öğreniminin aynı zamanda bir kültürü tanıma ve anlama uğraşı olduğunda hem fikirdirler (bk. Çetinkaya, 2008; Er, 2006; Pehlivan, 2007). Denebilir ki bir dili bilmek, amaç dilin gramatikal kurallarını bilmenin ötesinde kültürü hakkında fikir sahibi olmayı da gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede düşünüldüğünde, yabancı dil öğrenmek isteyen İranlı bir birey için Türkçe ve Farsça arasındaki kelime, atasözü, deyim, kalıp söz ve dil bilgisi kopyalarıyla kültürün bütün unsurları arasında kendini gösteren benzerlikler göz önüne alındığında Türkçe, pek çok dile nispetle daha cazip ve öğrenilmesi kolay görünmektedir. Bu cazibe ve kolaylık aynı zamanda hedef kitlesinin öğretim sürecinde motivasyon ve güdülenme düzeyini de olumlu etkilemektedir. Günümüzde İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ya da öğrenmiş olan binlerce bireyin Türkçe öğrenme eğilimde kültürel yakınlığın etkisi oldukça büyüktür.

### **2.1.3. Sosyal Sebepler**

İran’da mevcut siyasi ortamın yarattığı sosyal neticelerin İranlıların Türkçe öğrenme eğilimlerinde etkili olduğu ileri sürülebilir. Daha da somutlaştırılacak olunursa ilk aklı gelen İran Türklerinin bir takım sosyokültürel taleplerinin karşılanmaması nedeniyle

ortaya çıkan bireysel ve kitlesel bilinç ve gerilimdir. İran’da henüz Azerbaycan Türkçesi ana dili olarak öğretilmemektedir. Her ne kadar Azerbaycan Türkçesinin öğretimine ilişkin ders kitabı yazmak ve yayınlamak mümkünse de kamu kurumlarında ve özel dil kurslarında Azerbaycan Türkçesinin öğretimine ilişkin çalışmalar yapılamamaktadır.

Son dönemde Türklerin yoğun olarak yaşadığı şehirlerdeki ilkokullarda Azerbaycan Türkçesinin öğretimi için ders kitabı niteliğinde çalışmalar yapılmış olsa da (bk. Kerimi, Ana Dili, 1395) öğretim programlarına Azerbaycan Türkçesi dersinin girdiğine ilişkin bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bu nedenle formal bir şekilde ana dilini öğrenme imkânından yoksun bireyler, sosyal çevre ve aile içinde ana dilini öğrenme imkânına sahiptir. Ancak özellikle başkent Tahran’da yaşayan Türklerin sosyal çevre içerisinde de ana dillerini öğrenme imkânı bulunmamaktadır. Çocuklarının ana dilini öğrenmesini isteyen ebeveynler hem çocuklarına eğlence olanağı sunması hem de informal bir dil öğretimi sağlaması bakımından televizyondan yararlanmaktadır. Bunun dışında çocuklarını Türkiye Türkçesi öğretimi yapan kurslara yollamaktadırlar ki Tahran Yunus Emre Enstitüsüne her dönem pek çok Türk soylu aile çocuklarına Türkçe öğretilmesi için başvurmaktadır. Ancak birtakım çekinceler ve yasal engeller nedeniyle Tahran Yunus Emre Enstitüsünde çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretilmemektedir.

Çocuklar dışında ana dilini çeşitli sebepler nedeniyle yeteri kadar öğrenememiş bazı bireyler, hem ana diline oldukça yakın olması hem de örgün dil öğretimi için yeterli alt yapı olanaklarını barınması bakımından Türkiye Türkçesi öğrenmeyi tercih etmektedir. Nitekim çocuklarıyla birlikte Türkiye Türkçe öğrenen ebeveynlere dil kurslarında her dönem rastlanmaktadır. Denebilir ki kamusal idarenin denetimi altındaki ortamda Azerbaycan Türkçesi; müzik, süreli yayın ve şiir dışında kendine pek yer bulamadığından İran Türklerinin ana dillerini öğrenmeye ilişkin ihtiyaçları karşılanamamakta ve bu durum İran Türklerinin, neredeyse ülke geneline yayılan dil kursları aracılığıyla öğretimi yapılmakta olan Türkiye Türkçesine yönelmelerine sebep olmaktadır.

İran Türklerinin sosyal olarak görmezden gelinmesi ve zaman zaman ülke gündemini meşgul edecek derecede yazılı ve görsel medyada rencide edilmesinin İran Türklerinde öteki bilincinin uyanmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyal medyada ve halk arasında yaygın bir şekilde görülen Türklerle ilgili fıkralar da İran Türklerinde ciddi

rahatsızlık yaratmaktadır. Diskedouki (2009, s.220) tarafından Tebriz’de 603 kişi üzerinde yapılan bir anket neticesine göre Türkler hakkında söylenen fıkralardan haberdar olma oranı %96,2 ve söz konusu fıkraların gerçeği yansıtmadığını düşünenlerin oranı %68,7 iken gerçeği kısmen yansıttığını düşünenlerin oranı %25,5 ve gerçeği yansıttığını düşünen katılımcı oranı ise %4,5 düzeyinde ortaya çıkmıştır. Bu durum *öteki* olarak Farsların, *biz* olarak Türklere yönelik yakıştırdıkları aşağılayıcı yakıştırmaların büyük bir ölçüde reddi ve bu konuyla bağlı *biz* ve *öteki* ayrımının sürdüğünü göstermektedir.

İran Türklerinin sosyal hayattaki farkındalıklarına en güzel örneklerinden biri Tebriz şehrinin futbol takımı “Traktör’dür”. Adı geçen futbol takımı yalnızca Tebriz’in değil bütün İran Türklüğünün sembolü haline gelmiştir. Futbol müsabakalarında “Bakü, Tebriz, Ankara-Biz Hara Farslar Hara”, “Azerbaycan Diyarımız-Traktör İftiharımız”, “Azerbaycan Var Olsun-İstemeyen Kör Olsun” gibi *öteki* ve farklı olma bilincinin görüldüğü tezahüratlar yapılmaktadır. Bu duruma ilişkin Ramazani (2017, s.43) aşağıdaki yorumları yapmaktadır:

“Bugün İran’da asimilasyonun en etkili olduğu unsur dildir. Bu nedenle aynı dili paylaşan bireylere stadyumlar, Traktör vasıtasıyla asimilasyon politikalarına bir itiraz ortamı olanağı sağlamaktadır. Aynı kültürü paylaşan taraftarlarda dil ‘biz’ ve ‘öteki’ algısının ortaya çıkmasında önemli bir konumdadır. Dil üzerinden ortaya çıkan *biz* anlayışı hem asimilasyon ve ayrımcılığa karşı tepkileri hem de milli ve etnik kimlik bilincini güçlendirmektedir (Ramazani, 2017, 43).”

İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili olduğu düşünülen ve siyasal yapıdan kaynaklı olduğu iddia edilebilecek sosyal etkenlerden biri de İranlıların turizm amaçlı Türkiye’ye ziyaretleridir. Türkiye’nin turizm sektöründe dünyanın önde gelen ülkelerinden biri olduğu bilinmektedir. Türk turizm sektörünün hizmet kalitesi ve turistlere sunmuş olduğu olanaklar, İranlıları Türkiye’ye çekmektedir. Nitekim TÜİK (2017) verilerine göre 2016 yılında Türkiye’ye 1.574.217 İranlı giriş yapmıştır. TÜİK verileri incelendiğinde İran’ın son on yılda Türkiye’ye en çok turist gönderen ülkeler arasında yer aldığı görülecektir. Türk Hava Yollarının sadece Tahran’a günlük dört seferi bulunmaktadır. Buna ek olarak Türkiye’ye uçuş gerçekleştiren İran menşeli beş hava yolu şirketiyle diğer Türkiye menşeli hava yolu şirketlerinin İstanbul ve Tahran

dışındaki diğer şehirlere olan seferleri de düşünüldüğünde İran ve Türkiye arasındaki hava yolu sirkülasyonunun kapsamı hakkında fikir sahibi olunabilir. Ayrıca İranlı turistlerin yoğun olduğu (Mart, Temmuz, Ağustos) dönemlerde oteller ve organizasyon şirketlerince İranlılara özel eğlence etkinliklerinin düzenlendiğine şahit olunmaktadır. Şaşırtıcı olan ise karayoluyla gelerek Van'a turistik gezi düzenleyen İranlı sayısının da azımsanmayacak derecede olduğudur (bk. Habertürk, 2017 ve Milliyet, 2017) Ayrıca İranlılar, Türkiye'de yabancıya konut satışında da önde gelmektedir. Gene TÜİK (2017) verilerine göre 2015, 2016 ve 2017 yılının ilk sekiz ayında İranlılara 1812 adet konut satışı yapılmıştır. Konut satışı, İranlıların tatilin de ötesinde yaşamak için Türkiye'yi tercih ettiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Yukarıda anlatılan durumun ortaya çıkışında; vizesiz seyahat imkânı, kolay ulaşım, sınır kapılarının 24 saat açık tutulması, kültürel yakınlık gibi etkenlerin yanı sıra İranlıların kendi ülkesinde erişmekte zorlandığı sosyal rahatlığın da ciddi olarak etkili olduğu söylenebilir.

Turizm sektöründeki bu canlılık yabancı dil olarak Türkçe öğretimine doğrudan yansımaktadır. Pek çok İranlı tatilini geçirdiği ülke hakkında bilgi sahibi olmayı ve temel düzeyde iletişim kurabilmeyi istemektedir. Örneğin Tahran'daki kitapçılarda birçok "Seyahat Türkçesi" başlığını taşıyan kitapçıklara rastlanabilir. Başar ve Abbasi (1395), Golkarian (1396) tarafından yazılan eserler, son dönemde piyasaya çıkan seyahat Türkçesi kitaplarından bazılarıdır. Bu tarz kitaplarının tamamına yakınında otel, alışveriş merkezi, pazar, havaalanı, gümrük, seyahat acentesi, restoran vb. mekânlarda geçen kısa Türkçe diyaloglara yer verilmektedir.

Tatil amaçlı Türkiye'ye gelen İranlılar, seyahatleri süresince temel gereksinimlerini karşılayacak derecede Türkçe öğrenmek istediğinden bazı kurs merkezlerinde bu talebe karşılık özel amaçlı Türkçe kapsamında değerlendirilebilecek "Seyahat Türkçesi" derslerinin açıldığı görülmüştür. Bu derslerin belirli bir program ve çerçeveden yoksun bir şekilde eğitimcinin kişisel tecrübeleri doğrultusunda hazırlanan ders içerikleri yoluyla ve daha çok diyalog ağırlıklı yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Bu doğrultudaki ihtiyaca yönelik olarak Çangal ve Başar (2016) tarafından ise "Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü ve Konuşma Kılavuzu Denemesi" başlığıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın, Türkçe kursu talep eden

turizm acentelerine ve turizm Türkçesi kursu açmak isteyen dil merkezlerine başvuru metni olarak yardım sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca turistler dışında iyi derecede turizm Türkçesi öğrenerek bu sektörde iş bulmak isteyen bireylere de rastlanmaktadır. Bu da sektörel canlılığın insanlarda hedef ülke dilini öğrenme eğilimini arttırdığına işarettir.

#### **2.1.4. Ekonomik Sebepler**

İran'ın uluslararası ticarete uzun yıllardan beri maruz kaldığı ekonomik yaptırımlar bilinmektedir. Türkiye, sınır komşusu İran'a uygulanan yaptırımlara katılmadığı gibi ticari ilişkilerini de geliştirmeye çalışmıştır. Nitekim 2017 yılında iki ülkenin cumhurbaşkanları tarafından imzalanan ve yerli para kullanımından doğal gaz alımına kadar pek çok maddeyi kapsayan ticari anlaşmalar bunun kanıtıdır (bk. Habertürk, 2017 ve Milliyet, 2017). Türkiye ve İran arasındaki ticari ilişkiler özellikle uluslararası ambargolara rağmen devam etmektedir ve Türkiye'nin, İran için dünyaya açılan bir pencere konumunda olduğu söylemek mümkündür. Nitekim Türkiye, İran'a ihracat yapmanın yanında diğer ülkelerden buraya gelen ticari mallar için güvenli ve ucuz ulaşım sağlamaktadır.

İran'da ekonomik yaptırımlardan kaynaklanan mali sorunlar ülkedeki pek çok iş kolunu olumsuz etkilemiştir. İran Merkez Bankası (2014) verilerine göre ise ülkede enflasyon oranı %27,7'dir. T. C. Tahran Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliği (2014) tarafından yayınlanan bir mali sunumda, bugün itibarıyla İran'da ağır bir ekonomik krizin yaşanmakta olduğu, serbest piyasada 1 Ekim 2011 tarihinde 12.350 İran Riyali değerindeki 1 ABD Doları'nın değeri, 1 Temmuz 2012 tarihinde 19.530, 30 Temmuz 2014 tarihî itibarıyla ise 31.450 İran riyaline ulaştığı ve benzer şekilde 1 Ekim 2011 tarihinde 17.050 İran riyaline eşit olan 1 Euro, 1 Temmuz 2012'de 24.950 İran riyaline, 30 Temmuz 2014 tarihî itibarıyla ise 42.600 İran riyaline eşit hâle geldiği yazılmıştır. Yaşanan büyük devalüasyon neticesinde İran zaten Batı ülkeleriyle ticaret yapamamaktayken bölgesel çaptaki ticari ilişkilerinde de zarara uğramıştır. Bu ortam içerisinde Türkiye, İran'a kendini ticari ortak olarak göstermiş ve Türk lirası ile İran riyalinin birbirine yakın değerleri bu ticari ilişkilerde kolaylık sağlamıştır.

Bu kolaylıklarla birlikte pek çok İranlı girişimcinin Türkiye ile ticaret yapmaya başladığı görülmüştür. İran-Türkiye ticaretinde sektörel olarak tekstil ürünlerinin başı çektiği söylenebilir ki hatta Tahran'daki Avrupa menşeli markaların bile Türkiye'den temin edilerek getirildiği bilinmektedir. Uygulanan ambargolar neticesinde İran'da mağaza açamayan kurumsal markaların yarattığı boşluk Türkiye'den mal alımı yoluyla doldurulmaktadır. Mefruşat, perde, havlu gibi giyim sektörünün dışında kalan tekstil ürünlerinde de İran'da Türk markalarını görmek mümkündür. Ancak giyim sektöründe İran piyasasında Türkiye markalarının tartışmasız liderliği söz konusudur. Türk tekstil markaları, İran'da lüks kategorisinde sayılmakta ve ilgi görmektedir. Özellikle küçük ve orta ölçekli kurumların sattıkları malların tamamının Türkiye'den getirildiğine şahit olunmaktadır. Türkiye ise İran'dan ülke petrolünün ve doğal gazının önemli bir kısmının yanı sıra etilen polimer, çinko, alüminyum, demir, alaşımsız çelik, hurda bakır vb. ürünleri ithal etmektedir. Bu ticari ilişkilerin bir gereği olarak esnaf, girişimci ve iş adamları Türkiye'ye ile ticari ilişkiler yürütme gereksiniminden Türk diline yönelmekte veyahut Türkçe bilen elemanlar çalıştırmaktadır.

Türkiye ile ticari ilişkilere sahip küçük ve orta ölçekli şirketler personellerini ya Türkçe öğrenmek için dil kursuna yollamakta veya şirket bünyesinde Türkçe kursları düzenlemektedir. İyi derecede Türkçe bilmek İran'da iş ve kariyer bakımında avantaj sağlamaktadır. Dolayısıyla ticari gerekçelerle Türkçe öğrenmek isteyen bireyler “İş Türkçesi” veya “Ticari Türkçe” kursları talebinde bulunmaktadırlar ki henüz İran'da bu başlıkta bir Türkçe kursunun açıldığında şahit olunmamıştır. Ancak Türkiye için ticari müşavirlik hizmeti veren birtakım şirketlerde işletme, iktisat, muhasebe, çalışma ekonomisi gibi alanlarda Türkiye'de eğitim almış şahısların çalıştırıldığı görülmüştür. Fakat İran'da ihtiyaca yetecek derece Türkçe ticari terminolojiye hâkim bireyin bulunduğunu söylemek zordur ve bu konudaki talepler artarak devam etmektedir.

Doğrudan ticari etkenler arasında değerlendirmek mümkün olmasa da İranlıların alışveriş yapmak için Türkiye'yi tercih ediyor oluşu ve bu nedenle temel seviyede iletişim kuracak derecede Türkçe öğrenmeye çalışması da bu bağlamda değerlendirilebilir. İranlıların yurt dışında alışveriş yapma gereksinimi, uluslararası ambargolar nedeniyle ülkeye doğrudan ürün girmemesi ve ithal ürünlerin de aracılar nedeniyle normalden iki üç kat pahalı olmasından kaynaklanmaktadır. İranlılar için çevre ülkeler düşüldüğünde alışveriş yapmak üzere Birleşik Arap Emirlikleri ve Türkiye cazip konumdadır. Ancak

Türkiye, alışveriş konusunda Birleşik Arap Emirlikleri'ne göre hem ucuz ve kaliteli marka çeşitlerine sahip olması hem de vize istememesi nedeniyle İranlılar için daha cazip görünmektedir. Bu nedenle Türkiye'yi alışveriş için tercih eden İranlıların sayısı hiç de azımsanmayacak orandadır ki özellikle sezon sonu indirim dönemlerinde ve alışveriş festivallerine denk gelen tarihlerde yalnızca alışveriş amaçlı iki üç günlük turların düzenleniyor olması buna kanıttır. Ayrıca Türkiye'de İranlı turistlerin çok olduğu Nevruz Tatili döneminde alışveriş merkezlerindeki mağazalarda göze çarpan Farsça afiş ve reklamlar da bunu göstermektedir.

İranlıları Türkçe öğrenmeye sevk eden tarihî, kültürel, siyasal, sosyal ve ekonomik sebeplerin dışında kalan ve önemli görülen belli başlı etkenleri aşağıdaki gibi maddeler halinde ele almak mümkündür.

#### **2.1.5. Evlilik-Arkadaşlık**

Türkiye, İranlıların yaşamak için tercih ettiği ülkelerden biridir. Bu tercihte çeşitli sebepler etkili olmaktadır ve evlilik de Türkiye'de yaşamının yollarından biri olarak görünmektedir. TÜİK (2016) verilerine göre “Uyruğa Göre Evlenme Kategorisinde” İran on altıncı sıradadır ve 2016 yılında 388 İranlı bir Türk'le evlenmiştir. İlk sıralarda Almanya, Suriye, Azerbaycan, Ukrayna, Rusya gibi ülkelerin yer aldığı düşünüldüğünde ilk etapta küçük bir rakammış gibi görünen İranlılarla evlilik oranının aslında az olmadığı düşünülebilir. Geçtiğimiz yıllarda Türk televizyonlarındaki evlilik programlarından sıkça rastlanan ve Türkiye Türkçesi konuşan İranlılar, evlilik bağıyla Türkiye'de yaşama eğiliminin bir yansımasıdır. Bir Türk'le evlenmek ya da arkadaşlık kurmak isteyen İranlılar doğal olarak Türkçeyi rahat konuşarak iletişim kuracak derecede öğrenmek istemektedir. Sosyal medya yoluyla Türklerle tanışan İranlıların ise sosyal medyaya ilişkin terimleri ve internet dilini öğrenebilmek üzere zaman zaman öğretmenlerinden yardım istediğine şahit olunmuştur. Bu kişiler, arkadaşlık ilişkilerinde kullanılan tabirleri ve günlük konuşma dilini öğrenmek istemektedirler.

### 2.1.6. Eğitim

Türkiye'nin İranlılar için eğitim tercihiinde ön sıralarda olduğu rahatlıkla söylenebilir. Nitekim YÖK (2017) verilerine göre Türkiye'de, 2016-2017 yılında 6068 İran uyruklu öğrenci eğitim almıştır. Bu oldukça ciddi bir rakamdır ve Türkiye'de ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyede eğitim alan toplam 106.479 yabancı uyruklu öğrenci arasında dikkate değer bir sayıdır. Son 4 yılda Türkiye'de eğitim alan İranlıların sayısı ise tikel olmayan verilere göre 21.132'dir. Bu rakama Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim alan İranlılar dâhil edildiğinde kitlenin büyüklüğü hakkında fikir yürütülebilir. İranlıların eğitim almak için Türkiye'yi tercih etmesinde; nitelikli eğitim, fırsat eşitliği, kültürel ve coğrafi yakınlık, Türk üniversitelerinin özellikle Avrupa üniversiteleriyle olan bağlantıları, sosyal ortam ve nispeten ucuz yaşam koşulları etkili olmaktadır. Gerek başkent Tahran'da ve gerekse diğer şehirlerde sayılamayacak kadar Türkiye üniversitelerinde eğitim almak isteyenler için danışmanlık hizmeti veren şirket bulunmaktadır. Bu şirketler danışmanlık hizmetlerinin yanında Türkiye'de uygulanan sınavlara kayıt (TOEFL ve IELTS gibi siyasi şartlar gereği İran'da yapılamayan sınavlar da dâhil) yapmakta ve bazı özel üniversitelerin temsilciliklerini yürütmektedir. Ayrıca İran'da Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) yapan Türk üniversitelerinin sınavlarına yüzlerce kişi katılmakta, zaman zaman sınav yapacak mekân sorunu yaşanmakta ve Türkiye burslarına binlerce kişi müracaat ettiğinden mülakatlar günlerce sürmektedir.

Türkiye'de eğitim almak isteyen bir bireyin, öğretim dili Türkçe olan bir üniversitede eğitime başlayabilmesi için en az C1 düzeyinde Türkçe bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle Türkiye'de eğitim almayı düşünen İranlılar hem zamandan hem de paradan tasarruf edebilmek için ülkelerinde Türkçe öğrenmeye çalışmaktadır. Çünkü Türkiye'de yaklaşık bir yıl süren ve kendi ülkelerine göre oldukça pahalıya gelecek dil öğretiminin en azından bir kısmını İran'da geçirmek istemektedirler. Bu türden şahıslar için dil kurslarında özel sınıflar kurulmakta ve yoğun bir şekilde Türkçe öğretilmeye çalışmaktadır. Bu uygulamanın isabetli olduğu söylenebilir çünkü akademik ihtiyaçlar için Türkçe öğrenen bir hedef kitlenin motivasyon düzeyi oldukça yüksek olmakta ve dil öğrenimine zaman ayırmaktadır. Bu hedef kitlenin normal kurda ve sınıfta Türkçe öğrenmesi hem kişisel öğrenme hızının yavaşlamasına hem de öncelikli olarak ihtiyaç



duyduğu akademik okuma ve yazma becerisinin yeterince gelişmesine engel oluşturacağı söylenebilir.

### 2.1.7. Araştırma-İnceleme

Türkiye hakkına özellikle tarih, siyaset, sanat, dil, sosyoloji ve din gibi sosyal bilimlere ilişkin alanlarda araştırma yapmak isteyen birçok İranlı hem Türkiye’yi yakından tanımak hem de birincil kaynakları kullanabilmek için Türkçe öğrenmeye çalışılmaktadır. Fars Dil Kurumu Küçük Asya Araştırmaları Grubu, İran İslam Ansiklopedisi Türkiye Çalışma Grubu, İslam Dünyası Ansiklopedisi Osmanlı Çalışmaları Grubu’nda yer alan veya stajyer yahut proje tabanlı çalışan araştırmacılar bireysel imkânlarıyla Türkçe öğrenmenin yanında kurumsal olarak Türkçe öğretim hizmeti almaktadır. İran’da Türkiye araştırmalarının kapsamı hakkında bilgi edinmek için İran Teknoloji, Bilim ve Araştırma Bakanlığına bağlı faaliyet gösteren ve ülke genelindeki tezler, bildirimler, makaleler gibi akademik yayınları toplamaya çalışan “İran Bilim, Teknoloji ve Bilgi Merkezi (İRANDOC)” verilerine bakmak yeterli olacaktır. Adı geçen merkez İran İslam Devriminden günümüze, İran’da yayınlanan akademik çalışmaları arşivleyerek kullanıcılara ücreti mukabilinde sunmaktadır. Söz konusu merkezin arama motorunda 2017 yılı itibariyle (İRANDOC, 2017) anahtar kelime olarak “Türkiye” yazıldığında 136 makale, 132 bildiri, 996 tez, 58 kamu raporu, 160 proje ve 2 yurt dışı tez olmak üzere muhtelif konularda 1484 akademik yayın çıkmaktadır. Anahtar kelime olarak “Türkçe” yazıldığında ise 30 makale, 74 bildiri, 511 tez, 1 kamu raporu ve 75 proje olmak üzere 691 yayına ulaşılmaktadır. İlgili merkezin Türkiye’deki Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinin muadil kurumu olduğu ve ağırlıklı olarak lisansüstü tezleri arşivlediği, makale ve bildirimlere ilişkin verilerin güncel olmadığı da düşünüldüğünde İran genelinde Türkiye araştırmalarının kapsamı hakkında fikir sahibi olunabilir.

Türkiye’ye ilişkin araştırma-inceleme yapmak için Türkçe öğrenmek isteyen bireyler genel Türkçeden çok akademik Türkçeye ihtiyaç duymaktadır. Osmanlı Türkçesi öğrenmek isteyenlerin de sayısı dikkate değerdir. Söz konusu ihtiyaç doğrultusunda özel amaçlı Türkçe kurslarının düzenlendiğine şahit olunmamıştır ancak doğrudan araştırma yapılmak istenen disipline yönelik özel dersler yoluyla Türkçe öğrenildiği görülmüştür.

### 2.1.8. Türk Dizileri Ve Sineması

Türk dizi ve sinema filmlerinin özellikle Orta Doğu ve Balkanlar'daki popülerliği son dönemlerde bilinir hâle gelmiştir. İran da Türk dizi ve sinemasının Orta Doğu'da yoğun ilgiyle karşılandığı ülkelerden biridir. Öyle ki kimi İranlıların evlerinde yalnızca Türk kanallarının izlendiği duyulmaktadır. İran'daki Türk televizyonlarına olan ilgiyi Akpınar (2001, s.42) aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“İran'daki resmi televizyon, çok dar bir alanda yayın yapıyor ve geniş halk yığınlarının ihtiyaç ve beklentilerine cevap veremiyor. Hâlbuki resmi veya özel Türk televizyonları çok daha geniş bir yelpazede hemen her kesimden ve yaştan kimselerin ilgi duyacakları bir yayın gerçekleştiriyor. Bu olumlu tesirleri yanında özellikle İran ve Türk cumhuriyetlerindeki büyük bir halk kesiminin, Türk televizyonlarındaki müstehcen yayınlardan; uçuk kaçık magazin programlarından, açık seçik filmlerden rahatsızlık duyduklarını da belirtmek gerekir. İran'da halkın Türk televizyonlarına duyduğu ilgi sadece Türklerle sınırlı değildir. Türkçe bilen Farsların yanında, hatta Türkçe bilmeyenler de bu yayınlara ilgi duyuyor, bir şekilde Türkçe öğrenmeye çalışıyorlar.” (Akpınar, 2001, s.42).

Üstünkörü bir genellemeyle özellikle orta yaş ve üstü bayanların yalnızca televizyon izlemek için Türkçe öğrenmek istedikleri görülmektedir. Bu türden bireylere Türkçe öğretmek kolay değildir çünkü dinleme-anlama becerisini etkili kullanmak istemektedirler ki henüz bu doğrultuda bir öğretim programı ve müfredat geliştirmemiştir. Bu bireyler çoğunlukla genel Türkçe kurslarına katılmaktadır ancak bir diğer sorun ise televizyondan Türkçe öğrenerek gelen kursiyerlerin seviyelerinin tespit edilmesidir. Çünkü iyi derecede konuşup dinlediğini anlayan ancak Türkçe harfleri dahi tanımayan bireylere rastlanabilmektedir.

Bu konuda Boylu ve Başar (2015) tarafından 2015 yılında Tahran Yunus Emre Enstitüsünde B1, B2 ve C1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve türdeş olmayan 110 kursiyer üzerinde yapılan bir araştırmada, araştırma grubunun %60,90'nının rutin olarak Türk televizyonlarını izlediği ve %31,81'inin bazen Türk televizyonlarını izlediği görülmüştür. Ayrıca çalışma grubunun %78,81'inin yalnızca Türk televizyonlarını izleyerek A2 ve üzeri kura kayıt yaptırdığı da ortaya çıkmıştır.

Yani televizyonun İran’da Türkçe öğrenim aracı olduğu ileri sürülebilir. Ancak katılımcıların yarısından fazlasının Türk soylu olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

### **2.1.9. Hobi Ve Eğlence**

Birçok İranlı da yalnızca boş zamanını bir yabancı dil öğrenerek değerlendirmek ve Türkçe aracılığıyla müzik dinlemek, kitap okumak vb. aktiviteler yaparak eğlenmek için Türkçe öğrenmektedir. Türk müziğinin İran’da popüler olduğu söylenebilir. Gündelik hayat içerisinde herhangi bir yerden Türkçe müzik duymak İran’da oldukça olağan bir şeydir. Hatta restoran ve kafe gibi eğlence mekânlarındaki canlı müzik etkinliklerinde mutlaka Türkiye Türkçesinden bir şarkıya yer verilir. Ayrıca kitapçılarda Türkiye’deki popüler yazarlarının kitaplarına rastlamak mümkündür. İran’da “Telif Kanunu” bulunmadığından ilgi görebilecek Türkçe bir kitap matbaalar tarafından kolaylıkla basılarak piyasaya sürülmektedir. Türk müziği ve edebiyatıyla ilgilenen ve boş vaktini Türkçe öğrenerek değerlendirmek isteyen birçok İranlı ile karşılaşmak mümkündür. Söz konusu bireyler, genel Türkçe eğitimi veren dil kurslarına yönelmekte belli bir seviyede Türkçe öğrendikten sonra ilgi alanları doğrultusunda Türkçelerini geliştirmeye çalışmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde görüldüğü üzere İranlılar farklı ihtiyaçlar gereği yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Bu ise aslında dil öğretim sürecini zorlaştıran bir durumdur. Çünkü öğretim sürecinde bazı öğrenciler günlük konuşma dilini ve konuşmada sık geçen deyim ve atasözlerini öncelikle öğrenmek istemekten bazıları akademik ihtiyaç gereği dil bilgisi konularının ayrıntılı bir şekilde anlatılmasını talep etmektedir. Bu da İran’da özel alan Türkçesi derslerinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

## **2.2. ÖĞRENME ORTAMLARI**

Yabancı dil öğretiminde öğrenme ortamı, öğretim sürecini doğrudan etkilemekte ve öğrenme ortamının niteliği, öğretimin niteliğine yansımaktadır. “Öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerinin çok uyaranlı ve etkileşimli bir ortamda yürütülmesinin önemi büyüktür” (Göçer, 2010, s.342). Bu nedenle araştırmacılar yabancı dil öğretiminde

günümüzde, multimedya öğrenme ortamlarından bahsetmektedir ve internet tabanlı öğrenmenin günden güne hızlanarak klasik öğrenme ortamlarına alternatif oluşturmaya başladığı görülmektedir. Ancak hâlâ klasik dil öğretim ortamlarının yeri yadsınamayacak ölçüdedir. İran’da internet tabanlı dil öğretiminin yaygın olmadığı bilinmektedir ki bu durumda ülke genelinde bireysel kullanıcılara verilen internet hızının düşük olmasının önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla İran’da Türkçe öğretim faaliyetlerinin neredeyse tamamı çeşitli resmî ve özel kurumlar aracılığıyla yürütülmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan merkezler ve Türkoloji bölümleri ele alınarak söz konusu kurumların yabancı dil olarak Türkçe öğretim sistemleri üzerinde durulmuştur. Kurumlar kısa bir şekilde tanıtıldıktan sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde takip ettikleri yöntem değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### **2.2.1 Tahran Yunus Emre Enstitüsü**

1993 yılında T. C. Dışişleri Bakanlığı Tahran Büyükelçiliği bünyesinde kurulan “Türk Kültür Merkezi” 20 yıla yakın bir dönem Türkçe öğretimi faaliyetlerinde bulunmuş ve söz konusu merkeze T. C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Edebiyat öğretmenleri görevlendirilmiştir. İmkânları ölçüsünde 3 derslikte tam kapasite eğitim veren kültür merkezinde, dönemlik 300-400 arasında kursiyerin kayıt yaptırdığı ilgili merkezde görev yapan okutmanlar tarafından dile getirilmiştir. Belli bir öğretim programı ve kur sisteminden yoksun bir şekilde *Ankara Üniversitesi TÖMER Hitit Türkçe Öğretim Seti* kullanılarak uzun yıllar Türkçe öğretimi yapılmıştır.

2012 yılında Yunus Emre Enstitüsünün Tahran’da kültür merkezi açması gündeme gelince T. C. Dışişleri Bakanlığı Tahran Büyükelçiliği bünyesindeki kültür merkezi kapatılmış ve söz konusu bina T. C. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okuluna tahsis edilmiş ve kültür merkezindeki Türkçe okutmanlarının bir kısmı açılacak Tahran Yunus Emre Enstitüsüne aktarılmış bir kısmı da yeni kurulan ilköğretim okulunda Türkçe öğretmeni olarak istihdam edilmiştir.

28 Mart 2012 tarihinde dönemin T. C. Dışişleri Bakanı ve beraberindeki heyet tarafından Tahran Yunus Emre Enstitüsünün resmî açılışı yapılmıştır. Tahran Yunus Emre Enstitüsünde kurulduğu günden bu yana 7000'in<sup>4</sup> üzerinde İranlı yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almıştır. Adı geçen enstitünün dört derslikle tam kapasite hizmet verdiğini söylemek gerekir. Hâlihazırda Tahran Yunus Emre Enstitüsünde altı Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı okutman ve üç yerel okutman öğreticilik yapmaktadır. Okutmanlar haftalık ortalama 24 saat derse girmekte olup okutmanların tamamı Türkoloji mezunudur.

Tahran Yunus Emre Enstitüsünde ilk önceleri, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* ve Ankara Üniversitesi TÖMER'in hazırlamış olduğu diğer Türkçe öğretim materyalleri (Seviye Tespit Sınavı, Kur Bitirme Sınavları, Ek Dilbilgisi Etkinlikleri, Afişler vs.) kullanılmaktayken zaman içerisinde Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Birimi tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* ve diğer ders materyalleri kullanılmaya başlanmıştır. Akıllı tahtalar ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilen “Zenginleştirilmiş Kitap (Z Kitap)” isimli bir uygulamanın da işe koşulduğu Tahran Yunus Emre Enstitüsü dersliklerinin multimedya araçları bakımından yeterli alt yapıya sahip olduğu ve hatta enstitünün İran genelindeki en donanımlı kurs merkezi olduğu görülmektedir.

Tahran Yunus Emre Enstitüsünde A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere her dil seviyesi 144 saatte verilmekte ve her seviye 72 saatlik iki kurdan oluşmaktadır. Adı geçen kurumda, yoğun program uygulanmamakta olup haftada 6 saatlik normal Türkçe kursları düzenlenmektedir. Bu da bir kurun 12, bir seviyenin ise 24 haftada biteceği anlamına gelmektedir ki resmî tatiller ve sınavlar da eklendiğinde süreç daha da uzayabilmektedir. Bir öğretim yılı içerisinde maksimum üç kur düzenlenmekte ve temel seviyeden tercüme sınıfına kadar Türkçe öğretilmektedir. 72 saatlik bir kurda her seviye kitabın yarısı başka bir ifadeyle sekiz üniteden oluşan kitabın dört ünitesi işlenmektedir. Tahran Yunus Emre Enstitüsü kur sistemi aşağıdaki gibi tablolştırılabilir:

---

<sup>4</sup> Veriler 2018 Ocak ayına aittir.

**Tablo 2.** *Tahran Yunus Emre Enstitüsü Kur Sistemi*

Saat	SEVİYE											
	A1		A2		B1		B2		C1		C2	
72	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2
Sınav Türü	Ara Sınav	Kur Atlama Sınavı	Ara Sınav	Kur Atlama Sınavı	Ara Sınav	Kur Atlama Sınavı	Ara Sınav	Kur Atlama Sınavı	Ara sınav	Kur Atlama Sınavı	Ara Sınav	Kur Atlama Sınavı
144												

Tablo 2 incelendiğinde yoğun kurslar düzenlenmeyen Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen bir bireyin yılda üç kur düzenlenmesi hâlinde ortalama dört yıllık bir süre zarfında Türkçe öğrenimini tamamlaması mümkündür ki bazen yılda iki kur yani bir seviye kurs düzenlenmektedir. Bu süreç dil eğitimi açısından oldukça uzun bir zaman dilimidir. Ara sınavdan geçen kursiyerler bir üst kura kayıt yaptıрма hakkını kazanmakta ve kur atlama sınavından geçen kursiyerlere ise sertifika verilmektedir. Sınavlar kültür merkezinde görev yapan okutmanlar tarafından her kurs dönemi içerisinde hazırlanmakta ve Yunus Enstitüsü Sınav Birimi tarafından yapısal ve içerik olarak incelendikten sonra uygulamamaktadır.

Tahran Yunus Emre Enstitüsünde uygulanan bir diğer sınav ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından geliştirilen “Türkçe Yeterlik Sınavı’dır.” Uluslararası bir sınav olma özelliğine sahip ve akreditasyonu alınmış olan Türkçe Yeterlik Sınavı yılda üç defa uygulanmakta, İran’da da birçok birey sınava katılmaktadır. Barın ve Başar (2016) tarafından yapılan bir çalışmada Türkçe Yeterlik Sınavına katılan İranlıların başarı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Verilere göre sınavdaki başarı oranının yüzde ellinin altında olduğu (%49,41), bayan katılımcıların erkeklerden daha başarılı olduğu (%52,83) ve sınavda başarılı olan katılımcıların önemli bir çoğunluğunun (%72,95) C1 düzeyinde Türkçe yeterliğine sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca sınav genelinde İranlı katılımcıların en başarılı olduğu beceri alanının konuşma becerisi (%94,18) ve en başarısız olduğu beceri alanının yazma becerisi (%63,37) olduğu dikkati çekmektedir. Türkçe Yeterlik Sınavını kazanmak isteyen birçok İranlı Tahran Yunus Emre Enstitüsünde sınava yönelik kurslar talep etmekte ancak bu

taleplerin henüz karşılanmadığı görülmektedir. Türkçe Yeterlik Sınavına hazırlık kurslarının özel dil kurslarında ciddi ücretler karşılığında (500 ila 1000 Amerikan doları arası) açıldığına şahit olunmaktadır.

Belirtilmesi gereken bir husus, yoğun talep olmasına karşın Tahran Yunus Emre Enstitüsünde genel Türkçe öğretimi dışında “İş Türkçesi”, “Akademik Türkçe”, “Çocuklar İçin Türkçe” vb. özel amaçlı dil kurslarının düzenlenmemesi ve zaman zaman açılan “Konuşma Kulübü” dışında, Türkçe kurslarını destekleyici dil beceri kursları da açılmamasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların bu türden gereksinimlerine özel dil kurslarının cevap verdiği görülmektedir. Ancak bu kurumlarda alan uzmanı olmayan öğretmenler tarafından verilen bu tür derslerin verimli olduğunu söylemek zordur.

Tahran Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenmek isteyen bir birey kayıt tarihlerinde okuma, yazma ve konuşma becerilerinden oluşan “Düzy Belirme Sınavı’na (DBS)” alınmakta ve sınav neticesine göre seviyesi tespit edilerek kayıt olacağı kur gösterilmektedir. Kayıt esnasında 72 saatlik ders ücreti olarak 80 Amerikan doları, 144 saat yani bir seviye kullanacağı ders kitabının karşılığı olarak ise kursiyerlerden 20 Amerikan doları ücret alınmaktadır.<sup>5</sup> Yunus Emre Enstitüsünün bütün kültür merkezlerinde bir ders saati 45 teneffüs ise 15 dakika olarak belirlenmiş olup derslere devam zorunluğu bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Usul ve Esasları gereği kursiyer toplam kur saatinin %20’si kadar devamsızlık yapabilmektedir ki bu da 72 saatlik bir kurda 14 saate denk gelmektedir. 14 saati geçen bir kursiyer dönem sonundaki sınava alınmamaktadır. Gene usul ve esaslarda bir sınıfta en az 8 en çok 16 öğrencinin bulunması gerektiği belirtilmişse de bu sayıların Tahran Yunus Emre Enstitüsünde zaman zaman 7-19 arası değişkenlik gösterdiğine şahit olunmuştur.

Sınıflar oluşturulurken hedef kitlenin ana dili özellikleri göz önünde bulundurulmayarak Fars dilliler ile Türk dillilere aynı sınıfta Türkçe öğretilmektedir ki bu da öğretim süreci sırasında pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Türk dilliler ile Fars dillilerin kuşkusuz öğrenme hızları ve süreç içerisindeki öğrenme güçlükleri aynı değildir. Her ne kadar Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Usul ve Esaslarında (2015, s.16) “Öğrenciler kendilerine uygun olan kurs türünde sınıflara yerleştirilirken eğitim, iş vb.

---

<sup>5</sup> Veriler 2018 Ocak ayına aittir.

açılardan farklı arka planlara sahip olan ve dil öğrenme hedefleri farklı bireyler gruplandırılarak kendi profiline yakın kişilerle aynı sınıfa yerleştirilir. Örneğin ev hanımları, diplomatlar (VIP), Kazak öğrenciler (Kazakça konuşan öğrenciler), Rus (Kazakça bilmeyen öğrenciler), Türkoloji öğrencileri vb. gibi” ifadesi bulunsa da Tahran Yunus Emre Enstitüsünde bu durumun dikkate alınmadığı söylenebilir.

Tahran Yunus Emre Enstitüsünde öğretim dili olarak yalnızca Türkçe kullanılmaktadır. Bu ilkesel tavır bütün Yunus Emre Enstitüsü kültür merkezleri için geçerlidir. Öğretim sırasında yerel dil kullanılmamaktadır. Ayrıca sınıflarda sıra ve masalar U düzeninde hazırlanarak okutman ve kursiyerlerin birbirleriyle göz teması hâlinde olması düşünülmüştür.

## **2.2.2. Türkoloji Bölümleri**

### **2.2.2.1. Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü**

İlk öğrencilerini 2003 yılında almaya başlayan Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümüne zaman zaman öğrenci alımında kesintiler yaşansa da günümüzde bütün lisans sınıflarında öğrenci bulunmaktadır. Henüz lisansüstü eğitim vermeyen bölümde doktorasını Türkiye’ye yapmış üç kadrolu öğretim üyesi ve bir ders ücretli öğretim üyesi ders vermektedir. İlk mezunlarını 2007 yılında veren bölümün 2017-2018 öğretim yılı itibariyle yaklaşık 100 öğrencisi bulunmaktadır. Ayrıca bölümün Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi ile protokolü bulunmaktadır ki Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı zaman zaman bölüme öğretim elemanı görevlendirmesi yapmaktadır. Ancak adı geçen bölüme Fars Dili ve Edebiyatı alanından öğretim elemanlarının görevlendirildiği de olmuştur. Bölümün İran şartlarına göre iyi sayılabilecek bir kütüphanesi de mevcuttur.

Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümünde Türkçe hazırlık eğitimi bulunmamaktadır ve öğrenciler bölüme İran’daki üniversiteye giriş sistemi gereği herhangi bir dil bölümünden değil sosyal bilimler alanından tercih yaparak gelmektedir. Hazırlık eğitiminin olmaması öğrencilerin birinci sınıfı Türkçe öğrenerek geçirmesini zorunlu kılmaktadır. Türkiye Türkçesine hâkim özellikle Türk soylu öğrenciler için dönem başında muafiyet sınavı düzenlenmemesi ve bu türden öğrencilerinden zorunlu



beceri derslerine katılmak durumunda kalması dikkati çekmektedir. Bölümden mezun olmak için 133 krediyi doldurarak; zorunlu, uzmanlık ve seçmeli derslerden üniversite sisteminin ön gördüğü kadarını almak gerekmektedir. Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki zorunlu, uzmanlık ve seçmeli dersler aşağıda yer alan tablolardaki gibidir:

**Tablo 3.** *Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Zorunlu Dersler*

ZORUNLU DERSLER	
Numara	Ders Adı
1	İmla ve Yazma
2	Türkiye Türkçesi Grameri 1
3	Türkiye Türkçesi Grameri 2
4	Konuşma 1
5	Konuşma 2
6	Dinleme Anlama 1
7	Dinleme Anlama 2
8	Okuma Anlama1
9	Okuma Anlama 2

Tablo 3'e dikkat edildiğinde dört temel dil becerisine ait derslerin tamamının zorunlu olduğu ve bu zorunlu derslerin üniversite tarafından verilen bazı kültür dersleriyle (Din Bilgisi, İngilizce, Beden Eğitimi) birlikte lisans eğitiminin ilk iki döneminde alındığı görülmektedir. Denebilir ki söz konusu Türkoloji bölümünün birinci sınıfında öğrencilere yalnızca Türkiye Türkçesi öğretilmeye çalışılmaktadır ve Türkoloji dersleri üçüncü dönemden itibaren başlamaktadır. Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümünün uzmanlık dersleri ise aşağıda yer alan tablodaki gibidir:

**Tablo 4.** *Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Uzmanlık Alan Dersleri*

UZMANLIK ALAN DERSLERİ			
Numara	Ders Adı	Numara	Ders Adı
1	Genel Dil Bilim 1	20	Çağatay Türkçesi Metinlerine Giriş
2	Genel Dil Bilim 2	21	Yeni Türk Edebiyatı (Tanzimat) 1
3	Genel Türk Tarihi	22	Yeni Türk Edebiyatı (Servet-i Fünun ve Fecr-i Ati) 2
4	Osmanlı Tarihi	23	Yeni Türk Edebiyatı (Roman) 3
5	Türk Dili Tarihi	24	Yeni Türk Edebiyatı (Şiir) 4
6	Muhtelif Türkçe Metinleri Okuma ve Anlama	25	Metin Tahlili (Hikâye ve Roman) 1
7	Kompozisyon	26	Metin Tahlili (Şiir) 2
8	İleri Seviye Türkçe Gramer	27	Edebi Eleştiri
9	Türkçe Cümle Tahlili	28	Karşılaştırmalı Edebiyata Giriş (Türk ve Fars Edebiyatı)
10	Felsefe ve Edebiyat	29	Göktürk ve Uygur Türkçesine Giriş
11	Edebi Akımlar	30	Karahanlı ve Harezmi Metinlerine Giriş
12	Türk Halk Edebiyatı 1	31	Çağdaş Türk Lehçelerine Giriş (Azerbaycan ve Türkmen Türkçesi)
13	Türk Halk Edebiyatı 2	32	Tercüme Yöntemleri
14	Türk Halk Edebiyatı 3	33	Türkçeden Farsçaya Tercüme 1
15	Türk Mitolojisi	34	Türkçeden Farsçaya Tercüme 2
16	Osmanlı Türkçesi Grameri	35	Farsçadan Türkçeye Tercüme
17	Klasik Türk Edebiyatı 1	36	İran Türk Lehçelerine Giriş
18	Klasik Türk Edebiyatı 2	37	Araştırma Yöntemleri
19	Türk Edebiyatında Tasavvuf	38	Seminer

Tablo 4'e dikkat edildiğinde muhtelif Türkoloji derslerin yer aldığı bunun yanında Genel Türk Tarihi, Osmanlı Tarihi, Türk Mitolojisi gibi Türkoloji bilgisini destekleyecek kültür ve tarih derslerin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca İran Türk Lehçelerine Giriş ve Türkçe-Farsça Tercüme, Çağdaş Türk Lehçelerine Giriş (Azerbaycan ve Türkmen Türkçesi) derslerinin de bulunuyor olması İran Türkolojisinin de öğretim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Son olarak aşağıdaki tabloda ise Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümünün seçmeli dersleri bulunmaktadır:

**Tablo 5.** *Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü Seçmeli Dersleri*

SEÇMELİ DERSLER	
Numara	Ders Adı
1	Çağdaş Türk Lehçelerine Giriş (Tatar ve Çuvaş Türkçesi)
2	Diyalektoloji
3	Etimoloji
4	Tarihi Lengüistik
5	Dil Sosyolojisi
6	Sözlüçülük ve Türkçe Sözlükler
7	Eski Oğuz Türkçesi ve Edebiyatı

Tablo 5 incelendiğinde bazı Türkoloji derslerinin seçmeli ders statüsünde yer aldığı görülmektedir. Programdan mezun olabilmek için en az sekiz kredilik seçmeli ders almak gerekmektedir ve bir seçmeli ders en az 10 öğrencinin tercih etmesi durumunda açılmaktadır. Ayrıca Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi sınav sistemi gereğince vize-final sınavı yapmak zorunlu değildir, vize sınavı öğretim elemanın inisiyatifine bırakılmıştır ve genellikle dönem sonunda 20 puan üzerinden tek bir sınav yapılmaktadır. İran'daki üniversitelerde bütünleme sınavları da bulunmamaktadır, herhangi bir dersten kalan öğrenci uygun dönemde kaldığı dersi yeniden almaktadır.

Adı geçen bölümden mezun olan öğrenciler ağırlıklı olarak kendi alanlarında çalışmakta, Türkçe öğretmenliği veya tercümanlık yapmaktadır. Ancak İran'daki mevcut tercüman ve nitelikli öğretmen ihtiyacına bölümün tam anlamıyla cevap

verdiğini söylemek zordur. Çünkü ilgili bölümün öğretim programında pedagoji dersleri hiç bulunmadığı gibi tercüme dersleri de azdır. Ancak zikredilen alanlardaki ciddi açık, mezunların bu alana yönelmesine neden olmakta ve bunun doğal bir neticesi olarak da İran Türkolojisine ilişkin araştırmaların ise genellikle dil bilimi bölümlerinde okuyan öğrencilerce yapıldığı görülmektedir.

### 2.2.2.2. Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümü

Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümünün, İran Türklerinin son dönemlerde artış gösteren talepleri doğrultusunda, 2017'deki genel seçimler öncesi Türklerin beklentilerine cevap vermek adına açılan Tebriz Üniversitesi Azerbaycan Dili ve Edebiyatı Bölümüyle, eş güdümlü bir şekilde 2015 yılında kurulduğu öne sürülebilir. Bölüm 2017-2018 yılı itibariyle üçüncü dönem öğrencilerini almıştır ve toplamda 41 öğrenci söz konusu bölümde eğitim almaktadır. Urumiye Üniversitesinde eğitim alan öğrencilerin tamamına yakını Türk soylu bireyler oluşturmaktadır. Bölümde Türkiye'de doktora eğitimi almış dört öğretim üyesi kısmi zamanlı olarak ders vermektedir. Söz konusu bölüm yeni kurulmuş olduğundan henüz Türkiye'deki paydaş kurumlarla iş birliği protokolü bulunmamaktadır ve özellikle ders materyali ve kitap konusunda ciddi sıkıntıların yaşandığı görülmektedir.

Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümünün öğretim programı Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğretim programıyla çeşitli benzerlikler göstermekle birlikte Allameh Tabatabai Üniversitesi öğretim programı daha esnektir ve öğrenciye daha çok ders seçeneği sunmaktadır. Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümünden mezun olabilmek için en 21 kredi sistem dersi (Din Bilgisi ve kültür dersleri), 56 kredi zorunlu ders, 22 kredi uzmanlık dersi, sekiz kredi zorunlu seçmeli ders ve toplamda 133 kredi ders almak gereklidir. Bölümün sekiz dönemlik öğretim programı ise aşağıda yer alan tablodaki gibidir:

**Tablo 6.** *Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümü Öğretim Programı*

1. DÖNEM			2. DÖNEM		
Numara	Ders Adı	Kredi	Numara	Ders Adı	Kredi
1	Yazım Kuralları	2	10	Türkiye Türkçesi Grameri 2	4
2	Türkiye Türkçesi Grameri 1	4	11	Dinleme Anlama 2	2
3	Dinleme Anlama 1	2	12	Okuma Anlama 2	2

4	Okuma Anlama 1	2	13	Konuşma	2
5	Konuşma 1	2	14	Yazma 2	2
6	Yazma 1	2	15	Basit Edebî Metinler 2	2
7	Basit Edebî Metinler 1	2	16	Dikte ve Telaffuz	2
8	Yabancı Dil	3	17	İslam Düşüncesi 1	2
9	Beden Eğitimi	1	18	Beden Eğitimi 2	1
Toplam: 20 Kredi			Toplam: 19 Kredi		
<b>3. DÖNEM</b>			<b>4. DÖNEM</b>		
<b>Numara</b>	<b>Ders Adı</b>	<b>Kredi</b>	<b>Numara</b>	<b>Ders Adı</b>	<b>Kredi</b>
19	Osmanlı Türkçesi Grameri 1	2	28	Osmanlı Türkçesi Grameri 2	2
20	Türkoloji'nin Kaynakları	2	29	Türk Halk Edebiyatı 2	2
21	Türk Halk Edebiyatı 1	2	30	Tanzimat Sonrası Türk Edebiyatı 2	2
22	Edebi Sanatlar 1	2	31	Şiir Tahlili	2
23	Tanzimat Sonrası Türk Edebiyatı 1	2	32	Türk Dili Tarihi	2
24	Türk Edebiyatında Roman ve Hikâye	2	33	Klasik Türk Edebiyatına Giriş	2
25	Türkçeden Farsçaya Tercüme	2	34	Türkçe Yazım Kuralları 2	2
26	Türkçe Yazım Kuralları 1	2	35	Farsçada Türkçeye Tercüme	2
27	İslam Düşüncesi 2	2	36	Kur'an Tefsiri	2
Toplam: 18 Kredi			Toplam: 18 Kredi		
<b>5. DÖNEM</b>			<b>6. DÖNEM</b>		
<b>Numara</b>	<b>Ders Adı</b>	<b>Kredi</b>	<b>Numara</b>	<b>Ders Adı</b>	<b>Kredi</b>
37	Eski Türk Lehçelerine Genel Bir Bakış	2	46	Klasik Türk Edebiyatı 2	2
38	Klasik Türk Edebiyatı 1	2	47	Türk Halk Edebiyatı 4	2
39	Türk Halk Edebiyatı 3	2	48	Metin Tahlili 2	2
40	Şekil Bilgisi 1	2	49	Yaratıcı Yazma 2	2
41	Cümle Bilgisi 1	2	50	Edebi Sanatlar 2	2
42	Metin Tahlili 1	2	51	Klasik Türk Edebiyatında Nesir	2
43	Yaratıcı Yazma 1	2	52	Türkçe Sözlü Anlatım	2
44	İran İslam İnkılabı	2	53	Toplum ve Aile	2
45	Genel Farsça	3			
Toplam: 19 Kredi			Toplam: 16 Kredi		
<b>7. DÖNEM</b>			<b>8. DÖNEM</b>		
<b>Numara</b>	<b>Ders Adı</b>	<b>Kredi</b>	<b>Numara</b>	<b>Ders Adı</b>	<b>Kredi</b>
54	Şekil Bilgisi 2	2	62	Klasik Türk Edebiyatı 4	2
55	Klasik Türk Edebiyatı 3	2	63	Çağdaş Türk Şiiri 2	2
56	Çağdaş Türk Şiiri 1	2	64	Edebi Akımlar 2	2
57	Cümle Bilgisi 2	2	65	Çağdaş Türk Lehçelerine Giriş	2
58	Edebi Akımlar 1	2	66	Türkçe Basın Dili	2
59	Türkçe Hikâye Yazarlığı 1	2	67	Türkçe Hikâye Yazarlığı 2	2
60	Türk Edebiyatında Eleştiri	2	68	Türk Edebiyatında Modern Akımlar	2
61	Ahlak Felsefesi	2	69	İslam Tarihi ve Medeniyeti	2
Toplam: 16 Kredi			Toplam: 16 Kredi		

Tablo 6 incelendiğinde Urumiye Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğretim programının ağırlıklı olarak Türkoloji uzmanlık derslerinden oluştuğu öyle ki programda Klasik Türk Edebiyatı dersinin 6 dönem yer aldığı görülmektedir. Halk Edebiyatı dersi ise Tahran Allame Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümünden bir dönem daha fazla işlenmektedir. Ayrıca tercüme derslerinin ikinci sınıfta yer alması önemlidir. Öğretim programında Türkçe Basın Dili, Türkçe Hikâye Yazarlığı gibi derslerin olması ise dikkat çekicidir. Tahran Allame Tabatabai Üniversitesi Türkoloji Bölümüyle karşılaştırıldığında akademik olarak daha ağır görünen bu program oluşturulurken kuşkusuz bölüme Türk soylu öğrencilerin daha çok yöneleceği göz önünde bulundurulmuştur. Zira öğretim programının Türkiye’deki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri öğretim programlarıyla yakınlık gösterdiği ortadadır.

### 2.2.3. Özel Dil Kursları

Tahran Yunus Emre Enstitüsü ve Türkoloji bölümlerinin yanında Tahran Üniversitesi Yabancı Diller Enstitüsünde ücret karşılığında yabancı dil olarak Türkçe dersleri verilmektedir. Ayrıca gerek başkent Tahran’da ve gerekse İran’ın diğer şehirlerinde birçok özel dil kursu yabancı dil olarak Türkçe dersleri düzenlemektedir. Bu merkezlerin kur sistemleri ve Türkçe öğretiminde takip ettikleri yöntem oldukça değişkenlik göstermektedir. Özden, Boylu ve Başar (2017) tarafından yapılan bir çalışmada 2015 yılı itibariyle Tahran’da yabancı dil olarak Türkçe öğreten özel dil kurslarının listesi verilmiştir. Tarafımızdan yapılan yeni bir araştırma ile Tahran’da en az iki öğretmenle yabancı dil olarak Türkçe öğreten özel dil merkezlerinin güncel listesi 2018 yılı itibariyle aşağıdaki gibi tespit edilmiştir:

**Tablo 7.** *Tahran’da Türkçe Öğretimi Yapan Özel Dil Kursları*

Sıra No	Kurs Adı	Adres	Telefon	E-posta/İnternet Sitesi
1	AVA MAHD-I TEDBİR	1. Tahran, İnkılap ve Tevhit Meydanı Arası, Fırsat-1 Şirazi Caddesi, No 118 2. Tahran, Haft-1 Tir Meydanı, Kerim Han-1 Zend Caddesi, Güney Hiredmend Caddesi, No 70, Efser Binası, Kat 5	1. 021-66573959 2. 021-66573960	irantys.com
2	İRAN OXFORD	Tahran, Valiasr Caddesi, Valiasr Meydanından Sonra, Ferruhi Sokak, No 33.	1. 021-88891669 2. 021-88934475	iranianlc.com

3	İRAN CAMBRIDGE	Valiasr Meydanının Sonra, Zerdüşt Kavşağından Sonra, Nurbahş Sokak, No 27.	1. 021-88854048 2. 021-88854207	ircambridge.com info@ircambridge.com
4	RAHİYAN-I KEMAL	Evvel-i Şeriatı, No: 898	1. 021- 88768992 2. 021-88763284	Honerkade@gmail.com
5	GAAT	1. Sadıkiye 2. Cannat Abad 3. Punak 4. Jordan 5. Valiasr	1. 021-44154950 2. 021- 44892657 3. 021-44462331 4. 021-26290528 5. 021-88931957	higlc.ir higlc.com@gmail.com
6	İRANMEHR	1. Enghelab 2. Pasdaran Caddesi 3. Piruzi 4. Sattarhan Caddesi 5. Tehranpars Caddesi 6. Jordan 7. Cannat Abad 8. Dadman Bulvarı 9. Şariati Caddesi 10. Saadat Abad 11. Seyyed Handan 12. Şahrak-e Gharb 13. Gholhak 14. Hafthoz Meydanı 15. Niavaran 16. Haft-e Tir 17. Yousef Abad	1. 021-66937652 2. 021-22598200 3. 021-36601451 4. 021-66592412 5. 021-77734391 6. 021-88200607 7. 021-44893220 8. 021-88088817 9. 021-22644266 10. 021-88698898 11. 021-22885756 12. 021-88361039 13. 021-22266805 14. 021-77957977 15. 021-22828404 16. 021-88140055 17. 021-88710268	iranmehrcollege.com
7	GOFTEGOO	Tahran, Valiasr Caddesi, Vanak Meydanı ve Mirdamad Bulvarı Arası, Halil Zade (Lida) Caddesi, No 24.	021-88884674	ghei.ac.ir info@ghei.ac.ir
8	GOLDİS	Sattarhan Caddesi, Daryan Nov, No 4.	021-66550055	goldislanguage.com info@goldislanguage.com
9	MOHAJER	Sattarhan Caddesi, Hüsrev Kavşağı, Güney Hüsrev, No 36.	021- 44250447	mohajer-mlc.com info@mohajer-mlc.com
10	TOMERPOL	Fatemi Meydanı, Golha Meydanı, Kuzey Kaj cad, No:132, Daire: 23	021-88956601	tomerpolyahoo.com
11	RAZ ENSTİTÜSÜ	1. ve 2. Aryashahr Meydanı, Samsung Mağazası Yanında, No:767	021- 44225817	admin@raazesokhan.com
12	MATRIX	Saadatabad, KouyeFaraz, Bidar cad. , Buali Sitesi, 7. Kat, No: 31	021-22124378	info@matrisedu.com
13	CASPIAN	Zafer Cad. No: 372 Kat 1.	021-88192148 021-88191766	info@caspiangsh.com
14	MÜESSESE-Yİ HAFIZAYI BERTER	Sadıkiye 1. Meydan, Posta İdaresi Karşısı No: 735	021- 44235346 021-44235347	r.abbasi85@gmail.com
15	KİSHAİR	Tahran, Endişe, Parsian Pasajı, Kat 3, No 48.	021-65147405	kac institute.ir

Tablo 7'ye dikkat edildiğinde tarafımızdan Tahran genelinde birden fazla okutmanla yabancı dil olarak Türkçe öğreten 14 özel dil kursu tespit edilebilmiştir. Tek okutmanın ders verdiği küçük dil kursları listeye dâhil edilmemiştir. Bu tür kurslarda her dönem Türkçe kursu açılmayabilmektedir. Ayrıca bazı dil kurslarının birden fazla şubesinin

olduğu görülmektedir. Şubelerin tamamında Türkçe kursu olup olmadığı kesin olmamakla birlikte birden çok şubesinde Türkçe dersi olan dil kursları listeye alınmıştır. Adı geçen dil kurslarının tamamına yapılan iş ziyaretlerinde kursların Türkçe öğretim sistemi gözlemlenmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki listede ise 2018 yılı itibarıyla Tahran dışındaki yabancı dil olarak Türkçe öğreten özel dil kursları tespit edilebildiği kadarıyla sıralanmıştır:

**Tablo 8. İran Genelinde Türkçe Öğretimi Yapan Özel Dil Kursları**

Sıra No	Kurs Adı	Adres	Telefon	E-posta/İnternet Sitesi
1	İRANIAN DERSHANESI	Urumiye, Ostadan Caddesi, Kavvamin Bankası Yanı, No 90, Kat 2.	044-33431213	puzairan@gmail.com
2	CIHAD-I DANEŞGAHI (AZARIHA)	Zencan, İmam Kültür Merkezi, Kat 2, Cihad-ı Daneşgahi Şiir Odası.	-	-
3	CIHAD DANEŞGAHI BINASI	İsfahan-Meraviç, Azadi Caddesi, Freiburg Kavşağı Kenarı.	031-36700200	jdisf.ir
4	SOHAN SARAYAN MERKEZI	İsfahan, Tevhid-I Miyani Caddesi, Dey Labratuarı Karşısı, Sadra Emlakçısı Yanı.	1. 031-36251197 2.031-36285448	sokhansarayan.com
5	PARSIAN DİL MERKEZI	İsfahan, Emiriye Sokak, Dr. Hesabi Sokak, Golha Tesisi Giriş Kapısı Karşısı, No 127.	031-37814174	parsayanen.com parsayanen@gmail.com
6	HAFIZ DİL MERKEZI	Meşhed, Ahmad Abat Bulvarı, Abuzar-ı Ghaffari Caddesi, 9-11 Abuzar-I Ghaffari Arası.	051-38410400	<a href="http://www.hafez-li.ir">www.hafez-li.ir</a> info@hafez-li.ir
7	GAMA MERKEZI	Şiraz, Holdbarin Parkı Karşısı, 18. Sokak Başı.	071-36292429	gamafars.com
8	RADIN AMUZAN DİL MERKEZI	Şiraz, Eram Yurdu, Daneşcu Meydanına Doğru, 9. Sokak Başı.	1.071-36267695 2.071-36267685	radin-li.com
9	MEHRAS DİL MERKEZI	Şiraz, Farhang Şahr, Vergi Dairesi Karşısı, Erfan Eğitim Sitesi.	071-36308156	-
10	OSTADAN DERSHANESI	Urumiye, Ostadan Pasajı, Kat 2, No1.	-	-
11	TEBRİZ TÖMER	Tebriç, Azadi Caddesi, Katran Caddesi, Pastor'dan Önce, No 51.	0411-4767336-7	-
12	METROPOL	Tebriç, Valiasr, Furuğı Caddesi, Katran Caddesi, Elektrik Dairesi Sokağı, No 12/1.	1. 0411-3335095 2. 09144149045	-
13	OSTADAN DERSHANESI	Tebriç, Valiasr Sokak, Muallim Meydanı, İbn-i Sina Sokak, Saye Rezidans Karşısı, No 12+1.	041-33323622	info@iranyos.com
14	ŞABAKE DANEŞ-E TEBRİZ	Tebriç, Valiasr Sokak, Muallim Bulvarı, İrem Rezidans Karşısı, Çetr-i Abi Binası, Kat 3.	1. 0411-3292070 2. 09358500840	<a href="http://www.shdtabriz.com">www.shdtabriz.com</a> shd.tabriz@yahoo.com
15	ŞÜKUİ DERSHANESI	Tebriç, El Gölü Caddesi, Hayyam Bulvar, Sina 35 m., Sema Üniversitesinden Sonra, No 32.	041-33819555	behzad242@yahoo.com

Tablo 8 incelendiğinde İran'ın Tebriz, İsfahan, Meşhet, Urumiye ve Zencan gibi şehirlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 15 adet özel dil kursunun adres ve



iletişim bilgilerinin verildiği görülmektedir. Bu kursların bir kısmına çalışma ziyaretleri gerçekleştirilmiş bir kısmı ile de iletişime geçilerek söz konusu kursların yapısı ve Türkçe öğretim sistemleri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

#### 2.2.4. Değerlendirme

Gerek başkent Tahran'daki özel dil kurslarında ve gerekse İran'ın diğer şehirleri kurslardaki Türkçe öğretim çalışmaları incelendiğinde ilk olarak söz konusu kurslar arasındaki kur, ders saati, ders materyali, ölçme-değerlendirme araçları, öğrenme ortamları, öğretici, yoklama sistemi vb. eğitim bileşenleri arasındaki ciddi farklılıklar dikkati çekmektedir. Kurumların denetlenmemesi ve Türkçe öğretim faaliyetlerinde ülke çapında bir standardın bulunmaması öğretim sürecini olumsuz etkileyen bu farklılıkların giderilmesini engellemektedir.

Farklılıklara değinilecek olunursa, birçok özel dil kursunda ders yoklaması alınsa dâhi kur sonundaki sınavlarda derse devam hususunun dikkate alınmadığı görülmektedir. Kursa kayıt yaptıran bütün kursiyerler, kur sonu sınavına alınmakta ve genellikle üst kura geçirilmektedir. Özel dil kursları ticari kaygıları öncelediğinden kursiyerleri üst kura geçirerek kursa devam etmesini sağlamaya çalışmaktadır ancak bu tutum doğal olarak öğretimin kalitesini düşürmektedir. Nitekim özel bir dil kursunda B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireylerin Tahran Yunus Emre Enstitüsünde uygulanan bir seviye tespit sınavında A2 çıktığı pek çok defa görülmüştür.

Özel dil kurslarında genel Türkçe kurslarının yanında hızlandırılmış kurslar, VIP Türkçe Kursları, özel ve yarı özel Türkçe kursları, çocuklar için Türkçe, özel alan Türkçesi ile üniversiteler tarafından düzenlenen TÖMER sınavları ve Tahran Yunus Emre Enstitüsünce düzenlenen Türkçe Yeterlik Sınavı'na (TYS) hazırlık kursları açılmaktadır. Özel alan Türkçesi kapsamında ağırlıklı olarak turizm ve ticari Türkçe derslerinin verildiği görülmüştür. Türkçe dil yeterlik sınavları için kurs açan kurumların ise sistemleri birbirinden oldukça farklıdır. İran'daki özel dil kursları Ankara, Gazi, İstanbul, Giresun ve İstanbul Aydın Üniversitesi gibi Türk üniversiteleriyle anlaşmaya giderek İran'da anlaşmaya taraf üniversite adına sınav düzenleme yetkisini almaktadır. Kurumlar sınav için hem kurs açmakta hem de yeterli sayıya ulaşılması durumunda bazen uzaktan bazen ise yüz yüze Türkçe yeterlik sınavları yapmakta ve sınav

neticesine göre anlaşmaya taraf üniversiteden kursiyerleri için dil yeterlik belgesi almaktadır.

Denebilir ki İran'da Türkçe yeterlik sınavlarına hazırlık kursları ve sınav organizasyonları dikkate değer bir pazar hâline gelmiştir. Somutlaştıracak olunursa bir üniversite dil yeterlik sınavı için aracı kurumdan 100 Amerikan doları talep etmekte aracı kurum ise aynı sınav için İran'da 300 Amerikan dolarına kayıt almaktadır. Ayrıca soru bankası ve sınava yönelik ders materyali de oluşturduklarından sınav hazırlık kurslarını normal dil öğretim kurslarına göre oldukça yüksek fiyatlara düzenlemektedirler. Ayrıca özel dil kursları tarafından düzenlenen Türkçe yeterlik sınavlarının güvenilirlik ve geçerlik konusunda kuşkulara yol açtığı da öne sürülebilir. Nitekim Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlenen Türkçe Yeterlik Sınavından (TYS) başarısız olan bir bireyin aynı ay içerisinde bir üniversitenin aracı dil kursu vasıtasıyla düzenlediği sınavdan ciddi bir farkla başarılı olması bu kuşkuya neden olmaktadır.

İran'daki özel dil kursları arasındaki diğer bir farklılık ise Türkçe öğretim materyallerinin çeşitliliğidir. İran'da *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*, *Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* ve ağırlıklı olarak ise *Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* kullanılmaktadır. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinin* daha fazla kullanılmasının sebebi İran'da Telif Kanunu'nun bulunmayışı nedeniyle söz konusu setin birden çok matbaa tarafından basılarak oldukça cüzi bir fiyata (yaklaşık 5 Amerikan doları) piyasaya sürülmüş olmasıdır.

Farklı Türkçe öğretim setlerinin kullanılıyor oluşu beraberinde kurs sistemi ve ders saatlerinde ayrışmayı da getirmektedir. Ancak dil kursunun eğilimine göre aynı ders materyalini kullanan kurumlar arasında ve hatta aynı kurumun farklı şubeleri arasında kurs ve ders saati farklılıkları göze çarpmaktadır. Bunda özel dil kurslarının hızlı bir şekilde kur tamamlayarak sınav yapması ve kursiyerleri üst kura geçirerek yeni kayıt alması dolayısıyla maddi kazanç sağlamak istemesi etkilidir.

Somutlaştıracak olursak *Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin* her seviyesine ait bir kitapta sekiz ünite bulunmakta ve sekiz ünite 144 saatte işlenerek kitap tamamlanmakta dolayısıyla her ünitenin 18 saatte bitirilmesi ön görülmektedir. Ancak özel dil

kurslarında bir ünite 18 saat yerine genellikle 12 ya da en çok 15 saatte tamamlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca İran'da bütün özel dil kurslarında 90 dakikalık blok ders uygulaması bulunmaktadır. Bu 90 dakika bir "celse" olarak isimlendirilmekte ve kur hesabı bu "celse" sayısı üzerinden yapılmaktadır. Örneğin bir kurs A1.1 kurunu 18 celsede (36 ders saatinde) diğer bir kurs ise 24 celsede (48 saatte) tamamlamaktadır. Söz konusu A1.1 kuru Yunus Emre Enstitüsü sisteminde ise 72 saatte tamamlanmakta ve ayrıca bu ders saati dışında konuşma ve sinema kulüpleri gibi ders dışı faaliyetlerle hedef kitlenin dil öğretim süreci desteklenmeye çalışılmaktadır. Bir kur için ders saat sayısının artması işletmeye ekstra maliyet getireceğinden özel dil kurslarında genellikle mümkün olan en kısa zamanda bir kur tamamlanmaya çalışılmaktadır. Bu durum doğal olarak dil öğretiminin niteliğini düşürmektedir. Çalışmamıza örnek oluşturması bakımından *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setini* kullanan ve Tahran'da hizmet veren iki farklı özel dil kursunun A seviyesine (temel) ilişkin kur ve saat sistemi aşağıdaki tabloda verilmektedir:

**Tablo 9.** *Tahran'daki İki Özel Dil Kursunun Türkçe Zümresi Kur Sistemi*

Kurum Adı	RAHİYAN-I KEMAL					
Ders Kitabı	Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti					
Kur Dağılımı	A1.1 (2 Ünite)	A1.2 (2 Ünite)	A1.3 (2 Ünite)	A2.1 (2 Ünite)	A2.2 (2 Ünite)	A2.3 (2 Ünite)
Saat	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5
Sınav	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Yoklama	Yoklama alınmamaktadır.					
Sertifika	Sertifika verilmemektedir.					
<b>Açıklama:</b> A seviyesi (temel) toplamda 135 saatte tamamlanmakta ve haftada iki veya üç gün ders yapılmaktadır. Ocak 2018 itibarıyla kur başı ücret yaklaşık 50 Amerikan Dolarıdır.						
Kurum Adı	MÜESSESE-Yİ HAFIZA-YI BERTER					
Ders Kitabı	Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti					
Kur Dağılımı	A1.1 (2 Ünite)	A1.2 (2 Ünite)	A2.1 (2 Ünite)	A2.1 (2 Ünite)	A2.2 (2 Ünite)	A2.3 (2 Ünite)
Saat	18	18	15	15	15	15
Sınav	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Var
Yoklama	Yoklama alınmaktadır.					
Sertifika	Sertifika verilmemektedir.					
<b>Açıklama:</b> A1 seviyesi (temel) toplamda 96 saatte tamamlanmakta ve haftada iki veya üç gün ders yapılmaktadır. Ocak 2018 itibarıyla kur başı ücret yaklaşık 45 Amerikan dolarıdır.						

Tablo 9 incelendiğinde aynı Türkçe öğretim setini kullanan iki özel dil kursunun kurs sisteminde farklılık dikkati çekmektedir. Bilgileri ilk verilen özel dil kursunda A seviyesi toplamda 135 saatte tamamlanırken diğerinde ise 96 saatte tamamlanmaktadır.

Temel seviye dışındaki diğer seviyelerde de yukarıdaki tabloda verilen model değişmemektedir. Hatta seviye ilerledikçe ders saatinde azalmalar görülmektedir. Türkiye’deki dil öğretim merkezlerinin genelinde ve Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim sisteminde bir dil seviyesinin 288 saatte tamamlandığı ve bu eğitimin sosyal aktivitelerle desteklenmeye çalışıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla A2 seviyesinin 96 saate tamamlandığı bir dil kursunda sürecin niteliği hakkında kuşku uyanmakla birlikte bazı dil becerilerinin (genellikle konuşma ve yazma) ihmal edildiği hatta hiç üzerinde durulmadığı akla gelmektedir. Ayrıca özel dil kurslarında seviye tespit sınavları nadiren uygulanmakta, uygulanırsa bile yazılı değil sözlü olarak seviye tespiti yapılmaya çalışılmakta ve aday çoğu zaman dil kursu tarafından zaman asıl seviyesine değil yer olan veya yakın zamanda açılması ön görülen kura yerleştirilmeye çalışılmaktadır.

### 2.3. ÖĞRENİCİ PROFİLİ

İran’daki Türkoloji bölümleri dışında (çünkü türdeş öğrenen profiline sahiptir) gerek Tahran Yunus Emre enstitüsünde gerekse özel dil kurslarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin profil özellikleri birbirinden oldukça farklıdır. Lise eğitimi almakta olan gençler ile emeklilerin aynı öğrenme ortamında Türkçe öğrendiklerine şahit olunmaktadır. Fars dillilerle Türk dilli bireyler de aynı sınıf ortamını paylaşmaktadır. Ayrıca öğrenenlerin sosyokültürel özellikleri de oldukça farklıdır. Bir sınıfta gazeteci, iş adamı, ev hanımı, memur, bankacı, öğrenci, diplomat, avukat, esnaf vb. birçok meslek grubundan kişiler bir araya gelebilmektedir ki bu durumun öğretim süreci açısından olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır.

Bazı araştırmacılar tarafından İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yapılmış uygulamalı araştırmalarının “Çalışma-Araştırma Grubu” bilgileri incelendiğinde, örneklem gruplarının yukarıda belirtilen türdeş olmayan hedef kitle özelliklerini yansıttığı söylenebilir. Örneğin Güngör (2013) tarafından yapılan bir çalışmada Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, ilgili kur döneminde öğrenim görmekte olan B2.1, B2.2, C1.1 ve C1.2 düzeylerinde Türkçe öğrenen 43 kursiyer araştırma grubu olarak seçilmiştir. Yaş aralığı 18 ile 45 ve üzeri olarak değişen çalışma grubunu oluşturan B2.1 kurunun %20’sinin erkek, %23,3’ünün bayan; B2.2 kurundaki öğrencilerin tamamının bayan olduğu görülmektedir. C1.1 ve C1.2 kurularını oluşturan

öğrencilerin cinsiyet yüzdelerinin ise %27,9 ile eşit oranda olduğu, yani her iki sınıfta da eşit sayıda bay ve bayan öğrenci bulunduğu görülmektedir.

Şen ve Boylu (2015) tarafından yapılan ve araştırma grubu olarak Tahran Yunus Emre Enstitüsünde B1 ve üzeri kurda Türkçe öğrenen 106 kişinin seçildiği bir başka çalışmada ise araştırma grubunun %66,3'ünü erkekler, %33,7'sini kadınların oluşturduğu, katılımcıların %16,0'sının lise, %58,0'inin lisans ve %25,0'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu ve katılımcı yaş aralığının 18 ile 36 yaş ve üzerinde değiştiği görülmektedir. Son olarak Barın ve Başar (2016) tarafından İran'da Türkçe Yeterlik Sınavına (TYS) katılanlar farklı yaşlardan 172 bireyin %61,622'sini bayanların %39,38'ini ise erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca İnan (2013), Boylu (2014), Boylu ve Başar (2015), Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan uygulamalı araştırmaların genellikle tesadüfi bir şekilde oluşturulan "Çalışma-Araştırma Grubu" bölümleri incelendiğinde hedef kitle özelliklerinin nasıl değişkenlik gösterdiği anlaşılacaktır. Adı geçen çalışmalarının tamamın Tahran Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitle üzerinde yapıldığını belirtmek gerekir. Ancak hem Tahran'daki özel dil kurslarında hem de İran'ın diğer şehirlerinde yer alan özel kurslarda Türkçe öğrenen hedef kitlenin, yukarıda adı geçen araştırmalara örneklem oluşturan hedef kitleden çok da farklı olmadığına şahit olunmuştur. Sadece etnik özelliklerin baskın olduğu Tebriz ya da Isfahan gibi şehirlerde hedef kitlenin ortak ana dile sahip olduğu söylenebilir. Bunun dışındaki özellikler oldukça değişkendir. Farklı özelliklere sahip bireylerin kuşkusuz yabancı dil öğretiminden beklentileri de farklı olacaktır.

#### **2.4. ÖĞRETİCİ PROFİLİ**

İran'da, Tahran Yunus Emre Enstitüsü dışındaki kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerin bu disipline ilişkin eğitim almadıkları görülmektedir. Türkoloji bölümlerinde görev alan öğretim üyelerinin ise her ne kadar Türkiye'de lisansüstü eğitim almış olsalar da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında herhangi bir formasyona sahip olmadıkları bilinmektedir.

Özel dil kurslarında durum daha da çarpıcıdır zira söz konusu kurslarda Türkoloji mezunu öğretici bulmak neredeyse olanaksız gibidir. Sınırlı sayıdaki Türkoloji

mezunları, genellikle özel şirketlerin tercümanlık ve idari personel kadrolarında istihdam şansı bulduklarından gelir düzeyi nispeten düşük olan öğretmenliğe yönelmemekte ya da öğretmenliği ek iş olarak yapmaktadır. Bu durum ise mevcut Türkçe öğretmeni açığının bir şekilde, Türkçe öğrenmiş bireylerin öğretici olarak istihdam edilmesi yoluyla giderilmesine sebep olmaktadır. Bu türden şahısların Türkçe öğretiyor olması öğretimin niteliğine ilişkin soru işaretlerini de beraberinde getirmektedir.

Nitekim bu bağlamda Özden, Boylu ve Başar (2017) tarafından yapılan “İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Yerel Öğretmenlerin Dil Öğretim Tecrübelerine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması” başlıklı araştırmada tesadüfi yöntemle seçilen çalışma grubunun özellikleri, yukarıda söz konusu edilen durumu göstermesi bakımından dikkate değerdir. Araştırmaya katılanların altısının erkek dördünün ise bayan olduğu görülmektedir. Katılımcıların sekizinin ana dili Azerbaycan Türkçesi iken yalnızca ikisinin ana dili Farsçadır. Bunun nedeni öğreticilerin ana dillerinin Azerbaycan Türkçesi olmasının verdiği rahatlıkla kısa sürede Türkiye Türkçesini iyi bir şekilde kavrayabilmeleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğretebileceklerini düşünmeleridir. Buna ek olarak katılımcıların asıl mesleklerine bakıldığında bir katılımcının dahi mesleğinin Türkçe öğretmenliği olmaması dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında (dokuz numaralı katılımcı hariç) bu kişilerin öğreticiliği ikinci bir iş olarak yaptıkları görülmektedir. Son olarak ilgili kişilerin Türkçe Yeterlik Sertifikalarına bakıldığında ise sadece bir katılımcının C2 seviyesinde Türkçe bildiği anlaşılmaktadır.

Birden çok Türkçe öğretmenin çalıştığı özel dil kurslarında göreceli olarak tecrübeli bir öğretici zümre başkanı (supervisor) olarak atanmakta ve kurumun Türkçe öğretim faaliyetlerini planlayıp yürütmesi beklenmektedir. Öğretmen yetiştirmek için ise büyük dil kurslarında öğretici eğitime yönelik sertifikalı kurslar (Teacher Training Courses-TTC) düzenlenmektedir. Öğretici eğitime yönelik kursa katılmak için tek şart göreceli olarak iyi derecede Türkçe bilmektir. Bu türden kursların toplam ders saati ise 23 ila 35 saat arası değişmekte olup ders içeriği olarak ise dil öğretim yöntem tekniklerinden ziyade Türkçe öğretiminde kullanılacak öğretim setinin A1 seviyesindeki ders kitabı üzerinde durulmaktadır. Diğer bir tabirle öğretici eğitime yönelik kurslarda asıl amacın, Türkçe bilgisi yeterli bireylerden ders kitabını kullanabilen ve temel seviyede

az çok ders anlatabilecek öğreticiler yetiştirmeye çalışmak olduğu gözlemlenmiştir. Türkoloji bölümleri mezunlarına nazaran daha az bir ders saat ücretiyle çalışan öğretmenlerin istihdam edilmesi ticari kazancı önceleyen özel dil kurslarının işine gelmektedir. Yetkin olmayan öğretici sorunu İran'daki Türkçe öğretiminin başlıca problemlerinden biri olarak görünmektedir.

“Bu çerçeve de yabancılar a Türkçe öğretiminin özel bir ihtisas alanı olduğu göz önünde bulundurulduğunda yabancılar a Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir eğitim almadan sadece öğretmen kitapları aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğreten onlarca bireyin bu işe yönelmesindeki başlıca etkenler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Türkçe ve Farsça arasındaki ortak dil unsurun fazla olması,
2. Türk soylu bireylerin Türkçe öğretebileceğini düşünmesi,
3. Türkçe öğretmenliğinin İran'da gelir getiren ciddi bir meslek olmaya başlaması,
4. İran'da Türkçe öğretim faaliyetlerindeki artış,
5. İran'dan diğer ölkelere (özellikle Türkiye) uluslararası öğrencinin yoğun talebinin olması ve Türkiye'de üniversitelerin program dili Türkçe olan bölümlerde okumak isteyen öğrencilerin Türkçe Yeterlik Belgesini Türkiye'ye gelip sınava girmeden İran'da almak istemesi,
6. İran'da herhangi bir dil öğrenmek için (İngilizce, Fransızca, Almanca vb.) bir kursa başlayıp o kursta bütün seviyeleri öğrenip bitirme sertifikası alan bireylerin o dili öğretebilme imkânı elde etmesi ve son zamanlarda Türkçe için de bu durumun geçerli olmasıdır (Özden, Boylu ve Başar, 2017, s.611-612).

Yıldız ve Tepeli (2014) tarafından yapılan bir çalışmada Türkçe öğretecek öğretim elemanlarının, öğrenci algılarına göre öğretmenlik yeterlikleri; “konu alanına/alan bilgisine yönelik yeterlikler, öğrenme-öğretme sürecine/öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikler, program ve içerik bilgisine yönelik yeterlikler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde öğrenme gelişimini izleme ve değerlendirme becerilerine yönelik yeterlikler” şeklinde dört başlıkta toplanmıştır. Dolayısıyla belirtilen yeterlikleri taşımayan veya bu yeterliklerle alakalı bilgi sahibi olmayan bir bireyin etkili bir şekilde Türkçe öğretmesi olanaksızdır. Bir başka deyişle bir dili bilmek söz konusu dili öğretebilmek anlamını taşımamaktadır. Örneğin ana dilinin Azerbaycan Türkçesi olmasından dolayı iyi seviyede Türkiye Türkçesi öğrenmiş olan bir bireyin asıl mesleği

muhasibecilikten mesaiden sonra özel dil kursunda Türkçe öğreticiliği yapması kuşkusuz öğrenme girdilerinin niteliği bakımından şüpheler uyandıracaktır.

Tarafımızdan özel dil kurslarında gerçekleştirilen ders gözlemlerinde, özellikle Türkoloji bölümünden mezun olmamış yerel öğretmenlerin dil bilgisi konularını anlatmakta oldukça zorlandıkları, yazma becerisi üzerinde pek durmadıkları, ders sırasında zaman zaman Türkçe kelimelerin imlasını hatalı yazdıkları, hedef kitlenin anlatım hatalarını fark etmede ve geri dönüt vermekte yetersiz kaldıkları, özgün ve bağlama uygun örnek vermekte güçlük çektikleri, özellikle atasözü ve deyim gibi doğrudan amaç kültüre ve dile hâkimiyeti gerektiren durumlarda sorun yaşadıkları, ana dilleri olan Azerbaycan Türkçesinden sık sık olumsuz transfer yaptıkları tespit edilmiştir. Gerek hizmet içi eğitim programlarıyla ve gerekse Tahran’da düzenlenecek “Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programları” ile mevcut durumu iyileştirecek etkinliklerin düzenlenmesi İran’da Türkçe öğretiminin kalitesi açısından oldukça gereklidir.

## **2.5. İRANLILARCA HAZIRLANAN DERS MATERYALLERİ VE SINAVLAR**

İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ciddi bir kazanç kapısı hâline gelmesi bu alana ilişkin çeşitli yayınlarında artışı da beraberinde getirmiştir. Türkiye’deki ilgili kurumlar tarafından yabancılara Türkçe öğretmek üzere nitelikli ve yeterli sayıda ders materyalinin hazırlanmaması ciddi bir boşluk yarattığından İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin ihtiyaç duyduğu ders materyalleri, asıl mesleği öğretmenlik olmayan eğiticiler tarafından hazırlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde İranlılar tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders materyalleri; dil bilgisi kitapları, seyahat kitapları, sözlükler ve diğer materyaller (dil kartları vs.) olmak üzere dört başlık altında ana hatlarıyla incelenmiştir.

### **2.5.1. Dil Bilgisi Kitapları**

İran’da yabancı dil olarak Türkiye Türkçesine öğrenimine artan ilgiye paralel olarak Fars dilliler için hazırlanmış iki dilli dil bilgisi kitaplarının sayısında dikkate değer bir artış olduğu, hâlihazırda piyasada Türkiye Türkçesine ilişkin birçok dil bilgisi kitabının



yer aldığı görülmektedir. Söz konusu kitaplar genellikle tasviri gramer yöntemiyle iki dilli olarak yazılmıştır ve kitaplarda yabancı dil öğrenimin gerekliliklerinden olan etkinlik ve alıştırmalar genellikle yer almamaktadır. Aşağıda İran’da son yıllarda yayımlanan bazı dil bilgisi kitaplarına kısaca değinilmiştir:

**a. Fozunhah, Mir Hasan (1394). *Destur-u Zeban-ı Torki-yi İstanbuli, İnteşerat-ı Cengel: Tahran:*** İstanbul Teknik Üniversitesinde mühendislik eğitimi alan Mir Hasan Fozunhah tarafından kaleme alınan kitap 384 sayfadır. Diğer dil bilgisi kitaplarına göre daha nitelikli görünen eserde, Türkçe dil bilgisi kuralları Farsça açıklanmaktadır. Dil bilgisi konularının sıralamasında genel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarındaki sıralamanın takip edildiği anlaşılmaktadır. Kitabı benzerlerinden ayıran en önemli özellik anlatılan dil bilgisi yapısının kırmızı renkle gösterilmesidir. Dil bilgisi açıklamalarının yetersiz ve kitabın alıştırmalar açısından oldukça eksik olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca kitabın sonunda eş anlamlı kelimelerden oluşan bir tabloyla (s.327), gündelik hayatta işe yarayabileceği düşünülen bazı konuşma cümleleri, Farsça tercümeleriyle beraber verilmiştir.

**b. Saidi, Hüseyin (1395). *Destur-u Zeban-ı Torki-yi İstanbuli Sath-ı Paye, Çap-ı Naşir: Tahran:*** Yaklaşık bir yıl kadar internet üzerinden Türkçe öğretmenliği yapan Hüseyin Saidi tarafından kendi ders notlarının bir araya getirilmesi sonucunda ortaya çıkan eser, 266 sayfadır. Kitapta Türkçe dil bilgisi konularının tamamı değil yalnızca temel seviyedeki (A1, A2) dil bilgisi konularının açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Dil bilgisi konularının sıralamasında *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*’nın temele alındığı anlaşılmaktadır. Esasen kitap *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*’daki konuları Farsça açıklayan bir yardımcı kaynak görünümündedir. Türkçe dil bilgisi yapılarının Farsça muadillerinin verildiği eserde zaman zaman kısa açıklamalar bulunmaktadır. Eserde yer yer imla hataları göze çarpmaktadır. Kitabın genelinde öğretim için verilen Türkçe örnek cümle ve metinlerin (bk. s.143) Türkçenin gerçek bağlamından uzak yapay örnekler olduğu göze çarpmaktadır.

**c. Kurbanı, Hüseyin (1391). *Destur-u Zeban-ı Cami’i Torki-yi İstanbuli, İntişarat-ı Berayendepuyeş, Tahran:*** İspanyol Dili ve Edebiyatı mezunu olan ancak Türkçe öğretmenliği yapan Hüseyin Kurbanı tarafından 2013 yılında kaleme alınan kitap 264 sayfadır. Kurbanı’nın kitabı da temel seviye *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders*

*Kitabı*'ndaki dil bilgisi konularının Farsça açıklamalarından ibarettir. Kitabın 12 dersten oluştuğu görülmektedir. Eserin pek çok yerinde imla hataları ve dil bilgisi açıklamalarında yanlışlıklar dikkati çekmektedir. Her ne kadar yazar kitabını *Ayrıntılı Türkiye Türkçesi Dil Bilgisi* olarak isimlendirmiş olsa da eser dil bilgisi açıklamaları bakımından yetersizdir. Kitabın tamamı Türkçe dil bilgisi yapılarının ve fiil çekimlerinin Farsçaya tercümesinden ibarettir. Bu yönüyle eser bir yardımcı kaynak olmaktan öte ders notu niteliğindedir. Ayrıca kitabın sonunda tablolar hâlinde bazı Türkçe isimler (meyve, sebze, aile, vücut, tabiat, hayvanlar, ev eşyaları, meslekler vb.) ve fiiller sıralanmıştır.

**d. Takizade, Rıza (1392). *Hod Amuz-ı Kâmil Torki-yi İstanbuli Hemrah-ı ba Gramer, İntişarat-ı Şenay: Urumiye:*** Türkiye'de biyoloji eğitimi alan emekli biyolog Rıza Takizade tarafından hazırlan ve 2014 yılında piyasaya çıkan kitap 569 sayfadır. Söz konusu kitabın İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretmek üzere hazırlanmış en niteliksiz çalışmalardan biri olduğu söylenebilir. Öyle ki kitabın kapağında dahi büyük harflerle "TÜRKÇE ÖYRENIYORUM" yazılmak suretiyle imla hatası yapıldığı görülmektedir. Ayrıca kitap yabancı dil öğretim metodolojisinden de oldukça uzaktır. Zira dil bilgisi konuları belirli bir plan dâhilinde değil gelişigüzel verilmiştir. Kitap oldukça hacimli olan çalışma, dil öğretimi kitabından ziyade muhtelif Türkçe metinlerin tercümesi görünümündedir. Tercümesi verilen Türkçe metinlerin de dil öğretimi ilkeleri açısından yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmaya elverişli olmadığı ortadadır. Metinlerin önünde, metinde geçen kelimelerin neredeyse tamamının Türkçe telaffuzu (Fars alfabesiyle) ve Farsça karşılıkları sıralanmıştır. Her ne kadar kitabın yazarı kaynak göstermese de kitaptaki metinlerin tamamına yakınının internetten alındığı anlaşılmaktadır. Ayrıca kitap genelinde göze çarpan kelime ve dil bilgisi hataları yazarın bir Azerbaycan Türkü olduğunu düşündürmektedir.

**e. Haliki, Perviz (1394). *Amużeş-i Cami'yi Zeban-ı Torki-yi İstabuli, İntişarat-ı Naşir: Tahran:*** İstanbul'da mühendislik eğitimi alan ve hâlihazırda Tahran'da yeminli mütercim olarak çalışan Perviz Haliki tarafından hazırlanan eser 180 sayfa olup 2015 yılında piyasaya çıkmıştır. Kitap metodoloji olarak İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretmek üzere hazırlanan dil bilgisi kitaplarıyla hemen hemen aynıdır. Diğerlerinden farklı olarak bu eserin giriş kısmında yaklaşık iki sayfa kadar Genç Kalemler ve Türk

Dili Tetkik Cemiyetine dair bilgi yer almaktadır. Bu kısımdaki bilgiler ve kitaptaki dil bilgisi açıklamalarının Mehmet Hengirmen tarafından kaleme alınan *Türkçe Dil Bilgisi* başlıklı çalışmadan özetlendiği görülmektedir. Altı bölümde hâlinde oluşturulan kitabın dikkat çeken yönü öğrenciler için etkinlik veya alıştırmaya yer verilmemiş olmasıdır. Kitabın “Terimler ve Diyalog” başlığını taşıyan altıncı bölümünde havalimanı, otel, gezi, restoran ve emlakçıda karşılaşılabilecek bazı Türkçe terimler ve diyalog cümleleri Farsça karşılıklarıyla birlikte verilmiştir. Kitap dil öğretim kaynağından ziyade Türkçe dil bilgisinin oldukça kısa bir özeti şeklindedir.

**f. Şine, Nasır (1395). *Amuşe-i Zeban-ı Torki-yi İstanbuli ba Reveş-i Novin, İntişarat-ı Şine: Tahran:*** İran Hava Kuvvetleri’nden emekli subay öğretmen olan Nasır Şine’nin 190 sayfalık çalışması 2017 yılında yayımlanmıştır. Kitapta Türkçe A1 seviyesindeki dil bilgisi konularının ele alındığı görülmektedir. Her ne kadar kitabın kapağında yer alan “Birinci Kitap” ibaresinden yazarın diğer seviyelerdeki dil bilgisi konularını içeren devam niteliğinde kitaplar yazacağı anlaşılrsa da serinin ikinci kitabının henüz piyasaya çıkmadığı görülmektedir. Kitabın başlığı (Yeni Yöntem Doğrultusunda İstanbul Türkçesi Öğretimi okuyucuda ciddi bir beklenti uyandırsa da bu çalışmayı diğer dil bilgisi çalışmalarından daha nitelikli kılan bir özellikten bahsetmek zordur. Ancak kitap boyunca, diyaloglara uygun ve internetten alındığı anlaşılan basit çizimlere dahası konuyla ilişkisi bulunmayan Türkçe özlü sözlerle Farsça çevirilerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca A1 seviyesine uygun düşmeyecek pek çok fıkrada kitapta bulunmaktadır. Kitabı benzerlerinden ayıran tek husus bazı dil bilgisi alıştırmaları ve cevaplarının yer aldığı bir CD’nin kitapla birlikte okuyucuya sunulmasıdır. Dil öğretim ilke ve yöntemleri dikkate alınmaksızın yazıldığı ilk bakışta anlaşılan eserde yer yer imla hataları da göze çarpmaktadır.

**g. Celali Zenuz, Mircemal (1394). *Destur-u Zeban-ı Sade-yi Torki-yi İstanbuli,*** Neşri **Daneşyar: Tahran:** Aslen bir tıp doktoru olan Mircemal Celali Zenuz tarafından hazırlanan 386 sayfalık kitap ilk baskısını 2016, ikinci baskısını 2017 yılında yapmıştır. Kitapta anlatılan dil bilgisi konularının kapsamına bakıldığında *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*’nın çalışmaya kaynak teşkil ettiği anlaşılmaktadır. Söz konusu kitabı benzerlerinden ayıran en önemli nokta kitabın sonunda Türkçe noktalama kurallarının yer aldığı kısa bir bölümün bulunmasıdır. Aynı bölümün devamında Farsça

karşılıkları verilmeksizin bazı konulara ilişkin (yardımlaşma, dayanışma vb.) özlü sözler ve atasözlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu bölüm temel seviye dil bilgisi konularının izah edildiği bir dil bilgisi kitabında oldukça anlamsız durmaktadır. Bu kitap da Türkçe dil bilgisi yapılarının Farsça çevirinden ibaret olup kitap genelinde herhangi bir etkinlik veya alıştırma bulunmamaktadır. Kitabın Türkçe hazırlanan arka kapağının hatalı bir ifadeyle “Türk Dilbigisi Ve Kuralları” şeklinde yazılmış olması ayrıca dikkat çeken bir noktadır.

**ğ. Şokrgozer, Muhammed Rıza (1393). *Destur-i Zeban-ı Cami'-yi Torki-yi İstanbuli, İntişarat-ı Kaç***: Tahran: Uzun yıllardır Türkiye Türkçesi öğretmeni olarak çalışan Muhammed Rıza Şokrgozer'ın 112 sayfalık büyük boy kitabı İran'da şimdiye kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretmek üzere yayımlanmış dil bilgisi kitapları arasında en niteliklisi olarak dikkat çekmektedir. Kitabın tamamı renkli baskıdır ve dil bilgisi yapıları doğru bir çözümlene yöntemiyle öğretilmeye çalışmaktadır. Ayrıca eserin genelinde gerek Türkçe kelimelerde imla hatası gerekse de dil bilgisi kurallarının açıklandığı bölümlerde bilgi ve çeviri yanlışı yok denecek kadar azdır. Kitapta hedef kitlenin öğrendiği bilgiyi pekiştirmesi için hemen hemen her dil bilgisi açıklamasından sonra alıştırma yer verilmesi doğru bir yaklaşımdır. Bu yönleriyle kitap Fars dilli öğrenciler için yardımcı kaynak olarak kullanmaya elverişlidir.

### 2.5.2. Konuşma Kılavuzları Ve Seyahat Kitapları

İran'da dil bilgisi kitaplarının dışında muhtelif boy ve ebatlarda içerisinde genellikle tek cümlelik diyalogların yer aldığı iki dilli (Türkçe ve Farsça) konuşma kılavuzları ile seyahat kitapları da yayımlanmıştır. Bu türden kitaplar yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek istemeyen veya Türkçe öğrenmeye fırsat bulamayan ancak muhtelif gerekçelerle Türkiye'ye seyahat eden bireyler tarafından tercih edilmektedir. Aşağıda bu türden bazı kitaplara kısaca değinilmiştir:

**a. Batıni, Muhsin (1393). *Mihahim Torki Sohbet Konim, İntişaratı Ufukdur***: **Tahran**: Mesleği turist rehberi olan Muhsin Batıni tarafından kaleme alınan kitap 256 sayfa olup dokuz bölümden oluşmaktadır. Kitap genelinde muhtelif mekanlarda (otelde, seyahatte, restoranda, alışveriş merkezinde vb.) iletişim kurmak için kullanılabilir

basit cümleler, bu cümlelerin telaffuzları (Farsça alfabeyle) ve Farsça karşılıkları yer almaktadır. Eserde cümlelerin yanında İstanbul'un tarihî mekanlarını ve gezilecek yerlerini tanıtan birçok Farsça metin de bulunmaktadır. Metinlerin yazar tarafından mı yazıldığına veyahut tercüme mi edildiğine ilişkin herhangi bir bilgi yoktur. Ayrıca Türkçe cümlelerdeki oldukça sık imla hatası yapıldığı dikkatten kaçmamaktadır. Kitabın son bölümü ise çeşitli temalarda (yiyecek, içecek, çiçekler, balık türleri, organlar, sıfatlar vb.) isim tablolarından oluşmaktadır.

**b. Elketabi Eşref, Hasan ve Elketabi Eşref, Mina (1388). *Torki-yi İstanbuli der Sefer, İntişarat-ı Estandart: Tahran:*** Türkiye'ye seyahat ederken kullanmak üzere 2010 yılında basılmış 270 sayfalık bu kitap İran'da yayımlanan ilk seyahat kitaplarından biridir. Aynı yayınevin evinin bu kitaba benzer şekilde "Seyahatte Arapça, Seyahatte Almanca, Seyahatte İngilizce vb." başlıklarını taşıyan birçok yayını bulunmaktadır. Bu kitabın da daha önce basılan seyahat kitapları örnek alınarak hazırlandığı görülmektedir. Kitap baştan aşağıya dil bilgisi hataları, yazım yanlışlıkları ve anlatım bozukluklarıyla dolu olduğundan yazarların Türkiye Türkçesini iyi bilmediği ileri sürülebilir. 11 bölümden oluşan kitap pasaport kontrollü, gümrük, kuaför, restoran, otel, kuyumcu, alışveriş merkezi, hastane, postane vb. mekanlarda iletişim kurmak için işe yarayabileceği düşünülen bazı cümlelerden oluşmaktadır. Ancak söz konusu cümlelerin büyük bir kısmı, Türkiye'de gündelik yaşamda kullanılmayan yapay ve gerçek hayattan kopuk ifadelerdir. Bu sebeple kitap niteliği oldukça düşük bir çalışmadır.

**c. Celali Zenuz, Mircemal (1394). *Yadgiri Mükalemat-ı Torki-yi İstanbuli der 90 Ruz, İntişarat-ı Daneşyar: Tahran:*** Türkçe bir dil bilgisi kitabı da hazırlayan Mircemal Celali Zenuz'un "90 Günde Türkçe Konuşma Kılavuzu" başlığını taşıyan bu 301 sayfalık bu çalışması 2015 yılında basılmıştır. Eserin başlığından bir konuşma kitabı olduğu anlaşılrsa da içeri konuşma etkinliklerinden oldukça uzaktır. Kitap tanışma, selamlaşma, özür dileme, adres sorma, randevu alma-verme, rica etme, vedalaşma, yemek sipariş etme, doktora gitme, bilet satın alma vb. durumlarda kullanılabilecek bazı Türkçe cümlelerin Farsçaya tercümesinden ibarettir. Ayrıca Türkçe cümlelerin telaffuzu mavi renkle Fars alfabesiyle yazılmıştır. Söz konusu cümlelerin hangi kritere göre seçildiğine ilişkin kitapta herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Kitabın neredeyse yarısı Türkçe-Farsça sözlükten oluşmakta ayrıca

kapakta belirtilen konuşma öğretimi için 90 günlük sürenin neye göre tespit edildiği kitap incelendiğinde anlaşılabilir değildir. Çalışmanın arka kapağında kitabın Türkçe başlığının “Türkçe Konuşmayı Öğrenelim 90 Günde” olarak yanlış bir şekilde tercüme edilmesi dikkat çeken bir hatadır. Söz konusu kitap pek çok açıdan İranlılara Türkçe konuşma öğretiminde faydalı olamayacağı açıktır. Çalışmanın zikredilmeye değer tek olumlu tarafı ise kitaptaki cümlelerin seslendirildiği bir CD’nin kitaba ek olarak verilmesidir.

**d. Zebiullah, Bayat (1393). *Mükamelat-ı Ruzmerre-yi Torki be Farsi, İntişarat-ı Eşraki: Tahran:*** Mesleği turist rehberliği olan Zebiullah Bayat tarafından kaleme alınan 256 sayfalık bu kitap 2014 yılında yayımlanmıştır. Kitap başlığında her ne kadar “Türkçe Günlük Konuşmalar” ibaresi yer alsaydı çalışma bir konuşma kitabında niteliğinde değildir. Kitap genelinde konuşma etkinlikleri bulunmamaktadır. Yayınevinin daha önce bastığı 23 konuşma kitabına benzer bir şekilde eserin yaklaşık 100 sayfası Türkiye’nin tanıtımına ayrılmıştır. Geri kalan bölümlerde ise seyahat kitaplarına benzer şekilde çeşitli mekanlarda ve durumlarda iletişim kurmaya yarayacak Türkçe cümleler, bu cümlelerin telaffuzları ve Farsça tercümeleri verilmiştir. Kitaptaki yaklaşık 40 sayfalık dil bilgisi bölümünde Türkçe birkaç fiilin muhtelif kip ve kişilere göre çekimi bulunmaktadır. Bu eser de Türkiye seyahat edecek bir İranlının işini yaramaktan oldukça uzaktır.

### 2.5.3. Sözlükler Ve Diğer Materyaller

İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretmek üzere hazırlanan dil bilgisi kitapları ile Türkiye’ye seyahat ederken kullanılabilecek bazı kılavuzların yanında dil öğretim sürecine yardımcı olabilecek bir takım ek kaynaklarda İranlılar tarafından hazırlanmıştır. Söz konusu kaynaklardan bazıları aşağıdaki gibidir:

**a. Abbasi, Rıza (1392). *Flaş Kart-ı Torki-yi İstanbuli, İntişarat-ı Azernek: Tahran:*** Asıl mesleği bankacılık olan ancak uzun süredir Türkçe öğretmenliği yapan Rıza Abbasi tarafından hazırlanan Türkçe dil kartları 2014 yılında basılmıştır. Muhtelif temalarda (sebze, meyve, hayvanlar, fiiller, sıfatlar, isimler, renkler, organlar vb.) yaklaşık 1000 Türkçe kelimenin telaffuzunun ve Farsça tercümesinin verildiği

görülmektedir. Kartların bir tarafında Türkçe kelimeler diğer tarafında ise Farsçaları yer almaktadır. Kartlarda verilen Türkçe kelimeler ve Farsça karşılıkları incelendiğinde herhangi bir hataya tesadüf edilmemektedir. Söz konusu kartlar hâlihazırda tükenmiş olup yeni baskısı yapılmamıştır.

**b. Golkaryan, Kadir (1393). *Ferheng-i Türki-yi İstanbul-i İngilizisi ve Farsi, İntişarat-ı Rahnüma: Tahran:*** Uluslararası ilişkiler disiplininde öğretim üyeliği yapan Kadir Golkaryan tarafından hazırlanan sözlük İran'da hâlihazırda en çok baskısı yapılan (sekiz baskı) Türkçe-Farsça sözlüktür. İranlılar tarafından hazırlanan bir iki sözlükten biri olan bu çalışma Türkçe-Farsça-İngilizce olmak üzere üç dilli hazırlanmıştır. Sözlüğü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanmak zordur. Zira bazı madde başlarında bir kelimenin örneğin beş anlamı peş peşe sıralanmıştır. Sözlükte örnek cümle yer almadığından çoğu zaman öğrenciler sıralanan anlamlardan hangisinin metinde kastedildiğini kavramakta güçlük yaşamaktadır. Ayrıca sözlük genelinde yer yer imla yanlışları ve hatalı madde başları da göze çarpmaktadır. Bu sebeplerle İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler genellikle Mehmet Kanar tarafından kaleme alınan ve İran'da korsan baskıları yapılan Türkçe-Farsça sözlükleri tercih etmektedir.

**c. Abbasi, Rıza (1395). *Ferheng-i Tasviri-yi Oxford, İntişarat-ı Rahnüma: Tahran:*** Oxford Yayınları tarafından Oxford Picture Dictionary başlığıyla yayınlanan oldukça hacimli resimli sözlükteki İngilizce kelimelerin altına Rıza Abbasi tarafından Farsça ve Türkçe kelimelerde eklendikten sonra 2016 yılında basılmış hâlidir. Büyük boy, renkli ve kuşe kâğıda basılan sözlük hâlihazırda tükenmiş olup yeni baskısı yapılmamıştır.

**d. Nevai, Rıza (1392). *TÖMER, İntişarat-ı Ahter: Tebriz:*** İşletme eğitimi alan Rıza Nevai'nin hazırladığı 300 sayfalık çalışma 2014 yılında basılmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere kitap üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinin düzenlediği Türkçe yeterlik sınavlarına hazırlık kitabı niteliğindedir. Türkiye'de ki üniversiteler için danışmanlık hizmeti de veren Rıza Nevai yazdığı kitabı öğretmenlik yaptığı Türkçe kurslarında okutmaktadır. Türkçe yeterlik sınavlarına hazırlık amacıyla yazılmış bir kitabın dört temel dil becerisi için ayrı ayrı bölümler içermesi beklenmektedir. Söz konusu kitapta yalnızca okuma metinleri bulunmaktadır. Üstelik kitabın yaklaşık ilk 100 sayfası Türkçe dil bilgisi konularının açıklanmasına ayrılmıştır. Kitabın ikinci bölümünde yer alan okuma metinleri ve metin altı soruları dil yeterlik sınavları için

uygun değildir. Ayrıca kitaptaki metinlerin nereden alındığına ilişkin herhangi bir kaynak verilmesi de söz konusu metinlerin internetten derlendiği anlaşılmaktadır.

**e. Kanbiznejat Mугanlı, Siyavuş (1395). *Dastanha-yi Kutah Do Zebane, İntişarat-ı Şerbeyani: Tahran:*** Asıl mesleği demir yolu mühendisli olan Siyavuş Mугanlı Kanbiznejat tarafından Türkçe öğrenenlere yardımcı olmak amacıyla hazırlanan 102 sayfalık bu kitap 2016 yılında basılmıştır. Kitabın yazarının Türkçe öğretmenliği yapmadığı ancak Türk dili ve kültürüne ilgi duyduğu anlaşılmaktadır. Kitapta nereden alındığı belirtilmeyen 39 kısa hikâye veya fıkra Türkçe ve Farsça olarak verilmiştir. Hikâyeler parçalanmış, birkaç cümle Türkçe onun altına Farsça tercümesi akabinde yeniden birkaç cümle Türkçe ve Farsça tercümesi verilmek suretiyle kitaba alınmıştır. Her hikâyenin sonunda “Önemli Kelimeler ve Terimler” başlığı altında metinde geçen birkaç Türkçe kelimenin Farsça karşılığı yazılmıştır. Ayrıca hikâyeler dil seviyelerine göre tasnif edilmemiş ve hikâyelerin hangi kriterle göre seçildiğine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Hikâyelerin Farsçaya tercümesinde yer yer hatalar da göze çarpmaktadır. İşaret edilen hususlar sebebiyle söz konusu kitap yabancı dil olarak İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir bir yardımcı kaynak niteliğinde değildir.

**f. Paledi, Sirus (1394). *Kelimat-ı Moşterek-i Zeban-ı Türki-yi İstanbuli ve Parsi 505, İntişarat-ı Ahter: Tebriz:*** Türkçe ve Farsça arasında kopya olan 505 kelimenin alfabetik bir sırayla karşılıklı verildiği 100 sayfalık bu küçük boy kitapçık 2016 yılında piyasaya çıkmıştır. Kitabın seri hâlde çıkacak Türkçe-Farsça ortak kelimeler çalışmasının ilk kitabı olduğu önsözde belirtilse de serinin ikinci kitabına ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır. İran’da daha önce Türkçe ve Farsça ortak kelimelere ilişkin sözlük çalışmaları yapıldığından (Bk. Dilberipur,1995) bu çalışmanın özgün bir tarafı bulunmamaktadır. Kitapta Türkçe ve Farsça arasında kopya olan gerek Batı dillerinden gerekse de Doğu dillerinden her iki dile alıntılanmış kelimeler verilmiştir. İlgili kelimeler zaten İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitle tarafından bilindiğinden bu çalışmanın pratikte öğrencilere somut bir katkısının olacağı düşünülmemektedir.



#### 2.5.4. Kur Sınavları

Ölçme ve değerlendirme dil öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası ve önemli bir basamağıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde belli aralıklarla ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme dil öğretiminin doğru planlanması ve yapılandırılmasını sağlayan önemli bir bileşendir. Daha önce değinildiği üzere İran’da hâlihazırda yabancı dil olarak Türkçe öğreten dil kurslarında kur sistemi, ders saati, öğretim materyali ve öğretici arka planı vb. dil öğretim sürecinin bileşenleri bakımından ciddi farklılık bulunmaktadır. Kurumdan kuruma farklılık arz eden bir diğer husus ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır. İran’da Tahran Yunus Emre Enstitüsü dışındaki diğer kamu veya özel dil kurslarında doğru ölçme ve değerlendirme araçlarıyla nitelikli bir ölçme ve değerlendirme yapıldığını söylemek mümkün değildir. Tahran Yunus Emre Enstitüsü ise hazırladığı ölçme ve değerlendirme araçlarının diğer kurs merkezleriyle paylaşmamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten dil kurslarının bir kısmında süreç içerisinde ya ölçme ve değerlendirme işlemi yapılmadan öğrenciler üst kura doğrudan geçirilmekte ya da nitelikli ölçme araçları kullanılmadan değerlendirme yapılmaktadır. Öğrencileri doğrudan üst kura geçiren dil merkezleri öğrenciyi uzun süre dil kursunda tutmaya çalışarak maddi kazanç elde etmeye çalışmaktadır. Diğer dil merkezlerinde ise genellikle yalnızca okuma-anlama becerisi ve dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin ölçüm yapıldığı görülmektedir. Ayrıca okuma-anlama becerisi ve dil bilgisi öğrenme alanına ölçmek için İranlılarca hazırlanan ölçme araçlarının niteliği de tartışmaya açıktır. İran’daki dil merkezlerine gerçekleştirilen çalışma ziyaretlerinde Tahran Yunus Emre Enstitüsü dışında dört temel dil becerisinden tamamından ölçüm yapan herhangi bir kuruma rastlanmamıştır. Çalışmaya örnek teşkil etmesi açısından Tablo 7’de görüldüğü üzere Tahran’da faaliyet gösteren “İranmehr” dil kursunun Niyaveren şubesine Türkçe öğretmenliği yapan Nahid Donyadideh<sup>6</sup> tarafından A1 seviyesinde kur sınavlarında kullanılan ve nispeten daha nitelikli olan bir ölçme aracı aşağıda verilmektedir:

<sup>6</sup> Çalışmaya İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bir ölçme aracı örneği koymak adına ismi geçen Türkçe öğretmeniyle e-posta üzerinden iletişime geçilmiş ve söz konusu öğretmenden 3.02.2019 tarihinde tarafımıza gönderilen ölçme aracı buraya alınmıştır.

**“İkinci kur sınavı****Ad ve Soyad :****... Eşleştiriniz... (4.5)**

- |                                     |                                 |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| 1 . Sizin adınız ne ?               | 1 . Yağmurlu ve serin           |
| 2 . Buyurun , hoş geldiniz          | 2 . Ben şimdi okuldayım         |
| 3 . Ahmet nereli ?                  | 3 . Aaa... Geçmiş olsun         |
| 4 . Bu kim ?                        | 4 . Rica ederim , bir şey değil |
| 5 . Arkadaşlar size iyi akşamlar    | 5 . Benim adım Ahmet            |
| 6 . Bugün İstanbul’da hava nasıl ?  | 6 . Güle güle oğlum             |
| 7 . Burası neresi ?                 | 7 . İyilik ,canım.Senden?       |
| 8 . Kütüphane kaçınıcı katta ?      | 8 . Buyurun , afiyet olsun      |
| 9 . Kaç yaşındasınız ?              | 9 . Hayır , evliyim             |
| 10 . Neredesin ?                    | 10 . Burası Mirdamat caddesi    |
| 11 . Ne haber Ayşe                  | 11 . Bu benim arkadaşım         |
| 12 . Güven park nerede ?            | 12 . Sana da iyi akşamlar       |
| 13 . Teşekkür ederim                | 13 . Sadece bu numara var       |
| 14 . bir bardak meyve suyu , lütfen | 14 . İleride , solda            |
| 15 . Hoşçakal anne                  | 15 . Otuz sekiz yaşındayım      |
| 16 . 37 numura var mı ?             | 16 . O ALman                    |
| 17 . Hastayım , ve ateşim var       | 17 . Hoş bulduk kızım           |
| 18 . Siz Bekar mısınız ?            | 18 . Dördüncü katta             |

**Aşağıdaki soru kelimeleri ve zamirleri en doğru şekilde yerleştiriniz...(4.5)****(ne , nasıl , neden , hangi , ne zaman , nerede , nereden , nereye , kim )**

1. .... yiyorsunuz?  
\_ Ben bir pizza yemek istiyorum
2. Ali ..... yaşıyor?  
\_ Amerikka’da yaşıyor
3. Sence ..... pantolon daha güzel ?  
\_ Bence açık renkli daha güzel
4. Sema ..... Türkiye’ye dönüyor?  
\_ Bir ay sonra dönüyor
5. Sen ..... geliyorsun?  
\_ Sinemadan geliyorum
6. Yarın ..... gidiyorsunuz?  
\_ Alışverişe gidiyoruz
7. Seda ..... bu akşam gelmiyor?  
\_ Çünkü çok yorgun
8. Bu ayakkabı ..... ?

\_ çok güzel

9. Evde ..... var?

\_ Ben yalnızım

**Aşağıdaki kökleri en doğru şimdiki zaman eki ve en doğru kişi eki ile tamamlayın ... (10)**

1. (Ben) Bu yaz Türkiye'ye gitmek iste..... . (+)
2. (O) Pop müzik sev..... . (-)
3. (Biz) yarın sabah Pikniğe git..... . (+)
4. (Siz) neden hiç konuş..... ?(-)
5. (Ben) Üç hafta sonra tatile çık..... (+)
6. (Sen) Hiç kitap oku..... (-)
7. (Onlar) Nerede Türkçe öğren..... ?
8. (Biz) Her sabah bir saat parkta koş..... (+)
9. (Siz) gel..... ? (-)
10. (O) kahvaltı yap ..... .(+)

**Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır ?...(1)**

- |                                      |                                  |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| 1. 09:10 saat dokuzu on geçiyor      | 3. 07:45 saat yediye çeyrek var  |
| 2. 11:15 saat on biri çeyrek geçiyor | 4. 03:30 saat üç buçuk           |
| 1. 13:35 saat onüç yirmi var         | 3. 06:05 saat altıyı beş geçiyor |
| 2. 10:55 saat on bire beş var        | 4. 15:00 saat on beş             |

**Aşağıdaki soruları saatlere göre cevaplayınız ...(4)**

1. Ders saat kaçta başlıyor? 10:30
2. Film saat kaçta bitiyor? 01:45
3. Öğretmen saat kaçta sınıfa giriyor? 08:15
4. Bankalar saat kaçta açılıyorlar? 09:00

**... dan , den önce . dan , den sonra . ....a , e kadar ile tamamlayınız ...(6)**

1. kahvaltı..... dişlerimi fırçalıyorum .
2. Öğrenciler sınav..... kütüphanede ders çalışıyorlar .
3. İlkbahar..... yaz geliyor .
4. Ben her zaman öğretmen..... sınıfa giriyorum .
5. Sabah ..... akşam ..... çalışıyorum .
6. İstanbul..... Ankara..... uçakla geliyorum .

**... da , de . dan , den . a ,e ile cevaplayınız (3)**

1. Hasan nereden çıkıyor? Hastane
2. Merve nereye gidiyor? Sinema
3. Ali ve arkadaşı nerede yürüyorlar? Park
4. O nereye giriyor? Sınıf
5. Ahmet nereden alışveriş yapıyor? Market
6. Sinan nerede otobüs bekliyor? Durak

**Boşlukları uygun iyelik ekleri ile tamamlayınız (10)**

1. Ben..... anne..... yumuşak kalpli bir kadın
2. Biz..... okul..... buraya çok yakın
3. Sen..... araba..... nerede?
4. O..... arkadaş..... çok yakışıklı
5. Siz..... ev..... balkon var mı ?
6. Sen..... çekmece..... bir kalem alıyorum
7. Ben..... oda..... büyük bir kitaplık var
8. Onlar..... araba..... biniyoruz
9. Sen ..... kardeş..... kaç yaşında ?
10. Siz ..... sınıf ..... çok kalabalık

**Boşlukları uygun bir şekilde doldurunuz ...(7)**

1. Ali..... abla..... koca..... mühendis
2. Biz..... sınıf..... , TÖMER ..... ikinci kat.....
3. Murat ..... çanta ..... , pencere ..... ön.....
4. Annem..... mavi elbisesi..... fermuar..... bozuk .
5. Sen..... ofis..... halı..... çok güzel .
6. Ahmet..... ev..... eşyalar..... bugün geliyor .
7. Sınıf..... kapı ..... kol ..... kırık .
8. Esra ..... baba..... araba ..... kitaplar var .
9. Siz ..... komşu..... evi çok renkli ve büyük .
10. Sibel Ziraat banka..... çalışıyor .

**CD'yi dinleyiniz , ve metne göre DOĞRU ve YANLIŞ ı seçiniz...**

1. Stefani almanya'dan geliyor .  
Doğru Yanlış
2. Ayla Hanım , Stefani'nin komşusu , ve çok iyi bir insan .  
Doğru Yanlış
3. Ayla Hanımın dört çocuğu var , iki kız , iki erkek .  
Doğru Yanlış
4. Leyla çok küçük ve okula gitmiyor .  
Doğru Yanlış
5. Mahmut Bey doktor , çocuklar onu sevmiyor , ve korkuyorlar .  
Doğru Yanlış
6. Ben ve eşim İstanbul'da çalışıyoruz , ama Almanya'da yaşıyoruz .  
Doğru Yanlış
7. Biz Pantolon , gömlek , tişört yapıyoruz , ve Avrupa'ya satıyoruz .  
Doğru yanlış
8. Çocuklarım ve biz Türkiye'yi çok seviyoruz

- Doğru Yanlış
9. Ben ve çocuklarım Türkçe bilmiyoruz , ve hiç kursa gitmiyoruz .
- Doğru Yanlış
10. Arkadaşlarımla lokantada İngilizce konuşuyoruz , çünkü çok iyi Türkçe bilmiyoruz .
- Doğru Yanlış

**Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız...( en az 10 cümle) (10)**

1. Bir gününüzü anlatınız .
2. Kendinizi ve ağılnızı tanıtınız .
3. Benim en iyi arkadaşım.....”

Yukarıda verilen A1 seviyesinde ölçme aracı incelendiğinde öğrencilerin yalnızca dil bilgisi öğreneme alının ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Hedef kitlenin dinleme ve yazma becerilerinin ölçülmeye çalışılması pek çok dil merkezinde ihmal edilen olumlu bir husustur. Ölçme aracındaki pek çok yazım, noktalama ve imla hatası ayrıca dikkati çekmektedir. Okuma metinlerinin ve metin altı sorularının yer almayışı ölçme aracının niteliğini tartışmaya açık hâle getirmektedir. Zira hedef kitlenin öğretim sürecinde kullandığı ders kitaplarında dil öğretimi ağırlıklı olarak okuma ve dinleme metinleri üzerinden yapılmaktadır. Ayrıca ilk bakışta ölçme aracının kapsam geçerliği ve güvenilirliği bakımından zayıf olduğu açıktır. Örnek olarak verilen ölçme aracının, yabancı dil öğretimine ilişkin herhangi bir formasyona sahip olmayan bir öğretici tarafından hazırlandığı hemen anlaşılacaktır. Bu sebeplerle yukarıda verilen sınav aracılığıyla doğru bir ölçme ve değerlendirme yapmak mümkün değildir. Doğru bir ölçme değerlendirme yapılamıyor oluşu öğretim sürecine ilişkin pek çok sorunu beraberinde getirmektedir.

### **2.5.5. Sonuç**

İranlıların yabancı dil olarak Türkçeye ilgi göstermesi sebebiyle özellikle başkent Tahran ve büyükşehirlerde Türkçe öğretimi çekici bir sektör hâline gelmiştir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin herhangi bir formasyona sahip olmayan veya bu alanda bir yetkinliği bulunmayan pek çok şahıs ve kurum, maddi kazanç beklentisiyle bu sektöre girmiş durumdadır. Bu durum, son yıllarda Türkçe öğretimine yönelik nitelikten yoksun, ticari kaygıları önceleyen, yabancı dil öğretim

ilke ve yöntemlerini gözetmeyen birçok kitabın hazırlanmasını beraberinde getirmiştir. Ana hatlarıyla incelendiğinde söz konusu kitapların genellikle birbirine benzediği ve Türkçe dil bilgisi konularının kısa Farsça açıklamalarından ibaret olduğu görülmektedir. Söz konusu kitaplarda dil bilgisi kurallarının öğretim boyutunun ihmal edildiği, etkinlik veya alıştırmalara yer verilmediği veritse bile bunların basit mekanik alıştırmalardan ibaret kaldığı, Türkçe kelimelerin imlasında ve dil bilgisi kurallarının açıklamalarında sık sık hata yapıldığı dikkati çekmektedir. Etkili bir dil bilgisi öğretimi yapmaktan oldukça uzak olan bu iki dilli çalışmaların genellikle ticari kazanç beklentiyle hazırlandığı öne sürülebilir. Kitapları hazırlayanlar arasında çok azının fiilî olarak Türkçe öğretmenliği yapıyor olması bu görüşü destekler niteliktedir.

Yukarıda belirtilen dikkate alındığında İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için alan uzmanları tarafından kaleme başta ders kitabı olmak üzere muhtelif kitaplarının en kısa sürede yazılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Nitekim İran'da Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere nitelikli bir sözlük, hedef kitlenin yaşayacağı güçlükleri temele alarak hazırlanmış mekanik alıştırmalardan ibaret olmayan bir dil bilgisi kitabı da önemli bir ihtiyaçtır. Dahası bu tür kitapların Türk dilli ve Fars dilli hedef kitle hesaba katılarak iki ayrı formatta yazılması önemlidir. Zira öğrenim süreci içerisinde her iki hedef kitlenin ders materyallerinden de beklentileri farklılaşabilmektedir. Örneğin konuşma becerisinde çok güçlük yaşamayan Türk dilli bir öğrenci ders kitabı veya yardımcı kaynağın yazma becerisine ağırlık vermesini beklerken bilakis konuşmada oldukça güçlük çeken Fars dilli bir öğrenci ise kendini konuşma becerisinde geliştirmek istemektedir.

Ayrıca Türkçe öğrenmeye zamanı olmayan fakat çeşitli sebeplerle Türkiye'ye seyahat etmek durumunda olanların çoğunlukla tercih ettiği seyahat kitapları İran'da çok satılmaktadır. İlgili kitaplara göz atıldığında seçilen diyalog cümlelerinin doğru ve etkili bir iletişim için uygun olmadığı söylenebilir. Bu sebeple doğal ortamda yapılacak bir derleme çalışmasının sonuçları ışığında gerek İran gerekse de diğer ülkelerde aynı gereksinimi duyan bireyler için nitelikli seyahat kitapları hazırlanabilir. Böyle bir çalışma İran özelinde ciddi bir boşluğu dolduracaktır. Bunun yanı sıra dil öğretimini destekleyecek resimli sözlük, hikâye kitabı, Türkçe yeterlik sınavlarına hazırlık kitabı, dil becerilerini geliştirmek için özel hazırlanmış kitaplar, özel alan Türkçesi kitaplarına

da İnan gibi oldukça farklı gerekçelerle Türkçe öğrenen binlerce bireyin olduğu bir ÷lkede gereksinim vardır.



### 3. BÖLÜM: STRATEJİLER

Değişen sosyokültürel dünya şartlarının bir sonucu olarak ortaya çıkan iki ya da çok dilliğin yabancı dil öğretiminde, araştırmacılar tarafından ele alınan bir durum olduğu bilinse de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında iki dilliğin yeteri kadar incelendiğini belirtmek güçtür. Kuşkusuz birden fazla dilin konuşulduğu ülkelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin farklılıkları bulunacaktır. Sınıf ortamına hedef kitle aracılığıyla taşınan iki dillilik, öğretim sürecini doğrudan etkileyen bir eğitim bileşenidir.

Günümüz dünyasında çeşitli sebeplerle bireyler, ölçünlü dilin yanında veya bu dile koşut olarak en az bir başka dilin konuşulduğu ortamlarda yetişmektedir. Hatta gün geçtikte yalnızca ölçünlü dilin veya resmî dilin konuşulduğu ortamların azalarak iki dilliğin artış gösterdiği söylenebilir. Bu artış, eğitim ortamlarından sosyal hayata kadar pek çok yaşam alanının çok dilli ve kültürlü hayatın gereklilikleri doğrultusunda düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.

İki veya çok dilliğinin tam olarak ne olduğunu ortaya koyabilmek için ilk olarak ölçünlü dil, devlet dili ve ikinci dil kavramlarının tanımlanması yararlı olacaktır. “Ölçünlü dil, kişi ve sosyal çevreye göre değişmeyen, toplumun ortak anlaşma veya iletişim dili olan ve resmî kullanım şekli olarak da kabul edilen dildir. Aynı dilin standart kullanımı dışında kalan değişkenleri ise sosyal diyalektler ve bölgesel ağızları oluşturur.” (Günday, 2013, s.315). Yani ölçünlü dil, kuralları ve çerçevesi belirlenmiş genelgeçer dil olarak zikredilebilir. Demir ve Yılmaz (2010) tarafından bu kavram standart dil ismiyle tanımlanmıştır. Onlara göre standart dil, “Öğeleri yerel ve sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü, norm oluşturucu, yani varyasyonu azaltıcı bir prestij varyantıdır. Herhangi bir şekilde seçilmiş en azından yazılı gerçekleşmesiyle ilgili kurallar belirlenmiştir” (Demir ve Yılmaz, 2010, s.21). Devlet dili ise “Devlet idaresinde kullanılan dildir. Devlet idaresi yanında hukuk, eğitim gibi alanlarda da kullanılır. Bu alanlarda, bir dili konuşanların çoğunluğunun anlaştığı, kendi içinde fazla çeşitlenmeye izin vermeyen bir dil türüne ihtiyaç vardır. Aksi takdirde işleri yürütmek mümkün değildir” (Demir ve Yılmaz, 2014, s.13). Bir başka deyişle devlet dili, kamu işlerini yürütebilmek adına kabul edilen ortak iletişim dilidir. Ölçünlü dil, bir dilin belli ölçütlere ve kurallara bağlı biçimiyken devlet dili, devlet organları tarafından kamusal



alandan tercih edilen dildir. Ölçünlü dille devlet dilinin farklılaştığı durumlar söz konusu olabilir. Nitekim Taliban Dönemi Afganistan’ında devlet dili Peştuncayken ülke halkının yarısından fazlası ölçünlü Deri Farsçasıyla iletişim kurmuştur.

İkinci dil “geniş anlamda kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Bununla birlikte yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir” (Durmuş, 2013, s.16). Örneğin Irak’ta yaşayan Türkmenler tarafından toplumsal yaşamda sorun yaşamamak adına öğrenilen Arapça, ikinci dildir. Türkmenceden sonra ya da Türkmençeyle birlikte öğrendikleri ve ihtiyaç duyduklarında kullandıkları Arapça, Türkmenler için Irak’ta öğrendiklerinden dolayı yabancı dil değil ikinci dildir.

Sırası gelmişken iki ve çok dillilik kavramları üzerinde durmak uygun olacaktır. Esasen Wei’nin (2008, s.4) de belirttiği üzere iki ve çok dillilik araştırmaları uzun bir tarihe sahiptir. Ancak iki ve çok dillilik 1970’lerde bilimsel araştırmalarının odağını teşkil etmeye başlamıştır. Ona göre iki veya çok dilliliğin lengüistik, psikolengüistik ve sosyolengüistik olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır ve her boyutun kendine özgü temaları ile araştırma metodolojileri bulunmaktadır.

İki dillilik en basit ve sade tanımıyla bir bireyin veya toplumun en az iki dilin konuşuru ya da kullanırlı olmasıdır. Bir bireyin veya toplumun iki dilli olmasının sosyal durumları gerektirmektedir. Wei (2013) iki veya çok dilliliğin oluşması için toplumda farklı dillerin varlığını, bu dillerin birbiriyle temas geçmesini ve bireylerin ya da toplumların birden fazla dili yaşatma ve yönetme yeteneğine sahip olması gerektiğini ileri sürmekte, iki dilliliğin yanı sıra bölgesel iki dillilik ve yaygın çok dillilik kavramlarından bahsetmektedir. Ona göre belirli dilleri konuşan gruplar kendilerini çoğunlukla coğrafi ve politik olarak tanımlamaktaysa coğrafi iki dillilik görülmektedir. Belçika gibi ülkeler buna örnektir. Yaygın çok dillilik ise Afrika, Asya ve Latin Amerika’daki bazı ülkelerde görüldüğü üzere yerli etnik grupların veya toplumların farklı dilleri ana dili veya iletişim dili olarak kullanmasıdır.

Aşçı (2013, s.106) tarafından ise iki dillilik (bilingualism), iki dilin birden özellikle ana dili konuşur gibi akıcı ve karakteristik özellikleriyle birlikte konuşulması veya kullanılması olarak tanımlanmakta ve iki dilli (bilingual) kişilerin, iki dili de ana dilini

konuşur gibi kontrollü ve doğal, alışageldik bir biçimde kullanıldığı, popüler ifadeyle iki dilliliğin, iki dile sahip olmak ve her ikisini de mükemmel kullanabilmek, kontrol edebilmek anlamına geldiği belirtilmektedir. Ancak bu tanımların yeterli olduğunu ileri sürmek güçtür. Hatta iki dilliliğe ilişkin üzerinde tam olarak anlaşılmuş bir tanımın bulunmadığı araştırmacılar tarafından (Belet, 2009, s.72) dile getirilmektedir. Bu konuda Yılmaz aşağıdaki hususlara değinmektedir:

Tanım güçlüğü, iki dillilik olgusunun durağan olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çocuk okula başlarken tek dilli iken aldığı eğitim sonunda iki dilli olabilir, bunun tersi bir durumda ise ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi ile çocuk tek dilli birine dönüşebilir. Verilen tanımlarda iki dilliliği karakterize eden özelliklerin değerlendirmesinin farklı açılardan yapıldığı dikkati çeker. Örneğin, kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin diğerine etkisi vs.) başka tanımlar toplumsal unsurları dikkate almaktadır (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zaman kullanılır vs.). Tüm tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşir (Yılmaz, 2014, s.1643).

Dolayısıyla aynı düzeyde olmasa bile kişinin yaşantısında birden fazla dili kullanması iki dilli olduğunu göstermektedir. Ancak bu diller arasında ilerilik ya da gerilik söz konusu olabilir ya da bu diller öncelik-sonralık ilişkisi içerisinde sıralı bir şekilde veyahut iki dil aynı anda bileşik olarak öğrenilmiş olabilir. Yukarıdaki tanımlama örneklendirilecek olunursa okula gidene kadar aile ve sosyal çevre içerisinde Türkçeyi kullanan Üsküplü bir çocuğun okula başladıktan sonra Makedonca öğrenmesi sıralı iki dilliliği, aile içerisinde Türkçeye maruz kalan ancak ailesi tarafından verildiği kreşte Almanca öğrenen Berlin'deki bir Türk çocuğunun durumu ise bileşik iki dilliliği örnelemektedir.

Bu tanımlamaların dışında geç ve erken iki dillilikten söz etmek gerekir ki eğer dokuz yaşından önce ikinci dil öğrenildiyse erken iki dillilik, dokuz yaşından sonra öğrenildiyse geç iki dillilik söz konusudur (Myers-Scotton, 2006). Bu noktadan hareketle iki dilliliğin edinildiği veya öğrenildiği öne sürülebilir. İki dillilik formal bir şekilde eğitim ortamında gerçekleşmekteyse öğrenim söz konusudur ancak bilinçsiz, informal ve sosyal ortamlarda ikinci dile sahip olunduysa edinimden bahsedilebilir. İkinci dili edinmeye ilişkin Günay (2015) aşağıdaki açıklamalarda bulunmaktadır:

Kişi iki dil dillilik edimini iki temel biçimde oluştur: Birincisi ailede; çocuğun annesi ve babasının anadilleri birbirinden farklıysa ve de anne ve baba çocuğuyla kendi dillerini konuşmaya karar verirse, çocuk doğal bir ortamda doğuştan itibaren iki dilli büyür. Bu tür bir ‘eşzamanlı iki dillilik edinimi’nin, çocuğu zihinsel ve bilişsel açıdan hiçbir şekilde zorlamadığı, tersine iki dilliliğin kabul edildiği ve desteklendiği bir ortamda çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından faydalı olduğuna dair sağlam araştırma bulguları var. İkincisi ise, erken yaşta artzamanlı edinilen iki dilliliktir. Aile dışında, yani çocuğun içinde büyüdüğü toplumda, bir başka dil işlevsellik gösteriyorsa, çocuk toplumsal çevresi genişledikçe öteki dili de edinir. Bu şekilde iki dilli çocuğun bir dili ilk dili/anadili olur, öteki dili ise ‘ikinci dili’. ‘İkinci dil’, burada ‘yabancı dilden’ ayrı bir kavram olarak kullanılır. Yabancı dil bir insanın programlı bir eğitim çerçevesinde öğrendiği dildir. İkinci dilse, bir insanın, ilk dili/anadilinden farklı olarak gündelik yaşamında işlevsel olduğu için öğrendiği ya da öğrenmek zorunda kaldığı dildir (Hilton, 2014).

Güzel (2010, s.33) ise “kazançlı” ve “kayıplı” iki dillilikten bahsetmektedir. Ana/birinci dilin, ikinci dil tarafından dışlanmaması veya eşit statüde bulunması durumunda kazançlı iki dillilik ancak ikinci dilin ana/birinci dili dışlaması ya da işlevlerini yok etmesi durumunda kayıplı iki dillilik ortaya çıkacaktır. Örneğin ana dili Rumca olan bir çocuğunun okulda ve sosyal çevrede Türkçeyi kullanması ve zaman içerisinde ailesiyle de Türkçe iletişime geçmesi durumunda kayıplı iki dillilikten söz edilebilir.

İki dillilik, birbirinden farklı dillere sahip toplulukların aynı coğrafi ortamı paylaşması durumunda yaygın görülmektedir. Gündelik hayatta, eğitim ortamında, sosyal çevrede bir şahıs birinci/ana dilin yanında başka bir dili kullanmaktaysa iki dillilikten söz etmek mümkündür. “İki dillilik bir bireysel seçim olabileceği gibi toplumsal bir durumun da sonucu olabilir. İki dilli insan, dillerini ancak yaşadığı toplumdaki işlevselliği oranında kullanabilir” (Günay, 2015). Yani bireyin sahip olduğu dillerden biri aile ortamında işlevselken diğeri eğitim veya sosyal ortamda işlevsel olabilir. Yer yer bu diller arasında rekabet veya çatışma da görülebilir. Örnek vermek gerekirse aile ortamında Kazakça kullanan bir gencin okulda ve sosyal çevrede Rusça kullanması bu durumu anlatmaktadır. Kazakça aile içinde işlevselken Rusça okulda işlevseldir.

İki veya çok dilliğinin yaygınlaşması ve günümüz toplumlarının göz ardı edilemez bir gerçeği olması, uzun vadeli dil politikalarında da kendine yer bulmasına sebebiyet vermiştir ki nitekim Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında hazırlanan *Diller İçin*

*Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde çok dilliliğin korunması ve arttırılması anlayışı benimsenmiştir. Bu doğrultuda söz konusu çerçeve metnin “Avrupa Konseyinin Dil Politikasına İlişkin Amaçları” başlığı altında geçen, “Çokdilli ve çokkültürlü Avrupa'nın gereksinimlerini karşılamak için, Avrupalıların dilsel ve kültürel sınırları aşarak birbirleriyle bildirişim kurabilmelerini arttırmak” (DİAOÖÇ, 2013, s. 13) hedefi birden fazla dilliliğin Avrupa dil politikası bağlamında teşvik edildiğinin en açık göstergesidir. Ayrıca metnin tamamında görülen çok dillilik vurgusu açık bir şekilde dikkat çekmektedir. Buna ek olarak çerçeve metinde birden çok dilde yetkinliğin faydaları aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliği, dilsel ve bildirişimsel bilincin gelişimini güçlendirir ve hatta sosyal aktör yani söz konusu kişi, görevleri ‘anında’ kendisinin yapacağını ve bu şekilde özellikle kendi dilsel boyutlarının güçleneceğinin bilincine varırsa ve onları daha iyi kontrol edebilirse üst bilişsel stratejileri de güçlenebilir. Çokdillilik ve çokkültürlülüğe ilişkin bu deneyim ayrıca;

- Mevcut toplumdilbilgisel ve pragmatik yeterlikleri kullanarak bunların geliştirilmesi;
- Farklı dillerin dilbilgisel düzenlenmesinde genel olan ile özel olanı (üstdilsel, diller arasılık veya “hiperdilsel” bilinç olarak) daha iyi algılama;
- Öğrenmeyi öğrenme ve başkalarına ve yeni oluşan durumlara uygun davranış yeteneği hakkında bilgilenme anlamına da gelir (DİAOÖÇ, 2013, s.136).

Ayrıca *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde Avrupa toplumlarının bir realitesi olarak “kişisel” ve “toplumsal” iki dillilik kavramlarından bahsedilmektedir. Karaağaç (2011) tarafından söz konusu kavramlar net bir şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır. Ona göre “bireysel iki dillilik, bireyin iki dilli oluş durumudur. Dil edinimi çok değişik nedenlerle oluşmuş iki dilli bir çevrede gerçekleşen kişi veya iki dil bilen kimseler, iki dilli (bilingual) kimselerdir. İki dilli bireyler, genellikle iki yolla ortaya çıkarlar: İki kültürlü ortamlarda büyüme ve ihtiyaç için öğrenme” (2011, s.223). Annesi Suriyeli ve babası Türk olan bir bireyin ana dili olarak Arapça öğrenmesi ve ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenmesi bu duruma örnek gösterilebilir. Toplumsal iki dillilik ise “Toplumun hayat akışından, toplumun benimsediği dinden göçlere, politik nedenlerden modalaşmalara kadar oldukça değişik nedenlerle, bir toplumun iki dilli oluşudur. Dil dışı nedenlerle ilişkiye giren iki toplumun dili, bu iki dilin eşit tutulması durumunda,

yeni bir karma dilin, bir melez dilin (pidgin, hybrid, creole, creolized, corrupt, mixed, mongrel, impure language) ortaya çıkışına neden olabilir. Melez dil, farklı diller konuşan bir toplumdaki geniş dil ilişkilerinin ürünüdür” (Karaağaç, 2011, s.224). Almanca, İtalyanca, Fransızca ve Romans dilinin resmî dil statüsünde bulunduğu İsviçre ve pek çok dilin kullanımında olduğu Hindistan toplumsal iki ya da çok dilliliğe örnek ülkeler olarak zikredilebilir.

İki ya da çok dillilik için geçmişten günümüze toplumsal yaşamın gerçeğidir denebilir. “Yaklaşık 200 ülkede 5000’e yakın dilin var olması, çok dilliğin yaygınlığını gösterirken bu ülkelerin ancak dördte biri birden fazla dili resmî olarak kabul etmektedir. Ayrıca bazı ülkelerde iki dil kabul edilse bile bir dil genellikle ya daha baskındır ya da orantısız miktarda siyasi, iktisadi ve toplumsal güç taşımaktadır” (Edward, 1994, s.2). Bu bağlamda Kuşkusuz bir bireyin, sahip olduğu iki dilde, dört temel dil becerisinde aynı yeterliği göstermesi mümkün değildir ve zaten bireyden bu tür bir yeterlik beklenmemektedir. Dilin en önemli görevi, iletişim kurma aracı olmasıdır ve bu araç çeşitli ortamlarda iletişim kurmak için kullanılmaktadır. Bu noktadan hareketle bir bireyin yalnızca aile içinde kullandığı bir dille, eğitim almak üzere kullanıldığı dilde aynı yeterliklere sahip olamaması doğaldır. Bu bağlamda genel olarak iki dilli bireylerin bir dilde daha yetkin durumda bulunduğu veya örneğin her iki dilde de konuşma-dinleme becerilerinde eşit yetkinliğe sahip bulursa da yazma-okuma becerilerinde bir dilde daha yetkin konumda olduğu söylenebilir. Özellikle ikinci dil, birinci veya ana dilden sonra öğrenilmişse ve formal bir şekilde geliştirilmemişse bu durum açık olarak kendini gösterebilir.

Özetlenecek olunursa sosyolojik bir gerçek olarak ortaya çıkan iki dillilik, bir bütünleşme (uyum) sorunu veya sıkıntı durumu değil, tarihî şartlar, teknoloji, savaş, göç, uluslararası evlilik, uluslararası eğitim ya da iş, siyasi-ekonomik vb. nedenlerle meydana gelen ve bireyin seçme veya reddetme imkânına sahip olmadığı toplumsal bir olgudur. Nitekim Edwards (2013, s.13) iki dilli kişiler üzerinde yapılan hem sözel hem de sözel olmayan zekâ testlerinde iki dillilerin tek dillilere nispeten daha iyi performans gösterdiğini öne sürmektedir. Bu sebeple iki dilliğin; önüne geçilmesi veya yok edilmesi gereken bir durum olmadığı kabul edilerek en azından bireysel iki dilliğinin, yani bir bireyin en az iki dilde iletişim kurma ve yerine göre düşünebilme yetesinin korunması ve destelenmesi akla uygun görünmektedir.

### 3.1. İRAN'DA İKİ DİLLİLİK

İran; coğrafi olarak göç güzergâhlarında bulunması, tarih boyunca Türkler ve Araplar gibi farklı milletlerin devlet kurdukları bir bölge olması, etnik olarak çok uluslu bir görünüm arz etmesi gibi nedenlerle günümüzde, iki dilliliğin yaygın olarak görüldüğü ülkelerden biridir. İran'daki bu iki dillilik özellikle İranlı araştırmacıların dikkatini çektiğinden bu konuda birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de iki dillilik üzerine yapılan araştırmaların sayıca, İran'daki araştırmalara oranla daha az olduğu söylenebilir. Bu da İran'daki toplumsal iki dilliğin neredeyse ülke nüfusunun yarısına denk gelen geniş bir kitlede görülmesine ve iki dilliğinin sınırlarının sosyal hayat içerisinde net bir şekilde hissediliyor olmasına bağlanabilir. Öyle ki özel radyo istasyonu ve televizyon kanalı bulunmayan İran'da, radyo istasyonları ve televizyon kanallarında sırayla Türkçe, Kürtçe, Beluçça, Arapça vb. dillerde yayın yapılması ya da canlı müzik icra edilen bir eğlence mekânında bütün etnik grupların dillerinde sırayla şarkı söylenmesi, iki hatta çok dilliğinin İran'daki gündelik sosyal hayat içerisindeki yansımaları olarak sayılabilir. Nitekim Ethnologue'un (2018) verilerine göre İran ülke genelinde ikisinin ölümü gerçekleşmiş olmak üzere toplamda 80 farklı dil konuşulmaktadır. Doğruluğu sorgulanmaya açık olan bu bilgi, İran'daki çok dilliğe işaret etmesi bakımından dikkate değerdir.

Erbabi (1392, s.2) toplam dünya nüfusunun ikide biriyle üçte ikisi arasında değişen bir kitlenin muhtelif derecelerde iki dilli olduğunu belirterek İran'ın da iki dilli ülkeler arasında yer aldığını, İran genelinde pek çok bireyin birinci dilinin hâkim dil Farsça dışında Türkçe, Kürtçe, Beluçça, Arapça gibi diller olması nedeniyle iki dilliğinin yaygın bir şekilde görüldüğünü yazmaktadır. Bu konuda Hamidi'nin (1384) daha somut açıklamalarda bulunduğu görülmektedir. Hamidi (1384, s.3) genellikle ev ve okul dili olarak ortaya çıkan iki dilliğinin evrensel bir durum olduğuna işaret etmiştir. Adı geçen araştırmacı (1384, s.4) İran'ın çok kültürlü bir ülke olduğunu vurgulamış ayrıca ülkenin Urduca, Türkçe, Kürtçe, Arapça ve başka birkaç dile daha sahip toplulukların yaşadığı bir toprak parçası olduğunu belirterek bu toplulukların İran İstatistik Merkezinin verilerine göre 2003 yılı itibarıyla toplam İran nüfusunun %42'sini oluşturduğunu öne sürmüştür. Ayrıca İran'da mevcut 32 eyaletten bir kısmının (örneğin Loristan, Huzistan, Beluçistan gibi), eyalet adını doğrudan o bölgede yaşayan bir kültüre ve dolayısıyla bir

dile mensup halktan aldığını yazmakta ve bunlar arasında en kalabalık topluluğu, Türk dilli halkların oluşturduğunu, ülkenin kuzeyindeki beş eyaletin (Doğu Azerbaycan, Batı Azerbaycan, Zencan, Gazvin ve Erdebil) tamamına yakınında Türklerin yaşadığını vurgulamıştır. Coğrafi olarak bir bölgede varlıkları hissedilmese de Ermeniler, Asuriler, Zerdüşterleri de iki dilli küçük gruplar olarak zikretmiştir. Mukaddem (1388, s.64) de bu bağlamda iki dilliğin neredeyse bütün dünya ülkelerinde görülen bir durum olduğunu belirterek İran'ın da iki dilli ülkeler arasında yer aldığını yazmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar neticesinde ülke nüfusunun yarısının ana dilinin Farsça, diğer yarısının ise Türkçe, Arapça ve Beluçça olmasından dolayı rahatlıkla İran'da iki dilliğin genel geçer bir vaziyet olduğunu yazmaktadır.

İran'daki iki dillilik, türdeş etnik grupların baskın olduğu özellikle sınır bölgesi eyaletlerde bariz bir şekilde gözlemlense de başkent Tahran'ın durumu ülkedeki bütün etnik grupları bünyesinde barındırması bakımından dikkate değerdir. Her ne kadar başkent Tahran'da, Kürtçe ve Beluçça konuşanlar göze çarpsa da ağırlıklı olarak Azerbaycan Türkçesi işitilmektedir ki nitekim başkent nüfusunun yarısının Türklerden oluştuğu Kafkasyalı tarafından iddia edilmektedir (2009, s.32). Kaynağı belirtilmeyen bu iddia abartılı bulunmakla birlikte şehrin belli başlı mahallerinde Muharrem ayında matem merasimlerinin Azerbaycan Türkçesinde yapılması, gündelik hayatta Azerbaycan Türkçesi konuşurlarına oldukça sık tesadüf edilmesi veya Azerbaycan Türkçesinde müziğin her an bir dükkân veya bir arabadan duyulmasına bakılarak başkent Tahran'da Türklerin en kalabalık iki dilli grup olduğu gözlemler yoluyla öne sürülebilir.

Yusufî vd. (1388) tarafından yapılan bir araştırmada ise İran'ın Ahvaz Eyaletinde yaşayan iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre üçüncü bir dili öğrenme becerileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada Ahvaz eyaletindeki Arapça konuşan bir ailede dünyaya gelen, Arapça konuşan, evde ve mahallede Arapça iletişim kuran ancak okulda Farsça okuyup yazmak durumunda kalan iki dilli çocuklar deney grubu olarak seçilmiştir. Belirtilen araştırmanın deney grubu Ahvaz yerine Tebriz'den alınsaydı araştırmada Arapçanın bulunduğu konumda Türkçe bulunacaktı. Nitekim Tebriz şehrinin köyleri de dâhil olmak üzere tamamına yakınında, Azerbaycan Türkçesi sosyal hayatın bütün safhalarında kullanılmakta ve hatta kamusal alanda dahi yazışmalar

dışında Türkçenin ciddi bir kullanım alanına sahip olduğu görülmekte lakin ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim faaliyetleri resmî dille yürütülmektedir.

İran'daki iki dilliğin özellikle Azerbaycan eyaletlerindeki Türk şehirlerde oldukça net olduğu söylenebilir. Bu bölgedeki çocukların sıralı ve geç iki dilli oldukları söylenebilir. Çünkü çoğunlukla önce Türkçeyi öğrenmekte ve ana dillerini sağlam bir şekilde edindikten sonra okula başlayıp temel derslere geçmemeden önce Farsçayı da öğrenmektedirler. Bu durum özellikle şehir merkezi dışında kalan ilçe ve köylerde daha açık bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu bağlamda eğitim dilinin sonradan öğrenilmesinin eğitim sürecinde birçok sıkıntıyı beraberinde getirdiği ve öğrencilerin akademik başarılarının genellikle olumsuz etkilendiği ileri sürülmektedir. Bu konuya değinen Cediri (1391, s.6) Doğu Azerbaycan eyaletindeki çocuklarda sıralı iki dilliğin görüldüğünü, çocukların 6-7 yaşlarında okula başladıklarında eğitim ve kültür açısından önemli bir rolü bulunan Farsçayı ikinci dil olarak öğrenmek zorunda olduklarını belirtmektedir. Ancak bunun ise ıstırap, stres, özgüven eksikliği okula karşı ilgisizlik gibi bazı olumsuz durumları beraberinde getirdiğini eklemektedir.

Aynı doğrultuda Batini (1366, s.64) Doğu Azerbaycan eyaletinde özellikle köy okullarında genellikle günlük üç saat ders verildiğini ve öğrencilerin ancak o üç saatlik zaman aralığında Farsçayı maruz kaldığını fakat radyo ve televizyon bulunması durumunda bu zaman aralığının arttığını söylemekte ve sonuç olarak bu türden bölgelerde Farsça eğitimin umut verici düzeyde olmadığını ve bu nedenle de akademik başarının oldukça düşük olduğunu yazmaktadır. Zendi (1381, s.160) de bir çalışmasında benzer ifadelerle yer vererek ana dilleri resmî dilden farklı olan çocuklara ilk okuma-yazma öğretiminin dünyanın birçok yerinde önemli sorunlardan sayıldığını ve İran'da da bu sorunun ilköğretim seviyesinde eğitimi zorlaştırdığını belirtmektedir. Ayrıca iki dilliğinin yaygın olduğu İran'ın Azerbaycan eyaletlerindeki akademik başarısızlığa ve bu bölgede eğitimini yarım bırakan çocukların eğitimsizler grubunda yer aldığına değinerek iki dilli bölgelerde yaşayanların önemli birçoğunun okuma yazma bilmemenin ötesinde Farsçayı diğer vatandaşlarla iletişim dili olarak kullanmaktan dahi mahrum bulduklarını vurgulamaktadır.

Gerçekten de İran'da yukarıda zikredilen Türklerin çoğunluğu oluşturduğu beş eyalette, özellikle kırsalda Farsça konuşamayan ya da konuşmakta zorlanan bilhassa orta yaş ve



üzeri binlerce bireyle karşılaşmak mümkündür. Mesela Urumiye şehrindeki okullarda eğitim gören öğrenciler, sosyal ortamda ve okulda birbirleriyle Türkçe konuşmaktalar, ana dili Türkçe olan öğretmenler onlara Farsça öğretmekte ve ders içerikleri Farsça verilmektedir (Arifi vd., 1388, s.18). Bu sebeple hiç eğitim almamış ya da eğitim hayatı iyi geçmemiş bir Urumiyeli çocuğunun resmî dil Farsçayı etkili bir şekilde kullanma ihtimali düşüktür.

İran'da iki dillilik literatüründe, Türklerin iki dillilik durumlarına ilişkin araştırmaların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Hoşru (1384), Hüseyini (1381), Şefî (1390), Yami (1382) tarafından yapılan çalışmalar bu konuya ilişkin belli başlı araştırmalara örnek gösterilebilir. İran'da Türkler, Farslardan sonra en kalabalık grubu oluşturmaktadır. Her ne kadar İran Türklerinin nüfusuna ilişkin birbirinden farklı rakamlar zikredilerek yaklaşık 30 milyon veya bu rakamdan biraz daha fazla bir Türk nüfusunun olduğuna ilişkin genel bir kanı (Albayrak, 2003; Heyet, 2008; Kafyasyalı, 2004) oluşmuşsa da bu konuda kesin bir rakam vermek mümkün değildir. Kafkasyalı (2009, s.29) Türklerin İran'da, nüfus bakımından çoğunluğu oluşturduğunu öne sürse de bu bilginin doğruluğundan şüphe etmek gerekir. Ancak Türklerin İran'da dikkate değer bir çoğunluğa sahip olmasının söz konusu araştırmaların çokluğunda etkili olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Yukarıda adı geçen araştırmacıların tamamının değindiği nokta, ikinci dili okula başladıktan sonra öğrenen ve öğrendiği dili okul dışında kullanmayan çocuklar ikinci dilde, farklı derecelerde anlama ve anlatma becerilerinde sorun yaşadıklarından bu dile karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Eğitim dilini, ikinci dil olarak eğitimin başında okulda öğrenmek durumunda kalan çocukların akademik gelişimi ise tek dilli muadillerine göre daha yavaş olmaktadır. İkinci dilde yetkin olamayış tarih, coğrafya, felsefe, mantık, din bilgisi vb. dersleri kavramada sorunlar yaratmaktadır. Eğitim dilinin ikinci dil olarak geç bir dönemde öğrenildiği bölgelerdeki çocukların akademik başarılarıyla eğitim dilinin birinci dil olarak öğrenildiği bölgelerdeki çocukların akademik başarısı arasında görülen anlamlı farklılık ileri sürülenleri doğrular görünmektedir.

Ayrıca yukarıda bilgilere ek olarak denebilir ki Türklerdeki iki dillilik algısı, kimlik algısını doğrudan etkilemektedir. Nitekim Golabi vd. (1391) tarafından yapılan “İki

Dilliğinin Toplumsal Kimlik Edinimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı Tebriz Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen uygulamalı bir araştırmada, iki dilli Tebriz Üniversitesi öğrencilerin %84,4’ünde yüksek derecede Türk kimliği algısı tespit edilmiştir. Bu ise araştırmacılar tarafından Tebriz üniversitesinde okuyan öğrencilerin çoğunlukla bölge halkından oluşmasına bağlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler dikkate alınarak İran’ın en kalabalık iki dilli grubunu teşkil eden Türklerde ana/birinci dilin kimlik algısında oldukça etkili olduğu ve bu algının ana/birinci dilin korunmasına ve yaygınlaştırılmasına yönelik taleplerin ortaya çıkışında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Farklı etnik gruplara ve kimlik algılarına sahip Fars, Türk, Türkmen, Kaşkay, Kürt, Beluç, Lor, Peştun, Arap, Gilek vb. toplulukları barındıran İran, iki veya çok dilliğinin yaygın olarak görüldüğü ülkelerden biridir. Ülke nüfusunun yarısından fazlasının Fars olmayan topluluklardan oluştuğu iddia edilmekte ve Özkan (2007, s.76) tarafından ise İran’da 90 civarında etnik grubun yaşadığı bilgisi verilmektedir. Bu bilgi, abartılı bulunmakla birlikte İran’ın çok kültürlü ve çok dilli bir toplum özelliği gösterdiği ortadadır. Bu çok dilli ve kültürlü toplum içerisinde Türkler en kalabalık etnik grubu oluşturmaktadır. İran’da, iki dillilik tartışma ve araştırmalarının genellikle Türk dilli topluluklar üzerinden yürütüldüğü görülmektedir. İran eğitim sistemi içerisinde henüz dikkate alınmayan iki dillilik olgusunun sıralı ve geç iki dilliğinin mutlak bir şekilde görüldüğü Doğu Azerbaycan, Batı Azerbaycan, Zencan, Gazvin ve Erdebil eyaletlerindeki çocukların eğitim sorunlarını inceleyen araştırmacıların gündemini daha süre meşgul edeceğe benzemektedir.

### **3.2. FARŞÇA KONUŞURLARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

Hedef kitle hazırbulunuşluk öğelerinden biri olarak sayılabilecek ana/birinci dilin yabancı dil öğretim sürecini doğrudan etkilediği açıktır. Dil edinimi tamamlanmış her bireyin yabancı dili, ana/birinci dil üzerinde oluşturduğu kodlar sayesinde öğrendiği ve araç dille amaç dil arasında benzerlik ya da yakınlık bulunması durumunda yabancı dil öğreniminin kolaylaştığı öne sürülebilir. Dolayısıyla bir hedef kitleye ait ana/birinci dilin yapısal özellikleri, amaç dille benzerlikleri-farklılıkları ve bu benzerlikle farklılıkların boyutları dil öğretimini çeşitli derecelerde etkilemektedir. Bu noktada dil

tipolojisi araştırmalarından elde edilen bilgilerin önemi ortaya çıkmaktadır. ‐Dil tipolojisi, dünya dillerin benzer yapısal özelliklerine göre gruplamak üzere ele alan diller arası ortaklıklardan hareketle dil grupları ve ailelerinin genel karakteristiğini ortaya koymaya çalışan ve dillerin birbirine nasıl benzediğini, birbirinden hangi yollarla nasıl farklılaştığını açıklamaya çalışan bir alandır” (Uzun, 2013, s.23). Bu tanımdan hareketle diller arası benzerlik ve farklılıklara eğilen tipoloji çalışmalarından faydalanılması ve dil tipolojisi çalışmalarından elde edilen bilgilerin yabancı dil öğretimi sürecinde işe koşulması önemlidir.

Özellikle uzun bir geçmişe sahip tarihî ilişkiler sonucunda kendini gösteren diller arası benzerlikler, dil öğrenimine sağladığı kolaylıklar bakımından dikkate değerdir. ‐Tarihsel ve tipolojik araştırmalar, dil benzerliklerinin temelde dört nedeni olabileceğini göstermiştir: 1. Benzerlikler ortak ana dilden gelebilir, yani genetikdir; 2. Dil ilişkileri sonucunda kopyalamayla ortaya çıkmış olabilir; 3. Rastlantısal olabilir, 4. Evrensel eğilim sonucu olabilir” (Yılmaz, 2016, s.7). Genel olarak bu dört başlıkta toplanan diller arası benzerlik türlerinin yabancı dil öğretimi çerçevesinde tespiti ve sınıflandırılması, öğretim programı ve öğretim materyali gibi dil öğretiminin ana unsurlarının hedef kitle özellikleri doğrultusunda oluşturmada büyük yarar sağlayacağı söylenebilir. Nitekim çoğunlukla türdeş hedef kitleye yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı Türkiye dışındaki eğitim ortamlarında, ana/birinci dil ile Türkçe arasındaki tipolojik benzerliklerin ana hatlarıyla tespiti öğreticilerin işinin kolaylaştırmanın yanında eğitim çıktılarına da olumlu etkileyecektir. Diğer bir deyişle Suriye’de ana/birinci dili Arapça olan bir hedef kitleyle, Belarus’ta ana/birinci dili Rusça olan bir hedef kitleye yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel dil öğretim ilkeleri dışında aynı metodoloji ekseninde yapılandırılması öğretimin verimi açısından aynı olamayabilir. Bu nedenle diller arası benzerliklerin bilinmesi kuşkusuz yararlıdır.

İran’ın Türkçenin yabancı dil olarak ilgi gördüğü ülkelerin başında gelmesi nedeniyle Türkçenin Farsçayla ses, biçim ve söz dizimi koşutlukları ve farklılıklarını ele alan tipoloji çalışmalarından İran’da Türkçe öğretiminde yararlanılması önemlidir. Bu bağlamda Türkçe-Farsça dil ilişkilerinin ortaya koyulması temel noktayı teşkil edecektir. Doğrudan ya da dolaylı en az on dört yüzyıllık yazılı tarihe sahip bu ilişkiler, her iki dilde bütün dil bilgisel düzeylerde derin izler bırakmıştır. Sogdiana’nın MS 6-8. yüzyıllar arasında Kök Türklerin egemenliğine girmesinden sonra Türk ve İran dilli

hakların arasındaki askerî, idari, ticari, diplomatik ilişkilerin daha da genişlediği bilinmektedir. Türk dilleri ve İrani dillerin birbirlerini etkileme süreci, özellikle İran, Afganistan, Özbekistan, Tacikistan vd. coğrafyalarda on dört yüzyıldır kesintisiz bir biçimde devam etmektedir (Eker, 2010, s.197). Uzun sayılabilecek bir müddetten beri süre gelen bu ilişki ve etkileşim süreci; kelime, deyim, atasözü, kalıp söz gibi anlam kopyalarından birçok gramatikal benzerliğe kadar iki dili birbirine yaklaştıran pek çok dil ögesini beraberinde getirmiştir. Günümüzde Türkçe-Farsça arasındaki benzerlik ilişkisi öyle bir noktaya gelmiştir ki Doerfer (1967) tarafından Tacikçe, oluşum aşamasındaki bir Türk dili şeklinde tanımlanmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde Köktürkler ve Sasaniler döneminde itibaren dil malzemesiyle takip edilebilmesi mümkün olan Türkçe-Farsça ilişkilerinin kısa tarihine yer verilecektir. Ardından İran'da Fars dillilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi esnasında karşılaşılan güçlüklerin tespitinde işe yarayacağı düşünüldüğünde Türkiye Türkçesi ve Modern Farsça yapısal olarak karşılaştırılmaya çalışılacaktır. Bu karşılaştırmada ayrıntıya girilmeksizin genel olarak Türkçe ile Farsçanın birleştiği ve farklılaştığı noktalara örnekleriyle işaret edilecektir. Söz konusu iki dilin ses, biçim ve söz dizimi olmak üzere üç başlıkta ana hatlarıyla karşılaştırılmasının ve bulguların yabancı dil öğretim sürecinde işe koşulmasının bu çalışmanın kapsamı açısından yeterli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Farsça ve Türkçe arasındaki kopyalar da kelime, deyim ve atasözleri başlıkları altında ele alınmış ancak kopyaların kaynağı hakkında kesin yorumlarda bulunulmaktan kaçınılmıştır. Türkçe-Farsça arasındaki tipolojik benzerliklerin ve farklılıkların bilinmesi, Fars dilliler için genelgeçer Türkçe öğretiminden ziyade daha planlı ve etkili bir öğretim süreci oluşturma olanağı verecektir.

### **3.2.1. Türkçe Ve Farsçanın Yapısal Olarak Karşılaştırılması**

Yukarıda değinildiği üzere İslamiyet'in hem Türkler hem de Farslar tarafından kabulünden önce başladığı kabul edilen Türkçe-Farsça dil ilişkilerinde coğrafi komşuluğun ve ticari ilişkilerin başlıca etkenlerden olduğunu söylenebilir. İslam öncesinde Türklerin Sasanilerle ilk temasları bilinmektedir. Ancak Sasanilerle Türkler arasında, günümüzdeki Özbekistan ve Tacikistan bölgesinde yaşayarak ticaretle uğraşan

İran menşeli Soğdların, Türklerle kurduğu dikkate değer ilişkiler sonucunda Türk dilleri ve Fars dillerinin karşılıklı etkileşiminden belgeler ışığında söz etmek mümkün olmuştur. Nitekim coğrafi yakınlığın getirdiği ticari ilişkilerde dilsel etkileşim görülmektedir. Öyle ki Khabbazi (1388) tarafından incelenen Soğdça ticari bir belgede yer alan Türkçe kelimeler, bu etkileşimi doğrulamaktadır. Bu çerçevede 7. yüzyıldan itibaren takip edilebilen Türkçe-Farsça dil ilişkileri, Eker (2010) tarafından aşağıdaki gibi dört başlıkta tasnif edilmiştir:

1. Eski Persçe ve I. Fetret Dönemindeki İlişkiler
2. Sasani Dönemindeki İlişkiler
3. Arap-İslam Fütuhatını İzleyen II. Fetret Dönemindeki İlişkiler
4. İslamlaşan-İran ve Farsçalaşan Persçeye İlişkiler (Eker, 2010, s.322).

Yukarıda verilen başlıklara “Modern Farsça Dönemindeki İlişkiler” başlığını da eklemek doğru olacaktır nitekim günümüzde Türkçe-Farsça dil ilişkileri devam etmektedir. Fars dili coğrafyası hâlihazırda batıda Türkiye Türkçesi, doğuda Özbekçe, Uygurca, kuzeydeyse Azerbaycan Türkçesi ve Türkmenceyle çevrelenmiş durumdadır. Ayrıca bu ilişkinin devam ettiğini destekler nitelikte Doerfer (1991) derecesi değişmekle birlikte İran’ın kültürel ve dilsel etkisinin modern Orta Asya’daki Türk dillerinde belirgin olarak görüldüğünü yazmaktadır. İslamiyet’in kabulünden sonra Farsça-Türkçe dil ilişkilerin dikkate değer bir şekilde arttığı ve Farsçanın birkaç Türkçe diyalekt dışında Türk dillerinde etkili olduğu belirtilebilir. “Tarihsel olarak irdelediğimizde, Orta Türkçe yazı dilleri içinde de Farsçanın etkisinin güçlü olduğu görülmektedir. Hatta Codex Cumanicus ve Karahanlı Dönemindeki ilk Kur’an Tercümesinde dahi çok sayıda Farsça kelimeye rastlamamız mümkündür” (Durmuş, 2004, s.9). Ancak kuşkusuz İslamiyet sonrası ortak kültürel hayat sonucunda, yeni bir aşamaya evrilen Türkçe-Farsça dil ilişkileri Yakın Doğu’dan Hindistan’a, İran steplerinden Balkanlara kadar geniş bir coğrafyada kökleşmiş ve derinleşmiştir.

Uzun süreli, derin ve çok yönlü ilişkilerin tek taraflı ve tek yönlü, genellikle de İran dillerinin kaynak durumunda bulunduğu varsayımının doğru olamayacağını söylemek gerekir. Her ne kadar Yüce (1993, s.641) daha Selçuklular zamanında Türkçe kelimelerin Farsçaya geçtiğini yazmış olsa da Selçuklulardan çok daha önce Fars dillerine Türkçe kelimelerin geçtiğine yukarıda işaret edilmişti. Kelime kopyaları bir

tarafa Divân-ü Lügat'it-Türk'te geçen bazı atasözlerinin kopyalarını modern Farsçada bulmak mümkündür. Bu durum Farsçanın Türkçeden yaptığı kopyaların oldukça eskiye dayandığına işaret etmektedir. Dolayısıyla her dilde bulunabilecek tesadüfi benzerlik ve koşutluklar bir tarafa bırakıldığında Türkçe-Farsça arasındaki karşılıklı etkileşim göz ardı edilmemelidir. Nitekim Farsçanın dikkate değer bir şekilde günümüze doğru yaklaştıkça Türkçe tipolojiye yaklaştığı ve Türkçenin ise biçim, söz dizimi ve sözcük ile anlam kopyaları bakımından Farsçadan etkilendiği dile getirilmektedir (bk. Johanson, 2014 ve Golden, 2006). Türkçe ve Farsça arasındaki bazı anlam kopyalar ve koşutluklarının kaynağını ise tespit etmek gerçekten güçtür. Ayrıca Türkçe-Farsça arasında İslamiyet'in kabulünden sonra ortaya çıkan benzerliklerde Arapçanın rolü de göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak aynı coğrafi bölgelerde yaşam, ortak kültürel hayat, ticaret, siyasi ilişkiler, tercüme hareketleri, aynı dine mensubiyet ve Türklerin İranî toplulukların yaşadığı bölgelerde kurduğu uzun süreli egemenlikler, Farsçanın bir dönem kamusal alandaki yaygınlığı ve bir dönem sanat dili olarak kabulü, Türkçenin İran'da azımsanmayacak bir süre özellikle saray ve ordu idaresindeki prestijli konumu gibi nedenlerle gelişen ve karmaşıklaşan Türkçe-Farsça ilişkileri sonucunda söz konusu iki dil arasında farklı boyutlarda koşutluk ve karşıtlıklar kendini göstermiştir denebilir.

### **3.2.1.1. Yapısal Benzerlikler ve Farklılıklar**

Türkçe, Altay dil ailesinin Farsça ise Hint-Avrupa dil ailesinin Hint-İranî kolunun bir üyesidir. Tipolojik açıdan Farsça çekimli diller zümresinde Türkçe ise ekleme diller arasında yer almasına rağmen Farsçanın kısmi olarak eklemeli yapı özellikleriyle Türkçeye yaklaştığı görülmektedir. Türkçede kelime kökü türetim esnasında bir değişikliğe uğramazken Farsçada özellikle fiillerin iki farklı kökü, (geniş zaman ve geçmiş zaman) bulunmaktadır. Türkçedeki son eklere karşın Farsçada sonekler, orta ekler ve ön ekler de bulunmaktadır. Her iki dilde de gramatikal cinsiyet bulunmamasına rağmen Farsçanın neredeyse %60'ını oluşturan Arapça kelimelerde cinsiyet vardır. Hem Türkiye Türkçesi hem de Modern İran Farsçası mensup olduğu dil kümesinin en çok konuşuruna sahiptir. Türkçe ve Farsçaya ait bu genel tipolojik bilgilerden sonra söz

konusu iki dilin benzerlik ve farklılıkları aşağıda verilen ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi başlıkları altında ana hatlarıyla irdelenecektir.

### 3.2.1.1.1. Ses Bilgisi

Türkiye Türkçesinde alfabede 29 harf vardır ve bilindiği üzere bunların 21'i ünlü ve 8'i ünsüzdür. Fars alfabesinde ise 32 harf bulunmaktadır ve bunların 23'ü ünsüz, 6'sı ünlüdür. Fars alfabesindeki 32 harften 28 tanesi Arap alfabesinde de mevcuttur. Lakin “پ،چ،گ،ژ” harfleri Farsçaya özgüdür. Buradan hareketle Türkçenin Farsçaya göre ünlüler bakımından daha zengin olduğu söylenebilir. Türk alfabesindeki ünlüler malum olduğu üzere *a, e, o, ö, u, ü, ı ve i*'dir. Fars alfabesindeki ünlülerse *a, ā, e, o, ū, ī* gibidir. Ancak Farsçadaki “ی، و، ه” harfleri iki görevde hem ünlüleri hem de ünsüzleri göstermede kullanılmaktadır. Türkçe için tipik sayılan ve Türkçenin ilişkide olduğu dillerde genellikle bulunmayan *ö, ü ve ı* ünlüleri Farsçada da bulunmamaktadır (Johanson, 2014, s.46). Ayrıca Türkçede kelimeler ünlü harfler başlayabilmekteyken Farsça sözcükler ünlü harflerle başlamamaktadır (Semere, 1385, s.27). Türkçedeki ünsüzler, *b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z, f, h, k, s, ş, p, t*'dir. Türkçedeki 21 ünsüze karşın Farsçadaki 23 ünsüz *b, p, t, d, s, z, ç, g, k, j, q, ? (ayın), r, š, x, ž, v, f, h, m, n, l, y* gibidir. Dikkat edilirse Fars alfabesinde, Türk alfabesinden farklı olarak *s* sesi üç farklı (ث،س،ص) harfle, *t* sesi 2 farklı (ت،ط) harfle, *z* sesi dört farklı (ظ،ذ،ض،ظ) harfle ve *h* sesi ise üç (ح،خ،ه) farklı harfle gösterilmektedir. Türkçedeki *ğ* dışındaki bütün ünsüzlerin Farsçada bulunduğu görülmektedir.

Farsça ünlülerden *ā, ī, ū* gibi seslerin telaffuzu genellikle uzundur. Kısa ünlüler genellikle Farsça imlada yazılmamaktadır. Günümüzde Türkçe kelimelerden yalnızca *yād* eller deyimindeki *yād* ve *yārın* kelimelerinde uzun ünlü görülmektedir ve Demir ve Yılmaz (2010, s.130) tarafından standart dilde bunların kısa söyleyişlerinin de doğru olduğu yazılmaktadır. Türkçede mevcut Arapça ve Farsça kelimelerde uzun ünlüler görülebilmektedir. Ayrıca Türkçeden Farsçaya giren kelimelerde de Farsçanın ünlüleri genellikle uzunlaştırma eğiliminde olduğuna şahit olunmaktadır. Örneğin; “ییلاق” kelimesi *yeylāg*, “قشلاق” kelimesi *keşlāg*, “اجاق” kelimesi *ocāk*, “اویماق” kelimesi *oymāk*, “ایاق” kelimesi *eyāk*, “باتلاق” kelimesi *bātālāk*, “اتاق” kelimesi *otāk* şeklinde

telaffuz edilmektedir. Her iki dilin birbirinde aldığı kopyaları kendi söyleyiş biçimine ve ses kurallarına uydurduğu görülmektedir ki nitekim Farsçadan Türkçeye kopyalanan *yar, kenar, hazan, ateş, çeyrek, şom, pergel, şamdan, hokkabaz* vb. kelimelerin Türkçenin ses kurallarına uyum gösterdiği ve Türkçe söyleyişte ünlülerin kısalma yaşadığı görülmektedir. Ancak Türkiye Türkçesinde kullanımı günden güne azalan ve daralan “hayret-âver, dil-âver, ibret-engîz, beyzâde, mahrem-âne, acem-âne” vb. kelimelerdeki Farsça eklerin uzun ünlü söyleyişi koruduğu gözlemlenmektedir.

İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars dilli hedef kitle, Farsçada bulunmayan ünlülerden *ö, ü, ı* seslerini konuşma becerisi esnasında telaffuz etmede zorlanmakta ve *ö* sesini *o, ü* sesini *u, ı* sesini ise *i* şeklinde telaffuz etme eğilimi göstermektedir. Bu nedenle “Bugün hava sıcak” şeklinde bir telaffuz Fars dilli bireylerin yaptığı tipik hatalar arasındadır. *Ğ* sesi ise genellikle *g* şeklinde algılanmakta ve bu sesin bulunduğu kelimeler *g* harfi varmışçasına “*agaç, yağmur, gideceğim*” şeklinde telaffuz edilmektedir. Oldukça sık karşılaşılan ses temelli diğer bir sorun ise kopya kelimelerin telaffuzudur. Kaynağının Farsça, Türkçe veya Arapça olması fark etmeksizin kopya kelimeler hedef kitle tarafından Farsça telaffuzu yakın bir şekilde boğumlanmaktadır. Örneğin *mahalle, kitap, cuma, mide, duvar, sandalye, döşek, birader, rüzgâr, gül, hasta* vb. kelimeler *mehalle, ketap, cum‘a, mi‘de, divar, sendelye, tüşek, berader, rüzigar, gol, hesta* şeklinde telaffuz etme eğilimi yüksektir. Ayrıca Batı dillerinden özellikle İngilizceden her iki dile girmiş bulunan kelimelerin de hedef kitle tarafından Farsçadaki telaffuzlarına yakın bir şekilde boğumlandığı görülmektedir. Örneğin *spor, stadyum, star, psikoloji* vb. kelimelerin *espor, estadyum, estar, saykoloji* şeklinde seslendirildiği görülmektedir.

Türkçede ikileme yapma yollarından biri kelime başına *m-* eklenmesi yoluyla kelimenin tekrarıdır. Demir ve Yılmaz (2010, s.237) bu türden ikileme kuruluşunda kelimenin ünsüzle başlaması durumunda baştaki ünlünün atılarak yerine *m-* getirileceğini, *kitap mitap, kalem malem* vb. Kelime ünlüyle başlıyorsa *m-*’nin doğrudan ekleneceğini *adam madam, okul mokul* vb. yazmakta ve bu tür ikilemelerin kelimeye “ilgili olanlar ve benzerleri” gibi anlamlar kattığını söylemektedir. Aynı türden ikilemeler, Türkçedekine benzer bir şekilde Farsçada da görülmektedir. Bu ortaklığa Eker (2008, s.375) de dikkat çekmiştir. Yılmaz (2016, s.14) ise bu tekrar yapısının Türkçe için tipik olduğunu belirtmektedir. “دفتر مفتر، کیف میف، خانه مانه، لباس مباس، تلفن ملفن پنجره منجره، پرده”



”مردہ” bu türden *m-* sesiyle türetilen Farsça ikilemelere örnek verilebilir. Ayrıca Türkçedeki falan filan ikilemesiyle falanca belgisiz zamiri de Farsçayla ortaktır. Bu kelimeler sırasıyla Farsçada “فالن بهمان” ve “فلانی” şeklinde kullanılmaktadır.

Farsça ve Türkçenin hece yapısı incelendiğinde de çeşitli ortaklıklar göze çarpmaktadır. Farsçada üç tür hece bulunmaktadır, Semere (1385, s.109) ve Nedimi (1354, s.9) Farsça hece oluşumunu aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

**a. Kısa Hece:** Bir ünsüz ve bir uzun ünlü harften oluşur. Örnek: با- دا- وا - تا

Bir ünsüz, bir kısa ünlü ve tekrar bir ünsüzden oluşur.

Örnek: در- بر - دل - پر

**b. Uzun Hece:** Bir ünsüz, bir uzun ünlü ve bir ünsüz harften oluşur.

Örnek: کار - راز تار - یار -

Bir ünsüz, bir kısa ünlü ve bir ünsüz harften oluşur.

Örnek: نش- تش - تن- شد

**c. Geniş Hece:** Bir ünsüz, bir uzun ünlü, bir ünsüz ve tekrar bir ünsüz harften oluşur.

Örnek: گوشت- پوست

Bir ünsüz, bir kısa ünlü, bir ünsüz ve tekrar bir ünsüz harften oluşur.

Örnek: چشم - شهر

Yukarıdaki örneklere dikkat edildiğinde ünsüz-ünlü, ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz dizilişlerinin Türkçeye ortak olduğu görülecektir. Ayrıca Türkçe kelimelerde hece sonunda ancak belli ünsüz çiftleri (*-lç, -lk, -lp, -lt, -nç, -nk, -nt, -rç, -rk, -rp, -rs, -rt, -st*) bulunabilmektedir (Demir ve Yılmaz, 2010, s.178). Ancak Farsçada genel olarak hece sonları için bir sınırlama yoktur ve her ünsüz hece sonunda gelebilir. Ancak hece sonlarına ilişkin belli başlı birkaç kural, Semere'den (1385, 113-114) aktarılarak aşağıda sıralanmıştır:

1. Farsçada hece içinde “z” ile “o” harfleri arasında kural kendini göstermektedir. Hiçbir hecede “z” harfi “o” harfinden önce gelmemektedir.
2. Eğer “o” ve “e” ünlüleri hecenin ortadaysa “g” ünsüzü hecenin son harfi olamaz. Dolayısıyla *-eg* veya *-og* türevleri hecenin bir kısmını oluşturamaz.
3. “U” ünlüsü hecenin ortasında bulunduğu anda “v” ünsüzü o hecenin son harfi olamaz. Bundan dolayı Farsçada “uv” ile biten bir hece bulunmamaktadır.

4. Eğer “*ı*” ünlüsü hecenin ortasında olursa ondan sonra “*z*” ünsüzü hece sonu olarak gelemez. Bundan ötürü Farsçada “*İz*” ile biten bir hece yoktur.

5. Yukarıda belirtilen kurallar dışında herhangi bir ünsüz hecenin son harfi olarak herhangi bir ünlüden sonra gelebilir.

Farsça ve Türkçenin benzerlik gösterdiği bir diğer husus ise yardımcı ünsüz olarak /y/, “*ی*” sesinin her iki dilde de kullanıyor olmasıdır. Demir ve Yılmaz (2010, s.140); bağlama ünsüzü olarak adlandırdıkları /y/ sesinin, kelimenin ünlüyle bitmesi, ekin ise ünsüzle başlaması durumunda Türkçenin ikiz ünlülerden kaçınması nedeniyle araya girdiğini, Türkçenin eski ve yeni bütün kollarında durumun böyle olduğunu yani ekleme sırasında iki ünlü ortaya çıkması durumunda araya /y/ sesinin girdiğini belirtmektedir. Örneğin *akıllı-y-ım, yaşlı-y-ız, tahta-y-ı, masa-y-a* kelimelerinde görüldüğü gibi kelime köküyle ek arasına bağlama ünsüzü girmiştir. Farsçada da uzun “*ā, ī, ū*” ünlüleriyle biten bir kelimeye kısa ünlülerle başlayan eklerden herhangi biri eklendiğinde birleşme sırasında bağlama ünsüzü olarak /y/ sesi kullanılmaktadır. Bu bağlamda Johanson (2014, s.46) tek ünlülerde eğilim ve ikiz ünlülerden kaçınmanın Türkçenin tipik bir özelliğini olduğunu yazmaktadır.

Sitayiş (1389) tarafından yapılan bir çalışmada bağlama ünsüzünün Farsça “*یای میانجی*” terimiyle karşılandığı görülmektedir. Sitayiş (1389, s.207) kendi deyimiyle arabulucu /y/’nin Farsçadaki ünsüzlerden biri olduğunu, ünlüyle biten bir kelimenin sonuna kesreyle başlayan bir ek geldiğinde kullanıldığını belirtmekte ve arabulucu harflere göre bu harfin daha sık kullanıldığını vurgulamaktadır. Aşağıdaki örnekler incelendiğinde Farsçadaki söz konusu kural daha iyi anlaşılacaktır:

-Güzel Ceylan - *اهوی زیبا*

-Geniş Deniz - *دریای وسیع*

-Benim omzum - *شانه ی من*

-İranlılar - *ایرانیان*

Son olarak ses bilgisinin kapsamında değerlendirilen vurgu ve tonlama konusunda da Türkçe ve Farsça arasında bazı koşutluklara rastlanmaktadır. “Türkçe kelimelerde vurgu, birtakım istisnaları olmakla birlikte kelimelerin son hecesinde bulunur. Kelime ek alınca vurgu sona kayar. Ekler asli olarak bağımsız öğeler ise vurgulanmazlar. Bu durumda vurgu onlardan önceki hece üzerinde bulunur” (Demir ve Yılmaz, 2010, s.143). Örneğin *St-RA, e-VİM, göz-LÜK, çocuklar-DAN* kelimelerinde görüldüğü gibi. Ayrıca Türkçe fiil cümlelerinde vurgu yükleme en yakın olan kelime veya kelime grubu

üzerindedir ve Türkçede cümlelerin öğelerinin cümledeki yeri konusunda bir esneklik olduğundan vurgulanacak öğe fiile yaklaştırılabilir. Annem dün *eve* geldi, annem *eve dün* geldi, dün *eve annem* geldi cümlelerinde görüldüğü gibi vurgu sırasıyla yer tamlayıcısı, zaman zarfı ve özne üzerindedir.

Farsçada, fiiller dışındaki bütün kelime türlerinde vurgu son hecededir. Bu konuda Meshkotod Dini (1384, s.118-119) isim, sıfat, zamir, zarf ve bu kelimelerin yerine kullanılan diğer kelimelerde vurgunun son hecede olduğunu ancak çokluk eki ya da sıfatların derecelendirme eklerinde görüldüğü üzere kelimelerin ek alması durumunda vurgunun son heceye kaydığını, fiillerde ise vurgunun ön ekte olduğunu belirtmektedir. Örneğin aşağıda verilen kelimelerde görüldüğü üzere vurgu kelimenin son hecesindedir:

خداوند - hudaVEND

درخت - deRAHT

درختان - derahTAN

گفتگو - gofteGU

کوها - kuhHA

زیباتر - zibaTER

Farsçada cümlede vurgu konusunu ele alan Gazaifer'in (1383, s.31) çalışmasına bakıldığında, Farsçada cümlede vurgu konusunda genel bir kural bulunmadığı ve kastedilen anlama göre cümlelerin gerekli unsurunun vurgulu söylendiği anlaşılmaktadır. Örnek verilecek olunursa “Çocuk vazoyu kırdı” cümlesinde, cümlelerin öznesi durumunda olan “çocuk” kelimesi vurgulandığında, vazoyu kıranın bir başkası olmadığı için çocuk tarafından gerçekleştirildiği vurgulanmak istenir. Eğer bu cümlede “vazo” kelimesi vurgulanırsa vazunun bir nedenle önem arz ettiği ve çocuğun yapmaması gerekirken bunu kırdığı anlaşılır ve eğer vurgu cümlelerin fiiline yani “kırmak” kelimesine kaydırılırsa vazoyla oynaması, temizlemesi ya da kırmaktan başka herhangi bir iş yapması beklenen çocuğunun bunu beklenmedik bir şekilde kırdığı tekit edilmiş olunur.

Farsçada vurguya ilişkin belirtilmesi gereken bir diğer noktaysa “ کجا- چرا- کی- که- چه – ” gibi soru zamirleri dışında soru cümlesi kurmak için herhangi bir ek bulunmadığından soru cümleleri yükselen tonla yapılmaktadır. Cümlelerin son

kelimesinin yükselen bir tonda telaffuz edilmesi durumunda soru anlamı çıkarılmaktadır. Yazı da ise cümlelerin sonuna, soru işareti koyularak karışıklık giderilmeye çalışılmaktadır. Örneğin:

. اتاق گرم است. - (Oda sıcaktır.)

اتاق گرم است؟ - (Oda sıcak mı?)

Bilindiği üzere Azerbaycan Türkçesinde de soru ekleri halk arasında genellikle kullanılmamakta fiil veya cümlelerin son kelimesinin son hecesi uzatılarak soru cümlesi elde edilmektedir. Ayrıca İran’da konuşulan Türkçenin beş farklı varyantı için bu durum söz konusudur.

Türkçede cümle içerisinde soru vurgusunu kuvvetlendirmek için “*acaba*” kelimesinin getirilmesinin mümkün olduğu gibi Farsçada da aynı amaçla cümleye “آیا” eklenebilmektedir ancak bu kelime konuşma dilinde görülmemektedir, bu kullanım genellikle prestij dilinin kullanımında kendini göstermektedir.

Özellikle kelimedeki vurgu Türkçe ve Farsça arasındaki koşutluklara karşın İran’da öğretim süreci esnasında hedef kitlenin zorlandığı bir husustur. Ayrıca farklı metin türlerinin hangi ses tonuyla ve hangi bölümlerinin vurgulu okunacağı da öğrenciler tarafından çoğu zaman bilinmemektedir. Bu sebeple Ergenç (1991, s.6) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin de kullanabileceği bir “Ölçünlü Söyleyiş Sözlüğü”nden bahsetmektedir. Ona göre böyle bir sözlüğün ister Türk ister yabancı olsun Türkçeyi öğrenenlere ve öğretmenlere ölçünlü Türkçenin doğru söyleyişini kullanmada yardımcı olacağı açıktır.

### 3.2.1.1.2. Biçim Bilgisi

**a. Ad Durum Ekleri:** Türkçede hâl ekleri “öbek veya cümle içindeki isimleri diğer kelimelere farklı anlam ilişkilerini ifade edecek biçimde bağlamaya yarar. Bugünkü Türkçede yalın ilgi, belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma olmak üzere altı hâl vardır. İlgi eki  $-(n)Xn$  isimleri isimlere, geri kalan hâl ekleri ise isimleri fiillere veya edatlara bağlayan öğeler olarak işlev görür” (Demir ve Yılmaz, 2010, s.208). Farsçada da Türkçedeki hâl eklerinin muadili ön ek ve son eklerin bulunduğu görülmektedir. Bu ekler hem kullanım hem de işlev açısından Türkçeye koşutluklar göstermektedir.

Türkçe ve Farsçada yalın durum birbirinin aynıdır. Nasıl ki Türkçede yalın durumu gösteren herhangi bir ek bulunmuyorsa ve yalın hâldeki isimler cümlenin öznesi olarak ortaya çıkıyorlarsa Farsçada da yalın durum için herhangi bir ön ek ya da son ek bulunmamaktadır ve cümlede yalın durumdaki isimler cümlede “fa‘il” görevindedir.

Belirtme hâl ekinin Farsçadaki muadili “Nişane-yi Mef‘ul (Nesne Belirten)” olarak isimlendirilen ve kelime türlerinden “Harf (Edat)” kategorisinde kabul edilen “را” sonekidir. Ek Türkçedeki -(y)X muadili gibi isimden sonra gelmektedir ve Türkçedeki gibi fiilden etkilen nesneyi cümlede göstermeye yaramaktadır.

-Kitab-ı aldım. کتاب را برداشتم.

-Kalem-i getirdim. قلم را آوردم.

Türkçede fiilin işaret ettiği oluşun yönünü göstermeye yarayan -(y)A ekinin Farsçadaki muadili “Harf-i İzafe” olarak isimlendirilen “به” edatıdır. Söz konusu edat, Türkçedekinin aksine isimden önce kullanılmakta ve kitabî imla da ayrı yazılmaktadır. Türkçede cümle içerisinde yer tamlayıcısını belirten yönelme eki Farsçada da aynı işlevi yerine getirmektedir.

-Dün kütüphane-(y)e gittim. دیروز به کتبخانه رفتم.

-Annem, okul-a geldi. مدرم به مدرسه آمده.

Türkçede fiilin meydana geldiği yeri bildiren ve bulunma hâli olarak isimlendirilen –DA ekinin Farsçadaki muadili gene “Harf” kategorisinde değerlendirilen “در” ön ekidir. Türkçede olduğu gibi soyut-somut bütün isimlere gelebilmektedir.

-Sınıf-ta öğretmen var. در کلاس معلم دارد.

-Bahçe-de köpek yok. در باغ سگ ندارد.

Türkçenin Farsçada muadili bulunan bir diğer hâl kategorisi ise –DAn ekiyle gösterilen ayrılma hâlidir. Ayrılma hâli Türkçede yalnızca fiilin oluştan uzaklaştığı ya da ayrıldığı yeri göstermekle kalmayıp kaynağı, başlangıç noktasını, sebep sonuç ilişkisini bildirebilmekte ve zaman bildiren isimlere gelerek cümlede zaman zarfı da oluşturmaktadır. Farsçada “از” edatıyla karşılanan yapı Türkçedeki ayrılma hâl ekiyle hemen hemen aynı işlevlere sahiptir.

-Mehmet kanser-den vefat etti. محمد از سرطان در گذشت.

- Babam Pazar-dan meyve ve sebze aldı. پدرم از بازار میوه و سبزی خرید.
- Sabah-tan geldi. یاسمین از صبح آمد.
- Musluk-tan su akıyor. از شیر آب نمی آید.

Kimi dil bilimciler tarafından vasıta hâli olarak kabul edilen  $-(y)IA$  ekinin de Farsçada doğrudan muadili bulunmaktadır. Bilindiği üzere fiilin gösterdiği oluşa birliktelik ve vasıta (araçsallık) anlamları veren bu Farsçada isimden önce kullanılan “با” edatıyla karşılanmaktadır. Farsçadaki işlevleri de Türkçedekilerle hemen hemen aynıdır.

- Parktan eve otobüs-le gittim. از پارک به خانه با اتوبوس رفتم.
- Hafta sonu ailem-le tatile çıkacağız. آخر هفته با خانواده ام به مسافرت خواهیم رفت.

Hâl kategorisinin yapısal olarak Türkçeyle büyük koşutluk taşıyor olması kuşkusuz yabancı dil olarak Türkçe öğretimi esnasında öğreticinin işini oldukça kolaylaştırmaktır. Literatürde araştırmacılar tarafından öğretilmesinde sorun yaşanan bir konu olarak vurgulanan (Açık, 2010; Kara, 2010; Melanlıoğlu 2012) hâl kategorisinin öğreniminde Fars dilli hedef kitlenin çok zorlanmadığı ancak anlatım esnasında ek kullanımını unutmadan ya da ses uyumlarına dikkat etmemeden kaynaklı sorunların yaşanabildiği görülmektedir. Dikkat edilmesi gereken nokta, Türkçe ve Farsçadaki bazı fiillerin ihtiyaç duyduğu hâl eki bakımından farklılık göstermesidir. Hedef kitle ana dilinde düşünerek Türkçe açısından hatalı hâl ekini seçebilmektedir. Çalışmamıza örnek oluşturması bakımından aşağıdaki tabloda Türkçe ve Farsça arasında ihtiyaç duyduğu hâl ekleri bakımından farklılık gösteren bazı fiiller verilmiştir:

**Tablo 10.** *Türkçe ve Farsçada Hal Ekleri Bakımından Farklılaşan Bazı Fiiller*

	Fiiller: Türkçe / Farsça	Türkçede İhtiyaç Duyduğu Hâl Eki	Farsçada İhtiyaç Duyduğu Hâl Eki
1.	Dua etmek / دعا کردن	-E (Yönelme durumu)	را (Belirtme durumu)
2.	Düşünmek / فکر کردن	-İ (Belirtme durumu)	به (Yönelme durumu)
3.	İftihar etmek / افتخار کردن	-IA (Vasita durumu)	به (Yönelme durumu)
4.	Kullanmak / استفاده کردن	-İ (Belirtme durumu)	از (Ayrılma durumu)
5.	Sarılmak / بغل کردن	-E (Yönelme durumu)	را (Belirtme durumu)
6.	Sormak / پرسیدن	-E (Yönelme durumu)	از (Ayrılma durumu)
7.	Taklit etmek / تقلید کردن	-İ (Belirtme durumu)	از (Ayrılma durumu)
8.	Tebrik etmek / تبریک گفتن	-İ (Belirtme durumu)	به (Yönelme durumu)

9.	Teşekkür etmek / تشکر کردن	-E (Yönelme durumu)	از (Ayrılma durumu)
10.	Tırmanmak / بالا رفتن	-E (Yönelme durumu)	از (Ayrılma durumu)

**b. Çoğulluk:** Bilindiği üzere Türkçede çoğulluk başka dillerden kopyalandığından dolayı istisnai özellik gösteren birkaç kelime dışında bütün isimlerde *-IAr* ekiyle gösterilmektedir. Farsçanın da çoğulluk bakımından Türkçe gibi düzenli olduğu ve isimlerde çoğulluğun “ها” ve “آن” son ekleriyle sağlandığı görülmektedir. Canlı varlıkların çoğulunda “آن” cansız varlıkların çoğulunda “ها” ekinin kullanımına yönelik kitabî Farsçada bir eğilim bulunsa da konuşma dilinde “ها” eki daha yaygındır. Ancak Türkçede istisnai sayılabilecek “saat, kalp, hakikat” gibi kelimelere karşın Farsçada, Arapça kurallara göre çoğul (*din-edyan, mektep-mekatip, mesele-mesail, beyit-ebyat vb.*) yapılan kelimelerin sayısı oldukça fazladır. Dolayısıyla bazı Arapça kelimelerin hem Farsça son eklerle çoğullaştırıldığı hem de Arapça çoğul tasriflerinin kullanıldığına şahit olunmaktadır. Farsça çoğulluk için aşağıda bazı örnekler verilmiştir:

-Ülkeler کشورها

-Çocuklar بچه ها

-Müşteriler مشتریان

-Doktorlar پزشگان

“Varlıkların birden çok olduğu, sayı sıfatlarıyla da gösterilebilir. Çoğul eki kesin sayı anlamı taşımazken sayı sıfatları kesin sayıyı verir. Türkçenin tipik bir özelliği olarak sayı sıfatlarıyla kurulan tamlamalarda nitelenen isim çoğul eki almaz” (Demir, 2017, s.79). Farsçada da sayı sıfatlarıyla nitelenen isimler çoğul eki almamaktadır ve bu durum Johanson (2014, s.41) tarafından Türkçenin tipik özellikleri arasında sayılmakta ve Farsçanın tipolojik açıdan Türkçeye yakınlaşması olarak değerlendirilmektedir. Türkçe ve Farsçanın İngilizceye göre bu farklılığı dikkate değerdir. Aşağıda bu kurala ilişkin birkaç örnek verilmiştir.

-İki kitap دو کتاب

-Üç çocuk سه کودک

- Yedi masa هفت میز

- Dokuz bardak نه لیوان

Doğrudan çoğul konusunda değerlendirmek mümkün olmasa da çokluk ekleriyle ilişkisi bulunması bakımından Türkçe ve Farsçada niteleme sıfatlarının adlaşarak çoğul ekiyle kullanılıyor olması hemen hemen birbirinin aynıdır. Aşağıda verilen örneklerle bu ifadeler daha iyi anlaşılacaktır:

- Açlar گرسنگان - Zenginler ثروتمندان  
-Kimsesizler بی کسان -Çaresizler بی چاره ها

**c. Dönüslülük ve Şahıs Zamirleri:** Türkçe ve Farsçada dönüslülük zamirinin hem işlev hem de yapısal olarak benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Bilindiği üzere Türkçede dönüslülük zamiri olarak “kendi” kelimesi kullanılmaktadır. Bu sözcük “kişi zamirlerinden farklı olarak çekimde iyelik almaktadır” (Demir, 2017, s.41). Söz konusu kelime, Türkçede cümle içerisinde özne, nesne, yüklem ve tamlayıcı olabilmektedir. Kendi zamiri modern Farsçada “خود” kelimesiyle karşılanmaktadır. Adı geçen kelime hem Türkçedeki gibi bütün şahıslara tasrif edilmekte ve hem de cümle içerisinde farklı vazifelerde kullanılabilir. Ayrıca bu kelime de Türkçedekine benzer bir şekilde nezaket ve pekiştirme anlamlarında kullanılmaktadır. Aşağıda verilen örnekler bu bilgilerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır:

- Kendim خودم -Kendimiz خودمان  
-Kendin خودت -Kendiniz خودتان  
-Kendi خودش -Kendileri خودشان  
-Kendime güzel bir takım elbise alacağım.

برای خودم یک دست کت و شلوار خواهم خرید.

-Kendine iyi bak. مواظب خودت باش.

-Kendileri henüz teşrif etmediler. خودشان هنوز تشریف فرما نشده اند.

-Bu tabloyu ben kendim yaptım. این تابلو را من خودم نقاشی کردم.

Türkçe ve Farsça arasında şahıs zamirleri bakımından da bazı koşutluklar dikkat çekmektedir. Aşağıda her iki dilde karşılıklı olarak verilen şahıs zamirlerine dikkat edildiğinde bu koşutluk daha iyi anlaşılacaktır:

- Ben من -Biz ما  
-Sen نو -Siz شما  
-O او -Onlar آن ها

Türkçe ve Farsça şahıs zamirlerine dikkate edildiğinde birinci ve üçüncü tekil şahısların her iki dilde neredeyse ortak kelime oldukları görülmektedir. Farsçada üçüncü çoğul



şahıs için ayrı bir zamir bulunmadığından üçüncü çoğul şahıs, üçüncü tekil şahsa çokluk ekinin eklenmesiyle ifade edilir (Eker, 2008, s.376). Farsçadaki ikinci tekil şahıs “تو” kelimesinin ise Hint-Avrupa dillerinde ortak olduğu bilinmektedir.

Türkçe ve Farsça arasındaki dönüşlülük zamiri ve şahıs zamirlerinde görülen işlevsel benzerlikler ve yapısal koşutluklar kuşkusuz hedef kitlenin yabancı dil öğrenim sürecine olumlu katkıda bulunmaktadır. Hedef kitlenin bu iki dil bilgisi ögesini kolaylıkla öğrenebildiği söylenebilir.

**d. Tamlamalar:** Tamlama kuruluşu bakımından Türkçe ve Farsça arasında bir karşıtlık söz konusudur. Türkçede isim tamlamalarında; *tamlayan / tamlanan*, sıfat tamlamalarında ise *sıfat / isim* şekline bir diziliş varken Farsçada durum, bu dizilişin tam tersidir ve tamlamalar genellikle yazıda gösterilmeyen ancak telaffuz edilen bir *y/ی* (izafet esresi) sesiyle kurulmaktadır. Ancak Farsçada kısmi de olsa Türkçe dizilişe uygun tamlamalara özellikle toponomi isimlerinde (گل تپه – علی قاپو) ve unvan öbeklerinde (ایران زمین – علی اقا) rastlanmaktadır. Ayrıca seyrek de olsa چشم پزشکی- gibi Türkçe dizilişe koşut kullanımlar bulunmaktadır. Bu kullanımlarda Türkçenin etkili olduğu ileri sürülebilir. Zira bu diziliş Johanson tarafından (2014, s.41) Türkçenin tipik özellikleri arasında sayılmaktadır. Bu bağlamda Demir ve Yılmaz (2010, s.228) tarafından ise Türkçenin tipik öge dizilişine uygun olarak yardımcı ögenin ilk, asıl ögenin ikinci sırada geldiği, konuyla ilgili kaynaklarda ilk ögenin belirten ve ikinci ögenin belirtilen olarak adlandırıldığı yazılmaktadır. Farsça dizilişin de Hint-Avrupa dillerinde tipik olduğu bilinmektedir. Aşağıdaki örnekle incelendiğinde verilen bilgiler daha iyi anlaşılacaktır:

- |                             |                  |                 |             |
|-----------------------------|------------------|-----------------|-------------|
| - Sınıf kapısı              | در کلاس          | -Güneş gözlüğü  | عینک آفتابی |
| -Tahran'ın sıcaklığı        | گرمای تهران      | - Okulun duvarı | دیوار مدرسه |
| -Ceketin düğmesinin rengi   | رنگ دگمه کت      | -Güzel kız      | دختر زیبا   |
| -Çocuğun elbisesinin kumaşı | پارچه ی لباس بچه | -Temiz oda      | اتاق تمیز   |

Hem Türkçede hem de Farsça da İngilizcedeki the, Arapçadaki el- muadili, isimlerde belirlilik gösteren bir kullanım bulunmamakta olup belirsizlik ise isimlerden önce getirilen *bir*, “یک” kullanımıyla (bir kitap – یک کتاب) gösterilmektedir. Bu benzerliğin yanında belirsizlik anlatan *bir* kelimesinin herhangi bir niteleme sıfatıyla kullanılması

durumunda *bir* kelimesi, Türkçede niteleme sıfatıyla ismin arasına gelmekteyken aynı yapının Farsça karşılığında “یک” kelimesi dizilişte tamamlamanın başına gelmektedir. Söz konusu durum aşağıdaki örneklerde gösterilmiştir:

- Pahalı bir araba یک ماشین گرانبه قیمت      -İyi bir hayat یک زندگی خوب  
-Büyük bir oda یک اتاق بزرگ      -Küçük bir ev یک خانه کوچک

Türkçe ve Farsça arasındaki bu küçük farklılık anlatım esnasında Fars dilli hedef kitlenin ana dilinden olumsuz aktarım yapması nedeniyle hataya düşmesine yol açmaktadır. Öğretici tarafından bu hatanın düzeltilmemesi durumunda hatalı kullanım pekiştirilmekte, orta ve yüksek seviyelerdeki bireylerde dahi hatalı kullanımlara rastlanılmaktadır. Bu nedenle temel seviyede Türkçe öğretirken Türkçe ve Farsça arasındaki bu farklılığa dikkat çekilmesi ve hedef kitlenin konuyu kavradığından emin olunması faydalıdır.

**e. İsimfiil:** Bilindiği üzere Türkçede fiilleri cümle içerisinde isimmiş gibi kullanmak için fiil tabanlarına *-mAk*, *-mA* ve *-(y)Iş* eklerinin getirilmesi gerekmektedir ve bu ekler isimfiil ekleri olarak isimlendirilmektedir. “İsimfiil ekleri, fiillerin veya fiillerin gösterdiği oluşun adını yaparlar: *gel-mek*, *gel-me*, *geliş* vb. Her fiile eklenebilir, isimlerin aldığı her eki alabilirler. Ancak *-mAk* isimfiil eki; ilgi, iyelik ve çoğul eklerini almamasıyla diğerlerinden ayrılır. *-mAk* eki bu eklerden önceki görevini, giderek yaygınlaşan *-mA* ekine bırakmış görünmektedir” (Yılmaz, 2017, s.162). Farsçada da fiilleri cümle içerisinde isimmiş gibi kullanmak mümkündür ve Farsçadaki kullanımda Türkçeye bazı koşutluklar görülmektedir. Farsçada fiiler, *-mAk* ekinin muadili diyebileceğimiz mastar eki “ن-” ve gene Türkçedeki *-Iş* ekinin neredeyse aynısı olan ve “ism-i mastar oluşturan “ش-” (Jafari, 1390, s.107) şeklinde iki sonekle isimleştirilmektedir. Özellikle “ش-” ekinin Farsçadaki kullanımının ve türettiği kelimelerin, Türkçedeki kullanım ve türetimle hemen hemen aynı olması, ekin Türkçeden Farsçaya geçmiş olma ihtimalini düşündürmektedir. Söz konusu ek Farsçada da fiil köklerine gelerek fiilin yapılış veya meydana geliş tarzını anlatan isimler türetmektedir. Aşağıda “ش-” ekinin fiilden isim türetimine ilişkin bazı örnekler verilmiştir:

- گفتن - گویش (söylemek-söyleyiş)      - تپیدن - تپش (atmak [kalp]-atış)  
- ساختن - سازش (yapmak-yapış)      - نگریستن - نگرش (bakmak-bakış)

(giyinmek-giyiniş) پوشیدن- پوشش- (yemek-yiyiş) خوردن- خورش-

Türkçe *-mAk* ve Farsça “ن-” ekinin cümle içerisinde kullanımı da her iki dilde birbirine koşut görünmektedir. Her iki dilde, belirtilen ekler mastar eki olarak kabul edilmektedir ve fiilin ortaya koyduğu kılış, hareket ve oluşu anlatmak için kullanılmaktadır. Aşağıdaki örnekler incelendiğinde Türkçe ve Farsça arasındaki koşutluk daha iyi anlaşılacaktır:

از کتاب خواندن خوشم می آید. okumaktan hoşlanırım.

به ماهی گرفتن علاقه ندارم. tutmaktan zevk almıyorum.

برای صحبت کردن با تو به انجا آمدم. konuşmak için buraya geldim.

Hayatta en çok arzuladığım şey manken olmak.

بزرگترین آرزو زندگی من مانکن شدن است.

سیگار کشیدن ممنوع است. içmek yasaktır.

Türkçe ve Farsça arasında isimleştirmede bu benzerliklerin yanı sıra *-mA* ekinin Türkçedeki işlevsel kullanımından kaynaklı farklılıklar da söz konusudur. Farsçada, yukarıda belirtildiği gibi iki şekilde fiiller isimleştirilmektedir. İyelik ve durum ekleri de “ن-” ekinden sonra gelmektedir. Bu sebeple *-mAk* ekinin belirtme ve yönelme durum ekleriyle kullanılmaması ve *-mA* ekinden sonra kullanılan iyelik ekleri (konuşmam, yazmam vb.) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılar açısından kavranması zor bir durumdur. İranlı hedef kitle ana dilinden olumsuz transfer yaparak *-mA* ekini kullanacağı durumlarda da *-mAk* ekini kullanma eğilimindedir (bk. Barın ve Başar, 2016). Bu nedenle isimleştirme öğretimi esnasında Türkçe ve Farsça arasındaki koşutlukla birlikte *-mA* ekinin Türkçedeki kullanımına dikkat çekilmesi önemlidir.

**f. Kelime Türetimi:** “Eklemeli dillerin en bilinenlerinden olan Türkçe, yeni kelime yapımı ve kelimeler arasındaki dil bilgisel ilişkileri büyük ölçüde kelime kök ve gövdelerine eklerin getirilmesiyle sağlar” (Demir ve Yılmaz, 2010, s.183). Türkçede ekler genel bir tasnifle yapım ekleri ve çekim ekleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Farsça yapısal olarak eklemeli diller grubunda değerlendirilmese de ön ek, orta ek ve son eklerle sahiptir. Modern Farsçada ise özellikle son eklerin sayısında ciddi bir artış görülmekte ve eklerin kullanımındaysa dikkate değer şekilde Türkçeyle koşutluklara rastlanmaktadır. Esmaili Şukuh (1384, s.82) Farsçada eklerin tasrihi (çekim) ve iştikakî

(yapım) olmak üzere ikiye ayrıldığını belirttikten sonra çoğul, iyelik, kip ve kişi eklerini günümüz Farsçasının önemli çekim ekleri arasında saymaktadır.

Türkçede yapım eklerinin üstlendiği kelime türetimini Farsçada çeşitli ön ve son ekler üstlenmektedir. Farsçadaki yapım ekleri Esmaili Şukuh (1384, s.89) tarafından aşağıdaki gibi 6 başlıkta toplanmıştır:

1. İsimden Sıfat Yapan Ekler: *-ger, -mend, -nāk, -var, -gin, -āne vb.*
2. İsimden İsim Yapan Ekler: *-çi, -bān, -dān, -stān, -gāh, -zār, -çe vb.*
3. Sıfattan İsim Yapan Ekler: *-ī, -e, -geri vb.*
4. Fiil Kökünden Sıfat Yapan Ekler: *-ān, -gār, -ār, -e, vb.*
5. Fiilden Kökünden İsim Yapan Ekler: *-e, -ş vb.*
6. Sıfattan Sıfat Yapan Ekler: *-gāne, -in, -āne vb.*

Yıldırım (2014, s.329) Farsçadaki kelime türetme eklerini önekler ve sonekler şeklinde iki başlıkta verdikten sonra Farsçada kelime türetiminde kullanılan 21 önek ve 64 sonek sıralamıştır. Soneklerin bazılarının birden fazla kelime türüne eklenerek yeni kelime oluşturabildiği de göz önüne alındığında Farsçanın tipolojik açıdan Türkçeye bu konuda ciddi koşutluk gösterdiği söylenebilir. Zaman içerisinde bu iki dil arasında ek kopyalaması da olmuştur. Nitekim Farsça küçültme eki *-CA* Türkçeye girmiş durumdadır. Ayrıca Türkçe isimden isim yapma eklerinden *-Çİ*, meslek adı yapma işleviyle Farsçaya girmiş ( *پوستچی- توپچی - راپورتچی* ) durumdadır. Farsça son ve ön eklerin bir kısmının *berdevam, beyhude, ez kaza, naçiz, naçizane, biçare, amiyane, ibretamiz, merdane, zalimane, çaydanlık, Ermenistan, bahçe, divançe, gülşen, merdiven, cefakâr, fedakâr dergâh, çirkin, şahane* vb. kelimelerde yaşadığı görülmektedir. Ayrıca aşağıda çalışmaya örnek teşkil etmesi bakımından soneklerle türetilmiş birkaç kelime verilmiştir:

-باغبان bahçıvan	-کلمدان kalemlik	-ترکستان Türkistan
-گلزار gül bahçesi	-توبه کار tövbe kâr	-دانشگاه üniversite
-سازمان kurum	-امیدوار umutlu	-خوبی iyilik

Farsçada görülen eklerle yeni kelime türetimi, Fars dilli öğrencilerin sondan eklemeli bir dil özelliği gösteren Türkçenin mantığını kavramasına kolaylık sağlamaktadır.

Türkçenin sondan eklemeli yapısını çabuk kavrayan hedef kitle aynı zamanda süreç içerisinde ana/birinci diliyle hedef dili arasındaki kopya ekleri fark ettikçe hem güdülenme düzeyi artmakta hem de öğrenim daha kolay gerçekleşmektedir. Bu türden koşutlukların öğretim sürecinde hedef kitleye yeri geldikçe sezdirilmesi öğreticinin de işini kolaylaştırabilir.

**g. Sıfatlarda Derecelendirme:** Türkçede sıfatlarda derecelendirme eşitlik, aşırılık, üstünlük ve en üstünlük gibi başlıklarda ele alınmaktadır. Farsçada da benzer bir gruplandırmanın bulunduğu söylenebilir. Türkçede sıfatlarda eşitlik derecesi *gibi* ve *kadar* edatlarının kullanımıyla sağlanmaktadır. Söz konusu edatların eşitlik anlamı vermenin dışında başka işlevleri bulunmakla birlikte bu işlevinin oldukça sık kullanılması nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede *gibi* ve *kadar* edatları hedef kitleye öğretilmektedir. Farsçada ise sıfatlarda eşitlik derecesini sağlamak için *gibi* edatının eşdeğeri olarak “ماند- نظير- مثل- چون” edatlarından, *kadar* edatının eşdeğeri olaraksa “به قدر- به اندازه” edatlarından istifade edilmektedir. Eşitlik sağlayan edat sayısının Farsçada Türkçeye göre sayısal olarak fazlalığı ve Arapça *kadar* edatıyla Farsça *misli* edatının her iki dilde ortak oluşu dikkate değerdir. Ayrıca Türkçede edatların isimlerden sonra, Farsçadaysa isimlerden önce geldiğini belirtmek gerekir. Aşağıda verilen bilgilere ilişkin bazı örnek cümleler yer almaktadır:

- İstanbul Tahran gibi kalabalık değil. استانبول ماند تهران شلوغ نیست.
- Ben de kardeşim gibi yeşil gözlüyüm. من هم مثل برادرم سبز چشم هست.
- Ay kadar parlak yüzü var. صورت درخشانی به اندازه ماه داشت.
- Annem kadar hamarat bir kadın yoktur. خانم کدبانویی به قدر مادرم ندارد.

Sıfatlarda üstünlük ve en üstünlük derecesinin Türkçe ve Farsçadaki kullanımı ilginçtir. Türkçede bilindiği üzere üstünlük –*DEn* ve bu ekle birlikte *daha* edatının kullanımıyla, en üstünlük derecesi ise *en* kelimesinin sıfattan önce getirilmesiyle elde edilmektedir. Dikkat çekici olan Farsçada bu iki durumun sıfattan sonra getirilen “تر - ترین” sonekleriyle yapılıyor olmasıdır. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede üstünlük dereceleri için cümleye kelime eklenmekteyken Farsçanın sonekle bu yapıları karşılıyor olması göz önüne alındığında Farsça kullanımının genel anlamda Türk dilleri tipolojisine daha uygun düştüğü izlenimi uyanmaktadır. Üstünlük sıfatlarının cümle içerisinde

kullanımı ise her iki dilde yapısal olarak birbirine oldukça benzerdir. Aşağıdaki verilen örnekler incelendiği ileri sürülen varsayım daha iyi anlaşılabilir:

- Küçük ev – daha küçük ev – en küçük ev      خانه کوچک - خانه کوچکتر - کوچکترین خانه
- Büyük şehir – daha büyük şehir – en büyük şehir      شهر بزرگ - شهر بزرگتر - بزرگترین شهر
- Ankara Konya'dan daha kalabalıktır.      آنکارا از قونیه شلوغ تر است.
- Elmas yakut-tan daha kıymetli bir taşdır.      الماس سنگی گرانبهاتر از یاقوت است.
- Türkiye'nin en yüksek dağı Ağrı Dağı'dır.      بلندترین کوه ترکیه کوه ارارات است.
- Yasemin sınıfın en çalışkan öğrencisidir.      یاسمین درسخوانترین دانشجوی کلاس است.
- İstanbul, dünyanın en güzel şehirlerinden biridir.
- استانبول یکی از زیباترین شهرهای جهان است.
- Modern sanatların en sevilen dallarından biri sinemadır.
- یکی از مورد علاقه ترین شاخه های هنر مدرن سینما است.

**j. İyelik Ekleri:** “İsim çekim eklerinin bir başka grubunu oluşturan; çoğul eklerinden sonra, durum eklerinden önce gelen iyelik ekleri, nesne veya kavramların bir başka nesne ya da kavrama ait olduğunu gösterir. İye sahip, iyelik ise sahiplik demektir” (Demir, 2017, s.81). Önüne geldikleri ismin kime ait olduklarını gösteren bu eklerin Türkçedeki işlevlerine koşut bir şekilde Farsçada da çekim ekleri grubunda malikiyet ekleri bulunmaktadır. Türkçede ünlüyle biten isimlere iyelik ekleri doğrudan eklenmekte ünsüzle biten isimlere eklenirken ise araya bir tane yardımcı ünlü almaktadır. Farsçada ünsüzle biten isimlere “-م / -ت / -ش / -مان / -تان / -شان” ekleri doğrudan gelmekteyken ünsüzle biten isimlere birinci tekil şahıs ekleri getirirken araya yardımcı bir “-” sesi gelmekte bu ses yazıda gösterilmekle birlikte konuşma sırasında genellikle sanki yardımcı ünlü yokmuş gibi telaffuz edilmektedir. Türkçe ve Farsçada birinci tekil şahıs iyelik ekinin ortak olması dikkat çekicidir. Çalışmaya örnek oluşturması açısından iki ismin bütün şahıslara iyelik çekimleri verilmiştir.

- Evim - خانه ام      -Evimiz - خانه مان
- Evin - خانه ات      -Eviniz - خانه تان
- Evi - خانه اش      -Evleri - خانه شان

-Çantam - کیفم	-Çantamız - کیفمان
-Çantan - کیفت	-Çantanız - کیفتان
-Çantası - کیفش	-Çantaları - کیفشان

Türkçe ve Farsçada aitliğin belirli ve düzenli eklerle sağlanıyor oluşu, hedef kitlenin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde bu konuyu pek zorlanmadan kavramasına olanak vermektedir. Özellikle yazılı anlatım esnasında ünlü uyumu kurallarının unutulması sonucunda ortaya çıkan bireysel hatalar dışında iyelik eklerinde İranlı hedef kitle pek hata yapmamaktadır.

**k. Kişi Ekleri:** Cümlede yüklemde belirttiği oluş veya kılışın kim tarafından gerçekleştirildiğine işaret eden kişi ekleriyle ilgili olarak Demir ve Yılmaz (2010, s.215) bugün Türkçede mevcut zaman ve tiplerin büyük çoğunluğunun zamir kökenli olan yani Türk dilinin izlenebilir dönemlerinde henüz zamir iken sonradan eklenen kişi eklerini tercih ettiğini belirtmektedir. Bunun dışında ise iyelik ekiyken kişi ekine dönüşen ikinci tip ekler ve istek ile emir kipine kullanılan üçüncü ve dördüncü eklerden söz edilmiştir (Demir ve Yılmaz, 2020, s.215-216). Farsçada da yüklemde belirttiği oluş ya da kılışın hangi şahısla ilgili olduğunu gösteren kişi eklerinin bulunduğu ve Türkçedekine benzer bir şekilde zaman ve kip eklerinden sonra geldiği görülmektedir. Ancak Türkçede dört tip kişi ekinden söz edilmekteyken Farsçada söz konusu ekler bütün kip ve zamanlar için düzenli ve tek tip olması dikkate değerdir. Ayrıca hem Türkçede hem de Farsçada üçüncü tekil kişi ek almayarak belirlenmektedir ve birinci tekil kişiye her iki dilde, aynı şekilde kişi zamirinden geldiği düşünülen  $-(X)m$ , “م” ekiyle belirlenmektedir. Aşağıdaki tabloda Türkçe ve Farsça bazı zaman ve kiplerin kişi çekimleri verilmiştir:

**Tablo 11.** *Türkçe ve Farsça Bazı Zaman Kipleri ve Kişi Çekimleri*

	1. Tip Kişi Ekleri	2. Tip Kişi Ekleri	3. Tip Kişi Ekleri (Emir)	4. Tip Kişi Ekleri (İstek)
<b>Ben</b> من	Okuyor-um می خوانم	Okudu-m خواندم	Okuya-yım بخوانم	Okuya-m بخوانم
<b>Sen</b> تو	Okuyor-sun می خوانی	Okudu-n خواندی	Oku - بخوان -	Okuya-sın بخوانی
<b>O</b> او	Okuyor - می خواند	Okudu - خواند	Oku-sun بخواند	Okuya بخواند
<b>Biz</b> ما	Okuyor-uz می خوانیم	Okudu-k خواندیم	Okuya-lım بخوانیم	Okuya-k بخوانیم

<b>Siz</b> شما	Okuyor- <b>sunuz</b>	Okudu-nuz	Oku- <b>yun</b>	Okuya- <b>sınız</b>
	می خوانید	خواندید	بخوانید	بخوانید
<b>Onlar</b> آنها (ایشان)	Okuyor- <b>lar</b>	Okudu-lar	Oku- <b>sun-lar</b>	Okuya- <b>lar</b>
	می خوانند	خواندند	بخوانند	بخوانند

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü üzere Farsça kişi eklerinin tek tip oluşu ve kullanım açısından Türkçeye koşutluklar taşıması İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars dilli hedef kitlenin Türkçe kişi eklerinin kullanımını kavranmasını kolaylaştırmaktadır. Ancak Farsçada tek tip kişi ekleri bulunduğundan hedef kitle zaman zaman unutkanlığa dayalı olarak Türkçedeki diğer tip kişi eklerinin kullanılması gereken durumlarda da birinci tip kişi eklerini tercih ederek “*gittiz, okuduz vb.*” anlatım hataları yapabilmektedir.

**1. Yeterlik Kipi:** Türkiye Türkçesinde cümlede söz konusu fiile yapmaya muktedir olma, gücü yetme, olasılık gibi anlamlar veren yeterlik kipi -A zarffiil eki ile *bil-* fiilinin birleşmesinden oluşan -*Abilmek* yapısıyla sağlanmaktadır. Söz konusu yapı Türkçede fiilin köküne eklenmekte ve zaman, kip, kişi ekleri yeterlik yapısından sonra gelmektedir. Türkiye Türkçesinde yeterlik fiilin olumsuzunda -*Abilmek* fiili cümleden düştüğünden imkânsızlığı ya da muktedir olamamayı ifade etmek üzere -*AmA* yapısı fiile eklenmektedir.

Farsçada yeterlik kipi müstakil bir fiil olan ve temelde gücü yetme manasına gelen “توانستن” kelimesinin cümleye eklenmesiyle elde edilmektedir. Farsça yeterlik kipinde Türkçeden farklı olarak “توانستن” fiili, işaret edeceği şahıs için çekimlenmekte ve ayrıca şimdiki zaman -*yor* ekinin Farsçadaki dengi sayılabilecek “می” ekini de Farsçanın yapısal gereği olarak önüne almaktadır. Olumsuzluk ise Farsçada fiilleri olumsuz yapan genelgeçer “ن” ekinin, “می” ekinin önüne gelmesiyle elde edilmektedir. Türkçede yeterlik fiili nasıl bütün zamanlarda kullanılabilmekteyse Farsçada da “توانستن” fiili bütün zamanlara çekimlenebilmektedir. Aşağıda gitmek fiilinin bazı zamanlarda Türkçe ve Farsça olumlu-olumsuz çekimleri açıklamaların daha iyi anlaşılması adına verilmektedir:

-Gidebiliyorum - می توانم بروم

-Gidebildi - توانست برود

-Gidebiliyorsun - می توانی بروی

-Gidebildik - توانستیم برویم



-Gidebiliyor – می تواند برود	-Gidebildiniz - توانستید بروید
-Gidebiliyoruz - می توانیم برویم	-Gidebildiler - توانستند بروند
-Gidebiliyorsunuz - می توانید بروید	-Gidemem – نمی توانم بروم
-Gidebiliyorlar – می توانند بروند	-Gidemezsin - نمی توانی بروی
	-Gidemez – نمی تواند برود
-Gidebildim - توانستم بروم	-Gidemeyiz - نمی توانیم برویم
-Gidebildin - توانستی بروی	-Gidemezsiniz - نمی توانید بروید
-Gidemezler - نمی توانند بروند	-Gidemiyor – نمی تواند برود
	-Gidemiyoruz – نمی توانیم برویم
-Gidemiyorum – نمی توانم بروم	-Gidemiyorsunuz – نمی توانید بروید
-Gidemiyorsun – نمی توانی بروی	-Gidemiyorlar – نمی توانند بروند

Türkçe ve Farsça arasında, yeterlik kipindeki bir diğer koşulluk ise söz konusu kipin işlevlerinde kendini göstermektedir. Bilindiği üzere Türkçede bu kipin, yeterlik (iktidar), olasılık (ihtimal), imkân ve izin-yasak olmak dört farklı işlevi bulunmaktadır (Turgunbayer, 2010, s.61). Yeterlik kipinin Farsçada da Türkçeye koşut bir şekilde dört işlevde kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda belirtilen koşulluğun daha iyi anlaşılabilmesi adına her işlev için Türkçe ve Farsça örnek cümle verilmiştir:

### 1. İşlev: Yeterlik (İktidar):

-Sınav soruları çok kolay hepimiz rahatlıkla yanıtlayabilirsiniz.

- سوالات امتحانی بسیار ساده اند همگی (تان) براحتی می توانید بنویسید.

- Aşırı kilolu insanlar çoğunlukla rahat hareket edemezler.

- افراد بسیار سنگین وزن (چاق) عمدتاً براحتی نمی توانند تحرک نمایند.

### 2. İşlev: Olasılık (İhtimal):

- Şaيد وسیله نقلیه طویل و عریض می تواند عبور کند.

- فردا ممکن است نتوانیم خرید کنیم.

### 3. İşlev: İmkân:

- Deprem tehlikesi geçtiğine göre evlere gidilebilir.

- با توجه به تمام شدن خطر زلزله می توان به خانه ها رفت.

- Çanakkale geçilemez. عبور کرد.

#### 4. İşlev: İzin (Rica) - Yasak

-Okuldan sonra arkadaşlarımla sinemaya gidebilir miyim?

- آیا می توانم بعد از مدرسه با دوستم به سینما بروم؟

-Pencereyi kapatabilir misiniz? آیا می توانید پنجره را ببندید؟

-Bu kitap izinsiz çoğaltılamaz. این کتاب بدون اجازه نمی تواند چاپ شود

Örnek cümlelerde de görüldüğü üzere yeterlik kipinin Türkçe ve Farsçada aynı işlevlerde, birbirine koşut bir şekilde kullanılıyor olması Fars dilli hedef kitlenin söz konuyu kipi hızlı kavramasına ve bilgi düzeyinden beceri düzeyine aktararak anlatım sırasında yeri geldikçe kullanabilmesine olanak sağlamaktadır.

**m. Gereklilik ve Şart/Dilek Kipi:** Türkçede fiil köküne *-mAll* ekinin getirilmesiyle elde edilen gereklik kipinin Farsçadaki eşdeğeri arasında gramatikal koşutluk neredeyse hiç yoktur. Türkçede fiile bir biçimbirim getirilmesiyle sağlanan gereklik, şart, istek kiplerini Farsçada cümleye ya fiil soylu bir kelime ya da bir edat eklenmesiyle elde edildiği görülmektedir.

Farsçada gereklik kipi genellikle “بایستن” fiilinden gelen “باید” edatının cümleye eklenmesi ve cümlenin asıl fiilinin şimdiki ve geniş zamanda istek kipinde çekimlenmesiyle karşılanmaktadır. Diğer zamanlarda ise asıl fiil yapısal olarak bir değişikliğe uğramamakta ve bildirdiği basit zaman şekliyle kullanılmaktadır. Modern metinlerde de zaman zaman doğrudan “بایستن” fiilinin çekimlenebildiği görülmektedir. Ancak bu kullanım konuşma dilinde neredeyse yok olmuş durumdadır. Türkçede gereklik fiilinin olumsuzu *-mA* biçimbirimiyle işaretlenmekteyken Farsçada olumsuzluk bildiren “ن” harfinin ilgili kelimeye eklenmesiyle gösterilmektedir. Ayrıca Arapçadan Farsçaya giren “مجبور کردن / بودن / شدن” (mecbur etmek / olmak) fiili de cümle içerisinde anlamsal bir gereklik sağlamaktadır. Aşağıdaki tabloda “gitmek” fiilin gereklik kipinin Türkçe ve Farsça şimdiki ve geçmiş zaman çekimleri gösterilmiştir:

**Tablo 12. Türkçe ve Farsça Gereklilik Kipi**

GEREKLİLİK KİPİ				
	Olumlu		Olumsuz	
	Türkçe	Farsça	Türkçe	Farsça
<b>Şimdiki Zaman</b>	Gitmeliyim Gitmelisin Gitmeli Gitmeliyiz Gitmelisiniz Gitmeliler	باید بروم باید بروی باید برود باید برویم باید بروید باید بروند	Gitmemeliyim Gitmemelisin Gitmemeli Gitmemeliyiz Gitmemelisiniz Gitmemeliler	نباید بروم نباید بروی نباید برود نباید برویم نباید بروید نباید بروند
<b>Görülen Geçmiş Zaman</b>	Gitmeliydim Gitmeliydin Gitmeliydi Gitmeliydik Gitmeliydiniz Gitmelilerdi	باید می رفتم باید می رفتی باید می رفت باید می رفتیم باید می رفتید باید می رفتند	Gitmemeliydim Gitmemeliydin Gitmemeliydi Gitmemeliydik Gitmemeliydiniz Gitmemelilerdi	نباید می رفتم نباید می رفتی نباید می رفت نباید می رفتیم نباید می رفتید نباید می رفتند

Bilindiği üzere Türkçede şart ve dilek kipi *-sa* biçimbirimiyle bildirilmektedir. Bu iki bildirme işlevi arasında oldukça ince bir sınır bulunmaktadır. Farsçada şart kipi cümleye “اگر”, dilek kipiye “کاش- کاشکی- ای کاش” edatlarının eklenmesiyle sağlanmaktadır. Cümlenin asıl fiilindeyse yapısal olarak bir değişiklik oluşmadığından Farsça şart ve dilek kipli cümle kuruluşunun göreceli olarak sade olduğu söylenebilir. “کاش- کاشکی” ve “اگر” edatları Türkçede asli şekillerine çok yakın bir formda “Eğer” ve “Keşke” olarak yaşamakta ve Farsçadaki gibi şart ve dilek kipli cümlelerde kullanılmaktadır. Aşağıda çeşitli zamanlarda şart ve iste kipinde kurulmuş bazı örnek cümleler verilmiştir:

-Çok zamanım olsaydı da daha çok kitap okuyabilseydim.

- کاشکی (ای کاش) زمان بیشتری داشتم تا می توانستم کتاب بیشتری بخوانم.

-Çok param olsaydı büyük bir üniversite kurardım.

-اگر پول زیادی داشتم يك دانشگاه تاسیس می کردم.

-Sen de geleceksen haber ver. اگر تو هم بیایی خبر بده.

-Çok çalışırsan sınavı kazanabilirsin. اگر خیلی تلاش کنی می توانی در امتحان قبول شوی.

-Uyandıysanız artık kahvaltı yapalım. اگر بیدار شدید صبحانه بخوریم.

-Yarın okul tatil olsa... کاش فردا مدرسه تعطیل می شد.

İranlı hedef kitlenin Türkçe gereklilik, şart/istek kiplerini öğrenmekte güçlük yaşadığı söylenemez. Hatta Farsçadan kopyalanan *eğer* ve *keşke* edatlarının Türkçede sık kullanıyor oluşu öğrenmeyi kolaylaştıran bir etkidir. Hedef kitlenin ana/birinci dilinde, çeşitli edatların cümleye eklenmesi yoluyla karşılanan kiplerin Türkçede biçimbirimler vasıtasıyla işaretlendiği sezmesi genellikle pek uzun sürmemektedir. Ancak belirtilmesi gereken nokta İran'daki Türk dilli hedef kitle ana dillerinde Farsçasının söz dizimsel etkisiyle “gerek doktora gideyim” şeklinde cümleler kurmaktadır. Bu kullanımı anlatım esnasında Türkiye Türkçesine transfer edebilmektedir. Türk dillilerin yaptığı bu türden olumsuz transferler farklı bir başlıkta ele alınacaktır.

**n. Emir ve İstek Kipi:** Bir işin yapılmasının emredildiği durumlarda kullanılan emir kipine Farsçada “فعل امری” denmektedir. “Emir kipinin çekim dizgesinde teklik ve çokluk birinci kişiler bulunmamaktadır. Bu durum emrin anlamsal içeriği nedeniyle. Emir; doğası gereği bir buyurucu, bir de eyleyicinin bulunduğu en az iki kişili iletişim ortamlarında üretilir. Başka bir ifadeyle emrin bir söz eylem olarak ortaya çıkması/üretilebilmesi için en azından iki kişinin bulunduğu bir iletişim ortamı, buyrulan bir iş, buyurucunun üstünlüğüne dayanan güç ilişkisi vb. tamamlayıcıların olması gerekir” (Aslan Demir, 2017, s.114). Türkçede emir kipinin bir eki bulunmadığından sırasıyla fiil köklerine teklik 2. kişi  $\emptyset$ , teklik 3. kişi  $-sXn$ , çokluk 2. kişi  $-Xn$ ,  $-XnXz$  çokluk 3. kişi  $-sXnlAr$  ekleri getirilerek işaretlenmektedir. Farsçada ise fiilin iki kökünden biri olan geniş zaman kökünün sonuna ilgili kişi eki, önüneyse “پ” harfi getirilerek emir kipi işaretlenmektedir. Dikkate değer olan her iki dilde de 2. teklik kişinin emir kipinde herhangi bir biçimbirim bulunmuyor oluşudur. Türkçede emir kipinin olumsuzu  $-mA$  ekiyle, Farsçada olumlu emir kip çekiminin başına eklene “ن” harfiyle işaretlenmektedir.

“İstek kipi  $-(y)A$ , standart Türkiye Türkçesinde kullanım alanı daralmış ve işlevleri, başta gönüllülük kipi ve birleşik çekimlerde  $-sA$  olmak üzere diğer istek işaretleyicilerince devralınmış bir biçimbirimdir. Standart Türkçede dua, ilenme gibi kalıplaşmış söz ve deyimlerle ağız özelliklerinin yansıtıldığı türkü, mani, masal, halk hikayesi gibi türler dışarıda tutulursa en yavaş gerilediği iddia edilen ikinci kişilerden dahi büyük oranda çekilmiş, yerini altı kişi için de gönüllülük kipine ve kısmen  $-sA$ 'ya devretmiştir” (Demir ve Aslan, 2010, s.277). Kullanım alanı oldukça daralan  $-(y)A$  istek biçimbirimi, Türkçede tutunduğu belirli kullanımlarında genellikle istek değil ihtimal,

tahmin, çıkarım, nasihat, tembih vb. anlatmaktadır. Aslan Demir (2017, s.115) tarafından diğer biçim bilgisi çalışmalarından farklı olarak gönüllülük kipinden bahsedilmekte ve bu kipin teklik ve çokluk ikinci ve üçüncü kişileri eklerinin emir kipi ile ortak olsa da karşıladıkları semantik değerde önemli farklılıklar bulunduğu, gönüllülük kipi teklik-çokluk 2 ve 3. biçimbirimlerinin konuşurdan dinleyiciye talep, istek, öneri, tavsiye, teklif, nasihat vb. bildirimlerle yöneldiği ve konuşurun ya da dinleyicinin lehine ‘istenir’ olabilen durumları/eylemleri ifade ettiğini belirtmektedir. Gönüllülük kipi; teklik 1. kişi  $-(y)AyIm$ , teklik 2. kişi  $\emptyset$ , teklik 3. kişi  $-sXn$ , çokluk 1. Kişi  $-(y) Allm$ , çokluk 2. kişi  $-(y) Xn(Xz)$ , çokluk 3. kişi  $-sXnIAr$  ekleriyle çekimlenmektedir. Gitmek fiilinin emir kipinde Türkçe ve Farsça çekimi aşağıda gösterilmiştir:

-Git برو

-Gidin(iz) بروید

-Gitsin برود

-Gitsinler بروند

Türkçede mevcut istek ve gönüllülük kipleri düşünüldüğünde bu kiplerin Farsçada tek bir kiple işaretlendiği söylenebilir. Bu kipe Farsçada “وجه التزامی” adı verilmekte ve bu kipteki fiiller açık ve kesin bir zaman kavramı bulunmamaktadır. Söz konusu kip Farsçada istek, arzu, temenni ve tasarıları bildirmek için kullanılmaktadır (Yıldırım, 2014, s.172). İstek kipi Farsçada fiilin geniş zaman kökünde, fiilin başına “ب” harfi ve sonuna ise ilgili kişi ekleri getirilerek işaretlenir. Farsçada emir ve istek kiplerinin gramatikal olarak tek farkı yalnızca ikinci teklik şahısta görülmektedir (Ekberi ve Velipur, 1395, s.9). Aşağıdaki tabloda almak fiilinin Türkçe ve Farsça istek ve gönüllülük kipleri verilen açıklamalara örnek oluşturması açısından gösterilmiştir:

**Tablo 13.** *Türkçe ve Farsça İstek ve Gönüllülük Kipi*

	Olumlu		Olumsuz	
	Türkçe	Farsça	Türkçe	Farsça
<b>İstek Kipi</b>	Alayım Alasın Ala Alalım Alasınız Alalar	بگیرم بگیری بگیرد بگیریم بگیرید بگیرند	Almayayım Almayasın Almaya Almayalım Almayasınız Almayalar	نگیرم نگیری نگیرد نگیریم نگیرید نگیرند

<b>Gönüllük Kipi</b>	Alayım Al Alsın Alalım Alın(ız) Alsınlar	بگیرم بگیر بگیرد بگیریم بگیرید بگیرند	Almayayım Alma Almasın Almayalım Almayın(ız) Almasınlar	نگیرم نگیر نگیرد نگیریم نگیرید نگیرند
----------------------	---	--	--	--

Türkçe emir, istek ve gönüllük kiplerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars dilli hedef kitlenin öğrenmekte güçlük çekmediği dil bilgisi konularından biri olduğu söylenebilir. Fiillerle ekler arasındaki ses uyumlarına ve yardımcı seslere dikkat edildiğinde hedef kitlenin temel seviyede öğrendiği bu yapıları kullanmada güçlük yaşamadığı belirtilebilir.

**p. Edilgenlik:** Türkçede cümlede işi yapanın belli olmadığı veya söylenmek istemediği durumlarda fiil köküne -l (asıl edilgenlik eki) ve -n eklerinin getirilmesi yoluyla edilgen fiil elde edilmektedir. Farsçada edilgen fiil “فعل مجهول” (fiil-i meçhul) şeklinde isimlendirilmektedir. Farsçada öznesi belli olmayan cümleleri belirlemek için söz konusu cümleye, müstakil olarak kullanıldığında olmak anlamına gelen “شدن” fiilin eklenmesiyle yoluyla edilgenlik elde edilmektedir. Bu fiil, cümleye eklendikten sonra etken cümlelerin yüklemi “اسم مفعولی” (ism-i mef’uli) şeklinde kullanılmakta ve hemen arkasından “شدن” fiili gelmekte ve bu fiil ilgili şahıslara göre tasrif edilmektedir. Türkçedeki “etmek” yardımcı fiilin muadili Farsçada eş değeri “کردن” fiiliyle kurulmuş mürekkep fiillerde (ترجمه کردن، تقسیم کردن - tercüme etmek, taksim etmek) ise edilgenlik kurulurken “کردن” fiili cümleden tamamen düşmekte ve “شدن” fiili cümleye eklenmektedir. Bu bilgilerden hareketle Türkçe edilgen yapının Farsçaya kıyasla daha sade ve bir yabancı tarafından öğrenilmesinin kolay olduğu öne sürülebilir. Örneğin Farsçada gelecek zaman kipi de cümleye “خواستن” fiilin eklenmesiyle belirlenmektedir. Gelecek zaman kipi, edilgenlik, ettirgenlik, işteşlik, yeterlik gibi yapıların Farsçada fiile kelime eklenmesiyle elde edilmesi ve bazen peş peşe dizilen birkaç kelimenin Türkçedeki çekimli tek bir fiile denk düşmesi dikkate değerdir. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin bu bakımdan Farsçaya göre daha pratik ve öğrenilmesi kolay olduğu savunulabilir.

Türkçede bilindiği üzere edilgenlik ekleri fiil kökünden hemen sonra, zaman ekinde önce gelmektedir. Farsçada ise zaman sayısı kadar edilgen çekimin olduğu söylenebilir. Aşağıda “görmek” fiilin öğrenilen geçmiş zaman edilgen çekimiyle “tercüme etmek” fiilinin bazı zamanlardaki edilgen çekimi ve birkaç edilgen çatılı cümle örnek olarak verilmiştir:

- |   |   |
|---|---|
| - Görüldüm دیده شدم   | - Görüldük دیده شدیم                                      |
| - Görüldün دیده شدی   | - Görüldünüz دیده شدید                                    |
| - Görüldü دیده شد   | - Görüldüler دیده شدند                                    |
| -Tercüme edilmiş ترجمه شده                                  | - Tercüme edilecek شد ترجمه خواهد شد                      |
| - Tercüme edildi ترجمه شد                                   | - Tercüme edilir ترجمه می شود                             |
| - Tercüme ediliyor ترجمه می شود                             | -Tercüme ed-ilecekmiş <u>خواهد شد</u> گویا ترجمه خواهد شد |
| - Okulun duvarları <u>boyanmış</u> .                        | <u>دیوار های مدرسه رنگ شده اند</u> .                      |
| - Hırsızlar dün gece bir baskınla <u>yakalanmış</u> .       | <u>دزد ها شب گذشته با یک شبیخون دستگیر شده اند</u> .      |
| - Faturayı ödemeyi unuttum evin elektriği <u>kesilmiş</u> . |   |
| - پرداخت قبض را فراموش کردم برق خانه قطع شده است.           |   |

-İran’da Nevruz Bayramında ev temizlenir, tatlı hazırlanır, büyükler ziyaret edilir.

-در ایران در عید نوروز خانه تکانی می شود، شیرینی درست می شود، به دیدن بزرگتر ها رفته می شود.

Türkçe ve Farsça arasında edilgen fiil kurulumunda görülen farklılıkla birlikte edilgen cümlede öznenin kim olduğunu belirtmek istendiğinde bu iki dil arasında bir koşutluk dikkati çekmektedir. Türkçede; edilgen cümleye, Arapçadan kopyalanan “taraf” kelimesine -Dan ekinin izafe olunmasıyla kurulmuş “tarafından” kelimesi veya -CA ekinin özneye eklenmesiyle yapısal olarak edilgen ancak anlam bakımından işi yapanın belli olduğu cümleler elde edilebilmektedir. Türkçeye koşut bir kullanım Farsçada da bulunmaktadır. Vasita olma, aracılık etme, araya girme anlamalarına gelen Arapça “توسط” (tavassut), “از جانب” (ez caneb), “از طرف” (ez taraf) kelimelerinin faille birlikte cümleye eklenmesiyle edilgen yapı cümlede özne işaret edilebilmektedir. Aşağıdaki örnek cümleler incelendiğinde verilen bilgiler daha iyi anlaşılacaktır:

-لباس ها از طرف مادرم دوخته شدند. -Elbiseler annem tarafından dikildi.

-مدارس از جانب بازرسين كنترل مي شود. -Okullar müfettişler tarafından denetlenir.

-Sınav sonuçları müdür tarafından iki gün sonra açıklanacakmış.

-گويا نتايج امتحان دو روز بعد توسط مدير اعلام خواهد شد.

-Mezuniyet töreninin bütün hazırlıkları öğrenciler tarafından yapılıyor.

- تمام آمادگی های جشن فارغ التحصیلی توسط دانشجویان انجام می گیرد.

**r. İşteşlik:** Türkçede cümlede işin, oluşun birden fazla özne tarafından yapıldığını gösteren ve  $-(X)\text{ş}$  ekinin fiil köküne getirilmesiyle elde edilen işteş fiillerin Farsçada doğrudan koşulunu bulmak kolay değildir. Fakat Arapçadan Farsçaya giren fiiller için Arapça bina (çatı) kuralları Farsçada da işletilmektedir. Bu bağlamda Farsçada fiiller için çatı kategorisi geçişli (متعدی), geçişsiz (لازم), etken (معلوم), edilgen (مجهول), ettirgen (سببی) şeklinde tasnif edildiğini belirtmek yerinde olacaktır. Farsça dil bilgisi kitaplarında işteşlik ve dönüşlülük diye bir çatı kategorisi yer almamaktadır. Türkçedeki işteş çatılı fiillere karşılık Farsçada cümleye sözdizimsel olarak "همدیگر" (*hem diğer=birbiri*), "یکدیگر" (*yek diğer=karşılıklı, birbirine*) ve "با هم" (*ba hem=birlikte, beraber*) adlarıyla işaretlenmektedir. Bilindiği üzere Türkçede de işteş çatılı olmayan cümlelere "birbiri" zamirinin eklenmesiyle yapısal olmasa da anlam bakımından işteşliğin bulunduğu cümleler ele edilebilmektedir. Bu koşutluk hedef kitlenin işteş Türkçe işte fiilli cümleleri kavramasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca Türkçedeki tanımak, tanışmak gibi fiiller genel olarak Farsçada birbirinden köken olarak bağımsız iki ayrı fiil olarak karşılanmaktadır. Aşağıda bazı Türkçe işteş fiillerin Farsça karşılıklarıyla işteş fiille kurulmuş birkaç örnek cümle verilmiştir:

-Tanımak شناختن

-Tanışmak آشنا شدن

-Görmek دیدن

-Görüşmek دیدار کردن

-Dövmek زدن

-Dövüşmek دعوا کردن

-Çarpmak بر خورد کرد

-Çarpışmak تصادف کردن

-Uzun zamandır görüşmediklerinden saniyelerce kucaklaştılar.

به علت اینکه مدت زیادی یکدیگر را ندیده بودند چندین ثانیه هم دیگر را در آغوش گرفتند

-Dükkâna giren adamla bir an dahi olsun bakışmadık.



- با مردی که وارد مغازه شد حتی برای يك لحظه نیز هم دیگر را نگاه نکردیم.

- مادر و پدرم یکدیگر را بسیار دوست می دارند. -Annem ve babam birbirlerini çok severler.

-Saatlerdir bağırsıyoruz, birbirimizi daha fazla kırmayalım.

-ساعت های طولانی است که بر سر یکدیگر فریاد می کشیم، بیشتر از این هم دیگر را آزرده نکنیم.

Fiilde çatı kategorisinde işteş çatının Fars dilli hedef kitlenin zorlandığı dil bilgisi yapılarından biri olduğu ileri sürülebilir. Hedef kitlenin ana dilinde her ne kadar “birbiri” zamirinin eş değeri “یکدیگر -همدیگر” bulunuyor ve bu zamirler Türkçeye koştur bir şekilde iyelik ekleriyle çekimlenebiliyorsa da hedef kitle öğrenim sürecinde işteş çatı konusunu anlamakla birlikte bilgi düzeyinden beceri düzeyine aktarım yaparak anlatım sırasında kullanmakta zorlanmaktadır. Ayrıca özellikle sözlü anlatım esnasında işteş çatılı fiil kullanılması gereken yerde, bu kullanımı unuttuğu ve basit çatılı cümleye *birbiri* zamirini ekleme yolunun tercih edildiği de gözlemlenen bir başka durumdur.

**s. Ettirgenlik:** “Fiilin, belirtilen oluş ve kılışın başka bir nesneye aktarıldığını gösteren, geçişsiz fiilleri geçişli fiile dönüştüren, geçişli fiillerden asıl hareketin başkalarına yaptırıldığını gösteren çift geçişli fiiller kuran -Ar-, -(I)r- / -(U)r-, -Dir- / -DUr-, -(I)t- / -(U)t eklerinden biriyle veya ikisinin üst üste getirilmesiyle oluşturulan fiil çatısı” (Korkmaz, 2007, s.89) şeklinde tanımlanan ettirgenlik, İranlı hedef kitlenin kavramakta zorlandığı dil bilgisi konularının başında gelmektedir. Zira Farsçada ettirgenlik kategorisi oldukça dar bir alanda yaklaşık 30 kadar geçişli fiilin geniş zaman köküne “فعل های سببی” eklerinin ilave edilmesiyle elde edilmekte ve bu türden fiiller “خوراندن - yemek: خوردن” (ettirgen çatı) şeklinde isimlendirilmektedir. Örneğin, “باعث شدن - sebep olmak veya از دستی او - onun tarafından” kelimelerinin eklenmesiyle anlam olarak karşılanabilmektedir. Lakin Farsçada genel olarak ettirgen yapıli fiiller, konuşma ve yazı dilinde çok sık kullanılmamaktadır. Ettirgen fiilin yapı olarak karşılanamadığı bazı durumlarda ise anlam olarak ettirgenliğe yakın cümlelerin kurulduğu veya İranlıların ettirgen yapıli fiil kullanmayı pek yeğlemediği dikkati çekmektedir:

من لباسها را شستم. → Ben elbiseleri yıkadım.

.لباسها را دادم مادرم شست. → Elbiseleri verdim annem yıkadı (yıkattım).

.من آب نوشیدم. → Ben su içtim.

.مادرم به من آب داد نوشیدم. → Annem bana su verdi, içtim (içirdi).

Türkçedeki oldukça geniş ettirgen fiilleri karşılamak için Farsçada birbiriyle genel köken olarak ilişkisi olmayan fiillerden istifade edilmektedir:

-Ölmek - مردن

-Öldürmek - کشتن

-Büyüme - بار آمدن

-Büyütmek - بار آوردن

-Okumak - خواندن

-Okutmak - باعث خواندن شدن

Türkçede ettirgenlik kategorisindeki “-Dır, -t, -(X)r, -lE, -lEn, -lEş, -lEt, -lEndir, -lEştir” eklerinin fiil tabanlarına gelişinin kuralsızlıklar göstermesi ve bu kategorinin Farsçada fiil sistemi içerisinde yapısal olarak neredeyse çok denecek kadar az olması, hedef kitlenin Türkçe ettirgenlik kategorisini öğrenmesini oldukça güçleştirmektedir. Fars dilli öğrenciler, ana/birinci dilinde yapısal olarak karşılığını bulamadığı *susturmak, küstürmek, indirmek, sindirmek, ağrıtmak, akıtmak, çağdırtmak* vb. fiilleri anlatım sırasında kullanmaktan çekinmekte ya da hatalı kullanmaktadır. Bir diğer husus ise fiil tabanlarına ettirgenlik eki getirerek kullanacağı sırada genellikle doğru ettirgenlik ekini seçmemektedir ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde bu konuyla ilgili hem hedef kitleyi hem de okutmanı yönlendirecek bilgi yok denecek kadar azdır. Denebilir ki yüksek seviyede Türkçe öğrenen Fars dilli hedef kitle bile Türkçe ettirgenlik kategorisini hatasız kullanamamaktadır. Fars dilli hedef kitleye Türkçe ettirgenlik kategorisinin öğretiminin önemli üzerinde durulması ve yalnızca bu konuya yönelik bir araştırma yaparak bir öğretim modeli geliştirilmesi gerekli görünmektedir.

Ettirgenlik kategorisinde değinilmesi gereken bir diğer noktaysa geçişli bir fiile birden fazla ettirgenlik ekinin getirilerek geçişlilik derecesinin artırılması yoluyla elde edilen ve alanyazında katmerli ettirgenlik olarak isimlendirilen *dövdürtmek, vurdurtmak, kırdürtmek, yazdırtmak, okutturtmak, aldürtmek* gibi fiillerin Farsça muadilini bulmaktır. Bu türden fiillerle kurulmuş cümlelerde anlam katmanları, Farsçada tam verilmek istendiğinde cümleye açıklama eklenmesi gerekmektedir. Lakin bu türden cümleler, Farsçanın ifade mantığı içerisinde yapay durmaktadır. Katmerli ettirgenliği ana dilinde kodlayamayan hedef kitle, Türkçe cümledeki ikinci dereceden geçişliği sezmede güçlük

yaşamaktadır. Aşağıdaki cümlelerin incelenmesi Türkçedeki katmerli ettirgen fiillerin Farsçada ifade güçlüğüne görmek açısından faydalı olacaktır:

-Patron, işçiyi güvenlik görevlilerine dövdürtmüş.

- کارگر به خواست رئیس توسط مسئولین امنیت کتک زده شد.

-Annem kız kardeşime yemek pişirtiyor.

- خواهرم به خواستن مادرم غذا درست می کند.

-Misafirleri otelden şoförüne aldırtım.

- راننده را به دنبال میهمانان به هتل فرستادم.

ş. **Ekfiil:** Ekfiiler; İsimlerden sonra gelerek onları yüklemleştiren, isimlerin şimdiki zaman ve geçmiş zamanını, şartını ve zarffiilini ve birleşik çekim kurmaya yaramaktadır (Demir ve Yılmaz, 2010, s.209). Ayrıca ekfiil bazı birleşik zamanlarda da kullanılmaktadır. Türkçe ve Farsça arasında ekfiil konusunda da bazı koşutluk ve karşıtlıklar kendini göstermektedir. Türkçe ve Farsçayı bu konuda mukayese edebilmek için öncelikle aşağıdaki tablo yardımıyla Türkçede ekfiilin kullanımı gösterilmeye çalışılmıştır:

**Tablo 14.** *Türkçede Ekfiil*

EKFİİL	
İsim Cümlelerinde	Fiil Cümlelerinde
<b>Ekfiilin Şimdiki ve Geniş Zamanı:</b> çalışkansın	<b>Ekfiilin Hikâye Birleşik Zamanı:</b> gidiyor idik
<b>Ekfiilin Görülen Geçmiş Zamanı:</b> çalışkan idim	<b>Ek Fiilin Rivayet Birleşik Zamanı:</b> gidiyor imiş
<b>Ekfiilin Öğrenilen Geçmiş Zamanı:</b> çalışkan imiş	<b>Ekfiilin Şartı:</b> gitti ise
<b>Ekfiilin Şartı:</b> çalışkansa	

Türkçedeki -imek ekfiili Farsçada, her ikisi de olmak anlamasına gelen “هستن” ve “بودن” fiilleriyle karşılanmaktadır. Bu fiiller “فعل ربطی” veya “فعل اسنادی” şeklinde isimlendirilmektedir. Farsçada şimdiki ve geniş zamanlı isim cümlelerinde “هستن” fiili isimleri yüklemleştirmektedirken görülen ve öğrenilen geçmiş zamanlı isim cümlelerindeyse “بودن” fiili isimleri yüklemleştirmektedir (Zomrodi vd., 1393). Türkçede ekfiilin kullanıldığı bütün isim cümlelerinde olumsuzluk için *değil* olumsuzluk edatı kullanılmaktayken Farsçada olumsuzluk belirtilen iki fiilin başına

getirilen “ن” harfiyle sağlanmaktadır. Türkçede isim cümlelerinde ekfiilin şartı *ise* kelimesiyle Farsçada gene “هستن” fiiliyle karşılanmaktadır. Her iki dilde de ekfiil diğer fiiller gibi şahıslara göre çekinlenebilmektedir. Ancak Farsça kişi eklerinin Türkçe kişi eklerine göre daha düzenli bir görünüme sahip olduğunu tekrar vurgulamak yerinde olacaktır. Aşağıdaki tabloda Türkçe ekfiilin isim cümlelerindeki kullanımı ve Farsça karşılıkları gösterilmeye çalışılmıştır:

**Tablo 15. Türkçe ve Farsça İsim Cümlelerinde Ekfiil**

İSİM CÜMLELERİNDE EKFİL				
	Olumlu		Olumsuz	
	Türkçe	Farsça	Türkçe	Farsça
<b>Ekfiilin Şimdiki ve Geniş Zamanı</b>	Akıllıyım Akıllısın Akıllı(dır) Akıllıyız Akıllısiniz Akıllılar(dır)	باهوش هستم باهوش هستی باهوش هست باهوش هستیم باهوش هستید باهوش هستند	Değilim Değilsin Değil(dir) Değiliz Değilsiniz Değiller(dir)	نیستم نیستی نیست نیستیم نیستید نیستند
<b>Ekfiilin Görülen Geçmiş Zamanı</b>	Akıllı idim Akıllı idin Akıllı idi Akıllı idik Akıllı idiniz Akıllılar idi	باهوش بودم باهوش بودی باهوش بود باهوش بودیم باهوش بودید باهوش بودند	Değil idim Değil idin Değil idi Değil idik Değil idiniz Değiller idi	نبودم نبودی نبود نبودیم نبودید نبودند
<b>Ekfiilin Öğrenilen Geçmiş Zamanı</b>	Akıllı imişim Akıllı imişsin Akıllı imiş Akıllı imişsiz Akıllı imişsiniz Akıllılar imiş	باهوش بوده ام باهوش بوده ای باهوش بوده است باهوش بوده ایم باهوش بوده اید باهوش بوده اند	Değil imişim Değil imişsin Değil imiş Değil imişsiz Değil imişsiniz Değiller imiş	نبوده ام نبوده ای نبوده (است) نبوده ایم نبوده اید نبوده اند
<b>Ekfiilin Şartı</b>	Akıllı isem Akıllı isen Akıllı ise Akıllı isek Akıllı iseniz Akıllılar ise	باهوش باشم باهوش باشی باهوش باشد باهوش باشیم باهوش باشید باهوش باشند	Değil isem Değil isen Değil ise Değil isek Değil iseniz Değiller ise	نیاشم نیاشی نیاشد نیاشیم نیاشید نیاشند

Türkçe ve Farsça arasında ekfiil konusunda belirtilmeye değer bir diğer koşul, Türkçede isimden ayrı veya isme bitişik yazılabilen ve bitişik yazımda gösterilmeyen -imek ekfiiline benzer bir kullanımın Farsçada da görülmesidir. Ancak Farsçadaki bitişik yazım yalnızca ekfiilin şimdiki ve geniş zaman çekimlerinde mümkündür ve geçmiş zaman çekimlerinde gene “بودن” fiilinden istifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen kelimesinin Türkçe ve Farsçada şimdiki ve geniş zaman ekfiil çekimi aşağıda örneklenmiştir:

-Öğretmenim	آموزگارم	-Öğretmeniz	آموزگاریم
-Öğretmensin	آموزگاری	-Öğretmensiniz	آموزگارید
-Öğretmen(dir)	آموزگارست	-Öğretmenler(dir)	آموزگارند

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars dilli hedef kitle, Türkçe ekfiil konusu her ne kadar zaman zaman iyelik ekleriyle karıştıranlar istisna olarak kabul edilirse temel seviyede (A1) genellikle de kolay bir şekilde kavramaktadır. Bu kolay kavrayışta kuşkusuz Türkçe ve Farsçanın ekfiil konusundaki koşutluklar etkilidir.

**t. Fiil Kategorisindeki Bazı Koşutluklar:** Türkçe ve Farsça arasında fiil kategorisinde dikkat çeken bazı koşutluklar bulunmaktadır ki bunların bir kısmı zaman içerisinde karşılıklı dil ilişkileri neticesine ortaya çıkmış olabilir. Söz konusu koşutluklar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır:

1. Her iki dilde de *etmek*, *olmak* gibi yardımcı fiiller bulunmaktadır ve bu yardımcı fiiller genellikle isim ve sıfatlarla kullanılmaktadır. Yardımcı fiillerle oluşturulan bileşik fiillerin sayısı Farsçada oldukça fazladır. Arapçadan Farsçada giren kelimeler Türkçede ekler yardımıyla fiilleştirilirken Farsçada genellikle *etmek* veya *olmak* yardımcı fiillerinden herhangi biriyle kullanılmaktadır:

-Akıllanmak	عافل شدن، سر عقل آمدن
-Yorulmak	خسته شدن
-Dinlenmek	استراحت کردن
-Yardım etmek	کمک کردن
-Sinir olmak	عصبانی شدن
-Şikâyetçi olmak	شاکى شدن

2. Her iki dilde de dua ve beddua edileceği durumlarda fiillerde emir kipi kullanılmaktadır:

-Ya Rabbim, benim işimi gücümü rast getir, beni ve ailemi kazadan beladan esirge, sevdiğilerimi korusun ve düşmanlarıma fırsat verme!

- خدایا کار و بارم را بر درست نما، من و خانواده ام را از قضا و بلا حفظ نما، از کسانی که دوستشان دارم محافظت نما و به دشمنانم فرست نده!

3. Her iki dilde eylem çekimlerinde de Arapçadakine benzer şekilde erilik-dişilik yoktur. Ancak Farsçada, fiillerin Türkçeden farklı olarak çeşitli eklerle nesneyi işarete edebiliyor olması dikkate değerdir. Türkçede fiilin tesir ettiği nesneyi doğrudan söylemek gerekmektedir.

-Seni döverim. می زنمت.

-Onu döverim. می زنمش.

-Sizi döverim. می زنمتان.

-Onları döverim. می زنمشان.

4. Türkçede şimdiki zaman işaretleyicisi -yor biçimbiriminin eş değeri olan Farsça “می” eki Türkçenin aksine Farsçada fiilin başına gelmekle birlikte şimdiki zaman anlamı bulunan bütün fiillerde (şimdiki zamanın hikâyesi, şimdiki zamanın rivayeti) kendini korumaktadır:

-Okula gidi-yor. به مدرسه می رود.

-Okula gidi-yor-du. به مدرسه می رفت.

-Okula gidi-yor-muş. به مدرسه می رفت (به مدرسه می رفته است).

-Okula gidiyor mu? آیا به مدرسه می رود؟

5. Türkçede olduğu gibi Farsçada da zaman ekleri birbirlerinin yerine kullanılabilir. Bilindiği üzere Türkçede şimdiki zaman ekinin gelecek zaman eki yerine kullanımına sık rastlanılmaktadır. Örneğin, “*Yarın tatile gidiyorum*” cümlesinde görüldüğü gibi. Farsçada ise denebilir ki konuşma dilinde gelecek zaman kipi neredeyse hiç kullanılmakta, bunun yerine şimdiki zaman kipi tercih edilmektedir. Fiillerde kip kayması her iki dilde sık karşılaşılan bir durumdur.

6. Her iki dilde de kişi ekleri bulunmakta ve bu ekler fiillerin sonuna gelmektedir. Türkçede fiillerde kişi eklerinden sonra soru eki gelebilmekteyken Farsçada soru eki bulunmadığından ve soru anlamı yazıda soru işareti konuşmada ise vurgu ve tonlamayla verildiğinden fiilin son parçasını kişi ekleri oluşturmaktadır.

7. Fiil mastarı bakımından her iki dilde bir belirlilik söz konusudur. Türkçede fiil köklerinin *-mA* ekiyle ve Farsçada da fiilin geçmiş zaman kökünün “ن” ekiyle birlikte kullanılması fiil mastarı olarak isimlendirilmektedir. Ayrıca “Arapça ve Arapça kelimelere “يدن” eki getirilerek elde edilen mastarla “مصدر جعلی – yapma mastar” denmektedir:

-Almak گرفتن	-Çıkmak در رفتن
-Görmek دیدن	-Götürmek بردن
-Anlamak فهمیدن	-Dönmek چرخیدن

8. Her iki dilde de fiilde olumsuzluğun düzenli olduğu söylenebilir. Türkçede olumsuzluk *-mA* ekiyle Farsçada ise “ن” önekiyle sağlanmaktadır:

-Gitmez. نمی رود.	-Gitmedi. نرفت.
-------------------	-----------------

9. Farsça, Türkçe gibi fiil birleşmeleri bakımından zengindir. Her iki dilde çok sayıda ilişkiye bağlı koşut fiil birleşimlerini görmek mümkündür (Eker, 2008, s.380). Aşağıda açıklamaya ilişkin bazı örnekler verilmiştir:

-Annem şimdilerde eve varmış olmalı. -مادرم احتمالاً حوالی الان به خانه رسیده است.

-Uçakla seyahat ederken korkudan ölecek gibi oluyorum.

-هنگام مسافرت با هواپیما طوری می ترسم که انگار قرار است بمیرم.

-حقوق هایتان به حساب هایتان واریز شده است. -Maaşlarınız hesaplarınıza yatırılmıştır.

-Restoranımızda aile salonu bulunmaktadır.

- در رستورانمان سالن خانوادگی وجود دارد.

**v. Sıfatfiillerin Farsçada Karşılanması:** Türkçede fiilleri sıfatlaştırarak onların sıfat tamlamasında tamlayan olarak kullanılmasına imkân veren sıfatfiil eklerinin Türkçede kullanımı ve işlevi Farsçaya nispetle oldukça ayrıntılı ve komplikedir. Öyle ki Yılmaz tarafından sıfatfiillerin temel işlevleri sözlüksel, öbek ve cümle olmak üzere üç açıdan ele alınmıştır (2017, s.166). Farsçada da Türkçedeki sıfat-fiillere benzer bir şekilde bazı

eklerin fiillerden sıfat görevinde kelimeler türettiği görülmektedir. Bu türden kelimeler Farsçada “صفت فاعلی” ve “صفت مفعولی” terimleriyle karşılanmaktadır. Türkçedeki sıfatfiil eklerinin bir kısmının doğrudan eşdeğerini Farsçada bulmak mümkündür. Aşağıda ilk olarak doğrudan eşdeğeri bulunan Türkçe sıfatfiil eklerinden ardından Türkçe diğer sıfatfiil eklerinin Farsçada nasıl karşılanabileceğinden söz edilmiştir.

Türkçedeki -(y)An ekine koşut bir şekilde ve ekin Türkçedeki işlevine benzer bir şekilde cümlenin öznesini niteleyen bir “أن” ekine de Farsçada rastlanmaktadır. Ekin hem yapı hem de işlev bakımından özne odaklı olması ve Türkçeye koşutluk göstermesi, Türkçeden kopyalandığı düşüncesini akla getirmektedir. Nitekim Farsçada aynı kategoride “أ، -گار، -كار، -ار، -گر” gibi başka eklerin de bulunuyor oluşu bu düşüncüyü kuvvetlendirmektedir. Ancak Farsçadaki ek Türkçeye oranla işlek değildir. Örneğin:

Ağlayan – گریان	Gülen – خندان
Koşan – شتابان	Soran – پرسان
İsteyen – خواهان	Söyleyen - گویان

Türkçe -mİş ekine koşut bir ekin de Farsça yer aldığını ileri sürmek mümkündür. Farsçada “ه” eki, fiilin geçmiş zaman köküne eklenerek Türkçedeki -mİş ekinin işlevine benzer bir işlev üstlenmektedir. Söz konusu ek Farsçada “صفت مفعولی” ekleri kategorisinde yer almaktadır yani fiilden cümle içerisinde nesne görevinde kullanılabilir olacak öbekler oluşturmaktadır. Aşağıda açıklamaya ilişkin bazı örnekler verilmiştir:

Okunmuş – خوانده	Satılmış – فروخته
Alınmış – گرفته	Görölmüş – دیده
Yanmış – سوخته	Çalınmış – دزدیده

Son olarak Türkçe -(y)AcAk ekiyle koşut bir işleve sahip “ی” ekinden söz edilebilir. Farsçadaki ek, Türkçe -(y)AcAk sıfatfiil ekinin her işlevini yerine getirememektedir. Farsçada “Kendisine liyakat yâ’sı denilen bu “ی” mastara gelecek zaman anlamı kazandırdığı gibi ona, liyakat ve gereklilik manaları da kazandırır” (Şahinoğlu, 1997, s.245). Gene “ی” ekinin Türkçe sıfatfiil eklerinden -AsI ile elde edilen sıfatlara da eşdeğer olduğu söylenebilir. Aşağıda açıklamalara yönelik bazı örnekler verilmiştir:



-Görülecek şehir	شهر دیدهنی
-Sevilecek çocuk	پسر دوست داشتنی
-Söylenecek söz	خرف گفتنی
-Görülesi manzara	منظره ی دیدنی
-Öpülesi el	دست بوسیدنی

Türkçedeki *-mAz*, *-Ar*, *-Dik* ekleriyle oluşturulan kelimelerin yer aldığı sıfat tamlamalarının, Farsçada doğrudan koşulunu veya eş değerini bulmak zor görünmektedir. Türkçedeki bu türden sıfat tamlamalarının Farsçada kendi dil mantığı içerisinde çeşitli şekillerde ifade edildiği söylenebilir. Aşağıda çalışmaya örnek oluşturması açısından bazı cümleler verilmiştir:

-Tanıdık bir avukata ihtiyacım var. به يك وکیل آشنا نیاز دارم.

-Söylediklerim bir kulağından giriyor öbüründen çıkıyor.

-گفته هایم از يك گوشت وارد می شود از دیگری خارج می شود.

- Koşar adımla bahçeden çıktı. از باغچه دوان دوان خارج شد.

-Yaşananlar inanılır gibi değil. آنچه که اتفاق افتاده غیر قابل باور است.

-Boş verelim onu, laftan anlamaz adamın teki zaten.

-به او توجه نکنیم (بی خیال او باشیم) در هر صورت مرد نفهمی است.

-Ne kadar da anlaşılmaz bir adam. چقدر هم مرد غیر قابل فهمی است.

Sıfatfiil eklerini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars dilli hedef kitle, zarffiillere göre kavramada daha az güçlük yaşamaktadır. Ancak öğretim sırasında kitleye özgü çeşitli güçlüklerin yaşandığını da belirtmek gerekir. Farsçayla koşutluk gösteren sıfatfiil eklerin hedef kitle tarafından kavranması kolay olsa da özellikle nesne odaklı *-Dik* ekinin işlev çokluğu ve zarffiil eki görevinde de kullanılıyor oluşu Fars dilliler tarafından söz konusu ekin zorlaştırılmaktadır.

**y. Zarffiillerin Farsçada Karşılanması:** Basit bir ifadeyle Türkçede fiillere gelerek onların cümle içerisinde zarf görevinde kullanılmasını sağlayan zarffiil eklerinden *-(y)Xp* ve *-(y)ArAk* biçimbirimlerinin Farsçada doğrudan koşutu bulunmak mümkündür. Türkçede *-(y)Xp* ve *-(y)ArAk* ekleriyle elde edilen zarflar Farsçada “فید فعل” olarak

isimlendirilmektedir. Farsçada bu yapı,  $-(y)Xp$  ekinin kullanılacağı durumlarda zarf görevi üstlenecek fiilin geçmiş zaman köküne “ه” ve  $-(y)ArAk$  ekinin kullanılacağı durumlarda ise “آن” eklenmesiyle elde edilmektedir. Bu türden zarflar, fiille beraber faile yönelik de bir açıklama getirmektedir. Örneğin “Ali gülerek geldi” denildiğinde “gülerek” kelimesi cümlemin faili olan Ali hakkında da bir açıklama vermektedir (Fazlı Sengani, 1391, s.54). Aşağıda  $-(y)Xp$  ve  $-(y)ArAk$  biçimbirimleriyle oluşturulmuş bazı zarfların yer aldığı örnek cümleler ve Farsça karşılıkları verilmiştir:

-Ahmet konuşmasını tamamlayıp kürsüden indi.

احمد سخنرانی اش را به پایان رسانده و از تریبون (کرسی) پایین آمد.

-Kitabı okuyup masanın üzerine koydum. - کتاب را خوانده و روی میز گذاشت.

-Çocuk koşarak oynuyordu. - کودک دوان دوان بازی می کرد.

-Gülerek sana bakıyordum. - لبخند زنان به تو می نگریستم.

Türkçedeki diğer zarffiillerin farsçada yapısal eş değerlerini bulmak zor görünse de bu zarffiillerin yer aldığı cümleler, Farsanın dil mantığı içerisinde çeşitli şekillerde, genellikle de edatlar ve bağlaçlar yardımıyla ifade edilmektedir. Türkçe zarffiil ekleriyle oluşturulmuş zarfların yer aldığı bazı cümleler ve Farsça karşılıkları aşağıda örneklendirilmiştir:

-Zaman geçtikçe burası daha da güzelleşiyor. - با گذر زمان اینجا زیباتر می شود.

-Yorulmaksızın çocuklara yardım ettiler. - بی خسته شدن به کودکان کمک کردند.

-Sınav başlamadan okula git. - قبل از شروع امتحان به مدرسه برو.

-Sen gelince kahvaltı ederiz. - وقتی که تو بیایی صبحانه می خوریم.

-Kaçarcasına uzaklaşıyordu. - انگار فرار می کند.

-Düşe kalka yaşıyoruz. - افتان و خیزان زندگی می کنیم.

-Eve gider gitmez yemek yapmaya başladı.

-همین که به خانه رسید شروع کرد به غذا درست کردن.

-Okula giderken trafiğe takıldı. - هنگام رفتن به مدرسه در ترافیک گیر کرد.

Türkçe zarffiil ekleri ve bu eklerin işlevleriyle kullanım alanları, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars dilli hedef kitlenin öğrenmekte ciddi güçlük yaşadığı dil bilgisi konularının başında geldiği söylenebilir. Hedef kitle, ana dilinde genellikle edat ve bağlaçlar yardımıyla kurduğu cümleleri Türkçede oldukça çeşitli ekler aracılığıyla ifade etmek durumundadır. Bu nedenle Farsçadan Türkçeye olumsuz aktarım yapma eğilimi göstermektedir. Nitekim Fars dilli hedef kitle anlatım esnasında “O zaman ki çocuktum Tahran’da yaşıyorduk, O yere vardım ki hiç insan yoktu.” veya “O adam ki öğretmendir benim babamdır.” gibi hatalı cümleler kurmaktadır. Zarffiil eklerinin çoğunluğu dil bilgisi öğretiminin neredeyse tamamlandığı B2 kurunda hedef kitleye verilmektedir. Bu dil bilgisi kategorisinin öğrenciler tarafından iyi kavradığından ve öğrendiklerini anlatım esnasında kullanabildiğinden emin olunmalıdır. Aksi taktirde yüksek seviyede bile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars dilli öğrenciler, ihtiyaç durumunda zarffiil eklerini ya hatalı kullanmakta veya hiç kullanmamaktadır.

**z. Bazı Ortak Edat ve Bağlaçlar:** Kelime, kelime grubu ve cümleleri birbirine anlam ilişki yönünden bağlayan bağlaçlar ve “yalnız başına bir anlam taşımayan; ancak, isim ve isim soylu kelimelerden sonra gelerek sonuna geldiği kelimeyle cümledeki başka kelimeler arasında anlam ilişkisi kuran, gramer görevli müstakil kelime” (Korkmaz 1992, s.51) tanımlanan edatların sayısı ve işlevi bakımından Türkçenin zengin bir dil olduğunu söylemek zordur. Günümüzde Türkçede kullanılan birçok bağlaç Arapça ve Farsçadan kopyalanmıştır. Türkçe Farsça dil ilişkileri dikkate alındığında Arapça edat ve bağlaçların da Farsça üzerinden Türkçeye girdiği ileri sürülebilir.

Türkçede sık kullanılan “ve, hem ... hem, ne ... ne, ya, ya... ya, veya, bazen, kah, ki, fakat” gibi bağlaçlarla “ama, lakin, rağmen, kadar, sanki, ki, keşke, eğer” gibi edatlar her iki dilde kopyadır. Gene her iki dilde edat ve bağlaçların herhangi bir ek almıyor oluşu da zikredilmeye değer bir koşutluktur. Yukarıda sayılan bağlaç ve edatların tamamı her iki dilde hemen hemen aynı işlevlerde kullanılmaktadır. Ancak Arapçadan her iki dile kopyalanan “fakat” bağlacının Farsçada, Arapçadaki işlevine benzer bir şekilde “sadece” anlamında kullanıldığı söylenmelidir.

Türkçe ve Farsça arasında dikkate değer sayıda yapısal ve işlevsel koşutluklar gösteren kopya bağlaç ve edatın bulunması yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecine olumlu katkı sağlaması açısından önemlidir. Hedef kitlenin öğrenmek için fazla zihinsel çaba

harcamak durumunda kalmadığı bu türden kopyalar aynı zamanda hedef kitlede Türkçenin öğrenilmesi kolay bir dil olduğu izlenimi uyandırdığından öğrencilerin derse güdülenme düzeyini arttırmaktadır. Pek çok Türkçe öğretim setinde “rağmen, fakat, lakin ki, kâh vb.” edat-bağlaçların öğretimi yüksek seviye bırakılırken Fars dilli hedef kitleye bu unsurlar rahatlıkla B1 seviyesinden itibaren öğretilir.

### 3.2.1.1.3. Cümle ve Söz Dizimi

Farsça Hint-Avrupa dil ailesinden olmasına rağmen cümle yapısı bakımından Türkçeye bazı koşutluklar göstermektedir. Bu koşutlukların başında, cümlenin yüklemi kişi ekleri aldığı için cümle içerisinde Türkçe de olduğu gibi kişi zamiri kullanmak tercihe dayalı olması gelmektedir:

-Ben yemekten sonra çay içerim. من بعد از غذا چای می خورم.

-Yemekten sonra çay içerim. بعد از غذا چای می خورم.

Gene farklı dil ailelerinden olmasına rağmen her iki dilde bildirme kiplerinde, basit cümle yapısında Özne / Nesne / Tümleç / Yüklem dizilişinin koşut olması dikkate değerdir (Karaagaçlı, 1388, s.128):

-Dün işte çok yoruldum. دیروز در محل کار بسیار خسته شدم.

-Annem mutfakta yemek yapıyor. مادرم در آشپزخانه غذا درست می کند.

-Mustafa hafta sonları evde temizlik yapar. مصطفی آخر هفته ها در خانه نظافت می کند.

-Yarın sınav sonuçlarını açıklanacak. فردا نتایج امتحان اعلام خواهد شد.

-Dedem gençken sigara içiyormuş. پدربزرگم وقتی جوان بود سیگار می کشید.

-Sinemadan önce alışveriş yapacaklarmış. گویا قبل از سینما خرید خواهند کرد.

Farsçada, her iki dilde ortak bir unsur olan “ki” bağlacıyla kurulan birleşik cümlelerde asıl cümlenin Türkçenin aksine yan cümleden önce geliyor oluşu dikkat çekici bir karşıtlıktır. Ayrıca Türkçe birleşik cümlelerin de birçoğu Farsça ifade edilmek istendiği zaman cümlenin yüklemi öznenen sonra gelmektedir:

-Yarın erken çıkarsak trafiğe yakalanmayız diye tahmin ediyorum.

احتمال می دهم که اگر فردا زود خارج شویم در ترافیک گیر نمی کنیم.

-Ayşe, ablası hesabı ödedi zannediyordu.

عایشه فکر می کرد که خواهرش حساب را پرداخت کرده است.

-Her şeyimi feda edecek kadar onu seviyorum. او را به قدری دوست دارم که همه چیزم را فدا کنم.

-Öğretmen, öğrenciye “Dışarı çık” dedi. معلم به دانش آموز گفت که "برو بیرون".

-Babası, “Telefonuna neden cevap vermiyorsun” diye sinirle sordu.

پدرش با عصبانیت پرسید که "چرا جواب گوشی ات را نمی دهی".

Farsçanın sözdiziminde Türkçeye göre bir karşıtlık da isimfiillerin yer aldığı cümlelerde kendini göstermektedir. Türkçede cümle içerisinde isim görevinde bir kullanılan bir fiil bulunması durumunda da kurallı cümlelerde yüklem cümle sonundaki yeri değişmezken bu türden cümlelerde Farsçada cümlenin yüklemi başta gelmektedir:

-Balık tutmayı seviyorum. دوست دارم ماهی بگیرم.

-Okuldan sonra ders çalışmaya mecburdu. مجبور بود که بعد از مدرسه درس بخواند.

-Doktor ilaçlarımı düzenli almamı öğütledi. دکتر گوشزد کرد که قرص هایم را مرتب بخورم.

-Akşamki konser için iki bilet almak istiyoruz. می خواهیم برای کنسرت غروب دو بلیط بگیریم.

-Patron bir süre daha maaşlarımıza zam yapmayı ön görmüyor.

رئیس برای مدتی پیش بینی نمی کند که حقوق هایمان را بالا ببرد.

Bildirme kipleriyle kurulan basit cümlelerde Türkçe ve Farsça söz diziminde görülen koşutluk Fars dilli hedef kitlenin Türkçe sözdizimini kolaylıkla kavramasını sağlamaktadır. Ancak birleşik ve isimfiillerin kullanıldığı cümlelerde Farsçada cümlenin yüklemi Hint-Avrupa dilleri tipolojisine yaklaşılarak özneden hemen sonra gelmektedir. Bu durum hedef kitlenin Türkçe anlatım esnasında olumsuz transfer yapması durumunda hatalara neden olabilmektedir. Örneğin “Mecburum kurstan sonra hastaneye gideyim” veya “Annem söyledi eve erken gel” gibi tamamen Farsçanın sözdizimine göre kurulmuş cümlelere rastlanmaktadır. Bu nedenle öğretim sürecinde orta seviyeden itibaren Türkçenin sözdizimi üzerinde dikkatle durulmalıdır.

### 3.2.2. Farsça Konuşurlar İçin Dil Bilgisi Sıralaması Önerisi

Dil bilgisi öğrenme alanının yabancı dil öğretiminde işlevi, kapsamı, yöntemi üzerine tartışmaların devam ettiği ve her dil öğretim yönteminin kendi ilkeleri doğrultusunda bu öğrenme alanına ilişkin yorumlarda bulunduğu söylenebilir. Nitekim iletişimsel dil öğretim yöntemiyle dil bilgisi-çeviri yönteminin dil bilgisi öğrenme alanını ele alışları birbirinden oldukça farklıdır. Bu farklılık kuşkusuz temele alanın yöntem doğrultusunda hazırlanmış öğretim programı, öğretim seti, ders materyalleri, ölçme-değerlendirme vb. dil öğretim unsurlarına doğrudan yansımaktadır.

Alanyazında dil bilgisi öğretimine ilişkin tartışmalar (örtük, doğrudan, sezgisel, işlevsel vb) devam ededursun yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini göz ardı etmenin mümkün olmadığı söylenebilir ancak dil bilgisi öğretim yöntemi üzerinde tartışmaların odaklanmasının daha yararlı olacağı öne sürülebilir. “Dil bilgisi öğretimi konusunda yapılan olumsuz eleştirilerden yola çıkarak dil bilgisi öğretiminin gereksiz olduğunu savunmak ve dil bilgisi öğretiminin yararlarını bir kenara bırakmak yanlış olacaktır. Dil bilgisinin gerekliliği üzerine karar vermekte esas olan dilin yapısı, öğrenilme zorluğu ve dil bilgisinin öğretildiği hedef kitle olmalıdır” (Göçen ve Okur, 2013, s.334). Bu çerçevede her dilin tipoloji ve gramatikal özelliklerinden hareketle yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimine ne derece ne şekilde yer verileceği belirlenebilir.

Anlama ve anlatma becerilerinin etkili kullanımında dil bilgisi öğrenme alanının anahtar bir role sahip olduğu ve dil bilgisinin statik kurallardan çok etkili iletişimin bileşenlerini oluşturduğu ileri sürülebilir. Bu doğrultuda Durmuş (2013, s.227) dil bilgisi öğretimin bir amaç değil anlatma ve anlatma becerilerini etkili kullanmada önemli araç olduğu düşüncesinden hareket edilmesi gerektiğini savunarak, “mekanik alıştırmaya dayalı bağlamdan kopuk ezber odaklı çalışmalardan uzak durulmalıdır” (Durmuş, 2013, s.227) demektedir. Ona göre hem ana dili hem de ikinci veya yabancı dil öğretimi içerisinde, dil bilgisi öğretiminin amacı, hedef dil hakkında birbirinden kopuk bilgiler vermek değil, dilin üretim olanaklarını tanıtmak, dolayısıyla dilin nasıl kullanılabileceğini gösterip, kavratıp dili kullandırmayı sağlamaktır (Durmuş, 2013, s.227). Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminden amaç, bütün beceri alanlarıyla yakından ilişki olan bu öğrenme alanının bağlam içerisinde işlevsel bir şekilde verilebilmesidir.

Dil bilgisi öğretimi bağlamında yabancılara Türkçe öğretmek üzere hazırlanmış öğretim setlerine göz atıldığında dil bilgisi öğrenme alanının ağırlıklı olarak temel dil becerileriyle bütünleşik bir şekil ele alındığı söylenebilir. Fakat yalnızca Türkçe dil bilgisi öğretmek için hazırlanmış kitaplara rastlamak da mümkündür. Kılınç ve Duru (2012, s.319) tarafından yapılan bir çalışmada “Günümüzde Yaygın Olarak Kullanılan Dil Bilgisi Kitapları” başlığı altında yabancılar için yazılmış 20 adet dil bilgisi kitabının sıralandığı görülmektedir. Günden güne hedef kitleye özgü (Araplar İçin Türkçe Dil Bilgisi) bilgisi kitaplarının sayısında da görülen artışla birlikte yurt dışında yazılan ve yazılmaya devam Türkçe dil bilgisi öğretimi kitapları da düşünüldüğünde dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğrenmede önemini koruduğu sonucuna ulaşılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için hazırlanan öğretim setlerindeki dil bilgisi sıralamalarına göz atıldığında çeşitli farklılıklar bulunmakla birlikte temel, orta ve yüksek seviyede verilen Türkçe dil bilgisi konularının kategorik olarak benzeştiği öne sürülebilir. Bir başka deyişle şart kipinin veriliş sırası değişmekle birlikte hemen hemen her dil öğretim setinde B1 seviyesinde verildiği gözlenmektedir. Bu benzerlikte kuşkusuz hem Türkçenin yapısal özellikleri hem de söz konusu öğretim setleri hazırlanırken Türkiye’deki türdeş olmayan grupların oluşturduğu öğrenme ortamları dikkate alınmıştır.

Öğretim setlerine ek olarak Barın (2004), Güzel ve Barın (2013) ve Kurt (2016) tarafından çeşitli dil bilgisi sıralamalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak günümüzde Türkçe, yalnızca yurt içinde değil yurt dışında da birçok ülkede çeşitli statülerde öğretilmektedir. Yurt dışındaki öğrenme ortamlarında genellikle hazırbulunmuşluk özellikleri benzeşen türdeş bireylerinden bulunduğu bilinmektedir. Dolayısıyla Türkiye Türkleriyle akrabalık ilişkilerine sahip Kazak dilli bireylerin oluşturduğu bir sınıfta Türkçe öğretmekle Arap dilli bireylerin oluşturduğu bir sınıfta Türkçe öğretmek dil bilgisi öğretimi açısından birbirinden farklı uygulamaları gerektirmektedir. Türkiye’deki genel-geçer hedef kitle için hazırlanmış dil öğretim setlerinin olduğu gibi kullanımı mümkünse de hedef kitle özellikleri doğrultusunda yapılandırılmış öğretim materyallerinin işe koşulmasının daha yararlı olacağı açıktır.

Yukarıdaki paragrafta üzerinde durulan hedef kitle özellikleri doğrultusunda öğretim setlerinin yapılandırılması tezinden hareketle bir öğretim seti hazırlanmadan önce söz

konusu hedef kitlenin ana diliyle Türkçe arasındaki yapısal koşullar ve karşıtlar belirlenmelidir. Ardından Türkçe dil bilgisi konularının hedef kitle için kolaydan zora, basitten karmaşığa sıralanması mümkün olabilir. Örneğin Türkçe hâl kategorisinin kavranması Gürcistanlı hedef kitle tarafından güç iken Afganistanlı hedef kitle tarafından kolay olabilir. Bu güçlük ve kolaylıklar, bireysel özellikler bir tarafa bırakıldığında genellikle ana dil ile araç dil arasındaki benzerlik ve farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın daha önceki bölümlerinde Türkçe ve Farsçanın yapısal ve tipolojik koşulları ve karşıtlıkları örnekleriyle belirlenmeye çalışıldığından çalışmanın bu bölümünde Başar (2017) tarafından yapılan bir çalışmadan hareketle Fars dilli hedef kitle için temel, orta ve yüksek seviyede Türkçe dil bilgisi konularının sıralanmasına yönelik bir öneri verilmiştir. Bu sıralamada doğrultusunda hazırlanacak dil öğretim setine ait her ders kitabının sekiz üniteden oluşacağı ön görülmüştür. Her kitabın sekizinci ünitesinde öğretilen dil bilgisi konularının tekrar edilmesi düşünülmüştür. Ayrıca *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde belirlenmiş olan düzeyler ve yeterlikler göz ardı edilmeksizin İranlı hedef kitle için kavranılmasının kolay olduğu düşünülen dil bilgisi konularının öne alınması, kavranılmasının güç olduğu düşünülen yapıların ise sonraya bırakılması önerilen sıralamada temel yaklaşım olmuştur. Her iki dil arasındaki müşterek yapıların öğretilmesi öne çekilmiştir. Böylelikle Fars dilli bireyler için kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir dil bilgisi sıralaması yapılmaya çalışılmış ve tablolar hâlinde verilmiştir.

### 3.2.2.1. Temel Seviye

**Tablo 16.** *Temel Seviye Dil Bilgisi Sıralaması Önerisi*

TEMEL SEVİYE	
A1	A2
<p><b>1. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Tanışma Diyalogu</li> <li>* Alfabe</li> <li>* ı, i, o, ö, u, ü Seslerinin Öğretimi</li> <li>* Bu, Şu, O ne? Bu, Şu, O Kim?</li> <li>* mı? / değil</li> <li>* Çokluk eki -lAr,</li> <li>* Bulunma Hâl Eki -DA</li> <li>* Burada, Şurada, Orada</li> <li>* Var/yok</li> <li>* Bağlaçlar: ve, ama</li> </ul>	<p><b>1. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*-Dan önce, -DAn sonra</li> <li>* -DiktAn sonra, -mAdAn önce</li> <li>* Sıfatlarda Pekiştirme</li> <li>* Bağlaçlar: fakat, lakin, belki, şayet</li> </ul> <p><b>2. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Gibi, kadar</li> <li>* Eşitlik -CE</li> <li>* Görelik -(y)A göre</li> <li>* Bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden,</li> </ul>



<p><b>2. ÜNİTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Emir / İstek Kipleri</li> <li>* Şimdiki Zaman –yor</li> <li>*Hâl Ekleri (-A, -I, -DAn, -lA)</li> <li>*İyelik Ekleri</li> <li>*Saatler</li> <li>* Bağlaçlar: hem... hem,</li> <li>*Zaman Zarfları: her gün, bazen, her akşam</li> </ul> <p><b>3. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* -İmek Fiili</li> <li>* Belirli Geçmiş Zaman</li> <li>*İsimlerde Belirli Geçmiş Zaman</li> <li>* -DAn .. –A kadar</li> <li>*Bağlaçlar: Çünkü</li> </ul> <p><b>4. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* -II, -Iik, sIz ekleri</li> <li>*-ki /-DAki</li> <li>*Edat: için</li> <li>*Bağlaçlar: ne ... ne, ya ... ya, veya, yada</li> </ul> <p><b>5. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*İsim tamlamaları</li> <li>* Şimdiki Zaman Resmi –mEktE</li> <li>* -(y)i-ken</li> <li>* Şimdiki Zamanın Hikâyesi –yordu</li> </ul> <p><b>6. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Belirsiz Geçmiş Zaman –mIş</li> <li>*İsimlerde Belirsiz Geçmiş Zaman</li> <li>*-(1)ncı</li> <li>* -DAn beri, -Dİr</li> </ul> <p><b>7. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Gelecek Zaman -AcAk</li> <li>*-DAn daha</li> <li>* En</li> <li>*-mAk istemek</li> </ul> <p><b>8. ÜNİTE</b></p> <p>Genel Tekrar</p>	<p><b>3. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Yeterlik (Şimdiki Zaman)</li> </ul> <p><b>4. ÜNİTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*İsimleştirme: -Iş</li> <li>*İsimleştirme: -mA</li> <li>*İsimleştirme: -mAk</li> </ul> <p><b>5. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* -mAk için</li> <li>* -mAk üzere</li> <li>* -DAn başka</li> <li>*Bağlaçlar: Zira</li> <li>*Şimdiki Zamanın Rivayeti: -yormUş</li> </ul> <p><b>6. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Geniş Zaman</li> <li>* Yeterlilik (Geniş Zaman)</li> <li>* Henüz, daha, hâlâ</li> </ul> <p><b>7. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Şart kipi: Eğer, -sA, -IrsA</li> <li>* Dilek kipi: Keşke, -sA</li> <li>*Ad Cümlelerinde Şart</li> <li>*Dilek Kipinin Hikâyesi: -sAydI</li> </ul> <p><b>8. ÜNİTE:</b></p> <p>Genel Tekrar</p>
---	--

Yukarıdaki tabloya göz atıldığında her iki dilde ortak olan fakat dil öğretim setlerinde genellikle A2 seviyesinde “ama, çünkü, hem... hem, ne... ne, fakat, lakin, belki gibi bazı” bağlaçlar ile “her gün, bazen, her akşam” gibi zarfların A1 seviyesinde hedef kitleye verilmesi öngörülmüştür. Söz konusu bağlaçlar hedef kitlenin temel seviyeden itibaren birbirinden farklı cümleler kurmasına olanak sağlayacaktır. Gelecek zamanın kipinin öğretimin A1 seviyesinin sonuna bırakıldığı görülmektedir. Önceki bölümlerde açıklandığı üzere Farsçada gelecek zaman kipi cümleye “خواستن” fiilin eklenmesiyle belirlendiğinden bu kullanım konuşma dilinde kolaylık ve dilde en az çaba yarasından

kaynaklı eğilim nedeniyle pek tercih edilmemekte gelecek zaman kipinin ihtiyaç duyduğu yerlerde şimdiki zaman kipi kullanılmaktadır. Türkçe gelecek zaman kipini A1 kurunun başında öğrenen hedef kitle ana dilinden hareketle Türkçede de söz konusu kip yerine şimdiki zaman kipini tercih etme eğilimi sergilendiğinden gelecek zaman kipinin A1 kurunun sonunda verilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Ayrıca geniş zaman kipinin hem gösterdiği düzensizlik hem de modern Farsçada bu kipin doğrudan eş değerinin bulunması ve Türkçe geniş zaman kipiyle kurulmuş cümlelerin Farsçada şimdi zaman kipiyle ifade ediliyor oluşu gibi nedenlerle öğretimi A2 seviyesinin sonuna bırakılmıştır. Birleşik kiplerden şimdiki zamanın hikâyesinin A1 seviyesinde hedef kitle tarafından öğrenilebildiği gözlemlendiğinden söz konusu kip temel seviyede verilmiştir. Bu kipin Farsçada doğrudan eş değerinin bulunması ve bu eş değer yapının Türkçeye hem işlevsel hem de yapısal koşutluklar göstermesi hedef kitlenin şimdiki zamanın hikâyesi kipini geniş zaman kipine göre çok daha rahat kavramasında önemli bir etkidir. Hâl kategorinin ise A1 kurunun başında toplu bir şekilde öğretilmesi öngörülmüştür. Türkçe hâk eklerini Farsçada yapısal ve işlevsel olarak doğrudan koşutları bulunduğuandan hedef kitle tarafından kolaylıkla kavranmaktadır. Temel seviyede isimfiil ekleri dışında fiilimsi eklerinin öğretimi tasarlanmamıştır. İsimfiill eklerinin ise temel seviyede öğretiminin gerekli olduğu düşünüldüğünden ve bazılarının Farsçada *-mAk*, *-(y)Xş* eklerinin yapısal ve işlevsel koşutu bulunduğuandan A2 seviyesinin ortasında verilebilir. Ancak sıfatfiil ve zarffiil eklerinin öğretimi orta ve yüksek seviyeye bırakılmıştır.

### 3.2.2.2. Orta Seviye

**Tablo 17.** Orta Seviye Dil Bilgisi Sıralaması Önerisi

ORTA SEVİYE	
B1	B2
<p><b>1. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Diye sormak, diye cevap vermek</li> <li>*Dolaylı Anlatım: Emir Kipi</li> <li>* Zarf-Fiil Ekleri <i>-(y)ıp</i> <i>-mAdAn</i></li> </ul> <p><b>2. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Zarf-Fiil Ekleri: <i>-(y)a ... -(y)a</i> <i>-(y)ArAk</i> <i>-mAyIp</i></li> </ul> <p><b>3. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Gereklilik: <i>-mAlI</i>, lazım</li> </ul>	<p><b>. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Başlama Zarf Fiil Ekleri: <i>-AlI</i>, <i>-DIğIndAn beri</i>, <i>-DI ... -AlI</i></li> <li>* <i>-mAsInA</i> rağmen / karşın</li> <li>* Bağlaçlar: yüzünden, dolayı</li> </ul> <p><b>2. ÜNİTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Bitim Zarf-Fiil Ekleri : <i>-AnA</i> kadar, <i>-IncAyA</i> kadar, <i>-AsIyA</i> kadar</li> <li>* Zaman Anlatan Zarf Fiil Ekleri: <i>-DIğI</i> zaman, <i>-DIğIndA</i>, <i>-AcAğI</i> zaman, <i>-IncA</i>, <i>-Ir...</i> <i>mAz</i></li> </ul> <p><b>3. ÜNİTE:</b></p>

<p>* Zorunluluk: -mAk zorunda, -mEyE mecbur</p> <p><b>4. ÜNİTE:</b></p> <p>* Edilgen Çatı</p> <p>* Tarafından</p> <p><b>5. ÜNİTE:</b></p> <p>* Birbiri</p> <p>* İsteş Çatı</p> <p><b>6. ÜNİTE:</b></p> <p>* Ettirgen Çatı</p> <p>*Sıfat-Fiil Ekleri: -An, -DİK, -AcAk</p> <p><b>7. ÜNİTE:</b></p> <p>* Dönüşlü Çatı</p> <p>*Kendi dönüşlülük zamiri</p> <p>* Bağlaçlar: ki</p> <p><b>8.ÜNİTE:</b></p> <p>Genel Tekrar</p>	<p>* Zarflar: Artık, zaten, şimdilik Hiç yoktan, hiç değilse Yalnız, yalnızca, sadece</p> <p>* Sıfatlaştırma: -sAl, î</p> <p><b>4. ÜNİTE:</b></p> <p>*Sebeup Anlatan Zarf Fiil Ekleri: -DIĞI için, -DIĞIndAn, -AcAĞI için, -AcAĞIndAn</p> <p><b>5. ÜNİTE</b></p> <p>* Sıfat-Fiil Ekleri: -AsI, -mAz, -Ar, -MıŞ</p> <p><b>6. ÜNİTE:</b></p> <p>*Birleşik Çatılar</p> <p>*Boyunca, Süresince</p> <p><b>7. ÜNİTE:</b></p> <p>*Dolaylı Anlatım İsimlerin Dolaylı Anlatımı Fiillerin Dolaylı Anlatımı İstek Kipinin Dolaylı Anlatımı Soruların Dolaylı Anlatımı</p> <p><b>8. ÜNİTE:</b></p> <p>Genel Tekrar</p>
---	--

Yukarıdaki tablo incelendiğinde fiil çatılarının birer üniteye dağıtılarak hedef kitleye verilmesinin tasarlandığı anlaşılmaktadır. Bazı dil öğretim setlerinde Türkçe fiil çatıları birbirinin ardı sıra verilmektedir. Türkçe fiil çatıları, Farsçanın bükümlü yapısı nedeniyle hedef kitlenin anlamakta güçlük çektiği dil bilgisi konularından biridir. Özellikle ettirgen ve dönüşlü çatıda ciddi güçlükler yaşandığından bu iki konu B1 seviyesinin sonuna bırakılmıştır. Tabloya dikkat edildiğinde birden çok çatılı fiillerin (tanı-ş-tır-ıl-mak) öğretimin B2 kurunun sonuna bırakıldığı görülecektir. Birden çok çatılı fiillerin öğretimi, dil öğretim setlerinde genellikle çatı kategorisinin öğretimi tamamlanır tamamlanmaz yapılmaktadır. Ancak uygulamadaki tecrübeler ışığında hedef kitlenin Türkçe fiil çatılarını kavramakta ciddi güçlükler yaşadığı söylenebilir. Dahası birden çok çatılı fiilleri öğrenimi Fars dilli öğrenciler açısından daha da güçtür. Nitekim önceki bölümlerde açıklandığı üzere Farsçada, Türkçe fiil çatılarından bazıları cümleye çeşitli kelimeler eklenerek bazen yapısal bazen de anlamsal olarak karşılanabilmektedir. Bu neden Türkçedeki üst üste üç çatı eki almış bir fiili Farsçada anlam kaybı olmaksızın ifade etmek neredeyse olanaksızdır ve zaten Farsçanın kendi dil mantığı içerisinde bu türden ifade tarzları oldukça sınırlıdır. Ana dilinde anlamsal da olsa eş değerini bulamadığı yapıların hedef kitle tarafından öğrenilmesi doğal olarak güçtür. Bu gerekçeyle fiilde çatı kategorisinin öğretiminin B1 seviyesinde

tamamlanması öngörülmüşken birden çok çatılı fiillerin öğretimi B2 seviyesine bırakılmıştır.

İsimfiil eklerinin A2 seviyesinde öğretimi düşünülmüştü. B1 seviyesine zarffiil eklerinden  $-(y)Xp$ , ve  $-mAdAn$  ile başlanması tasarlanmıştır. Her iki ekin Farsçada işlevsel eş değerlerini bulmak mümkün olduğundan hedef kitlenin öğrenmekte güçlük yaşamayacağı umulmaktadır. İkinci üniteye verilmesi tasarlanan zarffiil ekleri ise Farsçada belli başlı edatlarla karşılanabilmektedir bu nedenle B1 seviyesinde hedef kitleye öğretilir. Bağlaç olan ki bilindiği üzere Farsçadan Türkçeye kopyalanmıştır ve Farsçadaki işlevleriyle Türkçede de kullanılmaktadır. Bazı Türkçe öğretim setlerinde her ne kadar söz konusu bağlacın öğretimi C1 seviyesine bırakılmış olsa da İranlı hedef kitlenin B1 seviyesinde öğrenebileceği düşünülmektedir.

$-sAl$  eki ve nispet  $\hat{i}$ 'si olarak isimlendirilen harfle sıfatlaştırmanın bazı Türkçe öğretim setlerinde C1 seviyesine bırakıldığı görülmektedir. Arapça kelimelerde kullanılan nispet  $\hat{i}$ 'si Farsçada da işlek olarak kullanılmaktadır ve Farsça kelimeler de bir “ $\text{ى}$ ” harfiyle sıfatlaştırabilmektedir. Bu nedenle iki dil arasındaki koşutluklardan dolayı söz konusu yapının öğretimi bir seviye öne çekilmiştir.

Fars dilli hedef kitlenin kavramakta güçlük yaşadığı dil bilgisi konularından biri de Türkçe doğrudan cümleleri dolaylı anlatım cümlelerine çevrilmesidir. Farsçada doğrudan ifadelerin Türkçeye göre daha sade bir şekilde dolaylı ifadeye çevrildiği söylenebilir. Bu nedenle hedef kitlenin oldukça sık anlatım bozukluğu yaptığı bir dil bilgisi konusu olduğu ileri sürülebilen dolaylı anlatımın öğretiminin B2 kurunun sonuna bırakılması uygun olacaktır.

### 3.2.2.3. Yüksek Seviye

**Tablo 18.** *Yüksek Seviye Dil Bilgisi Stralaması Örneği*

YÜKSEK SEVİYE	
C1	C2
<p><b>1. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Zarf Fiil Ekleri: -mAk yerine, -AcAğInA, -AcAğI yerde, -mAktAnsA, -DİğI takdirde, -mAsI durumunda, -mAsI hâlinde</li> </ul> <p><b>2. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* -mAksIzIn</li> <li>* -DİğI hâlde</li> <li>* -AcAğI hâlde</li> <li>* -cAsInA</li> </ul> <p><b>3. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* -mEkIE beraber / birlikte</li> <li>* -İl+mEktEdİR</li> <li>* Hâl Eklerinin Yan İşlevleri</li> <li>* Edatlar: Dışında, -DĒn başka, -(n) yanında, yanı sıra</li> </ul> <p><b>4. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Şart Kipinin Birleşik Zamanları</li> </ul> <p><b>5. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Bütün Zamanların Hikâyeleri</li> </ul> <p><b>6. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Bütün Zamanların Rivayetleri</li> </ul> <p><b>7. ÜNİTE:</b></p> <p><b>Sürerlik, Tezlik, Yaklaşma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* -I vermek</li> <li>* -A kalmak</li> <li>* -A durmak</li> <li>* -A yazmak</li> <li>* -A gelmek</li> </ul> <p><b>8. ÜNİTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Genel Tekrar</li> </ul>	<p>Dil bilgisi konuların öğretimin tamamlandığı C1 seviyesinden sonraki C2 seviyesinde çeşitli türlerde özgün metinlerin okutulması ön görülmektedir.</p>

Yukarıda verilen tabloya dikkat edildiğinde zarffiil eklerinin öğretiminin C1 kuru başında tamamlandığı görülecektir. Söz konusu zarffiiller hedef kitlenin kavramakta ve kullanmakta güçlük yaşadığına şahit olduğundan C1 seviyesine bırakılmıştır. Şart kipinin birleşik zamanlarıyla bütün zamanların rivayet ve hikâyelerinin de C1 kuruna bırakıldığı görülmektedir. Söz konusu kip zamanların öğretimi için C1 kurunun geç olduğu düşünülebilir. Ancak şimdiki zaman kipinin hikâyesi A1, rivayeti ise A2 kurunda verilmesi düşünülmüştü. Bu düşüncede söz konusu kiplerin Farsçada yapısal ve işlevsel eşdeğerlerinin bulunması etkili olmuştur. Ancak diğer birleşik kiplerin modern

Farsçada eş değerlerini bulmak zordur ve Türkçedeki anlamı eksiksiz Farsça ifade edebilmek için cümleye genellikle kelime eklemek gerekmektedir. Hedef kitle ana dilinde karşılığını bulamadığı yapıyı kodlamakta ve kavramakta güçlük çekmekte kavrasa bile bilgi düzeyinden beceri düzeyine aktarıp öğrendiğini yapıyı kullanmamaktadır. Bu sebeple şimdiki zaman kipi dışındaki diğer zamanların hikâye ve rivayet kiplerinin C1 seviyesinde verilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Türkçede sürerlik, tezlik, yaklaşıma anlamları veren birleşik fiillerin Farsçada ne yapısal ne de işlevsel eş değeri bulunduğunu söylenebilir. Bu fiiller, öğretim sürecinde Fars dilli hedef kitleye daha çok fiilin cümleye kattığı anlama odaklanılarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Birçok Türkçe öğretim setinde söz konusu fiillerin öğretiminin yüksek seviyeye bırakıldığı görülmüştür. İranlı hedef kitle içinde böyle bir yaklaşım sergilemek yerinde olacağından A2 seviyesine verilmesi öngörülen yeterlik fiili dışındaki birleşik fiillerin tamamının C1 seviyesinin sonunda verilmesi tasarlanmıştır. Ayrıca C1 seviyesinde bütün dil bilgisi konularının öğretimi tamamlandığının C2 seviyesinde kitap hazırlanması durumunda hedef kitlenin edebî, siyasi, tarihî, kültürel, iktisadi, coğrafi vb. türlerde özgün metinleri okuyup kavraması beklenmektedir.

### **3.3. TÜRK DİLLİLERE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

Yabancı dil öğretiminde hedef kitlenin hazırbulunuşluk özelliklerinin tespiti, öğretici açısından ders içeriği ve öğretim sürecini yapılanma olanağı vermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda öğretim sürecine doğrudan etki eden en önemli hazırbulunuşluk özelliğinin hedef kitlenin ana/birinci dili olduğu söylenebilir. Ana/birinci dil hedef kitlenin amaç dili öğrenim esnasında kullandığı dildir. Diğer bir deyişle amaç dil ister istemez ana/birinci dil aracılığıyla bilişsel bir süreç çerçevesinde öğrenilmektedir. Öğretim sürecinde hedef dile ilişkin öğrenilenler ana/birinci dilde oluşturulan kodlar yardımıyla kavranmaktadır. Dolayısıyla ana/birinci dilin hedef dile karşı tipolojik yakınlığı veya uzaklığı şayet varsa bu iki dil arasındaki yapısal ilişki, söz konusu iki dil arasındaki kelime ve anlam kopyaları öğretim sürecini kolaylaştıran veya güçleştiren etkenler olarak sayılabilir. Somutlaştırılacak olunursa ana/birinci dili Urduca olan bir bireyin yabancı dil olarak Farsça öğrenmesi, ana/birinci dili Çince olan bir bireye göre daha kolay ve daha kısa sürede gerçekleşecektir. Eğer lehçeler arası dil

öğrenimi söz konusu olduğunda lehçeler arası koşutlukların etkisiyle dil öğrenim süreci kuşkusuz hızlı ve rahat olacaktır. Örneğin ana/birinci dili Darice olan bir bireyin Farsça öğrenmesi birkaç haftayı geçmeyecektir.

Hedef kitle hazırbulunuşlukları göz önünde alınarak Türkçe öğrenenler, yabancılar ve Türk dilliler şeklinde ikiye ayrılabilir. Böyle bir temel ayırım önemlidir. Nitekim Türk lehçelerinin Türkiye Türkçesine karşıtlık ve koşutlukları, bunların boyutları öğretim programından öğretim setine kadar dil öğretiminin birçok bileşenini etkilemektedir. Bu nedenle alanyazında doğrudan Türk dilli hedef kitlenin Türkçe öğrenme güçlüklerine ilişkin pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Bk. Adıgüzel, 1994; Dağaşan, 1994; Barın, 1998; Açık, 2008; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Kumsar ve Kaplankıran, 2016). Bu bağlamda yabancılar Türkçe öğretiminde Türk dillilerin ayrı bir hedef kitle olarak irdelenmesi gerektiği açıkça ifade edilebilir.

Türk dillilerin Türkçe öğrenim tecrübeleri diğer hedef kitlelere göre farklıdır. Kara (2013, s.204) Türk soylularının Türkçe öğrenmede bazı noktalarda diğer gruplara kıyasla üstün olduğunu, öğretmenin bu üstünlüğü bilerek dersi ona göre planlayıp yöntem ve teknik seçmesini ve hatta Türk soylulara göre Türkçe programlarının oluşturmasının gerektiğini yazmaktadır. Duman (2016, s.84) da yukarıdaki düşüncelere paralel bir şekilde yabancılar Türkçe öğretimi ile soydaş Türklere Türkçe öğretiminin farklı metotlarla olması gerektiğinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten herkes tarafından artık kabul edildiğini kaydetmekte ancak ders materyallerinin hazırlanmasında ne yazık ki soydaş Türklere yönelik yeterli çalışma bulunmayıp yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders materyalleri soydaş Türkler için de kullanıldığını vurgulamaktadır. Duman'ın (2016, s.84) ifadelerine katılmak mümkündür. Nitekim Özbay ve Temizyürek (2013) tarafından hazırlanan *Orhun Türkçe Öğreniyoruz* ile Durmuş ve Temur (2016) tarafından hazırlanan *Yesevi Türkçe* seti dışında henüz Türk dilli hedef kitle özellikleri düşünülerek hazırlanmış bir Türkçe öğretim seti bulunmamaktadır. Ancak hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin dikkate değer bir bölümünü Türk dillilerin oluşturduğu öne sürülebilir. Türkiye Cumhuriyetler, Balkan ülkeleri, Afganistan, Rusya, Çin ve İran Türk dillilerin Türkiye Türkçesi öğrendiği ülkeler arasında sayılabilir.

Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında açtığı kültür merkezleri arasında tek şubede şimdiye kadar en çok kursiyere ev sahipliği yaptığı anlaşılan Tahran Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin en az yarısının Türk dilli olduğu görülmektedir. Bu durum şaşırtıcı değildir zira İran ülke nüfusunun neredeyse yarısını Türk dilli toplulukların oluşturduğu daha önceki bölümlerde belirtilmişti. Kurum politikası gereği her ne kadar kayıt sırasında bireyin ana dili sorulmasa da öğretim sürecinde Türk dilli bireyler kendi göstermektedir. Ana/birinci dile hâkimiyet derecesine göre değişmekle birlikte çoğunluğunu Azerbaycan Türkçesi konuşanların oluşturduğu Türk dilli kursiyerler, öğretim sürecine Fars dillilere göre bir değil birkaç adım önde başlamaktadır. Ancak Türk dilli hedef kitlenin de süreç esnasında karşı karşıya kaldığı bazı kitleye özgü güçlükler bulunmaktadır.

Bir önceki bölümde Türkçe ile Farsçanın yapısal olarak koşutluk ve karşıtlıklarına işaret edilerek Fars dilli hedef kitlenin Türkçe öğrenirken güçlük çektiği yapısal unsurların altı çizilmiş ve Fars dilli hedef kitleye Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yeni bir dil bilgisi sıralaması önerisi getirilmişti. Bu bölümde ise Türk dilli hedef kitlenin Türkiye Türkçesi öğrenirken karşı karşıya kaldığı güçlükler üç ana başlık hâlinde ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

### 3.3.1. Yalancı Eşdeğerlikler

Bir dilin farklı kollarının oluşması ve bu kollar arasında zaman içerisinde çeşitli nedenlerle ses, telaffuz, kelime ve biçim bakımından ayrılıkların meydana gelmesi doğal bir durumdur. Bu doğal sürecin bir sonucu olarak bir dilin lehçeleri arasındaki biçim olarak benzer kelimelerin farklı anlamlar taşıması da mümkündür. Alanyazında bu türden kelimelerin “yalancı eşdeğer”, “sözde eş değer”, “sahte karşılıklar”, “sözde denkteşler”, “aldatıcı kelimeler”, “sahte tanış”, “yalancı eşteş” (false friends) gibi terimlerle karşılandığı görülmektedir (bk. Ersoy, 2007; Hacımüftüoğlu, 2006). Söz konusu terimin tam tanımı yapılmadan önce lehçeler arasında eş değerliğin ne demek olduğunun anlaşılması yerinde olacaktır. Bu bağlamda Uğurlu (2004, s.31) “kelime eşdeğerliği” kavramını, kaynak anlaşma birliğindeki bir “kelime”nin “kavram alanı”yla hedef anlaşma birliğindeki bir kelimenin kavram alanının birbirlerine “eş değer” veya “denk” olma durumu; bir başka deyişle birbiriyle “örtüşmesi” şeklinde tanımlamaktadır.



Bu tanımdan hareketle yalancı eşdeğerlik ses ve biçim bakımından benzer veya eş olan kelimelerin anlam bakımından farklılık göstermesi, başka bir ifadeyle birbirine denk düşmemesi olarak tanımlanabilir. Bu tanımın kapsamını genişletmek mümkündür.

“Yalancı eşdeğerlilik, ortak söz varlığı ve yapı ortaklıkları bulunan lehçelerde yalnızca kelimelerde değil; eklerde, seslerde ve kelime gruplarında da görülmektedir. Kelime düzeyinde yalancı eş değeri; tam yalancı eş değeri ve kısmî yalancı eş değeri olmak üzere iki grupta incelenebilir” (Alkan, 2012, s.673). Bu çerçevede kelime, ek ve ses düzeyindeki yalancı eşdeğerlik birlikte düşünüldüğünde lehçeler arası karşılıklı anlaşma ve lehçeler arası aktarımın görüldüğü kadar kolay olmayan bir iş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kelime ve ek düzeyindeki yalancı eşdeğerliklerin karşılıklı anlaşma ve lehçeler arası aktarımının dışında dil öğretim sürecini de etkileyen bir unsur olduğunu söylenebilir. Nitekim önceki bölümlerde işaret edildiği üzere hâlihazırda dünyanın birçok ülkesine Türk dilliler Türkiye Türkçesini öğrenmeye çalışmaktadır. Öğrenim sırasında araç lehçenin amaç lehçe olarak isimlendirilebilecek Türkiye Türkçesine yakınlığı ve uzaklığıyla birlikte söz konusu iki lehçe arasındaki eş değeri düzeyi önemlidir. Nitekim basit bir yaklaşımla, eş değeri öğrenim sürecini kolaylaştıracağı gibi yalancı eş değeri Türkiye Türkçesi öğrenimini zorlaştıracaktır. Bu nedenle öğretim sürecinde hedef kitlenin hata yapmasının önüne geçmek adına önce öğreticinin kelime ve ek düzeyindeki yalancı eşdeğerliklerin farkında olması ardından bunları hedef kitleye sezdirebilmesi gereklidir. Bu kapsamda denebilir ki Türk lehçeleri arasındaki yalancı eşdeğerliklerin Türk dillilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde yarattığı güçlüklerin irdelenmesi faydalı olacaktır.

İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin önemli bir çoğunluğunu Türk dillilerin oluşturduğu daha önce belirtilmişti. Türk dillilerin büyük bir kısmını ise Azerbaycan Türkleri oluşturmaktadır. Söz konusu Türk dilli grup Türkiye Türkçesi öğrenirken genelde farkında olmaksızın kitleye özgü belli başlı hatalar yapmaktadır. Bu hataların önemli bir kısmının Türkiye Türkçesiyle ve Azerbaycan Türkçesi arasındaki kelime ve ek düzeyindeki yalancı eşdeğerliklerden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Dolayısıyla bu türden yalancı eşdeğerliklerin öğreticiler tarafından tespiti eşdeğerliklerden kaynaklı anlatım hatalarının önüne geçmek adına yararlı olacaktır. Bu

bağlamda Başar ve Coşgun (2015) tarafından yapılan bir çalışmada İranlı hedef kitlenin (Fars ve Türk dilliler) yalancı eşdeğer kelimelerden kaynaklı yaşadığı güçlüklerle değinilerek Türkçe-Farsça ile Türkiye Türkçesi-Azerbaycan Türkçesi arasındaki bazı yalancı eşdeğer kelimelere işaret edilmiştir. Söz konusu çalışma genel İranlı hedef kitle düşünülerek hazırlanmıştır. Ancak Türkiye Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesi arasındaki yalancı eşdeğer kelimeler kapsamlı olarak ele alınmadığı gibi bu iki Türk lehçesi arasındaki yalancı eşdeğer eklere de değinilmemiştir.

Araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi arasında kelime ve ek düzeylerindeki yalancı eşdeğerlikler üzerinde durulmuştur. Tespit edilen kelime düzeyindeki yalancı eşdeğerlikler bir tablo hâlinde sunulmuştur. Tabloda isimler ve fiiller ayrılmamıştır. Bu yalancı eşdeğerliklerin önemli bir çoğunluğu uygulama esnasında, tarafımızdan not edilerek derlenmiştir. Çalışmada Türkiye Türkçesi yazı diliyle Güney Azerbaycan Türkçesi yazı dili esas alınmıştır. Ancak İran'daki Azerbaycan Türkçesinin tam olarak ölçünlü olduğunu söylemek zordur. Kelimelerin Türkiye Türkçesindeki karşılıkları için Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Büyük Türkçe (2009) sözlük, İran'da yazılıp konuşulan Azerbaycan Türkçesindeki karşılıkları için ise Hüseyinzade (1394) tarafından hazırlanıp Tebriz'de basılan *Ferheng-i Lugat-i Torke* referans alınmıştır. Arapça ve Farsçadan Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesine kopyalanan kelimeler tabloya alınmamıştır. Ardından gene uygulama esnasında kendini oldukça sık gösteren Türkiye Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesi arasındaki belli başlı bazı ek düzeyindeki yalancı eş değerliklere de değinilmiştir.

### 3.3.2.1. Kelime Düzeyinde Yalancı Eşdeğerlik

Aşağıdaki tabloda İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Türk dilli hedef kitlenin anlatım esnasında sık kullandığı 100 adet yalancı eşdeğer kelime, bu çalışmaya örneklem oluşturması açısından tablo hâlinde sıralanmıştır. Kuşkusuz daha kapsamlı bir taramayla yalancı eşdeğer kelimelerinin sayısının daha da arttırılması mümkündür.

**Tablo 19. T. Türkçesi ve A. Türkçesi Arasındaki Bazı Yalancı Eşdeğer Kelimeler<sup>7</sup>**

Sıra	Kelime	Türkiye Türkçesi	Azerbaycan Türkçesi
1	Aktar- (TE)	Bir şeyi bir yerden, bir kaptan başka bir yere veya kaba geçirmek	Aramak
2	Bağla- (TE)	Bir şeyi bir yere veya bir şeye tutturmak.	Kapatmak
3	Çat- (KE)	Odun, değnek, kılıç, tüfek vb. uzun şeylerden birkaç tanesini, tepelerinden birbirine çaprazlama dayayarak durdurmak	Denk Gelmek, Tesadüf Etmek
4	Çöl (TE)	Kumlu, susuz ve ıssız geniş arazi, sahra, badiye	Ova, Dışarı
5	Dal (TE)	Ağacın gövdesinden ayrılan kollardan her biri	Arka
6	Danış- (TE)	Bir iş için bilgi veya yol sormak, görüş almak, istişare etmek, müracaat etmek, meşveret etmek	Konuşmak
7	Dayan- (KE)	Bir yere yaslanmak, kendini dayamak	Durmak
8	Dede (TE)	Torunu olan erkek, büyükbaba, büyükpeder	Baba
9	Dur- (TE)	Hareketsiz durumda olmak.	Kalk-
10	Düş- (TE)	Yer çekiminin etkisiyle boşlukta, yukarıdan aşağıya inmek	İn-
11	Düşün- (TE)	Aklından geçirmek, göz önüne getirmek	Anla-
12	Eşik (TE)	Kapı boşluğunun alt yanında bulunan alçak basamak	Dışarı
13	Gezegen (TE)	Güneş çevresinde dolanan, ondan aldıkları ışığı yansıtan gök cisimlerinin ortak adı, seyyare, planet	Gezgin
14	Götür- (TE)	Taşımak, ulaştırmak veya koymak	Al-
15	İşle- (TE)	Bir şeye emek vererek onu daha elverişli bir duruma getirmek	Çalış-
16	Kabak (TE)	Kabakgillerden, sürüngen gövdeli, sarı çiçekli, birçok türü olan bir bitki (Cucurbita)	Ön
17	Kaç- (KE)	Hızla koşup bir yere saklanmak	Koş-
18	Kıç (TE)	Kuyruk sokumu bölgesi, kaba et, kaba but, popo, makat	Bacak
19	Kızıl (TE)	Parlak kırmızı renk	Altın
20	Kişi (KE)	Kadın veya erkeğe verilen genel ad, şahıs, zat, nefer	Adam, Erkek
21	Nine (TE)	Torunu olan kadın, büyükanne, nene	Anne
22	Sakla- (TE)	Elinde bulundurmamak, tutmak	Durdur-, Besle-
23	Subay (TE)	Silahlı kuvvetlerde asteğmenden orgeneral veya oramirale kadar rütbedeki asker	Bekâr
24	Sümük (TE)	Sümük doku hücrelerinin ve üzerinde bulunan bezlerin, doku yüzünde nemli, akıcı, kaygan bir tabaka oluşturan salgısı	Kemik
25	Tap- (TE)	İlah olarak tanınan varlığa karşı inancını ve bağlılığını belirli kurallar çerçevesinde gösterme	Bul-
26	Tart- (TE)	Bir şeyin birim cinsten ağırlığını bulmak	Öğüt-
27	Yetiş- (KE)	Ulaşmak, ermek, varmak, vasıl olmak	Var-
28	Yıkıl- (TE)	Yıkma işi yapılmak veya yıkma işine konu olmak	Düş-

<sup>7</sup> TE: Tam Yalancı Eşdeğer, KE: Kısmi Yalancı Eşdeğer

29	Kaytar- (TE)	Geri çevirmek, iade etmek	Geri ver-
30	Yüzlü (TE)	Yüzü herhangi bir nitelikte olan	Yüzsüz
31	Huylu (TE)	Herhangi bir huyu olan	Huysuz
32	Pis (TE)	Leke, toz veya kirlle kaplı olan, kirli, iğrendirici, murdar, mülevves	Kötü
33	Ot (KE)	Toprak üstündeki bölümleri odunlaşmayıp yumuşak kalan, ilkbaharda bitip bir iki mevsim sonra kuruyan küçük bitkiler	Ateş
34	Bağla- (KE)	Bir şeyi bir yere veya bir şeye tutturmak	Kapat-
35	Kan- (TE)	Söylenilen sözün, anlatılan konunun doğruluğuna inanmak	Anla-
36	Kızdır- (TE)	Kızmasına neden olmak, kızmasını sağlamak	Isıt-
37	Erik (TE)	Gülillerden, beyaz çiçekli bir ağaç (Prunus domestica)	Kayısı
38	İyi (TE)	İstenilen, beğenilen nitelikleri taşıyan, beğenilecek biçimde olan, kötü karşıtı	Koku
39	Pişik (TE)	Apış arası, koltuk altı gibi tenin birbirine sürtünen yerlerinde ter, idrar veya dışkının yakmasıyla oluşan kızartı	Kedi
40	Çörek (KE)	Az yağlı, bazen şekerli ve yumurtalı, gevrekçe bir hamur işi	Ekmek
41	Doğ- (TE)	Dünyaya gelmek	Doğur-
42	Ark (TE)	Fidan dikilen yer	Cılız, Zayız
43	Ezil- (TE)	Ezme işine konu olmak	Naz yap-
44	Sonsuz (TE)	Sonu olmayan, bitmeyen, ebedi	Kısır
45	Sarı (TE)	Yeşil ile turuncu arasında bir renk, limon kabuğu rengi	Yön, Taraf
46	Yay (TE)	Ok atmaya yarayan, iki ucu arasına kiriş gerilmiş, eğri ağaç veya metal çubuk	Yaz
47	Dindir- (TE)	Dinmesini sağlamak	Konuştur-
48	Sap (TE)	Bitkinin dal, yaprak, çiçek vb. bölümlerini taşıyan, ağaçlarda odunlaşarak gövde durumunu alan bölüm	İplik
49	Don (TE)	Giysi	Uzun veya kısa kadın elbisesi
50	Gör-(KE)	Göz yardımıyla bir şeyin varlığını algılamak, seçmek	Yetmek, Kafi olmak
51	Bas- (TE)	Vücudun ağırlığını verecek bir biçimde ayak tabanını bir yere veya bir şeyin üzerine koymak	Arabayla çarpmak
52	Kardeş (KE)	Aynı anne babadan doğmuş veya anne babalarından biri aynı olan çocukların birbirine göre adı	Küçük erkek kardeş veya ağabey
53	Tük (TE)		Saç
54	Okşa- (TE)	Sevgi, şefkat belirtisi olarak elini bir şeyin üzerinde yavaş yavaş gezdirmek veya ona hafifçe vurmak	Benze-, Ağla-
55	Kurtlu (TE)	İçinde kurt bulunan, kurtlanmış	Kıskanç
56	Tekin (TE)	Boş, içinde kimse bulunmayan	Gibi
57	Konak (TE)	Büyük ve gösterişli ev	Misafir
58	Koca (KE)	Bir kadının evlenmiş olduğu erkek, eş, zevç	Yaşlı
59	Kayıt- (TE)	Bir şeyi yapmaktan vazgeçmek, bir karardan dönmek, nükül etmek, rücu etmek	Geri dön-
60	Yoğun (TE)	Hacmine oranla ağırlığı çok olan, kesif	Büyük
61	Din- (TE)	Sona ermek, bitmek, durmak	Konuşmak, Ses çıkartmak

62	Toy (TE)	Gençliği sebebiyle görgüsüz ve beceriksiz olan	Düğün
63	Elçi (TE)	Bir devleti başka bir devlet katında temsil eden kimse, sefir	Görücü
64	Uyku (KE)	Dış uyaranlara karşı bilincin, bütünüyle veya bir bölümünün yitdiği, tepki gücünün zayıfladığı ve her türlü etkinliğin büyük ölçüde azaldığı dinlenme durumu	Rüya
65	Gök (TE)	İçinde gök cisimlerinin hareket ettiği sonsuz boşluk, uzay, sema, asuman, feza	Mavi
66	Yaman (KE)	Güç, etki veya beceri bakımından alışılmışın üzerinde olan (kimse)	Kurnaz, Küfür
67	Sakla- (KE)	Elinde bulundurmak, tutmak	Koru-
68	Uşak (KE)	Çocuk	Çocuk
69	Çabala- (KE)	Güç bir durumdan kurtulmaya uğraşmak	Kıvrılıp hoplayıp zıplamak suretiyle hareket etmek veya kurtulmaya çalışmak
70	Çay (KE)	Çaygillerden, nemli iklimlerde yetişen bir ağaççık (Thea chinensis)	İrmak
71	Sor-(TE)	Birine soru yönelterek herhangi bir konuda bilgi istemek, sual etmek	Emmek
72	Er (KE)	Erkek	Koca
73	Kürek (TE)	Toprak, kömür vb.ni bir yerden bir yere alıp atmaya, taşımaya yarayan ve yayvan bir bölümü, buna bağlı uzun bir sapı bulunan araç	Sırtın üst kısmı, sırt
74	Çelik (TE)	Su verilerek çok sert ve esnek bir duruma getirilebilen, birleşiminde az miktarda karbon bulunan demir ve karbon alaşımı, polat	Baston
75	Küpe (TE)	Kulak memelerine takılan süs eşyası	Büyük testi
76	Say-(TE)	Bir şeyin kaç tane olduğunu anlamak için bunları birer birer elden veya gözden geçirmek, sayısını bulmak	Önemsemek, Önem vermek
77	Ulamak (TE)	Ekleme, katmak, ilave etmek	Ağlamak
78	Çalışmak (KE)	Bir şeyi oluşturmak veya ortaya çıkarmak için emek harcamak	Çaba göstermek
79	Ulak (TE)	Haberci	Eşek
80	Sancak (TE)	Bayrak, liva	Tota, toplu iğne, çengelli iğne
81	İste-(KE)	İstek duymak, arzulamak	Sevmek
82	Yat- (KE)	Bir yere veya bir şeyin üzerine boylu boyunca uzanmak	Uyumak
83	Tuzlu (KE)	Tuzu olan	Sevimli, tatlı
84	Tatlı (TE)	Şeker tadında olan	Tadı olan, tadı güzel olan
85	Tuzsuz (KE)	Tuzu olmayan veya tuzu az olan	Sevimsiz
86	Saçma (TE)	Saçmak işi	Tüfek mermisi
87	Az-(TE)	Küçük su birikintisi, gölcük	Kaybolmak
88	Çizmek (KE)	Çizgi çekmek	Kesici bir şey ile çizik atmak
89	Kurtar-(TE)	Bir canlıyı bir felaketten, tehlikeden veya zor durumdan uzaklaştırmak	Bitermek, son vermek
90	Çarşaf (KE)	Yatağın üstüne serilen veya yorgan kaplanan bez örtü	Eşarp, uzun eşarp
91	Kes-(KE)	Bıçak, makas vb. bir araçla bir şeyi ikiye ayırmak, parçalamak, doğramak	Üçkağıt yoluyla para almak
92	Kavuş-(TE)	Ayrı kalınan, sevilen bir kimseyle bir araya gelmek, onu yeniden görmek	İnsanların arasına katılmak, yakınlık göstermek
93	Sal- (TE)	Bağımlılığına, tutukluluğuna veya baskı altındaki durumuna son vererek serbest kılmak, bırakmak, koyuvermek	Sermek
94	Yay- (TE)	Bir şeyi açarak, düzelterek bir alanı	Gütmek

		örtecek biçimde sermek	
95	Koy- (KE)	Bir şeyi bir yere bırakmak, belli bir yere yerleştirmek	İzin vermek, müsaade etmek
96	Başar- (TE)	Bir işi istenilen bir biçimde bitirmek, muvaffak olmak	Bilmek
97	Türkü (TE)	Hece ölçüsüyle yazılmış ve halk ezgileriyle bestelenmiş manzume	Türkçe
98	Kap- (TE)	Birdenbire yakalayarak, çekerek almak	Köpeğin ısırması
99	Tuş (TE)	Piyano, org vb. müzik aletleriyle daktilo, hesap makinesi, bilgisayar ve telefon gibi makinelerde parmak vurulan yerlerin adı	Taraf
100	Kaplama (TE)	Kaplamak işi	Tencere

Tablo 19’da verilen kelimelerin bir liste hâlinde örnek cümleler eşliğinde Türk dilli hedef kitleye verilmesi öğrenciler tarafından yapılacak anlama ve anlatma becerilerindeki hataların önünü alabilir.

### 3.3.2.2. Ek Düzeyinde Yalancı Eşdeğerlik

İran’da Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dilli hedef kitle Azerbaycan Türkçesi ile Türkçe Türkçesinde şekil bakımından eşdeğer olan ancak işlev bakımından farklılık gösteren bazı ekleri Türkiye Türkçesine olduğu gibi aktarma eğilimindedir. Bu aktarım, anlatım esnasında hatalara ve yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır. Boylu ve Başar (2015) tarafından yapılan bir çalışmada da Türkiye Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesi arasındaki bazı ek düzeyindeki yalancı eşdeğerliklere değinilmiştir. Aşağıda İran’da Türkiye Türkçesi öğretiminde oldukça sık karşılaşılan ek düzeyinde yalancı eşdeğerlikler bazıları verilmiştir.

**a. -mXş Dolaylılık:**  $-mXş$ , standart Türkiye Türkçesinde konuşur tarafından bizzat şahit olunmayan ancak sonradan öğrenilen, duyulan olaylar için kullanılan bir kip ekidir. Ancak Azerbaycan Türkçesinde söz konusu ek bilinen geçmiş zaman kipiyle eş değer bir şekilde konuşurun bizzat şahit olduğu ya da başından olaylar için de kullanılmaktadır. Zaman zaman Türkiye Türkçesinde özellikle Doğu Anadolu ağzlarında görülen geçmiş zaman kipi yerine öğrenilen geçmiş zaman kipi kullanılsa da bu durum her yerde bu eklerin birbirinin yerine kullanılabileceği anlamına gelmemektedir. Söz konusu işlevin standart Türkiye Türkçesinde bulunmamasından hareketle ekin Azerbaycan Türkçesindeki işlevini Türkiye Türkçesine aktarılmasına

oldukça sık rastlanmaktadır. Somutlaştırılacak olunursa Türk dilli hedef kitle “Ben sekiz sene Tebriz’de yaşamışam” veya “İşten sonra markete varmışam” gibi cümleler kurmaktadır. Dolayısıyla Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi arasında ek düzeyinde görülen bir yalancı eşdeğer olması bakımından  $-mXş$  ekinin Türkiye Türkçesindeki kullanımına hedef kitlenin dikkati yapılması muhtemel hataların önüne geçebilmek adına önemlidir.

**b.  $-(y)Xp$  Zarffiil Eki:** Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi arasında ek düzeyindeki yalancı eşdeğerliklerden bir diğeryse  $-(y)Xp$  zarffiil ekidir. Bilindiği üzere Türkiye Türkçesinde öğrenilen geçmiş zaman kipi yalnızca  $-mXş$  ekiyle karşılanmaktadır. Azerbaycan Türkçesinde ise öğrenilen geçmiş zamanın iki tipi bulunmaktadır. Azerbaycan Türkçesinde öğrenilen geçmiş zamanın 2. Tipi  $-(y)Ib / -(y)Ub$  eki ile karşılanır (Kartallıoğlu ve Yıldırım, 2012, s.206). Ayrıca her iki diyalekte de söz konusu ek zarf fiil eki işlevini yerine getirmektedir. Türk dilli hedef kitle ana/birinci dilinen hareketle anlatım sırasında  $-(y)Xp$  zarffiil ekini  $-mXş$  öğrenilen geçmiş zaman kipini yerine kullanabilmektedir. Örneğin anlatım esnasında Türk dilli hedef kitlenin “*Annem dün gece hastalanıp*” veya “*Gardaşım İran’dan gedip*” gibi cümleler kurabilmektedir. Anında geri dönüt verilmemesi durumundaysa Türkiye Türkçesi bakımından yanlış sayılan bu türden kullanımlar pekişmekte ve alışkanlığa dönüşmektedir. Bu nedenle Türk dilli hedef kitleye  $-(y)Xp$  zarffiil ekinin Türkiye Türkçesindeki işlevi ve kullanımı iyice kavratılmalıdır.

**c.  $-An$  Sıfatfiil Eki:** Türk dilli hedef kitle tarafından  $-An$  sıfatfiil ekinin kullanımında da oldukça sık hata yapıldığına şahit olunmuştur. Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinde şeklen eşdeğer olan  $-An$  eki her iki diyalekte farklı işlevlerde kullanılabilir. Türk soylu hedef kitle, Türkiye Türkçesinde anlatım esnasında  $-DXk$  ekinin yerine  $-An$  ekini kullanma eğilimi sergilemektedir. Bu eğilimde söz konusu ekin Azerbaycan Türkçesinde, Türkiye Türkçesinde daha işlek olmasının etkili olduğu ileri sürülebilir. Örnek verilecek olunursa “Seni görende kalbim sıkışıyor” veya “Babam eve gelende yemek yeriz” gibi Türkiye Türkçesi bakımından hatalı cümlelere rastlanılabilmektedir.  $-DXk$  sıfatfiil ekinin Türkiye Türkçesindeki kullanımının bir yabancı için göreceli olarak zor ve diğer sıfatfiil eklerine göre daha çok bilişsel çaba gerektirdiği düşünülebilir. Türk dilli hedef kitle her ne kadar özellikle akıcı bir konuşmaya sahip olsalar ve bu türden hatalar genelde genellikle hedef dilde iletişime da

anlatımda hatalarının alışkanlık hâline dönüşmeden önce anında geri dönütlerle düzeltilmesi yerinde olacaktır.

### 3.3.2. Farsçadan Olumsuz Aktarımlar

Farsçanın, Güney Azerbaycan Türkçesi olarak da isimlendirilen İran Türklerinin konuştuğu dili etkisi altına almaması düşünülemez. Ancak bu etkinin bazı bölgelerde oldukça yüksek olduğu ve o bölgelerde konuşulup yazılan Azerbaycan Türkçesinin bazı yapısal unsurlar bakımından ölçünlü dil hâline getirilmeye çalışılan Tebriz ağzından uzaklaşarak Farsçaya benzediği görülmektedir. Özellikle Hamedan ve Zencan gibi Farsça konuşurlarla Türkçe konuşurların sayısının birbirine yakın olduğu ve Farsça ile Azerbaycan Türkçesi arasında geçiş bölgesi olarak nitelendirilebilecek şehirlerde, bu durum daha iyi gözlemlenebilmektedir. Belirtilen şehirlerde Azerbaycan Türkçesi konuşurların, konuşma esnasında fiil dışında neredeyse bütün kelimeleri Farsçadan aldıklarına şahit olunmuştur (ör. Maşını felekeden çepe çevir gibi). Aşağıda anlatım esnasında oldukça sık karşılaşılan, Azerbaycan Türkçesine Farsçadan kopyalanmış ve Türk dilli hedef kitle tarafından Türkiye Türkçesi öğrenirken olumsuz aktarım yapılan iki dil bilgisi unsuruna dikkat çekilmiştir.

**a. Var/Yok Olmak Fiilin Şahıslara Çekimi:** Türkçedeki var/yok olmak fiillerinin işlevsel eşdeğeri olarak Farsçada “داشتن” fiili ve bu fiilin olumsuzluk eki almış şekli kullanılmaktadır. Türkçede var/yok yapısı çekimlenmemekte ve malikiyet durumu bu sözcüklerden önce gelen isme eklenen iyelik ekleriyle karşılanmaktadır. *Arabam var, arabam var, arabası var ya da arabamız yok, arabanız yok, arabaları yok* örneklerinde görüldüğü gibi. Ancak Farsçadaki “داشتن” fiili kişi eki alarak çekimlenmemekte ve fiilden önceki sözcük herhangi bir ek almamaktadır. Söz konusu fiilin bütün kiplerde kullanımında durum değişmemektedir. Aşağıdaki tabloda verilen açıklamalar örneklendirilmiştir:



**Tablo 20. Türkçe ve Farsçada Var/Yok Yapısı**

	VAR - داشتن		YOK - نداشتن	
	Türkçe	Farsça	Türkçe	Farsça
<b>Şimdiki Zaman</b>	Param var. Paran var. Parası var. Paramız var. Paramız var. Paraları var.	پول دارم. پول داری. پول دارد. پول داریم. پول دارید. پول دارند.	Param yok. Paran yok. Parası yok. Paramız yok. Paramız yok. Paraları yok.	پول ندارم. پول نداری. پول ندارد. پول نداریم. پول ندارید. پول ندارند.
<b>Geçmiş Zaman</b>	Param vardı. Paran vardı. Parası vardı. Paramız vardı. Paramız vardı. Paraları vardı.	پول داشتم. پول داشتی. پول داشت. پول داشتیم. پول داشتید. پول داشتند.	Param yoktu. Paran yoktu. Parası yoktu. Paramız yoktu. Paramız yoktu. Paraları yoktu.	پول نداشتم. پول نداشتی. پول نداشت. پول نداشتیم. پول نداشتید. پول نداشتند.

İran’da Türk dillilerin bir kısmı, yukarıdaki tabloda verilen Farsça fiil çekimini olduğu gibi Azerbaycan Türkçesinde de kullanmaktadır: Para varımdı, kitap yokumdu, çay varınızdı” gibi. Farsça kalıbın Azerbaycan Türkçesine aynen kopyalandığı anlaşılmaktadır. Özellikle temel seviyeden Türkiye Türkçesi öğrenmeye başlamamış, seviye tespit sınavıyla A1 kurunun üstündeki bir kurdan Türkiye Türkçesi öğrenmeye başlayan Türk dilli bireyler anlatım esnasında ana/birinci diline Farsçanın etkisiyle yerleşen bu kullanımı, Türkiye Türkçesine de aktararak tipik bir hata örneği sergilemektedir. Söz konusu hata Türkiye Türkçesi öğrenimi sürecinde erken geri dönüt verilmesi durumunda kısa bir sürede ancak erken geri dönüt verilmemesi durumundaysa süreç içerisinde birey fark ederek kullanımdan vazgeçene kadar devam etmektedir.

**b. Farsça Söz Diziminin Olumsuz Transferi:** Farsça söz diziminin de özellikle geçiş bölgelerinde Azerbaycan Türkçesini dikkate değer bir şekilde etkilediğine şahit olunmaktadır. Bu durum Türk dilli konuşur için sıradanlaştığından Türkiye Türkçesi konuşurken de Farsça söz dizimine uygun cümleler kurabilmektedir. Aşağıda Boylu ve Başar’ın (2015, s.334) tespit ettiği bu türden hataların bazıları verilmiştir:

- Bugün gerek eve erken gecem (Bugün eve erken gitmeliyim)
- Çok seviyorum alışveriş yapayım (Alışveriş yapmayı çok seviyorum)

- İstedim söyleyem ki yanlışır bu sözler (Bu sözlerin yanlış olduğunu söylemek istedim)
- Bugün istiyorum Türkçe kursumu size anlatayım (Bugün size Türkçe kursumu anlatmak istiyorum)
- Doktoru görmeye istiyordum gidem (O doktoru görmeye gitmek istiyordum)

Türkçenin söz diziminin Türk dilli hedef kitleye iyi bir şekilde kavratılması oldukça önemlidir nitekim aksi durumda anlatım esnasında iletişimsel olarak ciddi sorun yaşamayan bireyler bu tarz kullanımın Türkiye Türkçesinde de geçerli olduğunu düşünebilmektedir. Türk dilli hedef kitlenin büyük bir çoğunluğu genellikle temel seviyede Türkiye Türkçesi öğrenmeye başlamadıklarından süreç içerisinde bu türden hataların anından geri dönüt verilerek düzeltilmesi yerinde olacaktır.

### 3.3.3. Telaffuz Sorunu

Türk dilli hedef kitlenin Türkiye Türkçesi öğrenirken karşılaştığı önemli güçlüklerden bir diğeri de telaffuz sorunudur. Hedef kitle Farsça ve Arapçadan Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesine kopyalanan kelimeleri Farsça telaffuzlarına çok yakın bir şekilde telaffuz etmektedir. Daha doğrusu söz konusu kelimeleri ana/birinci dilinin ağızına göre boğumlanmaktadır. Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesinde ortak kelimelerin ise büyük bir orada ana/birinci dile yakın bir şekilde telaffuz edildiğine şahit olunmuştur. Türk dilli bireyler, sözlü anlatım sırasında herhangi bir anlaşma sorununa yol açmaması ve akıcı bir iletişim fırsatı sunması bakımından Arapça ve Farsçadan kopya ve söz konusu iki diyalekt arasında ortak kelimeleri fazla bir zihinsel çaba sarf etmeksizin ana/birinci dilindeki gibi telaffuz etmektedir. Bir noktadan sonra pekişen bu telaffuzun yüksek seviyede bile düzeltilemedi ve Fars dillilerin ise telaffuz açısından Türk dillere göre daha iyi oldukları da gözlemlenmiştir. Bu nedenle Türk dilli hedef kitlenin ayrı olarak telaffuz çalışması yapması gerektiği öne sürülebilir. Ayrıca bu çalışmanın bir sonraki bölümünde İranlı hedef kitlenin konuşma becerisinde yaşadığı güçlükler ele alınacağından şimdilik bu kadar bilgi verilmekte yetinilmiştir.

### 3.4. SONUÇ

İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem meselesi çözülmesi gereken başlıca sorunlardan biri olarak düşünülebilir. Daha önce belirtildiği üzere hedef kitlenin hazırbulunuşluk özellikleri dil öğretim yöntemi doğrudan etkileyen bir unsurdur. Başka bir ifadeyle hedef kitlenin yaş, cinsiyet, dil öğrenme gereksinimi ve ana dili özellikleri doğrultusunda dil öğretim sürecini planlamak ve dil öğretim yöntemi seçmek önemlidir. Ana/birinci dilin ise bu özelliklerden en önemlisi olduğu iddia edilebilir.

Yurt dışında Türkiye Türkçesini öğrenenler yabancılar, iki dilli Türkler ve Türk dilliler şeklinde genel bir sınıflandırmayla üçe ayrılabilir. Bir ülkede bu üç grubun hepsi bir arada bulunacağı gibi yalnızca biri de bulunabilir. İran, belirtilen her üç grubun bulunduğu bir ülke olması bakımından dikkate değerdir. Nitekim Türklerle evlilik yoluyla dünyaya gelen çocuklar, iki dilli Türkler kategorisindedir ve Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı Tahran Büyükelçiliği İlköğretim Okulunda eğitim almaktadır. Çeşitli dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen İranlıların ise önemli bir kısmını ana/birinci dil olarak farklı diyalektlere sahip Türk dilliler ve Fars dilliler oluşturmaktadır. Gene Türk dillilerin neredeyse tamamının daha önce açıklandığı üzere çeşitli iki dillilik türlerinden birine sahip olduğu ve Fars dillilerde ise yaygın bir iki dilliğin görüldüğü söylenebilir.

“İran vatandaşlarının yaklaşık yarısı Fars kökenli olmayanlardan oluşan ve çok sayıda etnik grubu bir arada barındıran bir toplumdur” (Shaffer, 2008, s.1). Bu özelliğinin doğal bir sonucu olarak ülke genelinde görülen toplumsal iki veya çok dillilik eğitim sisteminde gerektiği gibi ele alınmış değildir. Eğitim sisteminin tek dilli model üzerinden yapılandırıldığı belirtilebilir. Bu çerçevede örgün eğitim kurumlarından biri olarak sayılabilecek dil öğretim merkezlerinde, üniversitelerde, mesleki kuruluşlarda verilen yabancı dil olarak Türkçe derslerinin de dolaylı bir şekilde tek dilli (Farsça) model üzerinden oluşturulduğu söylenebilir. Daha sade bir ifadeyle Türkçe öğrenme ortamlarında hedef kitlenin tamamı yabancı olarak kabul edilerek Türkçe öğretimine başlanmakta ve Türk dilliler ile Fars dilliler aynı eğitim ortamında aynı yöntemle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Oysaki dil öğretiminde yöntemin belirlenmesinde hedef kitlenin özellikleri önemlidir.

Basit bir fikir yürütmeyeyle Fars dilli hedef kitleyle Türk dilli hedef kitlenin Türkçe öğrenim tecrübelerinin aynı olamayacağı tahmin edilebilir. Bu iki grubun aynı sınıfta ders alması birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Nitekim yukarıdaki bölümlerde Fars dillilerle Türk dillilerin kitleye özgü güçlükler yaşadığına birçok defa sebepleriyle işaret edilmişti. Eğer Fars dillilerle Türk dilliler, aynı sınıf ortamında yabancı dil olarak İngilizce öğrenseydi ortak iletişim dili olan Farsça üzerinden kodlama yapacakları için benzer güçlüler yaşayacaklardı. Ancak Türkiye Türkçesi öğrenirken hedef kitlenin azımsanamayacak bir kısmının Oğuz grubu dillerinden Azerbaycan ve Türkmen Türkçesine ana/birinci dil olarak sahip olması İran'da Türkçeyi diğer bütün yabancı dillerden ayrı kılmaktadır.

İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretirken Türk dilli ve Fars dillilerin bir arada bulunmasından kaynaklanan belli başlı sorunlara kısaca değinmek bu noktada yararlı olacaktır:

- a.** Fars dilliler, normal bir dil öğrenim sürecinin gerektirdiği şekilde normal bir hızda ilerlemektedirken Türk dilliler, doğal olarak hızlı bir gelişim göstermekte bu da sınıf içerisinde seviye farklarının oluşmasına neden olmaktadır.
- b.** Özellikle temel seviyede konuşma becerisinde sıkıntı yaşayan Fars dilliler, Türk dillilerin rahat bir şekilde konuştuklarına şahit olduklarında Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonlarını kaybedebilmektedir. Bu durum birçok Fars dilli bireyin Türkçe öğrenmeyi bırakmasının önünü açmaktadır.
- c.** Kavranması Fars dilliler tarafından zor olan bazı dil bilgisi yapılarının Türk dillilerce kolaylıkla kavranması Fars dilli öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Fars dilliler, hata yapınca bunun dil öğreniminin doğasında olduğunu unutarak savunma psikolojisiyle kendilerinin Türk olmadıklarını vurgulama ihtiyacı hissetmektedir.
- d.** Atasözleri ve deyimler gibi kavranması güç kalıp sözler de Türk dilliler tarafından kolaylıkla kavranmaktadır. Türkçe öğretiminin hemen hemen her aşamasında görülen kavrama hızındaki farklılık sınıf içerisindeki birliğin ortadan kaldırmakta ve bu da öğreticinin işini zorlaştırmaktadır.
- e.** Fars dilli ve Türk dilli kitle arasında sınıf içerisinde gruplaşmalar doğabilmekte ve bu iki grup kendi arasında ana/birinci dilini konuşma eğilimi göstermektedir.

**f.** Özellikle konuşma ve dinleme sınavlarında Fars dilliler, öğreticinin kendilerini Türk dillilerle mukayese etmemesini vurgulama ihtiyacı hissetmektedir.

**g.** Ders sırasında Türkçe öğretim seti veya çalışma kağıdındaki etkinlikleri Türk dilliler genellikle hızlıca bitirmekte ve bir süre sonra aralarında konuşmaya başlamaktadır. Bu durum da Fars soyluların Türkçeye olumsuz tutum geliştirmesine sebep olabilmektedir.

**h.** Türk dillilerin Fars dillilerle aynı sınıfta Türkçe öğrenmeleri derste haksız bir rekabet ortamına zemin hazırlamaktadır.

Ana/birinci dil bakımından türdeş olmayan ve hedef kitlenin neredeyse yarısını muhtelif derecelerde bir Türk diline sahip bireylerin oluşturduğu bir sınıftaki bütün öğrencileri yabancı kabul ederek Türkçe öğretmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu türden gruba Türkçe öğretilirken aşağıdaki soruların cevabının aranması önemlidir:

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde işe koşulan yöntem, teknik ve öğretim materyallerinden İran’da nasıl yararlanılabilir?
2. Türk dillilere Türkçe öğretiminde işe koşulan yöntem, teknik ve öğretim materyallerinden ne ölçüde yararlanılabilir?
3. Her hedef kitle için uygun bir yöntem, teknik ve öğretim materyali oluşturmak teori ve pratikte mümkün müdür?
4. Eğer yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde hedef kitleyi ana/birinci dil özelliklerine göre ayırmak ve bu doğrultuda uygun yöntem, teknik ve öğretim materyaliyle süreci yürütmek gerekliyse İran’da bu nasıl yapılabilir?
5. Hedef kitlenin ana/birinci diline göre ayrıştırılmadığı durumlarda ki fiilen durum böyledir, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreci en etkili şekilde nasıl planlanabilir?

Yukarıdaki soruların sayısını hedef kitle özellikleri çerçevesinde arttırmak mümkündür. Ancak görünün o ki bu sorulara cevap vermek ve kolay olmayacaktır. İran ülke şartları başta olmak üzere diğer bazı gerekçeler nedeniyle İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretilen gerek resmî gerekse özel dil kurumlarında kısa vadede hedef kitlenin Türk dilli ve Fars dilli olarak ikiye ayrılması güçtür. Fiilî durumun bir müddet daha devam edeceği ortadadır. Ayrıca bazı Türk dillilerin toplumsal sebeplerle ana/birinci dilini sakladığına şahit olduğundan şu an ki konjonktürde sağlıklı bir Türk dilli, Fars dilli ayrımı yapmak zor görünmektedir. Türk dillilerin ana/birinci dillerine hâkimiyet

derecelerinin de birbirinden oldukça farklılık göstermesi zorluk oluşturacağı tahmin edilen bir diğer durumdur.

Ayrıca İran'da Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılabilen bir dil öğretim seti henüz hazırlanmış değildir. Dolayısıyla seviye tespit sınavlarıyla hedef kitlenin ana/birinci dil özellikleri tespit edilerek Türk dili ve Fars dilliler için ayrı sınıflar oluşturulması mümkün olsa da Oğuz grubuna mensup Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde faydalanılacak öğretim materyalleri mevcut değildir. Bunlara ek olarak İran'daki Türk dillilerin dinleme ve konuşma becerilerin Türk televizyonlarını takip etmeleri nedeniyle gelişmiştir ancak bu grup, alfabe farklılığından kaynaklı olarak yazma becerisinde ciddi zorluklar yaşamaktadır. Burada ayrıca Farsçanın İran'daki Türk dillerine yapısal etkisini de belirtmek gerekir. Dolayısıyla İran'daki Türk dillilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede yaşadığı güçlüklerin Azerbaycan ve Türkmenistan'daki Türk dilli gruplara göre farklı olduğu da ileri sürülebilir. Bu gerekçeler doğrultusunda İranlı Türk dilliler için bir öğretim programı yazılarak öğretim yönteminin belirlenmesi sonrasında dil öğretim materyallerinin hazırlanması gerektiği kanaatine varılabilir. Bunun ise kısa bir zaman diliminde başarılamayacağı kesindir.

Fars dillilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genel-geçer hedef kitle için hazırlanmış dil öğretim materyallerinin kullanılmasında herhangi bir sorun görülmemektedir. Fakat Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ve dünyanın birçok noktasında kullanılan *Yedi İklim Türkçe* öğretim setinin Fars dilliler için hafif kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla önceki bölümlerde ele alınan Türkçe ile Farsçanın yapısal koşutlukları ve karşıtlarından hareketle İran, Afganistan ve Tacikistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için kullanılmak üzere bölge kültürü de göz önüne alınarak bir dil öğretim seti hazırlanabilir. İran'da Türkçe öğrenen binlerce kişi, Afganistan'da Türkçenin İngilizceden sonra en çok tercih edilen yabancı dil oluşu ve Tacikistan'daysa Türk dili ve kültürünün popülerliği düşünüldüğünde bu uygulamanın orta ve uzun vadede yerinde olacağı savunulabilir.

## 4. BÖLÜM: DÖRT TEMEL DİL BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Bilindiği üzere yabancı dil öğretiminde hedef, dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve öğrenciler tarafından söz konusu becerilerin etkin bir şekilde kullanılmasının sağlanmasıdır. Ancak dil öğrenim sürecinde hedef kitle; öğrenci, öğretmen, hazırbulunuşluk, öğretim ortamı, öğretim materyali vb. dil öğretim bileşenlerinden kaynaklı olarak dil becerilerini geliştirmede bazı güçlük yaşayabilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerine kuramsal olarak kısaca değinildikten sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı hedef kitlenin Türkçe dört temel beceriyi geliştirirken yaşadığı güçlükler, ana hatlarıyla ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda uygulama sonucu elde edilen veriler ışığında hedef kitleye özgü öğrenme güçlükleri ve sebepleri üzerinde fikir yürütülmüş ve bölüm sonunda her bir dil becerisini geliştirebilmek adına bazı öneriler sunulmuştur.

### 4.1. OKUMA BECERİSİ

Basit bir ifadeyle yazıdaki işaret ve sembolleri zihinsel bir çaba sonucu anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilecek okuma, yabancı dil öğretiminde kilit beceri konumundadır. Çünkü diğer dil becerilerinin kazanılmasında okuma becerisi çoğu zaman araç durumundadır. Genellikle yabancı dil öğretimine başlandıktan hemen sonra okuma becerisiyle amaç dilin aşamalı bir şekilde öğretimine geçilmektedir. Bu bağlamda Keskin ve Okur tarafından okumanın bir dili öğrenmede amaç olacağı gibi araç da olabileceğini belirtilerek temel dil becerilerinin kazanımındaki dinleme-konuşma-okuma-yazma sıralamasının yabancı dil öğretiminde geçerli olmadığı için okumanın daha da önemli hâle geldiği ileri sürülmektedir (Keskin ve Okur, 2013, s.293). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin üzerinde önemle durulması gereklidir. Nitekim Tiryaki de (2013) yabancı dil öğretiminde okumanın önemini belirtecek şekilde okumanın; sesletim eğitiminde, sözcük dağarcığının genişletilmesinde, dil bilgisi yapılarının pekiştirilmesinde, okuma becerisi kazandırmada, metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmede, kültürler arası bildirişim sağlamada, yorum yapmada, rolü ve etkisinin oldukça büyük olduğunu yazmaktadır.

Okuma; görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duyuşal ve zihinsel bir etkinliktir (Karataş, 2010, s.459). Bu bağlamda okumanın anlama boyutu doğrudan gözlenmesi zor bir süreç olmakla birlikte sesletim boyutu diğere bir ifadeyle sesli okuma nispeten gözlenmesi ve yabancı dil öğretimi açısından değerlendirilmesi daha kolay bir boyuttur. Nitekim yabancı dil öğretim sürecinde okumanın anlama boyutuyla ilgili hedef kitleye uygulanan çeşitli ölçme araçları vasıtasıyla fikir sahibi olmak mümkünken sesletim boyutu sürecin her anında doğrudan gözlemlenebilmektedir.

“İkinci/yabancı dilde okuma anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerin belirli okuma becerileri, arka plan bilgileri gibi yerleşik nitelikler ile bu sınıflara geldikleri dikkate alınarak uygulamalar yürütülmelidir” (Durmuş, 2013, s.195). Başka bir deyişle öğretim sırasında hedef kitlenin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, ana dil yeterliliği vb. hazırbulunuşluk özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanı sıra etkili bir okuma öğretimi için çeşitli okuma tekniklerinin öğretim sürecinde işe koşulması önemlidir. Diğere bir önemli nokta ise okuma sürecinin; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası şeklinde planlanarak yürütülmesidir.

Okuma becerisi *Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde (2013, s.32) de kapsamlı olarak ele alınmış ve okuma-anlama yeterlikleri temel seviyeden yüksek seviyeye kadar aşağıdaki gibi saptanmıştır:

**Tablo 21.** *DİÖÖÇ*'de Okuma Becerisi Yeterlikleri

Seviye	Dil Yeterliği
A1	Örneğin, tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilirim.
A2	Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs (tanıtım), yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.
B1	İçlerinde her şeyden önce güncel yaşam ya da meslek dili geçen metinleri anlayabilirim. İçlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel mektupları anlayabilirim.
B2	Yazarların belirli bir tutum ve belirli bir konum izledikleri günümüz sorunlarıyla ilgili makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim. Çağdaş yazınsal düzyazı metinlerini anlayabilirim.
C1	Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanım içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.
C2	Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim.



Yukarıdaki tabloya bakıldığında yabancı dil öğrenen hedef kitlenin ilk olarak tabela, afiş, katalog, menü gibi içerisinde cümle barındırmayan unsurları anlamasının beklendiği görülmektedir. Çerçeve metne göre kısa ve basit cümlelerin ardından orta seviyeden itibaren öğrencilerden günlük yaşama ilişkin içerisinde duygu, düşünce ve isteklerin yer aldığı mektup veya metinlerin anlaşılmasının beklendiği anlaşılmaktadır. Yüksek seviyede ise hedef kitlenin edebî metinlerin dışında uzmanlık gerektiren uzun ve zor metinleri de anlaması öngörülmektedir.

#### **4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Okuma Güçlükleri**

Alanyazında okumanın sesletim boyutunda Türkçe öğrenen yabancıların yaşadığı güçlükler bazı çalışmalarda (Karababa, 2009; Kara, 2010) değinildiği görülmektedir. Ustabulut (2014) ise bir çalışmasında iki dilli Türk çocuklarının sesli okuma hatalarını tespit etmiştir. Ayrıca Kara ve Ustabulut (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ise türdeş bir hedef kitlenin Türkçe okuma hatalarının fiziksel (sesletim) boyutu üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada da Kara ve Ustabulut (2015) tarafından yapılan çalışmadaki sesli okuma hatalarına ilişkin başlıklar şablon olarak kullanılmış ve bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların sesli okuma hataları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sesli okuma hataları; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, hece atlama, ses atlama, ses düşmesi, telaffuz, ses karışması, heceleme yanlışı, ses çıkaramama, ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak gibi 13 başlık altında ele alınmıştır. Çalışma grubu olarak orta seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 30 kursiyer seçilmiş söz konusu kursiyerlerin ses kayıtları doğal sınıf ortamında alınmış akabinde dökümü yapılmıştır. Çalışma grubun yaptığı sesli okuma hata sayıları ve oranları aşağıda yer alan tablodaki gibidir:

Tablo 22. Örneklem Grubuna Ait Sesli Okuma Hataları

Katılımcı	Hata Türleri													TOPLAM	
	KTE	HTE	HA	HE	SA	SD	TE	SK	HY	SÇ	SE	KE	NKY		
K43	5	7					2			5		1	5	25	
K44	2	4					2	2		16			3	29	
K45	1	1					2	1		5			1	11	
K46	1	1	6	1	1	3	3	8	1	17	1		3	46	
K47	3	1				2	7	1	3	32	1	1	2	53	
K48	4	2	4	1	2	3	2			13	2			33	
K49	8	12	2			4	4	3	3	11	6	1	12	66	
K50	9	8	1			4	3	6	1	8	3		8	51	
K51	6	3				2	1	7		4				23	
K52	4	3		2				9		3	1		2	24	
K53	10	6				7	2	16	7	8	4		4	64	
K54	4	1				1	2		1	11	2	1	2	25	
K55	4	8		2	1	1	7	2	2	16	1	1	22	66	
K56	2	8					2	4			1		1	18	
K57	22	18	1	1		3	11	14	12	8	2	5		97	
K58	2	6					2	2	1	4	2		4	23	
K59	3	2		3	2	4		5	2		2	2		25	
K60	9	6	1				5	4		15	1	1	14	56	
K61	6	13					2	2	3	2				29	
K62		2											1	3	
K70	1	5	1		1		6	1	1	17			5	38	
K71	11	11	1	1			9	5		11			2	51	
K72	2	1					2	2					1	8	
K73	7	9			1	1	7	2	4	17				48	
K74				2	1	3	8	4	1	25		1		45	
K75	6	4					1	1		1	1		5	19	
K76	2		1				1			7			2	13	
K77	7	9				3	10	3		14	1			46	
K78	1	4	1			1	6	2	1	19			1	36	
K79	7	7		2	3		4	3	4	8	2		6	46	
<b>Toplam</b>	149	164	20	15	10	41	112	112	45	295	33	14	110	1120	1117

Yukarıdaki tablo incelendiğinde hedef kitlenin sesli okumada en çok hatayı ses çıkaramama kategorisinde yaptığı anlaşılmaktadır. Konuşma becerisinde de görülen bu durum İranlıların Türkçeye özgü bazı sesleri çıkaramamasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin oldukça sık hataya düştüğü diğer bir kategori ise hece tekrarıdır. Gerçekten de okuma kayıtları dikkatle dinlendiğinde pek çok katılımcının kelimeleri okurken genellikle ilk defa karşılaştıkları kelimeleri tek seferde telaffuz edemedikleri söz konusu kelimeyi heceleyerek veya hece tekrarı yaparak en az iki denemede çıkardıkları görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların sesli okuma esnasında en sık hata yaptığı üçüncü başlık ise kelime tekrarıdır. Hece ve kelime tekrarında bireysel özelliklerle Türkçe ve Farsçanın yazımında birbirinden farklı alfabelerin kullanılmasının başat etken olduğu söylenebilir. Farsça yazımda göze göre imla ilkesi esas alınmaktadır. Diğer bir deyişle hedef kitle kelimeyi okumadan önce bir bütün olarak okunacak kelimenin imlasına bakmakta ve akabinde kelimeyi tek seferde seslendirmektedir. Türkçe yazımda kulağa göre imla ilkesi esas olduğu için hedef kitle ilk defa karşılaştığı bir kelimeyi heceleyerek çıkarmakta akabinde aynı kelimeyi heceleme yöntemine başvurmadan tek seferde seslendirme eğilimi göstermektedir. Bu durumda sesli okuma esnasında İranlı hedef kitlenin oldukça sık hece ve kelime tekrarı yapmasına sebebiyet vermektedir. Son olarak tabloya dikkat edildiğinde hiçbir hataya düşmeden sesli okuma yapan herhangi bir katılımcının olmadığı anlaşılmaktadır.

#### **4.2. YAZMA BECERİSİ**

Basit bir ifadeyle duygu, düşünce, istek ve arzuların sembollerle ifade edildiği bilişsel bir süreç olarak tanımlanabilecek yazmanın ikinci/yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi zor bir beceri olduğu söylenebilir. Bağcı ve Başar (2013, s.310) yazma becerisinin ciddi bir bilişsel sürecin yanında hedef dilin iyi öğrenilmesini, yeterli kelime dağarcığını, kelimelerin bağlam içerisinde kullanımını, hedef dilin dil bilgisi ve söz dizim kurallarını bilmeyi gerekli kıldığını ileri sürmektedir. Bu bağlamda Barın (2009, s.21) da yabancı dilde yazan kişinin yazıyla verdiği iletinin okuyan tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için iletiyi hangi kelimelerle ifade edeceğini, cümleyi nasıl düzenleyeceğini ve yazım kurallarına uygun bir şekilde nasıl yazacağını bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yargıları destekler nitelikte Açık (2008) ve Çakır (2010) tarafından yabancı dil

öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda yazma becerisinin hedef kitlenin en çok zorlandığı dil becerisi olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Nitekim yazma becerisinde hedef kitlenin daha fazla bilişsel çaba sarf etmesi gerekmekte ve bu durum öğrenciyi zorlamaktadır. Dolayısıyla yazma becerisinin yabancı/ikinci dilde kazanımında gerek hedef kitleye gerekse de öğretim elemanına önemli sorumluluk düşmektedir.

Hedef kitlenin ikinci/yabancı dilde kendini yazılı olarak etkili ifade edebilmesi kolay bir iş değildir. Yazılı anlatım esnasında yazım ve noktalamadan diller arası ve dil içi hatalara değin geniş bir çerçevede hata yapılması muhtemeldir. Bunun yanında zaten geliştirilmesi diğer becerilere nispeten daha çok zaman ve çaba gerektiren bir becerinin öğrenci ve öğretmen tarafından süreç içerisinde ihmal edilmesi pek çok bireyin yabancı dilde yazma becerisinde zayıf kalmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda Demirel (2014, s.116) kimi yabancı dil öğretmenlerinin yazmayı sınıf içi öğrenme etkinliğinden çok sınıf dışında yapılacak bir ödev olarak değerlendirdiklerini kaydetmektedir. Gerçekten de yazma becerisine sınıf içi öğretimde yeteri kadar zaman ayrılmadığı söz konusu becerinin genellikle ödev verilmek suretiyle geliştirilmeye çalışıldığı bilinen bir gerçektir. Yabancı/ikinci dil öğretiminde dört temel dil becerisinin aynı derecede geliştirilmesi temel ilkelere biri olarak kabul edildiğinden yazma becerisinin diğer dil becerileri kadar hatta yabancı dilde eğitim alacağından akademik yazmaya ihtiyaç duyan öğrenciler için diğer becerilerden daha fazla önemli olduğu ortadadır. “Diğer dil becerileri ile aynı derecede önemli görülen yazma becerisi, eskiden olduğu gibi sadece edebî ürün yazma, mektup yazma, dilekçe yazma şeklindeki üretime dönük etkinliklerle sınırlı kalmayıp teknoloji ve özellikle de multimedya araçlarındaki gelişmelere paralel olarak günlük iletişimin her anında önemli bir role sahiptir” (Günday, 2015, s.187). Bunlara ek olarak yazma becerisinin gelişmişlik düzeyinin hedef dile hakimiyette önemli bir ölçüt olduğu savunulabilir. Çünkü hedef dilin inceliklerini kavrayamayan bir kimsenin kendini yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilmesi zordur.

Yeterli sözcük ve dil bilgisi öğretiminden sonra yazma becerisinin geliştirilmesi en başta hedef kitlenin muhtelif yazma tekniklerini kullanarak birbirinden farklı yazma etkinlikleri üzerinde bir süreç içerisinde aşamalı bir şekilde çalışmasıyla mümkün olabilir. “Yazma becerisinin gelişmesinde, öğrencinin dil gelişim düzeyi (temel, orta,

ileri), ilgi/istekleri ve hedef dili öğrenme amacı önemli bir rol oynamaktadır” (Büyükkiz, 2016, s.230). Bu bağlamda Durmuş (2013, s.216), öğrencilerin sınıf içi veya sınıf dışı yazma görevlerini yerine getirirken ele aldıkları, özellikle yaratıcı yazmayı gerektiren konuların anlamlı, hedef dilin gerçek iletişim ortamlarında dolayısıyla onların gerçek hayatlarında kullanabilecekleri türden içerik oluşturmasının önemli ve gerekli olduğunu yazmaktadır. Bu yönüyle yazma becerisi, kelimeleri doğru dil bilgisi kuralları çerçevesinde mekanik bir şekilde yan yana getirmekten çıkarak gerçek hayatta bir karşılığı olan ve iletişimsel bir gereksinimi karşılayan bir uğraş hâline gelecektir. Bunun içinde doğru yazma etkinliklerinin seçimi önem taşımaktadır.

Yazma becerisi *Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde (2013, s.32) de kapsamlı olarak ele alınmış ve yazma yeterlikleri temel seviyeden yüksek seviyeye kadar aşağıdaki gibi saptanmıştır:

**Tablo 23. DİÖÖÇ’de Yazma Becerisi Yeterlikleri**

Seviye	Dil Yeterliği
<b>A1</b>	Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.
<b>A2</b>	Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.
<b>B1</b>	İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.
<b>B2</b>	Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.
<b>C1</b>	Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğumu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
<b>C2</b>	Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde hedef kitlenin temel dil kullanımı seviyesinde bir metin oluşturmaktan ziyade basit cümlelerin yer aldığı posta kartı, form ve teşekkür mesajı gibi basit yazma etkinlikleri yapması beklenmekteyken yetkin dil kullanımı seviyesinde karmaşık, yapılandırılmış mektup, kompozisyon, makale, özet, eleştiri vb. türlerde belirli bir üslupta yazılar yazması öngörülmüştür

#### 4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazma Güçlükleri

Yazma becerisi İranlıların en çok zorlandığı dil becerisidir. Bu durum yazma becerisinin doğasından kaynaklanmakla birlikte alfabe farklılığı ve Türkçe ile Farsçanın farklı dil ailelerine mensup oluşu da söz konusu zorlukta etkilidir. Bu bağlamda Barın ve Başar (2016, s.51) tarafından yapılan bir çalışmada Yunus Emre Enstitüsünce uygulanan Türkçe Yeterlilik Sınavına katılan İranlıların %63,37'sinin yazma becerisinde başarılı ve %36,63'ünde başarısız olduğu görülmektedir. Ayrıca yazma becerisi söz konusu sınavda katılımcıların en başarısız olduğu dil becerisidir. İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecindeki kur sonu sınavlarındaki netice de Türkçe Yeterlilik Sınavı'yla (TYS) paralellik göstermektedir.

Çalışmada İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin yazma becerisinde yaşadığı güçlükleri tespit edebilmek adına örneklem grubundan alan uzmanları tarafından çeşitli aralıklarla toplanan kompozisyon kağıtları incelenmiştir. Hedef kitleden toplanan veriler hata analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Hedef kitle hataları; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazım ve noktalama hataları olmak üzere beş ana başlık ve alt başlıklar hâlinde sınıflandırılmıştır. Ayrıca kitleye özgü hataların nedenlerine ilişkin fikir yürütülmeye çalışılmıştır.

##### 4.2.1.1. Ses Bilgisi Hataları

###### a. Ünlü Uyumlarıyla İlgili Hatalar

**K1-** İki kizim ve bir öğlum var.

**K2-** Benim gözlerim kahvarangi

**K5-** Babamın adı Mehmet o okül müdürü dir.

**K11-** Ben bu şirkette 3 tane iş arkadaşım var ve birlikte beraber çalışıyoruz.

**K12-** Bayram tatilinde kuzenimle beraber küzeye gideceğiz.

**K14-** Tüm fabrikada şehrin dişindedir ve bizim evimizden çok uzak tir.

**K16-** Ben bir kizkardaşım var.

**K18-** Ben boş zamanlarım çok az dir.

**K20-** Her gün 8 saat ofisimde çalışıyorum ama hafta sonu işe gitmiyorum.

**K46-** Fakir çocuklere bir okul bina ederdim.

**K60-** Evin içinde acayip bir oda vardı ve hiç kimse onu görmiyordu.

### **b. Ünsüzlerle İlgili Hatalar**

**K10-** İki çocukum var.

**K11-** Biz onlara mısafır gedeceyik.

**K19-** Bizim mahallemiz çok kalabalıktır.

**K20-** Bazen zirveye tırmanıyorum ve gökü izliyorum.

**K27-** Ben Türkçe öğreniyorum ve benim amaçım Türkçe öğrenmekdir ...

**K43-** İlkde eşimle bu konuda konuşdum ve onu ikna ettim.

**K45-** Sosyal siteler bu günlerde çokalmış.

**K48-** Her kesin hayalinde bir şeyler var ve onu gerçekleşdirmesi için paranın olması kesin.

**K78-** Bence ev hanımı de önemli bir meslektir.

**K79-** ... İşlerini yaptıktan sonra internetten çıkıyorlar.

**K97-** Türkiye’de devlet tarihi benaları çok iyi bakıyor ve çok iyi bişekilde koruyur ve dünyaya tanıtıyor.

Yukarıda iki başlık hâlinde çalışma grubundan toplanan veriler ışığında İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin yazılı anlatım esnasında Türkçe ses bilgisine yönelik oldukça sık yaptığı hatalar verilmiştir. Söz konusu hatalara göz atıldığında hedef kitlenin A1 seviyesinde öğretilen ünlü ve ünsüzlere ilişkin kuralları tam olarak kavrayamadığından hata yaptığı görülmektedir. Orta ve yüksek seviyede okumasına rağmen bu hataya düşen kursiyerlerin seviye tespit sınavıyla orta ve yüksek seviyedeki kurslara kayıt yaptırdığı söylenebilir.

Özellikle temel seviyede birbirine yakın ünlülerin imla esnasında karıştırılması İranlı hedef kitlenin yazılı anlatımda çok sık yaptığı hatalardandır. Bilindiği üzere Fars alfabesinde pek az ünlü harf gösterilmekte kelime içindeki ünlüler ise hareketler yardımıyla okunmaktadır. Ana/birinci dilinin etkisiyle hedef kitle uzun zaman Türkçe ünlü harfler arasındaki farkı kavramakta zorlanmakta ve yazılı anlatım esnasında da hayata düşmektedir.

İranlı hedef kitlenin zorlandığı bir diğer ses bilgisi konusu ise sert ünsüzlerin yumuşaması ve ünsüz benzeşmesi kuralıdır. Söz konusu iki kural temel seviyede hedef kitleye öğretilmektedir ancak yazılı anlatım esnasında genellikle unutkanlığa dayalı olarak Fars dilli hedef kitle tarafından bu tip hataların yapıldığı görülmektedir.

#### 4.2.1.2. Biçim Bilgisi Hataları

##### a. Hal Ekleriyle İlgili Hatalar

##### 1. Belirtme Haliyle İlgili Hatalar

**K4-** Ben dağlar, denizler (i) çok seviyorum.

**K12-** Her Çarşamba saat sekiz'de kara sevda dizisine izliyorum.

**K18-** Ben işime çok seviyorum ve faalim.

**K24-** Ben yüzme(y)k(i) çok seviyorum.

**K28-** Biz birlikte İstanbul'dayı geziyoruz ve farklı yerlere gidiyoruz.

**K43-** Yani bir iş ve meleseleye düşünmek...

**K65-** Her zaman istersen banı ara sorularına cevap vereceğim.

**K78-** Doğru mesleğe seçmek zordur.

##### 2. Yönelme Haliyle İlgili Hatalar

**K9-** Ama seyahat(e) gitmeyi çok seviyorum.

**K17-** Bazan köpeklerimle parkta götürüyorum.



**K19-** Giyim mağazasından çıktık İstiklal caddesi girdik.

**K24-** Bayramda arkadaşımınla belki iki üç gün kozeyde gideceğiz.

**K33-** Spor salonu giderim.

**K45-** ... bazılarını yarım bırakıp işimi devam ettim.

**K55-** Çeşitli teknoloji dergileri alarak yeni ürünleri bakıyorum.

**K72-** Türkçe öğrenmeyi başladım ve geliştirim.

**K78-** ... ve bu gün otelden bana temas kurdu.

**K90-** Bütün insanlar bazı zamanlar keşke yaşadığı yerlere değiştirmeye şanlı olsaydı diye doşunuyorlar.

### **3. Bulunma Haliyle İlgili Hatalar**

**K17-** Bütün kardeş(ler)im ve ben Nevruz tatilini Reşt'e gideceğiz.

**K25-** Boş zamanlarım kitap okuyorum yada resim yapıyorum...

**K49-** Bütün şirketlerde böyle eletişim sitelerini çok kullanıyorlar.

**K70-** Şu anda herkes ondan kullanırken çok memnun kalıyor.

### **4. Ayrılma Haliyle İlgili Hatalar**

**K40-** Benim telefonumdan çok kullanırım ve genellikle arkadaşlarımla konuşurum.

**K59-** Eskiden insanlar birbirinden haberleşmek için misafir olarak yakın arkadaşlarının...

**K75-** Şimdi eğer bu araçtan kötü bir şekilde kullansak...

**K79-** İki grup internetten kullanıyorlar.

**K95-** Bir kişiden sorsan mutluluğu nede görürsen sana çeşitli yanıtlar verir.

**K97-** İlk defa kendimden sordum.

### **5. Vasıta Haliyle İlgili Hatalar**

**K17-** Bazen arkadaşlarım oynuyoruz.

**K19-** Sonra taksyle otel döndük.

**K20-** ... ofise gitmek metrola çok kolay.

**K21-** ben boş zamanları sporile urasıyorum.

**K57-** ... ama eğer size bir amacınan bilsayarınızı açarsanız her model yazı ve her model...

**K97-** İnsalar için mutluluk amacıla zamanlar kazanacağım...

Hâl kategorisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan güçlüklerle ilişkin alanyazında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Bkz. Güven, 2007; Açık, 2008; Kara, 2010; Melanlıoğlu, 2012; Yılmaz Atagül ve Yahşi Cevher, 2015). Her ne kadar Farsçada, Türkçe hâl eklerine karşılık gelecek bazı son ve önekler bulunsa da İranlı hedef kitle de hâl kategorisini öğrenmede muhtelif güçlükler yaşamaktadır. Hâl eklerine ilişkin hataların bazen ekin yazılmaması veya unutulması çoğunlukla da yanlış hâl ekinin tercih edilmesi şeklinde yapıldığı dikkati çekmektedir. Yukarıda verilen hata örnekleri incelendiği hedef kitlenin vasıta hâli dışında yanlış ek tercihi nedeniyle hataya düştüğü anlaşılmaktadır. Farsça ve Türkçe arasında hâl kategorisinde ciddi koşuluk görülse de fiillerin ihtiyaç duyduğu her iki dilde farklılaşabilmektedir. Bu nedenle Farsçadan Türkçeye yapılan aktarımlar Türkçe açısından sorun teşkil edebilmektedir. Ağırlıklı olarak Fars dilli hedef kitlenin hâl kategorisini kavramakta güçlük çektiği ve anlatım esnasında aktarımdan kaynaklı olarak hataya düştüğü yukarıdaki örneklerden yola çıkılarak söylenebilir.

#### **b. İyelik Ekleriyle İlgili Hatalar**

**K5-** Ben(im) üç erkek kardeşim var.

**K8-** Bizim dort hayvan(ımız) var.

**K11-** Ben (im) bu şirkette 3 tane iş arkadaşım var ve birlikte beraber çalışıyoruz.

**K13-** Ben mağ(a)za(m) sahibiyim var.

**K14-** İki kardeşim var, abiyim adı Sina, 27 yaşında.

**K16-** Ben(im) bir kızkardeşim var.

**K17-** Ben(im) üç hala ve bir amcam var.

**K18-** Ben(im) boş zamanlarım çok azdır.

**K20-** ... çünkü o(nun) ailesi ziyaret etmek istiyorum.

**K26-** Ben(im) pek çok hobilerim yoktur.

**K31-** Ben(im) bazen boş zaman var.

Hedef kitle tarafından Türkçe iyelik eklerinin kullanımına ilişkin yapılan hatalara bakıldığında hataların Farsçadan aktarım yapılması yoluyla ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Yukarıda verilen hatalı cümleler incelendiğinde öğrencilerin Farsça cümleleri birebir Türkçeye tercüme ederek yazdığı görülmektedir. Temel seviyede Fars dilli öğrenciler tarafından yapılan bu hata Türkçe öğretimi esnasında zamanla ortadan kalkmaktadır.

### c. İsim Tamlamalarıyla İlgili Hatalar

**K4-** Annem(in) adı Melihe ve ev hanımı.

**K17-** Kocam(in) adı Reza.

**K22-** babamın annemin eve gidiyorum.

**K56-** İnsan(in) doğuştan hedefi olmalı.

**K74-** Sosyal medya en hızlı iletişim araç(ı)dır...

Daha önce değinildiği üzere Türkçe ve Farsça arasında tamlama kuruluşu bakımından bir karşıtlık bulunmaktadır. Türkçede isim tamlamalarında; tamlayan / tamlanan şekline bir diziliş varken Farsçada durum, Türkçe dizilişin tam tersidir ve tamlamalar genellikle yazıda gösterilmeyen ancak telaffuz edilen bir i/ع (izafet esresi) sesiyle kurulmaktadır. Yukarıda verilen hata örneklerine göz atıldığında hedef kitlenin Türkçe tamlama kuruluşunu kavradığı ancak tamlama eklerini kuvvetle muhtemel Farsçanın etkisiyle

unuttuğu görülmektedir. Genellikle temel seviyede Fars dilli bireyler tarafından oldukça sık yapılan bu türden hatalar süreç içerisinde zamanla kendiliğinden azalmaktadır.

#### **d. Sıfat Tamlamasıyla İlgili Hatalar**

**K11-** ... bizim evde bir buyok kütüphane var.

**K35-** Ben de bir kötü alışkanlık var ve sigar içiyorum.

**K73-** İranda ev kiralık biraz pahalıdır.

**K90-** Elimde bir güzel yetki.

**K95-** ... Ardabil şehrinde bir geniş Türk ailesinde doğmuş.

Her ne kadar Türkçe ve Farsça arasında sıfat tamlaması kuruluşu bakımından bir karşılık söz konusu olsa da hedef kitlenin bunu kavramakta güçlük çekmediği söylenebilir. Yukarıda sıfat tamlamasına ilişkin verilen örnekler incelendiğinde İranlıların anlatım esnasında sık yaptığı bir hata görülmektedir. Türkçe sıfat kuruluşunda niteleme sıfatı ile isim arasına gelen “bir” belirtme sıfatının Farsçadaki gibi tamlamanın en sonunda kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu durum Farsçadan Azerbaycan Türkçesine de tesit ettiği için benzer hataya Türk dilli öğrenciler de düşmektedir.

#### **e. Fiilimsilerle İlgili Hatalar**

**K12-** Bu kurları bitirmekten sonra öğretmen olmak istiyorum.

**K18-** Ben yürümek çok seviyorum.

**K43-** Bir seyahat şirketi kurmağını seviyorum.

**K44-** Kendimiz işten sonra eve dönemekten sonra kitap okumanın yerine spor yapmanın yerine sadece saatlerce bu sosyal sitelerde dolaşıyoruz.

**K50-** ... ama mezun olmaktan sonra fikrimi değiştirdim.

**K59-** Benim en çok kullandım teknolojik aletlerimin birisi cep telfonudur.

**K67-** Dört gözle senin geleceğini bekliyorum.

**K70-** ... sen geldikçe ben hep yanında kalıp yardımcı olacağım.

**K75-** Buraya geldiğini, beraber vakit geçirmemizi ve seni ağrlamak için sabırsızlanıyorum.

**K77-** Farsçayı ikinci dil olarak seçtiğinde çok memnun oldum.

Türkçe, fiilimsi ekleri ve bu eklerin cümledeki muhtelif işlevleri bakımından zengin bir dil sayılabilir. Fiilimsi eklerinin öğrenimi özellikle Fars dilliler için başlı başına bir zorluk teşkil etmektedir. Hedef kitle öğretim sürecinde fiilimsi ekleri anlasa bile anlatım esnasında kullanmakta ciddi güçlük yaşamaktadır. Çoğunlukla ya hatalı kullanım yapılmakta ya da fiilimsi eki hiç kullanılmamaktadır. Türkçedeki isimfiil, sıfatfiil, zarffiil yapıları Farsçada birkaç tane “harf-i izafeyle” karşılanmaktadır. Farsçada yüklemi çeşitli yönlerden destekleyen unsurlar yan cümle şeklinde yükleme bağlanmakta ve fiillerin birtakım eklerle isimleştirilmesi söz konusu olmamaktadır. Bu farklılık öğrencilerin fiilimsileri kullanmasını zorlaştırmakta olup çoğunlukla hata yapmalarına sebebiyet vermektedir. Ayrıca zarffiil eklerinin Türkçe cümledeki işlevini Farsça anlatımda karşılamak çoğu zaman oldukça güç olmaktadır. Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi arasındaki ortak fiilimsi ekleri Türk dilli öğrencilerin işini oldukça kolaylaştırmaktayken Fars dilli öğrencilerin fiilimsilerin yer aldığı metinleri anlasalar bile yüksek seviyede dahi anlatımda fiilimsi ekleriyle kurulmuş cümleler kullanmaktan geri durduğuna şahit olunmaktadır.

#### **f. Çatı Ekleriyle İlgili Hatalar**

**K71-** Muhabir olarak çok ülkelere gidip milletleri yakından tanıştım.

**K80-** Bazıları kalabalık ve daha fazla gelişilmiş ve teknolojiye bağlı ...

**K85-** Ben her zaman söylüyorum insanların kültürlerini değişmek lazım...

**K86-** ... uygun bir zamanda Türkiye üniversite sınavlarına katıldım ve doktora burslarımı kazandım ve kendimi ilerledim.

**K89-** Ama tabiki bu sahne her yerde ve her saatte maalesef görünebilir.

**K95-** Ali dayı bir yardım seven insan tanılıyor.

**K97-** Türkiye’de devlet tarihi benaları çok iyi bakıyor ve çok iyi bişekilde koryur ve dünyaya tanıtıyor.

Fars dilli hedef kitlenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kitlesel olarak güçlük yaşadığı bir diğer konu Türkçe fiil çatısıdır. Daha önce değinildiği üzere Farsça fiil çatısı etken/edilgen ve geçişli/geçişsiz olmak üzere temelde dört başlık altında toplanmakta olup birkaç fiilde ise kısmi ettirgenlik görülmektedir. Türkçede fiil tabanlarına muhtelif eklerin getirilmesiyle elde edilen işteş, ettirgen, katmerli ettirgen, edilgen, dönüşlü çatılar Farsça ifade edilmek istenmesi hâlinde cümleye her bir çatı için bir kelime eklenmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle Türkçede fiil çatısı eklerle oluşturulurken Farsçada analitik yapılarla oluşturulmaktadır. Türkçe birden çok çatılı fiilleri (ör. tan-ş-tır-ıl-acak-mış) ise Farsçada doğal bir cümle içerisinde karşılamak neredeyse mümkün değildir. Bu nedenle Fars dilli hedef kitle Türkçe fiil çatılarını kavramakta güçlük çekmekte ve anlatım esnasında bağlam gereği Türkçe “Annem bana çorba içirdi” şeklinde bir cümle kurması gerekmektedirken Farsça düşünerek “Annem çorba verdi, içtim” tarzında daha sade bir anlatım yoluna gitmektedir. Bu sorun yüksek seviyedeki Fars dilli öğrencilerde dahi görülmektedir.

#### **g. Hatalı Kelime Tercihi**

**K35-** Savaş haberleri beni çok üzgün eder.

**K36-** Ben boş zamanlarımda bir köpeğim olmasını çok seviyorum.

**K43-** Bu hayalimi gerçekleştirmek için çok çaba yapacağım...

**K45-** Bence başarılı olmak üzere çeşitli yollar var.

**K46-** Param ile bir hastane bina ederdim.

**K48-** Her kesin hayalinde bir şeyler var ve onu gerçekleştirmesi için paranın olması kesin.

**K50-** Ben üniversitede “kural” okudum ve avukat olabilirdim ama mezun olduktan sonra...

**K54-** Belki benim dileğim zordur ama azimli bir kişiye sahibim.

**K66-** Yurtta arkadaşlarıyla konuşarak kendini yükseltiyorsun ...

**K67-** İran kültürü başka ülkelerden biraz farklıdır.

**K70-** ... Eğer sen bunu kabul edersen beni çok mutlu olacaksın.

**K73-** Ben her zaman sene yardım olabilirim.

Bağlama uygun düşmeyen kelimenin cümle içerisinde kullanımı dil öğretiminin doğası gereği her türden hedef kitlenin oldukça sık düştüğü bir hata türüdür. Çünkü ilk bakışta aynı anlama gelen birçok kelime bağlam içerisinde kullanımı farklılık göstermektedir. Örneğin “kalp, yürek, gönül” kelimeleri temelde aynı kavramları çağrışırsa da bağla içerisinde birbirinden oldukça farklı kavramlara karşılık gelmektedir. Yukarıda İranlı hedef kitleye ait cümlelere dikkat edildiğinde hataların temelde Farsçadan aktarım yapılmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

#### **4.2.1.3. Söz Dizimi Hataları**

**K10-** Ben seviyorum öğrenmek Türkçeyi ve 2 aydan beri çok film izliyorum.

**K10-** Ben arzu ediyorum konuşmak iyi.

**K17-** Ben düşünüyorum huzur evde çok önemlidir.

**K21-** Aslında benim bir problemim var ki ben çok çok uçaktan korkuyorum maalesef.

**K24-** Ben görmekten akrabam çok zevk alıyorum.

**K46-** Her yaşta ki olursun ona bir site var.

**K47-** Hiç kimse yok ki her şeyi biliyor.

**K65-** Bence eğer sen burayı geziyorsun ve insanlarla konuşuyorsun bu dili iyi öğreneceksin.

**K73-** Enteresan nokta budur ki herkes onun olumsuz yönlerini biliyor ve hatta ondan şikayet ediyor ama yine de onu bile bile kullanıyor.

**K77-** İlk önce bunu söylemeliyim ki yurtta kalırsan daha uygundur.

Hint-Avrupa dil ailesine mensup Farsça ile Altay dil ailesine mensup Türkçe arasında Özne / Tümluç / Nesne / Yüklem şeklinde gösterilebilecek basit cümle dizilişinde bir koşutluk görülmektedir. Bu durum temel seviyede hedef kitlenin Türkçe söz dizimini kavramasını oldukça kolaylaştırmaktadır. Ancak çeşitli fiilimsiler ve bağlaçlar yardımıyla birbirine bağlanan cümlelerde Türkçe ve Farsça birbirinden ayrışmakta Farsça bu türden cümlelerde yüklemi cümle başına (özmeden hemen sonra) alarak Hint-Avrupa dillerinin tipolojisine yaklaşmaktadır. Fars dilli öğrencilerin gerek yazılı anlatımda gerekse de sözlü anlatımında söz dizimi bakımından hatalı cümlelere her seviyede rastlamak mümkündür. Bu Türk dillilerin söz dizimi hatası yapmadığı anlamına gelmemektedir zira Güney Azerbaycan Türkçesine Farsça söz dizimine varacak kadar tesir etmiştir ki İran’da yer yer Farsça söz dizimine yakın bir Türkçenin konuşulup yazıldığına şahit olunmaktadır. Bu nedenle Türk dilli hedef kitle de söz dizimi hataları yapabilmektedir. Yukarıda verilen hatalı cümleler incelendiğinde hedef kitlenin Farsça söz dizimini Türkçeye aktarma eğiliminde olduğu ilk bakışta anlaşılmaktadır. Farsçanın en temel özelliklerinden biri olan ki’li cümle yapısının da Türkçeye aktarıldığı dikkati çekmektedir.

#### 4.2.1.4. Yazım ve Noktalama Hataları

**K7-** Yüksek lisans için İstanbula gideceğim.

**K14-** 23 yaşındayım, ben tahranlıyım ve ailemle yaşıyorum.

**K16-** Ailemle meşgin’in gezmeli yerlerine gideceğim.

**K34-** Benim arkadaşlarım sinemayı çok seviyor bu yuzden Her zaman sinemaya gidiyoruz.

**K38-** Ben muzik dineniyorum ve dans ediyorum.

**K44-** Sosyal paylaşım siteleri, arkadaşlarımız, kıtaplarımız ve hatta ailemiz yerini alıp.

**K49-** Bütün şirketlerde böyle iletişim sitelerini çok kullanıyorlar.

**K50-** ... ve İran’da bahalı bu yuzden fakırlar gidebilmezler.



**K54-** Ben bu mevzuda çok çalıştım ve her gün yeni kelemeleri öğrendim.

**K55-** ... ve fotograf çektirmekte çok ilgilimi çekiyor ...

**K56-** Beni(m) hayat arkadaşım'da benimle beraber çalıştı.

“Öğrencilerin hedef dillerinin alfabesi, ana dillerinin yazımında kullanılan alfabeden farklı olduğunda; okuma, yazma, konuşma, dil bilgisi alanlarında farklı öğrenme ve öğretim sorunları ile karşılaşılabilir. Ana dilinin yazımında Arap alfabesini kullananlarda görülebilecek yazım sorunlarından biri; tüm ünlüleri gösterme eğilimindeki Türk lehçelerine karşılık Arapçanın yazımında daha çok uzun ünlülerin gösterilme, buna karşılık kısa ünlülerin gösterilmeme eğilimi ile ilgilidir” (Durmuş, 2013, s.117-118). Bu eğilim açık bir şekilde İranlı hedef kitlede de görülmektedir. Gerek kelime imlasında gerekse de noktalama işaretlerinin kullanımında İranlı hedef kitlenin çok sık problem yaşadığı ortadadır. Arap alfabesinde çok temel birkaç noktalama işareti dışında herhangi bir işaretin bulunmaması hedef kitlenin yazılı anlatımında büyük harflerin kullanımından özel isimlerin yazımını, kesme işaretinin kullanımından yer-yön isimlerinin yazıma değin pek çok yazım ve noktalama kuralını ihmal etmektedir. Bunda hedef kitlenin Latin harflerinin kullanıma ve kulağa göre imla metoduna alışkın olmayışı temel sebep olarak gösterilebilir. Ortak kelimelerin imlası ise başlı başına bir sorundur. Zira İran’da “Fingilisi” adı verilen İngilizce temelli bir latinizasyon yöntemi vardır ki Arapça font bulunmayan elektronik cihazlarda bu yöntem esas alınarak Farsça kelimeler yazılmaktadır. Cep telefonu kullanan hemen hemen her İranlı bu imla yöntemini bilmekte olduğundan Türkçe imla mantığını yeteri kadar kavrayamamış veya kullanacağı ortak kelimeyi daha önce hiç duymamış olan öğrenciler ortak kelimeleri bu yönteme yazabilmektedir. Bu sebeple hedef kitlenin yazılı anlatımında “jafar, yasaman, mahalla, Kitab, ebrat, zaybab, golar, mellet vb.” kullanımlara oldukça rastlanmaktadır. Kâğıt düzenine de dikkat edilmiyor oluşu da yeri gelmişken zikredilmelidir.

### 4.3. DİNLEME BECERİSİ

Basit bir ifadeyle dinleme konuşmacının vermek istediği mesajı doğru bir şekilde anlama uğraşı olarak tanımlanabilir. İşıtmeden farklı olarak dinleme uğraşında zihinsel bir anlamlandırma süreci söz konusudur. İkinci/yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin kilit önemde olduğu ileri sürülebilir. İkinci/yabancı dil öğretimine dinleme anlama becerisiyle başlanmakta ve dinleme becerisi diğer dil becerilerin geliştirilmesinde araç konumunda olmaktadır.

Demirel (2014, s.98) dinleme öğretiminde amacın öğrencilerin dildeki sesleri tanımasını sağlamak, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmek ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajın hedef kitle tarafından tam ve doğru öğrenilmesi sağlamak olduğunu yazmaktadır. İletişim esnasında mesajın alıcı tarafından doğru anlaşılması önemli bir husustur. Nitekim günlük iletişimde dinleme oldukça büyük bir yere sahiptir. Cornaire ve Germain'e göre gün içinde zamanlarının %45'ini dinleyerek %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak ve %9'unu da yazarak geçirmektedir (Cornaire ve Germain, 1998, s.200). Bu verilerden de görüleceği üzere dinleme ve dinleme becerisiyle paralel bir şekilde gelişen konuşma becerisi günlük hayatın önemli bir bölümünde aktif olarak kullanılmaktadır. Modern yaklaşımlarla birlikte yabancı dil öğretiminde hedef kitlenin amaç dilde iletişim kurma yetisinin geliştirilmesi amaçlandığı düşünüldüğünde dinleme becerisinin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi dinleme becerisi de dil öğretim sürecindeki etkinliklerle geliştirilmektedir. Dinleme stratejileri, dinleme ortamı, dinleme materyali ve dinleme etkinliğinin türü ve dinleyici hazırbuluşluğu dinleme öğretiminde etkili olmaktadır. Ancak kuşkusuz dinleme materyalinin niteliği dinleme öğretimini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda Dilidüzgün (2013, s.264) dinleme girdisinin özgün, ilginç, farklı ve uyarıcı olması gerektiğini belirtmektedir. Dinleme girdisinin özgünlüğü kadar dinleme öğretiminde kullanılan dil öğretim tekniğinin özgünlüğü de önemlidir. Dolayısıyla geleneksel bir teknik olarak bir metnin öğretmen tarafından sınıf ortamında yüksek sesle okunmasının yeterince etkili olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle gelişen teknolojiyle birlikte hayatın her alanına giren multimedya araçlarından dinleme etkinlikleri esnasında faydalanabilir. "Dinleme etkinlikleri, eğitime yönelik

hazırlanmış eğitsel videolar veya günlük yaşamdan çekilmiş videolar olabilir. Radyo, televizyon, bilgisayar ya da cep telefonu aracılığıyla dinleme etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Dinlemeler daha önceden çekilmiş video kayıtları şeklinde olabileceği gibi zaman zaman doğrudan canlı yayınlar şeklinde de olabilir” (Gündal, 2015, s.176). Haberler, kısa filmler, uzun metrajlı filmler, reklamlar, şarkı ve klipler, ses kayıtları, kısa veya uzun diyaloglar, duyuru ve anonslar, sesli makaleler, konferans ve seminerler, telefon konuşmaları, televizyon programları vb. ürünlerden dinleme etkinlikleri için yararlanılabilir. Dinleme materyali yalnızca ses kaydından oluşabileceği gibi hem işitsel hem de görsel unsurların bir arada bulunduğu materyaller de kullanılabilir.

Yabancı dilin hedef ülkede öğrenilmediği durumlarda dinleme becerisinin öğretimi ayrı bir önem arz etmektedir. Çünkü yabancı dili konuşulduğu ülkede öğrenen bir birey söz konusu beceri sınıf içerisinde ihmal edilse dahi günlük hayat içerisinde dile uzun süreli olarak maruz kalacağından bir informal öğrenme süreci yaşayabilir. Ancak sınıf dışında öğrendiği yabancı dile ilişkin dinleme yapma imkânı kısıtlı olan bireyler için sınıf içi dinleme etkinlikleri ve dinleme anlama becerisinin gelişimi için daha temel seviyeden itibaren öğretimde amaç dilin kullanılması gereklidir.

Dinleme becerisinin öğretimi; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde planlanmalı ve hedef kitle her aşamada yapması gerekenlerden haberdar edilmelidir. Dinleme öncesinde hedef kitle konudan haber edilmeli, güdülenmeli ve metinde geçen anahtar kelimelerin öğretimi yapılmalıdır. Dinleme esnasında çalışma kağıdında veya ders materyalinde yer alan sorulara cevap verilmesi ya da not alınması gerektiği hatırlatılmalıdır. Dinleme sonrasında ise öğrenciler tarafından bilinmeyen kelimeler bağlama dayalı olarak öğrencilere buldurulmaya çalışılmalı ve ilgili alıştırma yapılmalıdır. Ayrıca dinleme sonrasında dinleme becerisinin öğrencilerin öngörülen kazanımlara erişmesine katkı sağlayıp sağlamadığına öğretmenler tarafından dikkat edilmelidir. Bu bağlamda Durmuş’a (2013, s.157-158) göre öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerilerini değerlendirirken aşağıda belirtilen hususları göz önünde bulundurması gerekmektedir:

**a.** Öğrenciler, öğretmenin veya önceden yapılan kaydın sözlü anlatıma dair yönergeleri sözlü veya yazılı olarak yerine getirebiliyor mu?

- b. Öğrenciler, dinledikleri içeriğe dair soruları doğru anlayıp cevaplandırabiliyor mu?
- c. Öğrenciler, dinledikleri içerikte yer alan ifadeleri, hedef dilde farklı dil bilgisi yapıları ve söz varlığı ile yeniden oluşturabiliyor mu?
- d. Öğrenciler, söylenişi benzeyen kelimeleri, ifadeleri duyduğunda seslerden başlayarak söz konusu farklılıkları tanıyabiliyor mu?
- e. Öğrenciler, hedef dilde, karşılıklı etkileşim halinde doğru yerlerde doğru sözlü ve sözsüz tepkiler göstererek doğal iletişimin gerekliliklerini yerine getirebiliyor mu?
- f. Öğrenciler, dinledikleri içerikle ilgili doğru/yanlış sorularına ne ölçüde cevap veriyor?

Dinleme becerisi *Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde (2013, s.32) de kapsamlı olarak ele alınmış ve dinleme anlama yeterlikleri temel seviyeden yüksek seviyeye kadar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

**Tablo 24. DİOÖÇ'de Dinleme Becerisi Yeterlikleri**

Seviye	Dil Yeterliği
A1	Benimle ya da ailemle ilgili veya benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim sözcüklerle çok basit tümcelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilirim.
A2	Tek tek tümceleri ve günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri, eğer benim için, örneğin, kişi ve aile, alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine ve benzeri gibi önemli şeylerle ilgili ise anlayabilirim. Kısa, açık ve basit mesajları ve duyuruları anlayabilirim.
B1	Anlaşılır ve ölçünlü dil kullanıldığında ve iş, okul, boş zaman etkinlikleri ve benzeri gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana noktasını anlayabilirim. Eğer oldukça yavaş ve açık konuşulursa güncel olaylar, benim mesleğim ve ilgi alanlarımla ilintili radyo ve televizyon yayınlarından temel bilgileri anlayabilirim.
B2	Bildiğim bir konuda uzun konuşma metinlerini ve sunumları, hatta işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri anlayabilirim. Televizyonda çoğu haber yayınlarını ve güncel söyleşileri anlayabilirim. Ölçünlü dil konuşulduğunda çoğu filmi anlayabilirim.
C1	Uzun konuşmaları, açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş olsa bile takip edebilirim.
C2	Televizyon yayınlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim. İster canlı ister medyada konuşulan dili, hatta hızlı konuşulsa bile, anlamakta hiçbir zorluk çekmem. Sadece farklı konuşma türüne/aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde çerçeve metinde hedef kitlenin aşamalı bir şekilde kolaydan zora dinleme becerisinde yetkinleşmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. İlk aşamada hedef kitlenin çevredeki somut şeyleri tane tane, yavaş konuşulması durumunda anlaması öngörülmekteyken yetkinlik yetkinlik seviyesinde uzun konuşmaların, filmlerin, aksan içeren konuşmaların rahatlıkla anlaşılması öngörülmüştür.

### 4.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Dinleme Güçlükleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı hedef kitlenin dil öğrenim süreci içerisinde en az güçlük yaşadığı becerisinin dinleme olduğu görülmektedir. Öyle ki araştırma grubu olarak seçilen 100 kursiyerin kurs sonu sınavları incelendiğinde 86'sının dinleme becerisinde başarılı olduğu görülmektedir. Bunu destekler nitelikte Barın ve Başar (2016) tarafından İran'da Türkçe Yeterlik Sınavı'na katılanlar üzerinde yapılan bir çalışmada Türkçe Yeterlilik Sınavında katılanların %77,32'sinin dinleme becerisinden başarılı, %22,68'inin ise başarısız olduğu belirlenmiştir.

İranlı hedef kitlenin dinleme becerisindeki başarısı üzerinde fikir yürütmek mümkündür. İran ülke genelindeki Türk soylu nüfus rahatlıkla Türk televizyonlarını takip edebilmektedir. Öyle ki İran'da Türk dizilerinin izlenme oranı oldukça yüksektir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin önemli bir çoğunluğunu da Türk soylular oluşturmaktadır. Dolayısıyla dinleme becerisini sınıf ortamı dışında da geliştirme imkânı bulan hedef kitle dinleme sınavlarında başarılı olmaktadır. Günde birkaç saat Türk televizyonlarını takip eden trafikte, seyahatte veya spor yaparken Türkçe müzik dinleyen, internet aracılığıyla Türk sinemasını takip eden bireylerin dinleme becerisinin diğer dil becerilerine göre daha fazla gelişmesi şaşırtıcı değildir. Ayrıca İran'da Türkçe müzik sosyal hayatın bir parçasıdır denebilir. Başkent Tahran'daki kafe, tiyatro, sinema ve restoranlarda her daim Türkçe müzikle karşılaşmak mümkündür. Eğlenmek ya da iyi vakit geçirmek için Türk dizi, sinema ve müzik sektörünü takip eden İranlılar, Türkçe öğretim sürecinde dinleme becerisinde doğal olarak başarılı olmaktadır.

Bu çalışmaya veri oluşturmak adına B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 10 katılımcıya Türkçe dinleme becerisini gelirken güçlük çekip çekmedikleri eğer güçlük çekmektelerse en çok zorlandıkları noktalar sorulmuştur. Katılımcılar genel olarak dinleme becerisinde zorlanmadıklarını belirtmiştir. Aşağıda katılımcıların konuya ilişkin verdiği bazı cevaplar yer almaktadır:

**K71-** Dinlemeler İngilizce gibi kaliteli değil bazen sesler iyi ve açık değil. Bazen çok hızlı okuyorlar.

**K72-** Hayır o kadar zorlanmıyorum. Sadece ufak tefek dinlemelerde zorlanıyorum mesela bazen şarkıların sözleri zor geliyor.

**K73-** Dinleme becerimi geliştirirken biraz zorlanıyorum ve bu beceriyi geliştirmek için haberleri çok izliyorum. Hatta bazı zamanlarda haberleri kaydedip birçok kez dinliyorum.

**K74-** Her zaman dizi izliyorum her şeyi anlamıyorum ama genel mesajı anlıyorum. Bence kelime kelime anlamak önemli değil. Film ve dizileri izlemek çok önemlidir.

**K75-** Bence bazen dinleme metinleri çok hızlı olduğu için kelimeler çok net duyulmuyor halbuki normalde insanlar bu kadar hızlı konuşmuyor. Hocamızın dediği gibi daha çok haber dinlemekle bu beceriyi geliştirebiliriz.

**K76-** Hayır hiç zorlanmıyorum. Cep telefonuma kaydettiğim dosyaları sokakta yürürken ya da takside, metroda, otobüste kulakla dinlerim. Evde de Türk kanallarını izleyerek dinleme becerimi geliştiriyorum.

**K77-** Türkçe dinleme bana zor gelmiyor. Ben dinleme becerimi geliştirmek için şarkı dinlerim ve dizileri izlerim. Bunlar hem ders hem de eğlence.

**K78-** Sadece karşımdaki kişi hızlı konuştuğu veya deyim kullandığı zaman cümleleri anlamam zorlaşıyor.

**K79-** Ben dinlemeyi diğer insanlardan çok daha rahat öğrendim. Şarkı dinledim ve film izledim.

Yukarıda verilen cevaplara göz atıldığında hedef kitlenin dinleme becerisinde güçlük yaşamamasının en önemli sebebi ders dışı faaliyet olarak oldukça sık Türkçe dinleme yapmasıdır. Fırsat buldukça Türkçe dizi-film izleyen ve müzik İranlılar bu yolla hem eğlendiklerini hem de Türkçelerini geliştirdiklerini ifade etmektedir.

#### **4.4. KONUŞMA BECERİSİ**

“Günümüzde yabancı dil öğretiminde geliştirilen yaklaşım, perspektif ve yöntemler dil öğrenmeyi, o dili kullanabilmeyi öğrenmek olarak değerlendirmektedirler. Sözlü

iletişim, geçmişe oranla 21. yüzyıl dünyasında daha çok gereksinim hâline gelmiştir” (Günday, 2015, s.187). Hem günümüzde dil becerilerinin bütünleşik olarak geliştirilmesinin öncelenmesi hem de modern dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin dil öğretiminde görev odaklı iletişimsel yetinin gelişimine odaklanması konuşma becerisini ihmal edilen bir dil becerisi olmaktan çıkarmıştır. Gündelik hayattaki iletişimin büyük oranla dinleme ve konuşma becerileriyle sağlandığı göz önüne alındığında konuşma becerisinin iletişimde rolü ortaya çıkmaktadır.

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma öğretimini etkileyen unsurlar 5Ö ile belirtilebilir. Bunlar; öğretmen, öğrenci, öğretim yöntem, teknik ve uygulamaları, ödevler ve öğrenme ortamlarıdır” (Emiroğlu, 2013, s.290). Konuşma becerisinin gelişiminde etkili olan bu beş unsurun dinleme becerisiyle eş güdüm hâlinde organize edilmesi önemlidir. Zira ikinci/yabancı dilde dinleme ve konuşma becerisi birbirinden bağımsız düşünülemez ve dinleme becerisi yeteri kadar gelişmemiş bir bireyin kendini sözlü olarak doğru ve etkili ifade etmesi beklenemez.

Konuşma ses, boğumlama (telaffuz), konuşma dinamiği (duygu, düşünce, istek), sözcük hazinesi ve biçem (üslup) olmak üzere beş ana unsurdan oluşmaktadır (Taşer, 2009, s.123). Yabancı/ikinci dil öğretiminde bu unsurların doğru ve akıcı bir şekilde kullanılması çoğu zaman ölçü alınmaktadır. Akıcılık, öğrencinin hedef dili takılmadan rahat ve uzun süreli sessiz kalmadan kullanabilmesidir. Doğruluk ise konuşma esnasında dil bilgisi kuralları, söz dizimi ve telaffuz, vurgu ve tonlama bakımından hata yapılmamasıdır. Konuşma öğretiminde nihai hedef öğrencilerin hedef dilde kendilerini zengin bir kelime dağarcığıyla akıcı ve doğru bir şekilde sözlü olarak ifade etmelerini sağlamak olsa da bu durum pek kolay olmamaktadır. Özellikle amaç dile maruz kalmayan hedef kitle sınıf dışında konuşma pratiği yapma imkânı bulamadığından akıcı konuşma yapmakta oldukça zorlanabilmektedir.

Diğer bir sorun ise sınıf içi konuşma etkinliklerinin gerçek hayatın kompleks yapısını karşılamaktan uzak ve yapay olmasıdır. Gerçek dil kullanımına imkân tanımayan konuşma etkinlikleri mekanik tekrarlardan oluşan yapay konuşma etkinlikleri hedef dilin ana dili konuşuru olmayan bir öğretmenle de birleşince sınıf içerisinde konuşma becerisini geliştirmek zor olmaktadır. Nitekim özellikle yurt dışında yerel hocalar eşliğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birçok bireyin örneğin B1 seviyesinde

okuma ve yazma yeterliklerine erişmiş olmasına karşın konuşma yeterliklerine sahip olamaması oldukça sık şahit olunan bir durumdur. Bu yargıyı destekler nitelikte Durmuş (2013, s.173) da özellikle sadece soru-cevap tekniğiyle, hazır diyalogların ezberlenmesi, tekrar edilmesi yoluyla yürütülen konuşma etkinliklerinin öğrencileri, önceden bilinen dil kullanımlarına yöneltirken gerçek iletişim ortamlarında etkileşim sırasında önceden kestirilemeyen diyaloglara hazırlayamadığını belirtmektedir. Bu durumun önüne geçmek adına hedef kitlenin iletişimsel becerisini geliştirebilmek için eylem odaklı, gerçek hayatı sınıf ortamına taşımaya kapı aralayacak drama, tartışma, sunum, rol yapma, eğitsel oyunlar vb. tekniklerin öğretimde sürece dâhil edilmesi yerinde bir uygulama olacaktır. Buna ek olarak öğretmen sınıf içerisinde örnek bir konuşmacı olması beklenmektedir. Hedef dilin yetkin bir konuşu olmayan ve öğrencilere süreç içerisinde rehberlik edemeyen bir öğretmenin etkili bir konuşma öğretimi gerçekleştirmesi mümkün değildir. Ayrıca konuşma öğretiminde öğretmenin ölçünlü dili özellikle yüksek seviyeye kadar yerel kullanım veyahut ağızlara kaçmadan kullanması zikredilmesi gereken bir diğer noktadır.

Konuşma becerisinin *Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde (2013, s.32) de kapsamlı olarak Karşılıklı Konuşma ve Bağımsız Konuşma şeklinde iki başlık altında ele alındığı görülmektedir. Söz konusu çerçeve metinde temel seviyeden yüksek seviye kadar konuşma becerisine ilişkin dil yeterlikleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

**Tablo 25.** *DİÖÖÇ*'de Konuşma Becerisi Yeterlikleri

		Dil Yeterliği	
Seviye	Bağımsız Konuşma	Karşılıklı Konuşma	
A1	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.	Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.	
A2	Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.	Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilsem de genelde konuşmayı sürdürülebilecek derecede anlayamıyorum.	
B1	Deneyimleri, olayları ya da düşlerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelerle konuşabilirim. Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin	Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık	



	konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerini betimleyebilirim.	olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.
<b>B2</b>	Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim. Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.	Anadilde konuşan biriyle bir konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilir ve savunabilirim.
<b>C1</b>	Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, açık ve ayrıntılı bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.	Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.
<b>C2</b>	Konuları açık, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim. Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dahil anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim. Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi de yazma becerisi gibi zaman almakta ve uzun süreli çaba gerektirmektedir. Doğru ve akıcı konuşmak kısa bir süre ve çalışma neticesinde mümkün olsa da konuşma aksanının yok edilmesi ve doğru vurgu ve tonlamanın öğrenilmesi ise yıllar sürebilmektedir. Dolayısıyla etkili ve hatasız bir konuşma becerisi için gerek öğrencinin gerekse de öğretmenin dil öğretim sürecinde çaba sarf etmesi önemlidir. Bu noktada Günday (2015, s.186) konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uygulama ilkelerini aşağıdaki gibi yedi maddede sıralamaktadır:

- a.** Öğrencilere düzeylerine uygun konularda konuşma alıştırmaları yaptırılmalıdır.
- b.** Öğrencilerden soyut bir konu üzerinde konuşma yapmalarını istemek yerine daha rahat konuşabilecekleri somut şeyler üzerine konuşmaları beklenmelidir.
- c.** Üzerine konuşma yapılması istenen konu görseller eşliğinde verilmesi durumunda öğrencilerin daha rahat konuşabilecekleri dikkate alınmalıdır.
- d.** Multimedya araç ve materyallerinden yararlanılmalıdır.
- e.** Başlangıç düzeyinde sadece sınıf içi basit konularda konuşmalara ve mekanik alıştırmalara yer verilirken orta ve ileri düzeydeki öğrencilerden doğrudan gerçek iletişimde yer almaları istenebilir.
- f.** Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler dilin kurallarını öğretmeye değil dilin kullanımını öğretmeye yönelik olmalıdır.

g. Sadece standart dil ile değil toplumdilbilim bağlamında farklı toplumsal kesimlerin dilleriyle iletişim kurabilme becerisi kazandırmaya yönelik etkinliklere de yer verilmelidir.

#### 4.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Konuşma Güçlükleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken dinleme becerisini oldukça iyi geliştirme fırsatı bulan İranlıların konuşma becerisinde de başarılı olduğunu kur sonu sınavlarıyla Yunus Emre Enstitüsü tarafından yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı'na (TYS) bakarak söylemek mümkündür. Nitekim Barın ve Başar (2016, s.51) tarafından yapılan bir çalışmada İran'da Türkçe Yeterlik Sınavı'na katılanların %94,18'inin konuşma becerisinde başarılı ve sadece %5,82'sinin ise başarısız olduğu görülmektedir. İranlıların konuşma becerisinde oldukça dikkat çekici bir başarısı söz konusudur. Bu durumda çeşitli sebepler etkilidir. İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitle içerisinde dikkate değer ölçüde Türk soylu bireyin yer alması söz konusu başarının en önemli sebeplerinden biridir. Hatta denebilir ki Fars dilli bireyler Türkiye Türkçesini şayet radyo, televizyon, sinema, internet vb. kitle iletişim araçlarından hiç duymamış olsalar dahi Azerbaycan Türkçesi konuşan bireylere sosyal hayat içerisinde tesadüf ettiklerinden Türkçe konuşan birilerini duymuşlardır. Ayrıca konuşma becerisinin gelişiminde dinleme becerisinin rolü bilinmektedir. Dinleme becerisini etkili kullanan İranlı hedef kitlenin konuşma becerisinde başarılı olması da doğaldır.

İranlı hedef kitle her ne kadar konuşma becerisinde oldukça başarılı olsa da gerek Türk dilli gerekse de Fars dilli bireylerin kitleye özgü birtakım güçlükler yaşadığı ve anlatım esnasında hataya düştüğü gözden kaçmamaktadır. Çalışmanın aşağıdaki bölümünde örneklem grubundan orta seviyede Türkçe öğrenen 37 ve yüksek seviyede Türkçe öğrenen 11 katılımcıya ait veriler yer almaktadır. Söz konusu veriler katılımcılardan alan uzmanı öğretici tarafından ders içi konuşma etkinlikleri ve kur sonu sınavının konuşma bölümünün kayıt altına alınması yoluyla elde edilmiştir. Kayıtların dökümü esnasında konuşmada kişisel özellikler ve gayretin ön çıktığı tutarlılık, akıcılık, özgünlük, üslup, etkileşim, sözcük hazinesi, kalıplaşmış ifade kullanma gibi konuşma ölçütlerinden ziyade hedef kitlenin etnik arka planı sebebiyle sık düştüğü ve düzeltmekte güçlük yaşadığı hatalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu hatalar 4

ana başlık altında toplanmaya çalışılmıştır. Her başlıkta örneklem grubuna ait en fazla 20 ve her katılımcıdan en fazla 1 hata örneği verilmiş ardından sıralanan güçlüklerin sebepleri üzerinde fikir yürütülmüştür.

#### a. Orta Seviye

##### Azerbaycan Türkçesinden Yapılan Olumsuz Aktarımlar

**K43-** Ben kitap okuyanda kafam kitaba giriyor.

**K44-** Yurt dışındaki bankalarla işliyoruz.

**K49-** Doktorun bir işlemesini bir iş var 2 saatte çıkarıyor ben görmüşüm.

**K52-** Boş zaman bulabilsem arkadaşlarımla kararlaşırım.

**K53-** Bazen diğer muhabirlernen ve müdürümüznen kavga olur.

**K57-** Esfend ayı bitenden sonra Nevruz bayramı başlar.

**K59-** On kişinin arasında dokkuz kişi yabancı.

**K60-** Ben seviyorum Tahran'ı ayrı şehirde kalabiliyorum.

**K66-** Emekli olmuşum ama daha çalışıyorum.

**K68-** Bu yıl heç getmedim.

**K68-** Para(nın) hepsi bitti da hocam.

**K69-** Taliplerim çok idiler sokakımızda, üç tane gidip şehit oldular beni seviyordular.

**K72-** Her kim söyleyebilir.

**K79-** Bence biz kitap okurken o kişiyi zihnimizde büyütüyoruz ve onun yaşadığı gibi fikr ediyoruz

İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin önemli bir çoğunluğunu Azerbaycan Türkleri oluşturduğundan sözlü anlatım esnasında yukarıda verilen türden hatalara oldukça sık rastlamak mümkündür. Hata örneklerine dikkat edildiğinde Azerbaycan Türkçesindeki dil bilgisi yapılarıyla telaffuz biçimlerinin olduğu gibi

transfer edildiği görülmektedir. Bu türden hataları özellikle seviye tespit sınavıyla ara kurlara gelen öğrenciler daha çok yapmaktadır.

### **Farsçadan Yapılan Olumsuz Aktarımlar**

**K44-** Bir büyük arzum aşçı olmaktır.

**K46-** Çocuklara biraz miras koyarım.

**K48-** O hissi ki benim var onlara yok.

**K49-** Bir yıl yarım var biz Yunus Emre’de okuyoruz.

**K50-** O zaman ki eve gidiyorum çok yorgun oluyorum.

**K53-** Ben küçükken çok seviyordum polis olam.

**K54-** Ben daha önce İngilizce okudum (öğrendim).

**K55-** Bir yabancı ülke(ye) gidiyor.

**K56-** Benim fikrim bu ki devlet gerek şehirde bunlar için özel şeyler yapsın.

**K57-** Elli iki yaşım var.

**K64-** Her yemek ki etle yapıyorlar ben seviyorum.

**K67-** Çocukluktan beri Türkçe öğrenmeyi çok seviyordum (istiyordum).

**K71-** Birincisi budur kitap okuyan insanlar daha az konuşuyorlar.

**K72-** Ben böyle düşünüyorum ki her şeye inansan mutlaka iyi olur.

**K73-** İki taraf için kötü şeyler öne gelecek (meydana gelecek).

**K74-** Gelin pişman oldu niye ben izin vermedim.

**K76-** İş hayatından kendimi çok başarılı biliyorum.

**K78-** Siz biliyorsunuz ki eşimi görür görmez âşık oldum.

İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars dilli hedef kitle gerek yazılı anlatım gerekse de sözlü anlatım esnasında yukarıda verilen türden hataları sıkça yapmaktadır.

Söz konusu hatalara dikkat edildiğinde ağırlıklı olarak orta seviyede Türkçe öğrenenlerin Farsça söz dizimi ve ifade mantığını olduğu gibi Türkçeye aktarmak suretiyle hataya düştüğü görülmektedir. Zaman zaman Farsça bağlamda kullanılan bazı kelimelerin (mobayl, öne gelmek, okumak) Türkçeye aktarılmasından kaynaklı sorunların da olduğu göze çarpmaktadır. Fars dilli bireyler tarafından yapılan bu türden hatalar yüksek seviyede kısmen azalmaktadır.

### **Hatalı Kelime Tercihi**

**K43-** Tahran'ı sevmiyorum çünkü kalabalık ve kir.

**K44-** Bazı zamanlarda Türkçe bana yardımcı olur.

**K45-** Bazı İranlı yemekleri iyi pişirebilirim.

**K46-** Hayat biraz zor geçiyor hocam.

**K47-** En güzel fesencun (patlıcan) yemeği yapıyorum.

**K48-** Tahran'da doğa biraz var.

**K49-** Şu an bir yurt dışına çıkmayı çok sevinirim(istiyorum).

**K50-** Dizilere bakıyorum bazı zamanlar instagrama gidiyorum.

**K51-** Ben bütün (her) nevrusta seyahat ediyorum.

**K54-** Ben öncelik Türkçeyi çok seviyorum her yıl kaç kere Türkiye'ye gidiyorum.

**K57-** Tam (bütün) İranlılar tabiata gidiyorlar. Tatlı çok vardır her evlerde bayram günlerinde.

**K60-** Türkçe müziğini çok seviyorum.

**K65-** Benim annem benim adımlı değiştii.

**K68-** Yılın daha (en) uzun gecesidir.

**K69-** Sabah gözümü açanda mobayl (cep telefonu) elimde.

**K70-** Üniversiteye girmeden önce bir rüya gördüm ki ben mimarlık bölümünde kabul ediyorum.

**K71-** Ben sınav için hiç okumadım.

**K74-** Müzik insanı rahatlıyor.

**K79-** Bir küçük abim var.

Gerek Türk soylu gerekse de Fars soylu öğrenciler tarafından bağlama uygun düşmeyen kelime tercihinden kaynaklı anlatım hatalarıyla karşılaşmak mümkündür. Yukarıda sıralanan konuşma hatalarına dikkat edildiğinde genellikle birbirine biçim olarak yakın (rahatlatmak-rahatlamak, kabul olmak-kabul etmek, değişmek-değiştirmek, öncelik-öncelikle, kir-kirli) olan kelimelerin karıştırıldığı görülmektedir. Hedef kitlenin Türkçe seviyesi ilerledikçe bu türden hatalarda azalma görülmektedir.

### **Dil Bilgisi Hataları**

**K44-** Eğer vaktim olsa spor yapıyorum.

**K45-** Üç yıl önceden beri bu işi yapıyorum, büyük bir çabayla her gün onu devam ediyorum.

**K47-** Genellikle akşam yemeği yapıyorum çünkü eşim öğle yemeği evde değil bu yüzden her akşam yemeği yapıyorum.

**K48-** Çocuğumdan beri benim bir hatıra vardı.

**K49-** Hocaların günü kutlu olsun o yüzden Meryem Hanım tatlı getirmiştir.

**K50-** Keşke zamanımı iyice kullanıyordum.

**K51-** Eğer olsa dizi anlatabilirim.

**K52-** İnterneti kullanan zaman cep telefonunu kullanıyorum.

**K53-** Bazen aşk filmleri çok seviyorum.

**K54-** Eğer biz yok fazla kullanıyorsak çok zararı var.

**K56-** Ona hizmet verdiği (vermesi) çok zor.

**K57-** Nevruz bayramı İran’da yaklaşık 13 gün tatil.

**K58-** Bizim vücudumuz çok sağlıklı çok faydalı var.

**K64-** Bir hafta önce otuzum bitti otuz ikiye başladım.

**K66-** İran’da çoğu insanlar Türk’tür.

**K69-** Facebottaki bütün edebi sayfaları ben kaydolmuşum.

**K70-** Eğer benim için önemli olsa internette bakıyorum ve akrabalarımın soruyorum.

**K76-** Bence başkalarının başarısına kıskanıyorlar.

**K79-** Romanlarda fazla aşkla ilgili olmasını istemiyorum.

Gerek yazılı anlatım ve gerekse de sözlü anlatım esnasında hemen hemen her seviyede Fars dilli öğrenciler tarafından dil bilgisi hataları yapılabilmektedir. Bu öğrenci unutkanlığı ve bilgi eksikliğinden kaynaklanabildiği gibi çoğunlukla Farsça ve Türkçe arasındaki yapısal karşıtıklardan kaynaklanmaktadır. Yukarıda verilen sözlü anlatım hatalarına dikkat edildiğinde dil bilgisi hatalarının Farsça düşünme eğiliminden kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır.

## **b. Yüksek Seviye**

### **Azerbaycan Türkçesinden Yapılan Olumsuz Aktarımlar**

**K80-** Siz danışırken (konuşurken) istemedik Türk olduğunuzu bildiresiniz.

**K81-** Kitap okuyabilir danışma (konuşma) yapabilir.

**K84-** Ben Amerika’da bitirmişim eğitimimi.

**K85-** Her ben ona yardım ediyorum çocuğunu ben saklıyorum (bakıyorum) ki arkadaşlarıyla dışarıya çıksa zaman bulsun.

**K87-** Müziknen ilgili yeteneğim var ya ressamlık ya her şey.

**K88-** Kafan işlemediği (çalışmadığı) zaman böyle işleri hobi olarak da yapamıyorsun.

**K89-** Gelen yıllarda inşallah bir küçük fabrika kurmak da orada istiyorum.

Yüksek seviyede Türkiye Türkçesi öğrenen hedef kitle zaman zaman sözlü anlatım esnasında Azerbaycan Türkçesinden yapılan olumsuz aktarımlar yapabilmektedir. Yüksek seviyede dahi bu türden hataların yapılmasının en önemli sebebi öğrencinin seviye tespit sınavıyla yüksek kura gelmesi (Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim modelinde B2 seviyesinde dil bilgisi yapılarının öğretimi tamamlanmaktadır) veya hatalara zamanında geri dönüt verilmemesinden dolayı hatanın alışkanlık hâline getirilmiş olmasıdır. Gayet akıcı bir şekilde konuşarak rahatlıkla iletişim kurabilen bu türden öğrenciler iletişim sorunu yaşamadıklarından konuşma esnasındaki bu türden hatalarını düzeltme gayreti göstermemektedir.

### **Farsçadan Yapılan Olumsuz Aktarımlar**

**K80-** Hem kendi evimi idare etmek istiyorum hem de anneme yetişmek istiyorum.

**K81-** Bunu kendime söylüyorum eğer insan çeşitli diller öğrensin çeşitli adamlar olur.

**K84-** Şimdi asla araba kullanmıyorum meğer bir yere misafir olduğum için alışverişe gitmek için kullanıyorum.

**K85-** Babam annem yaşlıdırlar her gün onlara başvururum (uğrarım).

**K86-** Bir şey bir evde eksikti hiç çekinmezdim birbirlerine giderdiler.

**K87-** Ben Türkiye'yi çok seviyorum orada çalışmak istiyorum turizm sektöründe çalışmayı çok isterim eğer olsa.

**K88-** Bundan da çok okumamız (çalışmamız) lazım İnşallah.

**K89-** Ben çok seviyorum o ülkedeki yaşıyorum ora Müslüman olsun.

**K90-** O kişi ki zili çalmıştı kocası değildi bir yabancı erkekti.

Fars dilli öğrenciler tarafından hemen hemen her seviyede Farsça söz diziminin Türkçeye aktarılmasından kaynaklı hatalara rastlamak mümkündür. Önemli olan bu türden hataların sıklığıdır. Örneğin yüksek seviyede Türkçe öğrenen bir birey yaklaşık 10 dakika süren kur sonu sınavının konuşma bölümünde sözlü anlatım esnasında bu türden birkaç hata yapıyor ancak genel hatlarıyla doğru ve etkili bir konuşma



yapabiliyorsa bu durum kabul edilebilir bir durumdur. Ancak yüksek seviyede dahi bir öğrencinin baştan aşağı Farsça düşünerek konuşması kabul edilemez.

### Hatalı Kelime Tercihi

**K80-** Başım çok karışık.

**K81-** Sünneti (geleneksel) İran yemeklerini yapıyorum.

**K82-** Ordaki kurumda dersler hem daha kalabalık hem de bana daha rahat geliyor.

**K83-** Hobilerim spor yapmak, futbol izlemek ve bazen de arkadaşlarımla dostlarımla dışarıya gidip eğlence yapmak.

**K84-** İki kızım var biri evli biri evsiz.

**K85-** Hayır hayır o çok iyi, çok düşence çok güzel kalpli bir kız.

**K87-** Spor insan için çok faydalı ilk önceden vücuduma çok yarar.

**K88-** Bir insan iyi maaşı olduğu zaman iyi bir yaşayışı olduğu zaman çok işler yapıyor.

**K89-** Komşumuzda biri var o İran-Irak savaşında engelli olmuş.

**K90-** Ondan sonra kadın ruhsal olarak çok yaraladı (yaralandı).

Anlatım esnasında bağlama uygun düşmeyen kelime tercihi hemen hemen her seviyede yabancı dil öğrenenlerin yapabileceği türden hatalardandır. Zira bir öğrencinin dilin kullanıldığı her bağlamı öğrenmesi kolay bir iş değildir. Nitekim yukarıda verilen sözlü anlatım dikkat edildiğinde genellikle biçim ve anlam olarak birbirine yakın kelimelerin karıştırılmasından (düşünce-düşünceli, evli-evsiz, eğlence yapmak-eğlenmek, engelli-gazi, baş-kafa) kaynaklandığı görülmektedir. Hem yazılı anlatım hem de sözlü anlatımda oldukça sık karşılaşılan bu türden hataların giderilmesi zaman içerisinde hedef kitlenin hedef dille olan ilgisiyle doğru orantılı bir şekilde mümkün olacaktır.

### Dil Bilgisi Hataları

**K80-** Annem babam Azeri ama onlar bizden konuşmadılar.

**K81-** Bana anlatmak çalışıyor.

**K82-** Neden bu kadar kolay bir tamamlamayım ki?

**K83-** Bin dokuz yüz doksanıncı yılında Güney Azerbaycan'da Tebriz'de doğdum.

**K84-** Çok kurslara katıldım Türkçeye katılmağımın sebebi çünkü Türk şarkılarını çok seviyorum.

**K85-** Ama çok dizileri seyrediyorum.

**K86-** Bence başarılı insanlar hep kendilerinden memnundular hem de hiçbir zaman bir başarıyı elde etmekten yetinmiyorlar.

**K87-** Dizilere izliyorum, çok seviyorum hiç kaçırmam.

**K88-** Bir dili öğrenmesi 20 yaştan başlanman lazım.

**K89-** Sattıktan sonra onları destek veriyoruz.

**K90-** Her şey ilgili bir karar almam gerekirse mutlaka babamla danışıyorum.

Yüksek seviyede Türkçe öğrenen İranlı hedef kitlenin sözlü anlatım esnasında yazılı anlatıma nispeten daha sık dil bilgisi hatası yapılabilmektedir. Çünkü yazılı anlatımda cümlelerini kontrol etmek ve düzeltmek için yeterince zamana sahip olan öğrenciler konuşma esnasında böyle bir imkândan yoksundur ve anlık iletişim kurmak durumundadır. Sadece hatalarını anında düzelterek iletişime devam etme imkânı bulunmaktadır. Yukarıda verilen sözlü anlatım hatalarına dikkat edildiğinde genellikle Farsça düşünme eğiliminden kaynaklı olarak hedef kitlenin hataya düştüğü anlaşılmaktadır. Yüksek seviyede Türkçe öğrenen bir bireyden yapmaması beklenen basit hataların varlığı da göze çarpmaktadır. Bunların ise çoğunlukla dikkatsizlik ve unutkanlık sebebiyle meydana geldiği ileri sürülebilir.

#### **4.5. ÖNERİLER**

Çalışmanın bu bölümünde İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin dört temel dil beceresinde yaşadığı güçlükler ayrı ayrı tespit edilmeye çalışılmıştır. Okuma becerisinde hedef kitlenin sesli okuma güçleri üzerinde durulmuş, dinleme becerisindeki güçlükler hedef kitleyle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler neticesinde tespit edilmeye

çalışılmış, yazma ve konuşma becerisindeki güçlükleri saptayabilmek adına da hedef kitleden toplanan verilerin dökümü yapılmıştır. Bu kapsamda İranlı hedef kitlenin dört temel beceride yaşadığı kitleye has güçlükler göz önüne alınarak temel dil becerilerinin geliştirilmesi için aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

### **a. Okuma Becerisi**

Sesli okumada güçlük yaşayan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı hedef kitlenin okuma güçlüklerini en aza indirmek için aşağıda sıralanan öneriler öğretim esnasında uygulanabilir:

- Türkçede yer alıp Farsçada yer almayan sesler, temel seviyeden itibaren hedef kitleye iyice kavratılmalı söz konusu seslerin sesletimine ilişkin özel etkinlikler hazırlanmalıdır.
- Türkçe ve Farsça arasındaki kopya kelimelerin sesletimi başlı başına bir sorun teşkil etmektedir. Hedef kitle söz konusu kelimeleri Farsçadaki formuna uygun şekilde seslendirme eğilimi göstermektedir. Bu nedenle kopya kelimelerin Türkçe sesletimi üzerinde özellikle durulmalıdır.
- Özellikle temel seviyede okuma metinlerinin öğretmen tarafından en az bir defa okunması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır.
- Yunus Emre Enstitüsü tarafından Yedi İklim Türkçe öğretim seti için hazırlanan Z-Kitap uygulaması (Zenginleştirilmiş Kitap) imkanlar ölçütünde okuma metinlerini işlenirken kullanılmalıdır.
- B1 seviyesinden itibaren İranlı hedef kitleyle vurgu, tonlama, durak ve hecelemeye ilişkin uygulama çalışmaları yapılabilir.
- Günümüzde dil öğretiminde rahatlıkla kullanılacak sesli kitap, hikâye, şiir, şarkı, reklam, anons vb. bulmak oldukça kolaydır. Bu türden materyaller vasıtasıyla okuma-anlama etkinliklerinin yanında sesletim etkinlikleri de yapılabilir.
- Hece tekrarı ve kelime tekrarı İranlı hedef kitlenin sesli okumada oldukça yaptığı hata türlerinden olduğundan Türkçenin imla mantığı ve Türkçe kelimelerin sesletim kuralları üzerinde öğretim sürecinin her aşamasında durmak uygun olacaktır.

- Sesli okuma esnasında hedef kitle tarafından yapılan hatalı okumaların alışkanlığa dönüşmesini engellemek adına hedef kitleye anında dönütler verilmelidir. Ancak öğrenici okumasının akıcılığı ve bütünlüğü açısından geri dönüt verilirken dikkat edilmesi uygun olacaktır.

## **b. Yazma Becerisi**

Yazma becerisini öğrenirken ciddi güçlükler yaşayan İranlı hedef kitlenin yazılı anlatımdaki hatalarını en aza indirmek adına aşağıdaki öneriler Türkçe öğretimi esnasında uygulanabilir:

- Türkçenin fonoloji temelli dil bilgisi kurallarına yabancı olan Fars dillilere temel seviyeden itibaren Türkçenin ses uyumları iyi öğretilmeli ve öğretim sürecinde materyal olarak ders kitabıyla yetinilmemeli, ses kurallarının yer aldığı çalışma kağıtları hazırlanmalıdır.
- Azerbaycan Türkçesinde ünlü uyumları Türkiye Türkçesindeki gibi olmadığından Türk dilli hedef kitlenin yazılı anlatım esnasında ana/birinci dilinde konuştuğu gibi yazma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu türden hataların önüne geçmek adına Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi arasındaki farklılıklar hedef kitleye sezdirilmelidir.
- Özellikle temel seviyede birbirine yakın ünlüler arasındaki farkı kavratmak adına fazladan çalışma yapmak yerinde bir uygulama olacaktır.
- Hâl eklerinin kullanımında özellikle Fars dilli hedef kitlenin ciddi zorluk yaşadığı görülmektedir. Bu duruma iki sebep yol açmaktadır. Türkçedeki hâl eklerine karşılık gelen Farsça ön ve son eklerin konuşma dilinde kullanımı sınırlıdır. Ayrıca daha önce değinildiği üzere Türkçe ve Farsça fiiller ihtiyaç duydukları hâl ekleri bakımından da farklılık arz edebilmektedir. Bu nedenle Türkçe fiil öğretilirken fiilin ihtiyaç duyduğu hâl ekinin öğretimi ihmal edilmemelidir. Ayrıca Türkçe ve Farsçada kullanımda farklı eklere ihtiyaç duyan fiiller tespit edilerek bir tablo şeklinde hedef kitleye verilebilir.
- Tamlama kuruluşu bakımından Türkçe ve Farsça arasında bir karşıtlık söz konusudur. Bu kuralın göz kaçırılması nedeniyle meydana gelen bazı hataların önüne geçmek adına temel seviyeden itibaren Türkçenin tamlama kuruluşu hedef kitleye iyi kavratılmalıdır.

- Fiilimsiler İranlı hedef kitlenin öğrenmekte ciddi güçlük yaşadığı dil bilgisi konuları arasındadır. İsimfillerin öğretiminde Türk dilli hedef kitleye Azerbaycan Türkçesinden yaptığı aktarmaların Türkiye Türkçesinde hata olarak kabul edilebileceği hatırlatılmalı örneğin “-mak” ekinin belirtme ve yönelme hâlinde, ekin sonundaki “k” sesinin “y”ye dönüştüğü sezdirilmeli ve bu türden hatalara anında dönük verilmelidir.
- İsimfiillerden sonra gelebilecek çekim eklerinin dizilişi Fars soylu kitle tarafından güçlkle öğrenilmektedir. Bu eklerin kullanımı ve sırası hedef kitleye formülize edilerek öğretilbilir.
- Türkçe sıfatfiil ve zarffiillerin birçoğunun Farsçada muadilini bulmak zordur. Hedef kitlenin Türkçe etkili bir yazılı anlatım yapmasını sağlamak adına her fiilimsi ekinin işlevi tek başına ayrı ayrı öğretilmelidir. Öğretim materyallerinde olduğu gibi birkaç fiilimsi ekini aynı anda hızlıca öğretilmesi yerinde bir uygulama değildir.
- Türkçe fiil çatıları da Fars dilli öğrencilerin kavramakta ve anlatım esnasında kullanmakta ciddi güçlük yaşadığı dil bilgisi konuları arasındadır. Her bir çatı ekinin fiile kattığı anlam üzerinde iyice durulmalıdır. Bunun yanı sıra fiil tabanında çatı ekinden sonra zaman ve şahıs ekleri gelmektedir. Bir fiil tabanı bazen üst üste beş alt ek alabildiğinden Fars dilli bir öğrenciler eklerin sıralamasını ve her ikin işlevini kavramakta güçlük yaşamaktadır. Türkçe çatı kuruluşu formülize edilerek öğretimi yarar sağlayacaktır.
- Ayrıca Farsçada dönüşlü ve ettirgen fiil çatısı genellikle birbiriyle köken bakımından bir ilişkisi bulunmayan farklı fiiller tarafından karşılandığından dönüşlü ve ettirgen fiillerin öğretiminde dil bilgisi anlatımına pek girilmemesi yerinde olacaktır. Başka bir deyişle “ölmek-öldürmek”, “yormak-yorulmak” gibi fiiller morfolojiye girilmeden ezberletilebilir. Bunun için fiil tabloları hazırlamak büyük kolaylık sağlayacaktır
- Her ne kadar basit cümlelerle Türkçe ve Farsça arasında söz diziminde bir koşutluk görülse de sıralı, bileşik ve bağlı cümlelerle karşıtlıklar bulunmaktadır. Gerek Fars dilli gerekse de Türk dillilerin anlatım esnasında Farsça söz dizimine yakın bir şekilde yazma ve konuşma eğiliminde olduğu oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Gerekli uyarının yapılması durumunda hedef kitlenin bu türden

yanlış kullanımları pekişmekte ve davranış hâlini almaktadır. Ayrıca öğretim materyallerinde söz dizimi alıştırmalarına pek rastlanmamaktadır. Bu nedenle özellikle Fars dilli hedef kitle için söz dizimi alıştırmalarının yer aldığı kağıtları hazırlanmalıdır. Yanlış söz dizimiyle verilen cümlelerin doğrusunu yazması öğrencilerden istenebilir.

- Arap alfabesini ve göze göre imla yöntemini kullanan İranlılar Türkçe yazılı anlatımda sorun yaşayabilmektedir. İmla hatalarını en aza indirebilmek için temel ve orta seviyede sık sık dikte çalışmasının yapılması önemlidir. Ayrıca ortak kelimelerin yazımı başlı başına bir sorundur. Ortak kelimelerin İngilizce alfabeyle göre latinize edilmemesi gerektiği sık sık vurgulanmalıdır.
- Yazılı anlatımda dil bilgisi hatalarını en aza indirmek için hedef kitlenin hata yapması muhtemel durumların önceden bilinmesi öğreticiye avantaj sağlayacaktır. Türkçede dil bilgisi konularının öğretiminde İranlı hedef kitlenin zorlanacağı hususlar tek tek tespit edilmelidir.

### **c. Dinleme Becerisi**

Dinleme, İranlı hedef kitlenin en az güçlük yaşadığı dil becerisi olarak nitelendirilebilir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların dinleme becerisini daha etkili kullanması adına aşağıdaki öneriler Türkçe öğretimi esnasında uygulanabilir:

- Kişisel olarak sık sık dizi ve film izleyen İranlılar için dinleme öğretiminde belgesel, haber ve tartışma gibi dilin daha üst düzey kullanıldığı programlar tercih edilmelidir.
- Dinleme öğretiminde B2 seviyesinden itibaren kurmaca ve yapay metinlerden ziyade İranlı hedef kitleye uygun düşecek özgün metinler kullanılmalıdır.
- Dinleme eğitiminde Fars dillilerle Türk dillilerin birbirinden ayrılması önemlidir. Zira temel seviyeden başlayarak Türkçe öğrenen bir Türk dilli bireyle Fars dilli bireyin dinleme becerisinde eşit olması beklenemez. Dinleme metnindeki pek çok kelime Türk dilliler için tanıdıktan Fars dilliler tarafından ilk defa duyulabilir. Bu ayrım ölçme-değerlendirme açısından da önemlidir.
- İranlı öğrencilere dinleme öğretiminde deyim ve atasözü öğretimi ihmal edilmemelidir.

- İranlı hedef kitle için öğretim setlerinde yer alan basit ve tek düze dinleme-anlama araştırmalarından ziyada üst düzey bilişsel becerileri gerekli kılan analiz, sentez ve çıkarım yapmanın gerekli olduğu dinleme etkinlikleri hazırlamak uygun olacaktır.
- Hedef kitle dinleme stratejileri ve dinleme teknikleri konusunda bilgilendirilmeli ve konusu strateji ve teknikleri süreç içerisinde işe koşması teşvik edilmelidir.
- Öğretim sürecinde farklı tür ve konularda dinleme metinlerine mutlaka yer verilmeli, ders kitabından dinleme etkinlikleriyle yetinilmemeli, İranlı hedef kitleye uygun özgün dinleme metinlerinin kullanıldığı dinleme etkinlikleri hazırlanmalıdır.

#### **d. Konuşma Becerisi**

Dinleme becerisini etkili kullanan İranlı hedef kitle konuşma becerisinde nispeten az sorun yaşamaktadır. Ayrıca yukarıda verilen sözlü anlatıma ilişkin hata örnekleri incelendiğinde yazılı anlatım ile sözlü anlatıma ilişkin bazı hataların (hatalı kelime tercihi, olumsuz aktarım, hatalı söz dizimi vb.) paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların dinleme becerisini daha etkili kullanması adına aşağıdaki öneriler Türkçe öğretimi esnasında uygulanabilir:

- Sözlü anlatımda akıcılığın mı yoksa doğruluğun mu daha önemli olduğuna ilişkin alanyazındaki tartışmanın henüz neticelenmediği bilinse de akıcı konuşmada daha az güçlük yaşayan İranlı hedef kitlenin dili doğru kullanmasına öğretici tarafından dikkat edilmelidir.
- İranlı hedef kitle Türkçe ve Farsça arasındaki kopya kelimeleri Farsçadaki telaffuzuna yakın bir şekilde telaffuz etme eğilimindedir. Ortak kelimelerinin telaffuzu için ayrıca çalışmak gereklidir.
- Türk dilli ve Fars dilli kitle birbirinden farklı telaffuz sorunları yaşamaktadır. Örneğin Farsçada yer almayan bazı seslerin (ı, ü, ö, ğ) Fars dilliler tarafından çıkarılması oldukça zordur. Söz konusu iki grupta ayrı ayrı telaffuz çalışması yapmak uygun olacaktır.
- Türkçe ile Farsça kelime ve cümlede vurgu konusunda bazı karşıtlıklar göstermektedir. Bu nedenle Fars dilli öğrencilerle sözlü anlatımda vurgu çalışması yapılmalıdır.

- İranlı hedef kitlenin yazılı anlatımda yaptığı söz dizimi hataları sözlü anlatımda da tekrar ettiğinden bu türden hataların davranışa dönüşmemesi adına öğrencilere sık sık geri dönüt verilmelidir.
- Özellikle Fars dilli hedef kitle Türkçe zarf fiilleri gerek sözlü gerekse de yazılı anlatım esnasında kullanmaktan geri durmaktadır. Sözlü anlatımda hedef kitle tarafından genellikle sade, tek düze ve yalın cümlelerin tercih edilmesi kuşkusuz etkili bir sözlü anlatımda kusur teşkil etmektedir. Bu nedenle hedef kitle birbirinden farklı dil bilgisi yapılarını kullanmaya teşvik edilmelidir.
- Hedef kitle konuşma becerisini değerlendirmede kullanılan konuşma ölçeklerinin içeriğinden haber edilmelidir. Böylelikle doğru ve etkili bir konuşmanın ölçütleri hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler konuşma esnasında kendilerini denetleme imkânı elde edebilirler.
- Farklı tür ve konularda etkili konuşma örnekleri öğretim ortamına getirilerek hedef kitleye dinletilmeli/izletilmelidir.
- İran'da gerek Fars dilli gerekse de Türk dilli hedef kitlenin konuşma esnasında kendine has bir aksanı bulunmaktadır. Öyle ki bir öğrencinin konuşmasına bakılarak etnik kökenini çoğu zaman doğru bir şekilde tahmin etmek mümkündür. Söz konusu konuşma aksanı ister istemez hedef kitle Türkçe konuşurken de kendini göstermektedir. Bu nedenle Fars dilli öğrencilerle ayrı Türk dilli öğrencilerle ayrı olarak Türkiye Türkçesi aksan çalışması yapılması ihmal edilmemelidir.



## 5. BÖLÜM: DİLLER VE KÜLTÜRLERARASILIK

Bir dilin yalnızca dil bilgisi kuralları ve çeşitli dil unsurlarından ibaret olmadığı dilsel unsurların aynı zamanda amaç dilin kültürüne ilişkin birtakım kodları beraberinde barındırdığı kabul edildiğinde kültür öğretimi ister istemez yabancı dil öğretiminin bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda küreselleşen ve iletişim kurma olanakları artan günümüz dünyasında yabancı dil öğrenimi bir gereksinim hâlini almıştır. Ancak yabancı dil öğreniminin mekanik bir şekilde dil bilgisi kurallarının ezberlenmesinden ibaret olmadığı, dil öğreniminde temel ihtiyaç olan iletişim (bildirişim) kurma ihtiyacının giderilmesi için amaç dilin kültürünü öğrenmenin de gerekli olduğu bilinen bir gerçektir. Nitekim bir yabancı dilin konuşuru, amaç dilin kültürüne ilişkin bir fikir sahibi olmadan etkili ve eksiksiz bir iletişim kurması güçtür. Başka bir deyişle doğrudan sözlü kültürün bir parçası olan atasözü, deyim, kalıp söz, fıkra vb. dil unsurlarını anlamının ve anlatım esnasında doğru kullanmanın yolu amaç dilin kültürü hakkında birtakım bilgilere sahip olmayı gerekli kılmaktadır.

Sosyal kültürün ayrılmaz bir parçası olan dilin farklı boyutları bulunmaktadır. Daha açık bir ifadeyle okulda, işte, aile içinde, toplantı veya arkadaş arasında dil kullanımı birbirinden farklılık göstermektedir. Kültür bu noktada dilin hangi ortamda nasıl kullanılacağına temel belirleyicisi olmaktadır. Dolayısıyla kültürel bilgidен yoksun olan bir birey amaç dilin konuşulduğu bir ortamda iletişim sorunu yaşayabilir. Nitekim *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde kamu alanında ya da özel alandaki (günün planlanışı, yemek saatleri, ulaşım, iletişim ve bilgi araçları) deneyimlere dayalı genel günlük hayatla ilgili bilginin dil etkinlikleri için önemli olduğu ve dinî inançlar, tabular, birlikte yaşanmış ortak tarih vb. gibi başka ülke ve bölgelerdeki sosyal grupların değer ve inançlarına ilişkin bilginin de kültürlerarası bildirişim açısından gerekli olduğu belirtilmektedir (DİAOÖÇ, 2013, s.19). Örneğin Türkiye'de gündelik yaşamda oldukça sık kullanılmayan “bendeniz, köleniz, hizmetçiniz” gibi ifadeler İran'da gündelik hayatta oldukça sık kullanılan nezaket kalıpları arasındadır. Farsça bilen ancak İran kültürüne aşina olmayan bir bireyin sosyal hayatta belirtilen nezaket ifadelerini iletişim sırasında kullanmaması saygısız bir şahıs olarak addedilmesi ve dışlanmasına sebebiyet verebilir. Mesela Afganistan'da eğitimin her kademesindeki öğretmenlere “Ostad (Hoca)” şeklinde hitap edilmektedir. Ancak Türkiye'de bir

eğitimciye “Hoca” şeklinde hitap edilmesi kuşkusuz saygısızlık olarak algılanacaktır. Bu ayrımı bilmeyen bir Afganistanlının bir Türk eğitimciye “Hoca” diye hitap etmesi durumunda tepki görmesi muhtemeldir. Bu iki küçük örnek yabancı dil öğreniminde dilin kültürel boyutunu bilmenin doğru ve etkili iletişim kurmadaki rolünü açıklamaya yeterlidir. Nitekim bu bağlamda Bölükbaş ve Keskin (2010, s.226) de kültürler arası iletişimde en önemli amacın farklı kültüre sahip bireyler arasında yeterli ve etkili bir iletişim sağlamak olduğunu vurgulamakta ve tam olarak etkili bir iletişimin sağlanması için ilişki içinde bulunan farklı kültüre sahip olan bireylerin birbirini anlaması gerektiğini kaydetmektedir.

Yabancı dilde etkili ve eksiksiz iletişime doğrudan tesir eden hususlardan biri amaç dil ile araç dil arasındaki kültürel yakınlıktır. Kuşkusuz bir bireyin kendi kültürüne yakın bulunduğu bir topluluğun dilini öğrenirken yakaladığı motivasyon düzeyi yüksek olacaktır. Ayrıca kültürel yakınlık; bir dilin deyim, atasözü, kalıp söz vb. kültürel unsurlarını öğrenmede kolaylık sağlayacaktır. Örneğin kültürel bir göndermeye sahip olan Türkçe “göz/nazar değmek” fiilini bir Fars veya Afgan öğrenci hiç zorlamadan kavrayacakken bir Japon ya da Çinli öğrenci söz konusu fiili kavramakta güçlük yaşayacaktır. Bu örnek kültürel yakınlığın yabancı dil öğretiminde etkisini göstermektedir.

Uzun yıllardan beri aynı coğrafyada yan yana yaşayan Türkler ve Farslar kültürel yakınlığa hatta kültürel iç içe geçmişliğe örnek teşkil eden akraba olmayan iki topluluktur. İslam öncesinde günümüze uzanan komşuluk ilişkileri ve zaman zaman Türk ve Fars coğrafyasının siyasi olarak birleşmesi söz konusu iki milletin kültürel olarak benzeşmesine zemin hazırlamıştır. Öyle ki “6. Yüzyılda Soğdiya ve Maverâünehir’in Türklerin eline geçmesinden itibaren esaslı olarak başladığı düşünülen ilişkiler” (Khabbazi, 1388, s.63) günümüze değin kesintisiz olarak süregelmiştir. Hâlihazırda Türk kültürü ile Fars kültürü arasında şiirden, edebiyata, resimden müziğe, mimariden sinemaya, giyim kuşamdan yemek çeşitlerine, gelenek-göreneklerden batıl inançlara kadar pek çok müşterek unsur göze çarpmaktadır. Bu müşterek unsurlar şüphesiz uzun süreli, köklü ve derin tarihî ilişkilerin neticesinde ortaya çıkmış ve öyle bir noktaya gelmiştir ki müşterek unsurun temelde hangi millete ait olduğu tespit edilemez bir hâl almıştır. Örneğin hem Türkler hem de Farslar nazar değmemesi için elini önce kulağına götürmekte akabinde tahtaya vurmaktadır. Ayrıca Anadolu’nun birçok bölgesinde

görülen dilek ağaçlarının hemen hemen aynısına İran'da Farsların meskûn olduğu bölgelerde de tesadüf etmek mümkündür. Dahası Türk ve İran klasik müziğinde birçok makam ortaktır. Türkler ve Farsların bayram adetleri birbirine oldukça benzerdir. Türk Edebiyatı ve Fars Edebiyatı arasındaki ortaklıkların ise sayılamayacak kadar çok olduğu herkesçe bilinmektedir. Bu hususta verilebilecek örnekleri arttırmak mümkündür. Kültürün her bileşenindeki Türkler ve Farslar arasındaki ortaklıklar başlı başına araştırma konusu teşkil edecek derecededir.

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak bir dilin kültürel boyutunun oldukça belirgin olduğu atasözü, deyim ve kalıp sözlerin Türkçe ve Farsçada ne denli birine koşut olduğu üzerinde durulacak ve bu sözlerin İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl işe koşulacağına değinilecektir. Akabinde Türkçe ve Farsça arasındaki ortak kelimelerden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl faydalanması gerektiği hakkında bilgi verilecektir. Son olarak kültür aktarımında önemli bir araç işlevi gören edebî metinlerin İranlı hedef kitle için nasıl uyarlanabileceğine ilişkin bazı uygulama örnekleri sunulacaktır. Edebî metinlerin seçiminde gene Türk Edebiyatı ile Fars Edebiyatı arasında ortak olan edebî tür ve temalar göz önünde bulundurulacaktır.

### 5.1. KALIPLAŞMIŞ İFADELER

Belli durumlarda kalıp biçiminde söylenen ve dilin söz varlığını zenginleştiren birimler her dilde mevcuttur. Atasözü, deyim, kalıp söz ve ikilemelerden oluşan bu kalıp birimler anlatıma canlılık ve ifade gücü katmanın yanında toplumsal kültürü yansıtan önemli dil unsurlarıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde dil bilgisi ve sözcük öğretiminin yanında kalıplaşmış ifadelerin öğretimi önemlidir. Bu duruma *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde de dikkat çekilmiştir. Nitekim çerçeve metinde konuya ilişkin “sabit kalıplar, bir yandan genel tutumları gösteren diğer yandan böylesi tutumları güçlendiren günlük kültürün önemli bir parçasıdır. Sıklıkla kullanılır ama daha çok, örneğin gazete başlıklarında olduğu gibi, ima etmek için bu ifadeler kullanılır. Herkes tarafından bilindiği kabul edilen deyimlerde ifade edilen bu biriktirilmiş halk kültürü bilgisi, sosyokültürel yeterliğin dilsel yönünün önemli bileşenlerindedir” (DİAOÖÇ, 2013, s.122) ifadeleri yer almaktadır. Bu bağlamda çalışmanın sonraki bölümlerinde Türkçe ve Farsça arasında atasözü, deyim ve kalıp söz bakımından

eşdeğerlilik ele alınacak ve bu kalıplaşmış ifadelerin İranlı hedef kitleye öğretimi üzerinde durulacaktır. Her ne kadar Türkçe ve Farsça arasında bazı kopya ikilemeler (yavaş yavaş, sallana sallana, tane tane, falan filan, tek tük vb.) bulunsa da bunların sayısı oldukça az olduğundan çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

### 5.1.1. Atasözleri

“Bilindiği gibi insanoğlunun deneyimlerinden, bilgeliğinden ve benzetme gücünden kaynaklanan atasözleri dünyanın her dilinde vardır. Her ulusun kendi deneyimleriyle, bilgeliğiyle oluşturduğu atasözleri bir dil birliğinin dünya görüşünü, yaşayış biçimini yansıttığı gibi o toplumun kültür tarihiyle ilgili önemli ipuçları da verir” (Aksan, 2009, s.38). Başka bir deyişle bir toplumun inançları, değer yargıları, yaşayış biçimi, insani ilişkileri vb. unsurlar atasözlerinde kendisini gösterir. “Atasözleri, bir ulusun geniş halk kitlelerinin yüzyıllar boyunca yaşadığı deneyim, gözlem ve bunlardan doğan düşüncelere dayanan; genel kural ve düstur niteliği taşıyan veya bir doğruyu ortaya koyan; söyleyeni unutulduğu için halkın ortak malı olan (anonim); kısa, özlü ve kalıplaşmış; içinde yargı (hüküm) bulunan bir tümce değerindeki sözlerdir” (Aktaş, 2004, s.13). Dile anlatım zenginliği ve ifade kolaylığı katan atasözlerinin öğretimi yabancı dil öğretiminde başlı başına üzerinde durulması gereken bir konudur.

Özdemir (2013, s.160) kısa ve güçlü bir anlatıma sahip olan atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde B seviyesinden sonra ders malzemesi olarak kullanılmaya elverişli olduğunu belirtmektedir. Gerçekten de yabancılara Türkçe öğretmek üzere kaleme alınan Türkçe öğretim setlerinde orta seviyeden itibaren okuma ve dinleme metinlerinde atasözlerine yer verildiği görülmektedir. Ancak atasözü öğretiminin sistematik ve bir plan doğrultusunda yapılmadığı söylenebilir. Özellikle özgün olmayan okuma metinlerine serpiştirilen atasözlerinin bilinçli olarak metne yerleştirdiği ve metinde doğal durmadığı çoğu zaman anlaşılmaktadır. Bu yargıyı destekler nitelikte Akpınar (2010, s.238) tarafından yapılan “Deyim ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmada *Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe 1* öğretim setinde yer alan metinlerde atasözlerinin dilin doğal akışı içerisinde kullanılmadığı zorlama bir tutumla metne yerleştirildiği

tespit edilmiştir. Araştırmacı söz konusu Türkçe öğretim setinin ikinci cildini de incelemiş ve öğretim setindeki atasözü öğretimine ilişkin eleştirilerini sürdürmüştür.

Zaman zaman Türkçe öğretim setlerinde atasözü öğretimine ilişkin etkinlikler göze çarpsa da bunların yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Kur sınavları ve sertifika sınavlarında ise atasözlerine ilişkin sorulara ise pek nadir rastlanmaktadır. Türkçe öğretim setlerinin bu yönü düşünüldüğünde atasözü öğretiminin öğreticiye bırakıldığı anlaşılmaktadır. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* öğretim seti dışında kitap veya ünite sonlarında verilen kelime listelerinde atasözlerine yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bu durumda Türkçe öğretim setlerinin çoğunda atasözü öğretiminin sistematik ve planlı bir şekilde el alınmadığına işaret etmektedir. Halbuki atasözü öğretiminin gelişigüzel yapılması hedef kitlenin söz konusu dil unsurunu anlatım esnasında etkili kullanamamasına yol açacaktır. Türkiye’de Türkçe öğrenenlerin sınıf ortamında görmediği pek çok atasözünü gündelik hayat içerisinde informal bir şekilde öğrenmesi muhtemeldir. Ancak yurt dışında Türkçe öğrenenler böyle bir imkândan yoksun olduklarından öğretim setlerinde kültür aktarımı bağlamında atasözlerinin üzerinde daha fazla durulması gerektiği anlaşılmaktadır. Zira kültürün önemli bir parçası olan atasözleri genellikle mecaz anlam taşıdığından ilk bakışta hedef kitle tarafından yardıma ihtiyaç duyulmadan kavranması güç olabilmektedir. Bu bağlamda amaç dil ile araç dil arasındaki kültürel yakınlık atasözü öğrenimini kolaylaştıracaktır.

Gerek İslamiyet öncesi gerekse de İslamiyet sonrası uzun yıllar aynı coğrafyada komşu olarak yaşayan Türkler ve Farslar arasındaki köklü tarihî ilişki neticesinde pek çok ortak kültürel unsur meydana gelmiştir. Türkler ve Farslar arasındaki kültürel yakınlık Türkçe ve Farsçada belirgin bir şekilde görülmektedir. Nitekim söz konusu iki dil arasında birbirinden kopya olduğu izlenimini veren pek çok atasözü bulunmaktadır. Söz konusu atasözleri birbirinin tercümesi gibidir ve hemen hemen aynı bağlamlarda kullanılmaktadır. Bu doğrultuda Shirazi (2018) tarafından yapılan bir çalışmada tablo hâlinde 536 adet Türkçe-Farsça eşdeğer atasözü tematik olarak tasnif edilmiştir. Her ne kadar adı geçen çalışmada etkinlik örnekleri verilse de söz konusu atasözlerinin seviyelere göre tasnifi üzerinde durulmamıştır. Yapılacak daha kapsamlı bir taramayla belirtilen rakamın daha da artacağı söylenebilir. Bu rakama yapısal olarak eşdeğer olmayan ancak anlamsal olarak aynı bağlamda kullanılan birbirine muadil atasözleri de eklendiğinde sayının çok daha artacağı kuşkusuzdur. Tamamen kültüre has bir unsur

olan atasözleri konusunda Türkçe ve Farsça arasında bu denli eşdeğerliğin bulunmasında iki kültür arasındaki yakınlık önemli bir etkidir.

Yılmaz Atagül (2015) tarafından yapılan bir çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere Türkçede kullanım sıklığı en yüksek 150 atasözü tespit edilerek tablo hâlinde verilmiştir. Söz konusu sık kullanılan 150 Türkçe atasözüne dikkat edildiğinde tablodaki 102 atasözünün Türkçe ve Farsça arasında eşdeğer olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıdaki tabloda ise kullanım sıklığı en yüksek 150 Türkçe atasözü arasında Farsça eşdeğeri bulunan atasözleri verilmiştir:

**Tablo 26. Türkçe ve Farsça Arasındaki Kullanım Sıklığı Yüksek Eşdeğer Atasözleri**

Sıra	Türkçe	Farsça
1	Acele işe şeytan karışır	عجله کار شیطان است
2	Aç tavuk kendini buğday ambarında sanır	شتر در خواب بیند پنبه دانه گهی لف خورد که دانه دانه
3	Ağaç yaşken eğilir	تا نهال تراست باید راست کرد
4	Akıl yaşta değil, baştadır	بزرگی به عقل است نه به سال
5	Akılsız başın cezasını ayaklar çeker	عقل در بدن نباشد جان در عذاب است
6	Ayağını yorganına göre uzat	پایت را به اندازه گلبیت باز کن
7	Balık baştan kokar	آب از سرچشمه گل الود است
8	Başa gelen çekilir	هرچه پیش آید خوش آید
9	Bir elin nesi var iki elin sesi var	یک دست صدا ندارد
10	Bugünün işini yarına bırakma	کار امروز را به فردا مسپار
11	Damlaya damlaya göl olur	قطره قطره جمع گردد وانگهی دریا شود
12	Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar	حرف حق مزین سرت را می برند
13	Dost acı söyler	دوست آن است که بگیراند
14	Dost kara günde belli olur	دوست آن است که بگیرد دست دوست در پریشان حالی و درماندگی
15	Et tırnaktan ayrılmaz	گوشت را از ناخن جدا نمی توان کرد
16	Evdeki hesap çarşıya uymaz	حساب خانه با بازار جور در نمی آید
17	Gün doğmadan neler doğar	سحر تا چه زاید شب آید است
18	Hamama giren terler	حمام بی عرق نمی شود
19	Körle yatan şaşkı kalkar	نیک چو با بد نشیند بد شود
20	Mal canın yongasıdır	جان کند و جامه کرد
21	Parayı veren düdüğü çalar	تا پول ندی آش نخوری
22	Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur	عقل سالم در بدن سالم
23	Söz gümüşse sükût altındır	سخن اگر زر است خاموشی گوهر است
24	Umut fakirin ekmeğidir	آرزو سرمایه مفلس است
25	Üzüm üzümüne baka baka kararır	انگور از انگور برد رنگ به از به
26	Vakit nakittir	وقت طلاست
27	Aç ayı oynamaz	از دست تپی چه مروت آید، از معده خالی چه قوت
28	Ağlamayan çocuğa meme vermezler	سری که درد نمی کند را دستمال نمی بندند
29	Akıl akıldan üstündür	عقل قوت گیرد از عقل دگر
30	Allah dağına göre kar verir	هر که بامش بیش برفش بیشتر
31	Allah'ın bildiği kuldan saklanmaz	از خدا که پنهان نیست از شما چه پنهان
32	Ateş düştüğü yeri yakar	آه صاحب درد آید کارگر
33	Ateş olmayan yerden duman çıkmaz	تا نباشد چیزی مردم نکوبند چیزها
34	Bal tutan parmağını yalar	هر که کاوش عسل کند انگشتی لبسد
35	Beş parmak bir değil	پنج انگشت برابر نیست

36	Beterin beteri vardır	از بد بدتر هم هست
37	Bilmemek ayıp, değil öğrenmemek ayıptır	ندانستن عیب نیست، نپرسیدن عیب است
38	Bir musibet bin nasihatten yeğdir.	قدر عاقبت کسی داند که به مصیبتی گرفتار آید
39	Biri yer biri bakar, kıyamet ondan kopar	یکی از سیری می میرد یکی از گرسنگی
40	Can çıkmayınca huy çıkmaz	خوی بد در طبیعتی که نشست نرود تا به وقت مرگ از دست
41	Cana gelecek mala gelsin	آفت چو به مال رسد شکر کن تا به تن نرسد و چون به تن رسد شکر کن به جان نرسد
42	Çam sakızı çoban armağanı	برگ سبز نیست تحفهء درویش
43	Çocuktan al haberi	حرف راست را از بچه بشنو
44	Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur	کوه به کوه نمی رسد، آدم به آدم می رسد
45	Dilin kemiği yoktur	زبان استخوان ندارد، هر جور که بگردانی می گردد
46	Geç olsun da güç olmasın	دیر رسیدن بهتر از هرگز نرسیدن است
47	Görünen köy kılavuz istemez	آنچه که عیان است چه حاجت به بیان است
48	Göz görmeyince gönül katlanır	کرا دیده نبیند دل نخواهد
49	Güneş balçıkla kalmaz	خورشید ز برابر نمی ماند
50	Her işte bir hayır vardır	در هر کاری یک خیری/ حکمتی هست
51	Huylu huyundan vazgeçmez.	خوی بد در طبیعتی که نشست نرود تا به وقت مرگ از دست/ مار پوست می گذارد اما خوی نمی گذارد
52	Kalp kalbe karşıdır	دل به دل راه دارد
53	Kaza geliyorum demez	حادثه خبر نمی کند
54	Kel ölü sırma saçlı olur, kör ölü badem gözlü olur	کچل را نام گذارند زلفعلی، کور را نام گذارند عینعلی
55	Kelin ilacı olsa kendi başına sürer	کل اگر طبیب بودی سر خود دوا نمودی
56	Kendi düşen ağlamaz	خود کرده را تدبیر نیست
57	Kızım sana diyorum, gelinim sen anla	به درمی گویم دیوار بشنود
58	Korkunun ecele faydası yok	ترس برادر مرگ است
59	Kurunun yanında yaş da yanar	ترو خشک با هم بسوزند
60	Ne ekersen onu biçersin	هر چه بکاری همان را درو خواهی کرد
61	Öfke ile kalkan zararlar oturur	عاقبت خشم پشیمانی است
62	Sabrın sonu selamettir	کارها نیکو شود اما به صبر
63	Sakla samanı gelir zamanı	هر چه خوار آید روزی به کار آید
64	Tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş	دیزی می گردد درش را پیدا می کند
65	Yerin kulağı var	دیوار موش دارد موش هم گوش دارد
66	Yolcu yolunda gerek	رفتنی باید برود/ راه رفتنی را باید رفت
67	Zorla güzellik olmaz	خر به سعی آدمی نتوان شد
68	Acı patlıcanı kırağı çalmaz	بادنجان بزم آفت ندارد
69	Ağlarsa anam ağlar, gerisi yalan ağlar	رفیق بی کلک مادر
70	Akıllı düşman, akılsız dosttan hayırlıdır	دشمن دانا به از دوست نادان
71	Bekârlık sultanlıktır	مجزذی پادشاهیست
72	Bir koltuğa iki karpuz sığmaz	با یک دست نمی شود دوهنوانه برداشت
73	Büyük başın derdi büyük olur	هر که بامش بیش برفش بیشتر
74	Can boğazdan gelir	انسان به خوراک زنده است
75	Çivi çiviye söker	سنگ سنگ را می شکند
76	Davulun sesi uzaktan hoş gelir	صدای دهل از دور خوش است
77	Dikensiz gül olmaz	گل بی خار نمی شود
78	Dünya malı dünyada kalır	مال دنیا به دنیا می ماند
79	El elden üstündür	دست بالای دست بسیار است
80	Elin ağzı torba değil ki büzesin	دهن مردم را نتوان دوخت
81	Gözden uzak olan gönülden de uzak olur	از دل برود هر آنکه از دیده رود
82	Güzele bakmak sevaptır	یک نظر حلال است
83	Hatasız kul olmaz	انسان جایزالخطاست

84	İki gönül bir olunca samanlık seyran olur	اگر یار اهل است کار سهل است
85	İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur	عقل به هفت که نرسید به هفتاد هم نمی رسد
86	İti an, çomağı hazırla	چونام سگ بری چوبی به کف گیر
87	İyi insan lafının üstüne gelir	حلال زاده
88	İyilik eden iyilik bulur	از هر دستی بدی از همان دست می گیری
89	Kara haber tez duyulur	خبر بد زود می رسد
90	Minareyi çalan kılıfını hazırlar	کسی که مناره می دزدد اول چاهش را می کند
91	Misafir umduğunu değil, bulduğunu yer	مهمان هر که باشد و در خانه هر چه باشد
92	Sakınan göze çöp batar	سنگ به در بسته می خورد.
93	Son pişmanlık fayda etmez	پشیمانی سودی ندارد
94	Sürüden ayrılanı kurt kapar	خواهی نشوی رسوا، هم رنگ جماعت شو
95	Sütten ağzı yanan ayrıntı üfleyerek içer	مارگزیده از طناب سیاه و سفید می ترسد
96	Taşıma su ile değirmen dönmez	چشمه آنست که از خود بجوشد
97	Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır	به زبان خوش مار از سوراخ درمی آید
98	Tereciye tere satmak	زیره به کرمان بردن
99	Terzi kendi söktüğünü dikemez	کوزه گراز کوزه شکسته آب می خورد
100	Tok açın halinden anlamaz	سیراز گرسنه خبر ندارد، سواره از پیاده
101	Yalancının mumu yatsıya kadar yanar	چراغ دروغ بی فروغ است./ دروغگو کم حافظه است.
102	Zahmetsiz rahmet olmaz	نابرده رنج گنج میسر نمی شود

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde Türkçede kullanım sıklığı yüksek 102 atasözünün Farsçada eşdeğerinin bulunduğu ve hatta atasözlerinin önemli bir çoğunluğunun birbirinin neredeyse kelimesi kelimesine tercümesi olduğu görülmektedir. Farsça atasözlerinin kullanım sıklığına ilişkin bir çalışmaya rastlanmadığından bu konuda yorum yapmak mümkün değildir.

### 5.1.2. Deyimler

Atasözleri gibi dilin kültürel boyutunu oluşturan deyimler genellikle anlatımı kuvvetlendirmek, durumu zenginleştirmek daha çarpıcı bir şekilde ifade etmek veya somutlaştırmak için kullanılmaktadır. “Deyimler dilin kendine özgü anlatım biçimini ifade eden önemli göstergelerdir. Toplumun yaşayışından, inançlarından, gelenek-göreneklerinden çıkan her türlü bilgiyi, düşünceyi yansıtan deyimler, genellikle gerçek anlamlarının dışında kullanılan birden çok kelimeyle kurulmuş kalıp sözlerdir” (Güzel ve Barın, 2013, s.134). Dilin ve iletişimin her boyutunda önemli bir yere sahip olan deyimlerin yabancı dilde öğretiminde doğru ve etkili iletişim kurmak açısından gereklidir. “Yabancı dil öğretiminde hangi atasözü ve deyim, öğretimin hangi basamağında, nasıl kullanılabileceği yukarıda sözünü ettiğimiz gerekliliğin karmaşık



yönüdür. Yabancı dil öğretimi konusunda uzmanlaşmış ülkelerde dil öğretim yöntemleri, ilkeleri, teknikleri ışığında ve temel söz varlığının taranması yoluyla elde edilen bulgular öğretim sürecine aktarılmıştır. Ancak ülkemizde önemi yeni yeni kavranan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında çalışmaların eksik ve yetersiz oluşu, bu alanda çalışanlara büyük zorluk çıkarmaktadır” (Akpınar, 2010, s.104). Ayrıca yabancılara Türkçe öğretmek üzere hazırlanmış ders kitaplarına göz atıldığında deyim öğretimi açısından ders kitapları arasında bir tutarsızlığın olduğu görülmektedir. Örneğin Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setinde her seviyede yeterli sayıda deyim öğretimine yönelik; boşluk doldurma, eşleştirme, tahmin etme, cümlede kullanma vb. birçok etkinlik bulunmaktayken aynı durumun Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* için geçerli olduğunu söylemek zordur. Ayrıca *Yedi İklim Türkçe* öğretim setinin sonunda yer alan kelime listelerinde de deyimlerin ayrı başlıklar hâlinde verilmediği görülmektedir. Oysaki deyim öğretimi plan dâhilinde ve belirlenmiş kazanım ve yeterlikler doğrultusunda yapılmalıdır. Nitekim *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde çeşitli bölümlerde öğrencinin deyim bilgisine 82 defa değinildiği görülmektedir. Ayrıca bütün seviyeler için verilen “Sözcük Dağarcığı Alanı”na ilişkin basamak kümelerinde (DİAOÖÇ, 2013, s.113) deyimler yeterlik cümlelerinde kendine yer bulmuştur:

**Tablo 27.** *Sözcük Dağarcığı Alanı Basamak Kümesi*

Sözcük Dağarcığı Alanı	
<b>C2</b>	Çok zengin bir sözcük dağarcığına, deyimlere ve günlük anlatım tarzlarına hâkimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
<b>C1</b>	Geniş bir sözcük dağarcığına hâkimdir ve bilmediği sözcükler yerine zorlanmadan başka bir sözcük kullanarak açığı kapatabilir; çok nadir sözcük arar ya da bilmediği bir şeyi kullanmaktan kaçınır. Deyimlere ve günlük anlatımlara iyice hâkimdir
<b>B2</b>	Kendi uzmanlık alanından ve birçok genel alandan konulara ilişkin geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir. Sık tekrarlamalar yapmamak için, değişik ifadelere başvurabilir; ama buna rağmen sözcük dağarcığındaki eksiklikler duraklamaya ve başka tanımlamalar aramaya yol açabilir
<b>B1</b>	Aile, hobi, ilgi alanı, iş, gezi, güncel olaylar gibi birçok kendi günlük hayatından konu hakkında, zaman zaman başka sözcüklerle anlatsa da kendini ifade edebilmek için yeterli genişlikte bir sözcük dağarcığına sahiptir.
<b>A2</b>	Alışlagelmiş durumlarda ve alışılmış konularda olağan günlük işleri halledebilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
	Temel bildirişim gereksinimleriyle başa çıkabilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. Basit temel gereksinimlerini giderebilecek kadar yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
<b>A1</b>	Bazı somut durumlara ilişkin tek tük sözcük ve deyimlerden oluşan temel bir birikime sahiptir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde A1 seviyesinde dahi bazı durumlara ilişkin basit deyimlerin hedef kitle tarafından

bilinmesinin öngörüldüğü anlaşılmaktadır. Dikkat çeken husus ise C1 ve C2 seviyesinde deyimlere öğrenci tarafından yeterince hâkim olunmasının yeterlik cümlelerinde iki defa tekrar edilmesidir. Başka bir deyişle bir dili yüksek seviyede öğrenen bir bireyden o dile ilişkin deyimler ve ince anlam farklılıklarını bilmesi beklenmektedir. Nitekim bu fazladan çaba isteyen bir durumdur ki hâlihazırda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Türkçedeki binlerle ifade edilebilecek sayıdaki deyimle ilişkin öğrencilere iyi bir hakimiyet kazandırdığını söylemek güçtür. Ders kitapları dışında deyim öğretimi öğretici ve öğrencinin kişisel gayretine kalmış durumdadır. Ancak Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birey günlük hayat içerisinde ister istemez pek çok deyim öğrenme imkanına sahipken yurt dışında Türkçe öğrenenler bu imkândan yoksundur. Dolayısıyla sınıf içi etkinliklerle deyim öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Deyimlerin kültürel ve mecaz boyutu yabancı dil öğretiminde öğretimde çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Amaç kültür hakkında yeteri kadar bilgisi olmayan bir öğrenci amaç dilin deyimlerini öğrenirken güçlüklerle karşılaşacaktır. Amaç kültür ile araç kültür arasındaki yakınlığın deyim öğreniminde kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Nitekim bu yargıyı destekler nitelikte Shirazi (2018) tarafından bir çalışmada Türkçe ve Farsça arasında 1950 adet eşdeğer deyim tabloları hâlinde sıralanmıştır. Verilen rakam hiç de az değildir. Söz konusu deyimlere dikkat edildiğinde önemli bir kısmının birbirinin tercümesi olduğu anlaşılmaktadır. Türk kültürü ve Fars kültürü arasındaki kültürel yakınlığın dildeki bir yansıması olarak nitelendirilebilecek eşdeğer deyimleri kavramada İranlı bir öğrencinin çok fazla bilişsel çaba sarf etmeyeceği açıktır. Bu durum kültürel yakınlığın dil öğretimine müspet bir şekilde doğrudan nasıl tesir ettiğini açık bir şekilde göstermektedir.

Yılmaz Atagül (2015) tarafından yapılan bir çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere Türkçede kullanım sıklığı en yüksek 150 deyim tespit edilerek tablo hâlinde verilmiştir. Söz konusu sık kullanılan 150 Türkçe deyimle dikkat edildiğinde tablodaki 85 deyim Türkçe ve Farsça arasında eşdeğer olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıdaki tabloda ise kullanım sıklığı en yüksek 150 Türkçe deyim arasında Farsça eşdeğeri bulunan deyimler verilmiştir:

**Tablo 28. Türkçe ve Farsçada Kullanım Sıklığı Yüksek Eşdeğer Deyimler**

Sıra	Türkçe	Farsça
1	Adam etmek	کسی را آدم کردن
2	Adam yerine koymak	آدم حساب کردن
2	Ağzı kulaklarına varmak	نیش کسی تا بناگوشش باز شدن
4	Aklı başına gelmek	عقل کسی سر جایش آمدن.
5	Burnu havada olmak	از دماغ فیل افتادن
6	Dalga geçmek	مسخره کردن
7	Dünya başına yıkılmak	دنیا روی سر کسی خراب شدن
8	Gözleri dolmak	چشم کسی پر شدن
9	Rahmetli olmak	به رحمت خدا رفتن
10	Acı çekmek	درد کشیدن، غصه خوردن
11	Ağzına geleni söylemek	پاشنه دهان خود را کشیدن
12	Ağzından çıkanı kulağı duymamak	حرف دهن خود را نفهمیدن
13	Avucunun içi gibi bilmek	مثل کف دست دانستن
14	Bir eli yağda bir eli balda olmak	نان کسی در روغن بودن
15	Can atmak	له له چیزی را زدن
16	Canı çekmek	دل کسی چیزی خواستن/ هوس کردن
17	Dili tutulmak	زبان کسی بند آمدن
18	Dört gözle beklemek	بی صبرانه منتظر بودن
19	Gönül almak	دل کسی را به دست آوردن
20	Hesap sormak	حساب پرسیدن
21	Kalp kırmak	قلب/دل کسی را شکستن
22	Surat asmak	اخم و تخم کردن
23	Tadı damağında kalmak	مزه چیزی زیر زبان کسی ماندن
24	Uykusu kaçmak	خواب از سر کسی پریدن
25	Yağmurdan kaçarken doluya tutulmak	از چاله در آمدن و به چاه افتادن/ از بیم ماردردها اژدها رفتن
26	Yüreği ağzına gelmek	قلب کسی توی دهانش آمدن
27	Ağzını açıp gözünü yummak	چشم بستن و دهان باز کردن
28	Altını üstüne getirmek	زیرورو کردن
29	Aralarından su sızmamak	مو در میان دو کس نگنجیدن
30	Baş üstünde yeri var	تاج سر کسی بودن
31	Bindiği dalı kesmek	تیشه به ریشه خود زند
32	Bir kulağından girip öbür kulağından çıkmak	یک گوش درویک گوش دروازه بودن
33	Çoğu gitti azı kaldı	پریش رفته کمش مانده
34	Elini çabuk tutmak	دست جنباندن
35	Göz atmak/ Gözden geçirmek/ Göz gezdirmek	نگاه انداختن
36	Gözünden düşmek	از چشم کسی افتادن
37	Göz yaşı dökmek	اشک ریختن
38	Haddini bilmek	حد خود را دانستن
39	İş iştin geçmek	کار از کار گذشتن
40	İşine gelmek	به کار کسی آمدن
41	Kan ter içinde kalmak	خیس عرق شدن
42	Korktuğu başına gelmek	چیزی که از آن می ترسید به سرش آمد
43	Vakit öldürmek	وقت کشی کردن
44	Abuk sabuk konuşmak	چرت و پرت گفتن

45	Ağız birliği etmek	یک صدا شدن
46	Aklımı kaybetmek	عقل خود را ازدست دادن
47	Aklımın köşesinden geçmemek	چیزی اصلاً به فکر کسی نرسیدن
48	Ara bozmak	دو به هم زنی کردن
49	Arkadan vurmak	از پشت خنجر زدن
50	Ayak bağı olmak	پاپیج کسی شدن
51	Başından aşağı kaynar sular dökülmek	انگاریک سطل آب سرد روی سرش ریخته شد
52	Bir çuval inciri berbat etmek	دسته گل به آب دادن
53	Bir taşla iki kuş vurmak	با یک تیردو نشان زدن
54	Burununu sokmak	فضولی کردن
55	Büyük söz söylemek	کسی را منع کردن
56	Büyümüş de küçülmüş	هرچه بزرگتر می شود بچه ترمی شود
57	Can kulağıyla dinlemek	با جان و دل گوش کردن/ گوش جان سپردن
58	Cebinde akrep var	آب ازدستش نمی چکد
59	Ciğeri yanmak	جگر کسی سوختن
60	Çekip gitmek	گذاشتن و رفتن
61	Deli divane olmak	دیوانه ء کسی/ چیزی بودن
62	Dik dik bakmak	بزور نگاه کردن
63	Dillere destan	زیان زد خاص و عام
64	Dünyaya gelmek	به دنیا آمدن
65	Dünyaya getirmek	به دنیا آوردن
66	Dünyaya gözlerini kapamak	چشم از جهان بستن
67	Ekmeğini taştan çıkarmak	نان را از زیر سنگ درآوردن
68	Etekleri zil çalmak	کبک کسی خروس خواندن
69	Gezip tozmak	گشت و گذار کردن
70	Gökte ararken yerde bulmak	در آسمان جستن و در زمین یافتن
71	Gönül vermek	دل دادن
72	Gücüne gitmek	زور کسی آمدن
73	Gülmekten kırılmak	از خنده روده بر شدن
74	Hâl hatır sormak	احوال پرسیدن
75	Havadan sudan konuşmak	از این ور، آن ور صحبت کردن
76	Hem suçlu hem güçlü	دوقورت و نیمش هم باقیست
77	İçine doğmak	به دل افتادن
78	İki ayağı bir papuca sokmak	پاها را در یک کفش کردن
79	İşi düşmek	کار کسی به دیگری افتادن
80	Kafası şişmek	سر کسی رفتن (از صدا)
81	Kazdığı kuyuya düşmek	ز آتش خویش سوختن
82	Laf taşımak	خبر چینی کردن
83	Tatlı dil	زبان خوش
84	Yerin dibine geçmek	از خجالت آب شدن و توی زمین رفتن
85	Yüzünü gören cennetlik	ستاره سهیل شدی

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Türkçede kullanım sıklığı yüksek 150 deyim arasında 85'inin Farsçada eş değerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu eşdeğer deyimlerin önemli birçoğunun neredeyse birbirinin tercümesi olması dikkat çekicidir.

Farsça deyimlerin kullanım sıklığına ilişkin bir çalışmaya rastlanmadığından bu konuda yorum yapmak mümkün değildir.

### 5.1.3. Kalıp Sözler

Kalıp sözler, “Önceden belirli bir biçime girip öylece hafızada saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak ve eğer gerekiyorsa bazı ekleme ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşabilen, belirli durumlarda toplumun benimsendiği sözleri sunarak iletişimin kurulmasına veya devamına yardım eden ve kullanım yerler çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleri” (Gökdayı, 2008, s.106) şeklinde tanımlanabilir. Belli bir durumda söylenen ve anlatım kuvvet ve canlılık katan bu sözlerin öğretimi önem arz etmektedir.

Gündelik hayatta; selamlaşırken, vedalaşırken, tanışırken, alışverişte, adres sorarken, hastanede, teşekkür ederken, yardım isterken veya tebrik ederken iletişim esnasında muhtelif kalıp sözlerden yararlanılmaktadır. Bu sözler bir yandan doğru iletişime yardımcı olurken diğer yandan hedef kültüre ait birtakım değerler hakkında bilgi vermektedir. Örneğin İran’da yürüme esnasında bir kimse mecburiyetten birkaç adım öne geçmek durumunda kaldığında, onlara arkasını döndüğü için yanındakilerden özür dilemektedir. Bu harekete cevap olarak İranlılar bir nezaket ifadesi olarak “gülün önü arkası olmaz” manasına gelen “گل پوشت و رو ندرد” ifadesini kullanmaktadır. Afganistan’da ise kamuda makam sahibi bireylere hitap esnasında isim ve soy isimlerinden ziyade sahibi oldukları makamla (Müdür Bey, Başkan Bey, General Bey, Reis Bey, Cumhurbaşkanı Yardımcısı Bey vb.) seslenmek nezaket kuralıdır. Türkiye’de de bilindiği üzere yani doğan bir çocuk için “Allah analı babalı büyütsün, adıyla yaşasın, Allah devletine milletine bağışlasın” gibi kalıp sözler kullanılmaktadır. Görüldüğü üzere bu türden ifadeler söz konusu kültürdeki değerler algısı ve insani ilişkiler hakkında bilgi vermektedir. Bu nedenle kalıp sözlerin öğretimi ve öğrenimi dil öğretiminin yadsınamaz bir boyutunu oluşturmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe kalıp sözlerin yapısının incelendiği çalışmaların dışında yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözleri ele alan çalışmaların son yıllarda ortaya çıktığı görülmektedir (Boylu ve Başar, 2018; Shirazi, 2018; Kara ve Altunsoy, 2017; Gökdayı, 2016; Çaydaş, 2016; Koç, 2015, Yılmaz, F ve Şenden E. Y. 2015). Bu

bağlamda Türkçe kalıp sözlerin öğretimine değinen Güzel ve Barın (2013) de kalıplaşmış ifadelerin biri dili tanımanın sınırı olduğu belirterek Türkçe kalıp ifadelerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Dilden dile gramer olarak aktarılabilir fakat ontolojik içeriklerini kaybeder.
- Kalıp olarak bir dilden diğerine uyum sağlayabilir. Örneğin Türkçede teşekkür etmek amacıyla alıntı sözcük tercih edilmiştir. Aynı lehçe içinde benzerlik gösterebilirler. Örneğin Türkiye Türkçesindeki “teşekkür ederim” yapısı, Özbek Türkçesinde taşakkür, Türkmen Türkçesinde minnetdârlık/hoşalık olarak ifade edilebilir.
- Dil bilgisel doğruluk sorgulamasından kısmen muaftır. “Geçmiş olsun.” ifadesi, buna bir örnektir. İfade, emir kipine örnek olarak gösterildiği takdirde diğer şahıslar içinde çekime girmesi gerekecektir; fakat kalıp ifadelerin çoğunun yapısı buna uygun değildir.
- Çoğu, çekim ekleri haricinde ek aldığı yapı değişikliğine uğrar.

Gökdayı (2008, s.101-102) tarafından ise Türkçe kalıp sözlerin anlamlarına göre “hayırdua ve iyi dilek bildirenler, küfür, beddua-ilenç bildirenler, duygusal tepkileri dile getirenler (korku, sevinç, şaşkınlık, acıma, çağrı, buyruk, yasaklama, vb.), selamlaşma bildirenler, ayrılık bildirenler, batıl inançları bildirenler, bir istek bildirenler, konuşanı veya dinleyeni yüceltme bildirenler, bir isteği kabul veya reddetme bildirenler, dinleyeni eleştirme, uyarma, tehdit etme bildirenler, genel bir davranış veya düşünce bildirenler, töre, gelenek ve kültürel değerleri yansıtanlar, dinî inançları bildirenler, soru sorup cevap isteyenler, özür dileme bildirenler, sembolik olarak ödüllendirme bildirenler, minnet, teşekkür bildirenler” olmak üzere toplam 17 alt başlıkta tasnif edilmeye çalıştığı görülmektedir. Verilen başlıklara dikkat edildiğinde pek çok alt başlığın iletişim ve insanlar arası ilişkide birincil önem arz ettiği görülmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde hedef kitleden dili bütüncül olarak öğrenmesi beklendiğinden iletişim dilinde önemli bir yer teşkil eden kalıp sözlerin öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim kalıp sözlerin öğretimine *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*’nde çeşitli bölümlerde sık sık değinildiği görülmektedir. Örneğin kalıp söz bilgi “Söz Dağarcığı Yeterliği”nin açıklandığı kalıp söz kullanımı bir dil yeterliği olarak düşünülmüş bölümde konu aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

Birçok sözcükten oluşan ve hatta bir bütün olarak öğrenilen ve kullanılan sabit kalıplar.

Aşağıda sabit kalıplara örnekler verilmiştir:

Kalıp cümleler:

- Dil işlevlerinin doğrudan bileş enleri örneğin, selamlaşma Günaydın! – Memnun oldum vb.,
- Atasözleri vb.
- Eski (kullanımdan düşmüş ifadeler), örn. Gül-ü reyhan kokusu âşık ile maşûktur (Yunus Emre) (DİAOÖÇ, 2013, s.111).

Kara ve Altunsoy (2017, s.802) tarafından yabancılara Türkçe öğretiminde B1 düzeyinden itibaren kalıplaşmış ifadelerin öğretimine başlandığı belirtilmektedir. Tanışma, teşekkür etme, adres sorma, alışveriş yapma vb. durumlardaki kalıp sözler A1 seviyesinden itibaren öğretilmekle birlikte deyim ve atasözü öğretiminin B1 seviyesinden itibaren yapılmaya başlandığı yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan muhtelif dil öğretim setlerine bakılarak söylenebilir. Ayrıca gene yabancılara Türkçe öğretimi setleri incelendiğinde ders kitapları arasında kalıp söz öğretiminde sistematik veya planlanmış bir uygulamanın olmadığı belirtilebilir. Kalıp sözlerin öğretiminin genellikle okuma metinleri yoluyla gelişigüzel yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Merkezi ve Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi tarafından hazırlanan Türkçe öğretim programlarında kalıp sözlerin öğretimine ilişkin herhangi bir yeterliğe rastlanmamaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğretim setlerinde kalıp sözlerin aşamalı ve sistematik bir şekilde öğretiminden ziyade özellikle okuma metinlerinde tesadüfi olarak çıkacak kalıp sözlerin öğretimiyle yetinildiği anlaşılmaktadır. Hedef kitlenin Türkiye’de Türkçe öğrenmesi durumunda bu telafi edilebilir bir durumdur. Zira Türkiye’de Türkçe öğrenen bir birey günlük hayatta ihtiyaçlarını gidermek için pek çok defa çeşitli ortamlarda çeşitli şahıslarla iletişim kurmak durumunda kalacak böylelikle sınıf ortamında karşılaşmadığı bir takım kalıp sözleri çoğu defa informal bir şekilde öğrenecektir. Ancak yurt dışında Türkçe öğrenen bireyler böyle bir şanstın mahrumdur. Bir dilin iletişimsel boyutunun sınıf içi etkinlikler ve ders kitaplarıyla sınırlı olması durumunda hedef kitlenin amaç dilde iletişim kurma becerisi kuşkusuz yeteri kadar gelişmeyecektir. Dahası iletişim dilinin

önemli bir bileşeni sayılan kalıp sözlerin öğretim setlerinde ihmal edilmesi hedef kitlenin özellikle sözlü iletişimde ifade zenginliği ve anlatım olanaklarından yoksun kalmasına yol açabilir. Bu yargıyı destekler nitelikte Bayraktar (2018, s.198) kalıp sözlerin temel işlevinin bireylerin gerek fiziksel gerekse sosyal ihtiyaçlarını en az çabayla anlaşılır şekilde iletmesini sağlayarak yaşamını sürdürmede pratik bir iletişim aracı olduğunu belirtmekte ve bu pratikliğin aynı zamanda konuşmanın hızlı ve akıcı olmasında da önemli etkiye sahip olduğunu eklemektedir. Ona göre yapılan araştırmalar; dinleme, konuşma, okuma ve yazmada hızın ve akıcılığın sağlanmasında kalıp sözlerin önemli bir etken olduğunu göstermiştir.

Kalıp sözlerin öğretiminde amaç dil ile araç dil arasındaki kültürel yakınlık kuşkusuz hedef kitleye avantaj sağlayacaktır. Nitekim değer yargıları, inanç, ahlak, gelenek-görenek, insani ilişkiler ve dünya görüşü gibi somut olmayan kültürel öğelerin bir unsuru olan kalıp sözlerin öğretimi veya tercümesi zordur. Toplumlara has olan bu türden sözlerin çevirisi neredeyse imkânsız olduğundan bağlam veya durum içerisinde gerekli kalıp sözün öğretimi en uygun yöntem olacaktır. Bu doğrultuda Ünsal (2013, s.1393) ise kültürel öğeler olan ve dilde yansımaları bulan kalıp sözlerin hedef kültürde eşdeğerliği bulunmadığı için çeviride bir güçlük oluşturduğu, çevirilmezlik sorununa yol açtığı belirtmekte ve hedef kültürde her zaman eşdeğerinin bulunmadığı durumlarda bu sözlerin somutlaştırılarak, sözcüğü sözcüğüne ya da elden geldiğince anlam çevirisi yapılarak aktarılmasının uygun olacağını ifade etmektedir.

Kalıp sözlerin öğretimindeki zorluğun amaç dil ile araç dil arasındaki kültürel yakınlıkla doğru orantıda olduğu söylenebilir. Çünkü birbirine yakın toplumlar benzer durumlarda benzer tepkiler vereceğinden bu benzerlik dilde de kendini gösterecektir. Dolayısıyla kültürel olarak birbirine yakın ve ilişki hâlindeki toplumların dillerinde de benzerlikler görülebileceği ileri sürülebilir. Bunun en iyi örneği Türkçe ve Farsça arasındaki kelime, kalıp söz ve gramatikal eşdeğerliklerdir. Yukarıda Türkçe ve Farsça arasındaki eşdeğer atasözü ve deyimler üzerinde durulmuştur. Türkçe ve Farsça kalıp sözlere göz atıldığında da aynı durumla karşılaşılmaktadır. Türkçe ve Farsça arasında neredeyse birbirinin tercümesi olan ve hemen hemen aynı bağlamda kullanılan kalıp sözlerin varlığı alan uzmanı araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. Nitekim Boylu ve Başar (2015) tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu: Türkçe Kalıp Sözlerin Farslara Öğretimi” başlıklı çalışmada Türkçe ve Farsça arasında



sık kullanılan 232 eşdeğer kalıp sözün ve ayrıca Türkçede bulunup Farsçada bulunmayan 45 kalıp sözün tablo hâlinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından bir miktar kalıp sözün sıralanmakla yetinildiği ve söz konusu eşdeğer kalıp sözlerin öğretimi boyutunun çalışmanın dışında bırakıldığı görülmektedir. Konuya ilişkin “Ana Dili Farsça Olanlara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortak Dil Unsurlarından Yararlanma: Atasözleri, Deyimler ve Kalıp Sözler” başlıklı güncel bir yüksek lisans (Shirazi, 2018) tezinde ise konunun daha kapsamlı olarak ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada bazı kaynaklar taranarak Türkçe ve Farsça arasında 1.307 adet eşdeğer kalıp söz tespit edilmiştir. Birbirinin neredeyse tercümesi olan bu kalıp sözlerin her iki dilde hemen hemen aynı anlamda ve bağlamda kullanıldığı göze çarpmaktadır. Söz konusu çalışmada eşdeğer kalıp sözlerin öğretimine ilişkin bazı etkinliklerin verildiği görülse de hangi seviyede hangi kalıp sözün İranlı hedef kitleye öğretileceği üzerinde herhangi bir fikir yürütülmemiştir.

Bir dildeki kalıp sözlerin sayısı düşünüldüğünde yukarıda verilen eşdeğer kalıp söz sayısı hiç de az değildir. Nitekim Türk dili ve Türk kültürüyle kayda değer bir kültürel yakınlığa sahip olmayan bir ülkedeki hedef kitleye Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin neredeyse tamamı öğrenciler için yeni olacaktır. Ancak İranlı hedef kitle oldukça az bir bilişsel çabayla söz konusu sözleri öğrenmekte daha doğrusu ana/birinci dilindeki sözlerin eşdeğerinin yabancı dilinde de olduğunu sezmektedir. Bu gerek öğretici gerekse de öğrenci açısından avantajlı bir durumdur.

## 5.2. KOPYA KELİMELER

Kelime öğretimi yabancı dil öğretiminin temeli olarak nitelendirilebilir ve dört temel dil beceresinin geliştirilmesinde kelime öğretimi anahtar görevindedir. Bu sebeple öğrencinin dil becerilerini etkili kullanması aktif kelime dağarcığıyla doğru orantılı olacaktır. Kelime dağarcığının önemine *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde Dil Kullananların/Öğrenenlerin Yeterlikleri bölümünde pek çok defa işaret edildiği görülmektedir. Ayrıca söz konusu çerçeve metinde kelime dağarcığı hakimiyetine ilişkin seviyelere göre kazanımların verildiği tablo aşağıdaki gibidir (DİAOÖÇ, 2013, s.113):

**Tablo 29. Sözcük Dağarcığı Hakimiyeti**

	Sözcük Dağarcığı Hakimiyeti
<b>C2</b>	Sözcük dağarcığının sürekli olarak doğru ve uygun bir şekilde kullanılması.
<b>C1</b>	Sözcük kullanımında bazı küçük pürüzlere rağmen büyük hataların yapılmaması.
<b>B2</b>	Sözcük dağarcığının genelde çok doğru olarak kullanılması, bazı karışımlar ve yanlış sözcük kullanımları olmasına rağmen bildirişimin bozulmaması
<b>B1</b>	Karmaşık konularla ilgili olguları anlatmak ya da az alışılmış konularla ve durumlarla başa çıkmak için, bazı temel yanlışlar yapmasına rağmen, temel sözcük dağarcığına iyice hâkimdir.
<b>A2</b>	Somut günlük ihtiyaçlarla ilgili kısıtlı bir sözcük dağarcığına sahiptir.
<b>A1</b>	Tanımlayıcısı yoktur.

Larsen ve Freeman (2001, s.252, akt. Uzdu Yıldız, 2013, s.362) tarafından verilen üç boyutlu dil bilgisi şemasına göz atıldığında bir kelimenin “biçim, anlam” ve “kullanım”dan oluşan üç boyutunun bilinmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla burada hedef kitleden beklenen bir kelimeyi yapısal olarak tanınması, kelimeyi tem ve yan anlamlarıyla birlikte bilmesi ve onu bağlamına uygun bir şekilde kullanmasıdır. Günday (2015, s.196) ise kelime bilgisini dört dil becerisini tamamlayıcı beceri olarak kabul ederek hedef kitleden kelime becerisine yönelik beklenen kazanımları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Günlük yaşamda sıkça gereksinim duyduğu sözcükleri yabancı dilde tanıyabilmek,
- Öğrendiği sözcükleri yabancı dilde iletişim ve eylem gerçekleştirirken kullanabilmek,
- Kelimenin isim, sıfat, zarf, fiil, bağlaç mı olduğunu tanıyabilmek,
- Bir kelimenin kök, ön ek ve son eklerini çözümleyebilmek,
- Sözcüklerin gerçek anlamda mı yan anlamlarda mı kullanıldıklarını anlayabilmek,
- Sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bilebilmek,
- Sözcüklerden farklı kelimeler (isim, sıfat, zarf, fiil) türetebilmek,
- Sözcüklerin kavram haritalarını oluşturabilmek.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimine ilişkin alanyazında çeşitli çalışmalara (Apaydın, 2007; Aktaş, 2013; Uzdu Yıldız, 2013; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013, Aslan, 2015; Tüfekçioğlu, 2016) rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmalarda kelime öğretiminin nasıl bir çerçevede hangi yöntem ve tekniklerle

gerçekleştirilebileceği üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Ayrıca Türkçe kelimelerin kullanım sıklığına ilişkin bazı çalışmaların da ayrı (Göz, 2003; Ölker, 2011; Memoğlu Süleymanoğlu, 2014; Tezcan Aksu ve Adalı, 2018) yapıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla sınırları kesin olarak çizilmemekle birlikte yabancılara Türkçe öğretmek üzere yazılmış tematik Türkçe öğretim kitaplarında hangi seviyede kaç kelimenin öğretileceği göreceli olarak bellidir. Ayrıca bölüm veya ders kitabı sonlarında kelime listelerinin verildiği görülmektedir. Ayrıca Açık (2013) tarafından “Temel Türkçe (A1 / A2) İçin Söz Dağarcığı Tespiti Denemesi” başlığıyla yapılan bir çalışmada da Türkçede en sık kullanılan kelimelerden hareketle ders kitaplarında temel düzeyde bulunması gereken kelimeler kategorik olarak sıralanmıştır.

Ders kitaplarında yer alan kelime listeleri hazırlanırken genelgeçer bir hedef kitlenin özellikleri ve Türkçenin temel söz varlığı dikkate alınmaktadır. Ancak kelime öğretiminde ortak veya daha doğru bir isimlendirmeyle kopya unsurlar dil öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Zira amaç dil ile öğrencinin ana/birinci dili arasındaki kopyaların sayısı dil öğrenimini kolaylaştıran bir etkidir. Henüz Türkçe öğretim kitaplarından bu etkenin dikkate alınmadığı görülmektedir. Ancak bu husus hedef kitleye özgü dil öğretim modeli geliştirebilmek açısından önemlidir. Bu bağlamda Dilberipur (1995) tarafından hazırlanan “Türkçe-Farsça Ortak Kelimeler Sözlüğü” isimli eserde 6.000’den fazla karşılıklı kopyanın verilmiş olması dikkate değerdir. Daha dikkatli ve Türkçenin tarihî dönemlerini kapsayacak bir çalışmada bu sayının daha da yükseleceği açıktır. Bu nedenle İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders içeriklerinin iki dil arasındaki bu kopyalar göz önünde bulundurularak hazırlanması gereklidir. Zira gerek kullanım sıklığı gerekse de kelime zorluğu bakımından orta veya yüksek seviyede verilmesi öngörülen pek çok kelime İranlı hedef kitle tarafından temel seviyede bağlamıyla birlikte rahat bir şekilde kavranabilir. Örneğin Türkçe ve Farsça arasında pek çok bağlaç (ama, lakin, fakat, zaten, rağmen vb.) karşılıklı kopya olduğundan İranlılara bunların öğretimi için orta ve yüksek seviyeyi beklemeye lüzum yoktur. Bu konuda başka bir örnek vermek gerekirse Özkan (2013, s.438) tarafından yapılan bir derlem bilim çalışmasında Türkiye Türkçesindeki ilk 100 zarf tablo hâlinde sıralanmıştır. Kullanım sıklığı yüksek bu 100 zarf incelendiğinde “hiç, hemen, hâlâ, bazen, yavaş yavaş, o kadar, asla, derhâl, nihayet, tamamen” gibi zarfların iki dil arasında kopya olduğu anlaşılmaktadır. Diğer zarflara göz atıldığından ise Türkçe

zarfların Farsçada bire bir muadilin olduğu görülmektedir. İsim ve sıfatlar arasındaki kopyalar da bir hayli fazladır. Çalışmaya örnek oluşturması bakımından Aşağıdaki tabloda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* öğretim setinde temel seviyede (A1 / A2) kullanılan kelimeler içinde Türkçe ve Farsça arasında karşılıklı kopya olanlar isim, sıfat ve zarflar iki tablo hâlinde verilmiştir:

**Tablo 30.** *Yedi İklim Türkçe Öğretim Setindeki (A1) Türkçe-Farsça Kopya Kelimeler*

Sıra	Türkçe	Farsça	Sıra	Türkçe	Farsça
1	Acele etmek	عجله کردن	49	Bulvar	بلوار
2	Adam	آدم	50	Büfe	بوفه
3	Adet	عادت	51	Cadde (Y.E.)	جاده
4	Adres	آدرس	52	Cam	جام
5	Affetmek	عفو کردن	53	Can	جان
6	Afiyet	عافیت	54	Cep	جیب
7	Ait (Y.E.)	عائد	55	Cetvel (Y.E.)	جدول
8	Akil	عقل	56	Cevap	جواب
9	Akvaryum	آکواریوم	57	Cisim	جسم
10	Alet	آلت	58	Cuma	جمعه
11	Alfabe	الفبا	59	Cümle	جمله
12	Alo	الو	60	Çadır	چادر
13	Ama	اما	61	Çay	چای
14	Ameliyat (Y.E.)	عملیات	62	Çimen	چمن
15	Âmin	آمین	63	Çin	چین
16	An	آن	64	Çorap	جوراب
17	Ankara	آنکارا	65	Dahil	داخل
18	Antalya	آنتالیا	66	Daima	دائماً
19	Apartman	آپارتمان	67	Dakika	دقیقه
20	Araba	ارابه	68	Damat	داماد
21	Arap	عرب	69	Davet etmek	دعوت کردن
22	Arzu etmek	آرزو کردن	70	Davetiye	دعوتیه
23	Asansör	آسانسور	71	Dayı	دایی
24	Ateş	آتش	72	Defa	دفعه
25	Ayna	آینه	73	Defter	دفتر
26	Baba	بابا	74	Derece	درجه
27	Bahçe	باغچه	75	Ders	درس
28	Bahçıvan	باغچه بان	76	Dikkat	دقت
29	Bakkal	بقال	77	Diyalog	دیالوگ
30	Baklava	باقلاوا	78	Doktor	دکتر
31	Balkon	بالکن	79	Dost	دوست
32	Balon	بالن	80	Dua	دعا
33	Banka	بانک	81	Duvar	دیوار
34	Basit	بسیط	82	Dükkân	دکان
35	Basketbol	بسکتبال	83	Dünya	دنیا
36	Batarya	باتری	84	Edebiyat	ادبیات
37	Bazı	بعضی	85	Elbette	البته
38	Beden	بدن	86	Elbise	البسه
39	Bekar (Y.E.)	بیکار	87	Emir	امر
40	Belediye	بلدیة	88	Emniyet	امنیت

41	Beraber (Y.E.)	برابر	89	Eser	اثر
42	Bilet	بلیت	90	Esna	اٹنا
43	Bina	بنا	91	Etraf	اطراف
44	Everest	اورست	92	Hemşire (Y.E.)	همشیره
45	Evlat	اولاد	93	Henüz	هنوز
46	Eyvah!	ای وای!	94	Her	هر
47	Fakir	فقیر	95	Herkes	هرکس
48	Fayda	فایده	96	Hesap	حساب
97	Felsefe	فلسفه	148	Heyecan	هیجان
98	Fiil	فعل	149	Hiç	هیچ
99	Fil	فیل	150	Hikâye	حکایت
100	Film	فیلم	151	İcat etmek	ایجاد کردن
101	Fincan	فنجان	152	İddia	ادعا
102	Fiziki	فیزیکی	153	İfade (Y.E.)	افاده
103	Fındık	فندق	154	İhtiyaç	احتیاج
104	Form	فرم	155	İkram etmek (Y.E.)	اکرام کردن
105	Frankfurt	فرانکفورت	156	İmam	امام
106	Fransa	فرانسه	157	İmza	امضاء
107	Futbol	فوتبال	158	İncir	انجیر
108	Garson	گارسون	159	İnsan	انسان
109	Gitar	گیتار	160	İnşallah	ان شاءالله
110	Gül (Y.E.)	گل	161	İnternet	اینترنت
111	Haber	خبر	162	İsim	اسم
112	Hafta	هفته	163	İstanbul	استانبول
113	Hafif	خفیف	164	İşaret	اشاره
114	Hak	حق	165	İtalya	ایتالیا
115	Hâl	حال	166	İzmir	ازمیر
116	Hala (Y.E.)	حالا / خاله	167	Jandarma	ژاندارم
117	Halı	قالی	168	Japon	ژاپن
118	Hamam	حمام	169	Jeton	ژتون
119	Han	خان	170	Jilet	ژیلت
120	Hanım	خانم	171	Kabin	کابین
121	Hareket etmek	حرکت کردن	172	Kadar	قدر
122	Harf	حرف	173	Kahve	قهوه
123	Hatta	حتی	174	Kahverengi	قهوه ای
124	Hava	هوا	175	Kalem	قلم
125	Havlu	حوله	176	Kalıp	قالب
126	Havuç	هویج	177	Kalp	قلب
127	Havuz	حوض	178	Kanepe	کاناپه
128	Hayal	خیال	179	Kanguru	کانگورو
129	Hayat	حیات	180	Kar (Y.E.)	کار
130	Hayır	خیر	181	Kart	کارت
131	Hayvan	حیوان	182	Kaşık	قاشق
132	Hazırlamak	حاضر شدن	183	Kebap	کیباب
133	Hediye	هدیه	184	Kefir	کفیر
134	Helal	حلال	185	Kelime	کلمه
135	Kemer (Y.E.)	کمر	186	Metin	متن
136	Kenar	کنار	187	Metre	متر
137	Keşif	کشف	188	Metro	مترو
138	Keyif	کیف	189	Mevsim	موسم
139	Kilit (Y.E.)	کلید	190	Meydan	میدان

140	Kilo	کیلو	191	Meyve	میوه
141	Kilogram	کیلوگرم	192	Mezar	مزار
142	Kilometre	کیلومتر	193	Miktar	مقدار
143	Kimya	کیمیا	194	Millet	ملت
144	Kitap	کتاب	195	Milliyet	ملیت
145	Kıyma	قیمه	196	Mimar	معمار
146	Komedi	کمدی	197	Minibüs	مینی بوس
147	Köfte	کوفته	198	Misafir (Y.E.)	مسافر
199	Kral (Y.E.)	کرال	250	Mısır	مصر
200	Kur'an-ı Kerim	قرآن کریم	251	Monitör	مانیتور
201	Küçük	کوچک	252	Motosiklet	موتور سیکلت
202	Kütüphane	کتابخانه	253	Muayene	معاینه
203	Lacivert	لاجورد	254	Muhabir	مخابر
204	Lamba	لامپ	255	Muhtar	مختار
205	Limon	لیمو	256	Muz	موز
206	Lira	لیر	257	Mübarek	مبارک
207	Liste	لیست	258	Müdür	مدیر
208	Litre	لیتر	259	Mühendis	مهندس
209	Lütfen	لطفا	260	Mümkün	ممکن
210	Macera	ماجرا	261	Müsait	مساعد
211	Madalya	مدال	262	Müşteri	مشتری
212	Maden suyu (Y.E.)	آب معدنی	263	Müze	موزه
213	Mağaza	مغازه	264	Nakit	نقد
214	Mahalle	محله	265	Namaz	نماز
215	Mahkeme	محکمه	266	Nefis	نفیس
216	Makarna	ماکارانی	267	Nehir	نهر
217	Mangal	منقل	268	Nezaket	نزاکت
218	Market	مارکت	269	Nihayet	نهایت
219	Maske	ماسک	270	Nine	ننه
220	Melek	مَلک	271	Nisan	نیسان
221	Memnun (Y.E.)	ممنون	272	Nokta	نقطه
222	Memur	مأمور	273	Oksijen	اکسیژن
223	Mekân	مکان	274	Otel	هتل
224	Mercan	مرجان	275	Otobüs	اتوبوس
225	Merkez	مرکز	276	Otomobil	اتومبیل
226	Merhaba (Y.E.)	مرحباً	277	Ömür	عمر
227	Mesafe	مسافت	278	Ördek	اردک
228	Meslek (Y.E.)	مسلک	279	Özür dilemek	عذر خواهی کردن
229	Palto	پالتو	280	Saye	سایه
230	Panda	پاندا	281	Sayfa	صفحه
231	Pansiyon	پانسیون	282	Sebep	سبب
232	Park	پارک	283	Sebze	سبزی
233	Pas	پاس	284	Sefer	سفر
234	Pazar	بازار	285	Selam	سلام
235	Pembe (Y.E.)	پنبه	286	Semt	سمت
236	Pencere	پنجره	287	Sepet	سبد
237	Perde	پرده	288	Seyahat	سیاحت
238	Perşembe	پنج شنبه	289	Sincap	سنجاب
239	Peynir	پنیر	290	Sinema	سینما
240	Pijama	پیژامه	291	Sipariş	سفارش
241	Piknik	پیکنیک	292	Siyah	سیاه

242	Pilav	پلو	293	Sıfat	صفت
243	Pirinç	برنج	294	Sıfat	صفت
244	Piyano	پیانو	295	Sıfır	صفر
245	Polis	پلیس	296	Şahıs	شخص
246	Portakal	پرتقال	297	Şair	شاعر
247	Posta	پست	298	Şans	شانس
248	Postane	پست خانه	299	Şarj	شارژ
249	Proje	پروژه	300	Şart	شرط
301	Pul	پول	351	Şeftali	شفتالو
302	Radyo	رادیو	352	Şehir	شهر
303	Rahat	راحت	353	Şeker	شکر
304	Rehber	رهبر	354	Şekil	شکل
305	Renk	رنگ	355	Şikâyet	شکایت
306	Ressam	رسم	356	Şirin	شیرین
307	Robot	ربات	357	Şirket	شرکت
308	Roman	رمان	358	Şişe	شیشه
309	Rusya	روسیه	359	Şoför	شوفر
310	Saat	ساعت	360	Şort (Y.E.)	شورت
311	Sabah	صبح	361	Şömine	شومینه
312	Sabır	صبر	362	Tabiat	طبیعت
313	Sahil	ساحل	363	Tablet	تبلت
314	Sahip	صاحب	364	Tablo	تابلو
315	Salon	سالن	365	Taç Mahal	تاج محل
316	Sanat (Y.E.)	صنعت	366	Tahmin etmek	تخمین زدن
317	Sandalye	صندلی	367	Tahran	تهران
318	Saniye	ثانیه	368	Tahta	تخته
319	Santimetre	سانتی متر	369	Takip etmek	تعقیب کردن
320	Saray	سرای	370	Taksi	تاکسی
321	Satır	سطر	371	Takvim	تقویم
322	Satranç	شطرنج	372	Talep	طلب
323	Tamam (Y.E.)	تمام	373	Tunus	تونس
324	Tamamlamak	تمام کردن	374	Tur	تور
325	Tane	دانه	375	Turistik	توریستی
326	Tarif etmek	تعریف کردن	376	Tuvalet	توالت
327	Tarih	تاریخ	377	Türbe	تربت
328	Tarihi	تاریخی	378	Türk	ترک
329	Tatil	تعطیل	379	Türkiye	ترکیه
330	Taze	تازه	380	Ulak (Y.E.)	الاغ
331	Tebrik	تبریک	381	Usta	اوستا
332	Tek	تک	382	Ücret	اجرت
333	Teklif (Y.E.)	تکلیف	383	Ürdün	اردن
334	Telaffuz	تلفظ	384	Ütü	اتو
335	Tekrar	تکرار	385	Ütülemek	اتو کردن
336	Telaffuz etmek	تلفظ کردن	386	Vasıta	واسطه
337	Telefon	تلفن	387	Vatan	وطن
338	Televizyon	تلویزیون	388	Vedalaşmak	وداع کردن
339	Temmuz	تموز	389	Vücut	وجود
340	Teneffüs	تنفس	390	Yani	یعنی
341	Tenis	تنیس	391	Zaman	زمان
342	Tepe	تپه	392	Zamir	ضمیر
343	Tercih	ترجیح	393	Zarar	ضرر

344	Tercih etmek	ترجیح دادن	394	Zarf (Y.E.)	ظرف
345	Teşekkür etmek	تشکر کردن	395	Zayıf	ضعیف
346	Timsah	تمساح	396	Zemin	زمین
347	Tiştir	تی شرت	397	Zeytin	زیتون
348	Tiyatro	تئاتر	398	Ziyafet	ضيافت
349	Top	توپ	399	Ziyaret etmek	زیارت کردن
350	Tren	ترن			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* öğretim setinin A1 ders kitabındaki metinlerde yer alan kelimelerden 399 adetinin her iki dilde kopya olduğu anlaşılmaktadır. Birkaç tane yalancı eş değer kelime dışında yukarıdaki tabloda verilen kelimelerin tamamına yakının her iki dilde aynı anlamda kullanılması dikkat çekicidir. Söz konusu öğretimin seti hazırlanırken kullanılacak metinlerdeki kelimeler sıklık analizi çalışmalarının verileri ışında belirlenip belirlenmediği bilinmemekle birlikte ilke olarak A1 seviyesinde temel söz varlığının öğretilmesinin benimsendiği söylenebilir. Bu bağlamda Türkçe öğrenmeye yeni başlayan İranlıların daha temel seviyede kendi ana dilinde karşılığı olan yüzlerce kelimeyle karşılaşması kuşkusuz öğretim sürecini kolaylaştıran bir etkidir.

**Tablo 31.** *Yedi İklim Türkçe Öğretim Setindeki (A2) Türkçe-Farsça Kopya Kelimeler*

Sıra	Türkçe	Farsça	Sıra	Türkçe	Farsça
1	Acele	عجله	31	Emir vermek	امر کردن
2	Alarm	آلارم	32	Endişe	اندیشه
3	Alerji	آلرژی	33	Enerji	انرژی
4	Allah	الله	34	Engel (Y.E.)	انگل
5	Ambulans	آمبولانس	35	Etiket	ایتیکت
6	Antik	آنتیک	36	Fakat (Y.E.)	فقط
7	Antik	آنتیک	37	Fark	فرق
8	Arazi	اراضی	38	Fener (Y.E.)	فتر
9	Asla	اصلا	39	Ferah	فراح
10	Aslan	اصلان	40	Filozof	فیلسوف
11	Âşık	عاشق	41	Fırça	فرچه
12	Aşk	عشق	42	Garip (Y.E.)	غریب
13	Azım (Y.E.)	عظیم	43	Gaz	گاز
14	Badem	بادام	44	Gişe	گیشه
15	Bal (Y.E.)	بال	45	Grup	گروه
16	Belki	بلکه	46	Gurur	غرور
17	Berlin	برلین	47	Güzergâh	گذرگاه
18	Beşer	بشر	48	Haberdar	خبردار
19	Broşür	بروشور	49	Hâkim	حاکم
20	Canavar	جانور	50	Halk	خلق
21	Can vermek	جان دادن	51	Hamur	خمیر
22	Cehennem	جهنم	52	Hata	خطا



23	Cesur	جسور	53	Hedef	هدف
24	Çünkü	چونکه	54	Hem	هم
25	Daire (Y.E.)	دايره	55	Her	هر
26	Derhal	درحال	56	Heykel (Y.E.)	هيكل
27	Dert	درد	57	Hissetmek	حس کردن
28	Dev	ديو	58	Hurma	خرما
29	Devam (Y.E.)	دوام	59	Huzur (Y.E.)	حضور
30	Devlet	دولت	60	Hüner	هنر
61	Diğer	ديگر	112	İbadet	عبادت
62	Diyar	ديار	113	Kabare	کاباره
63	Dolar	دلار	114	Kabul	قبول
64	Duş	دوش	115	Kabul etmek	قبول کردن
65	Dürüst	درست	116	Kafes	قفس
66	Düşman	دشمن	117	Kalori	کالری
67	Ebru (Y.E.)	ابرو	118	Kâse	کاسه
68	Efsane	افسانه	119	Kayıp	غایب
69	Ehliyet (Y.E.)	اهلیت	120	Kayıp	قیصی
70	Ekip	اکپ	121	Kaza (Y.E.)	قضا
71	Ekran	اکران	122	Keman	کمان
72	Elektrik	الکتريک	123	Keşfetmek	کشف کردن
73	Emin	امين	124	Kısım	قسم
74	Kıvam	قوام	125	Razı	راضی
75	Köşe	گوشه	126	Razı olmak	راضی شدن
76	Kravat	کروات	127	Rekor	رکورد
77	Kurbağa	قورباغه	128	Romantik	رومانتیک
78	Lakap	لقب	129	Rüya	رؤیا
79	Lazer	ليزر	130	Saadet	سعادت
80	Lazım	لازم	131	Sabit	ثابت
81	Levha (Y.E.)	لوح	132	Sahne	صحنه
82	Lig	ليگ	133	Salata (Y.E.)	سالاد
83	Maç (Y.E.)	ماچ	134	Samimi	صمیمی
84	Madde	ماده	135	Seans	سانس
85	Mafya	مافيا	136	Senet	سند
86	Marifet	معرفت	137	Sert (Y.E.)	سرد
87	Masal	مثل	138	Servis	سرویس
88	Meddah (Y.E.)	مداح	139	Sigara	سیگار
89	Mesela	مثلا	140	Silah	سلاح
90	Mesnevi	مثنوی	141	Sohbet	صحبت
91	Meşgul	مشغول	142	Sohbet etmek	صحبت کردن
92	Mimari	معماری	143	Sprey	اسپری
93	Manzara	منظور	144	Surat	صورت
94	Model	مدل	145	Sükûn	سکون
95	Modern	مدرن	146	Sürpriz yapmak	سورپریز کردن
96	Muavin	معاون	147	Stadyum	استادیوم
97	Mutlaka	مطلقا	148	Stres	استرس
98	Müddet	مدت	149	Şahsi	شخصی
99	Mücadele	مجادله	150	Şehit	شهید
100	Müjde	مژده	151	Şelale	شلاله
101	Mükemmel	مکمل	152	Şerbet	شربت
102	Nazik (Y.E.)	نازک	153	Şiddet (Y.E.)	شدت
103	Ney	نی	154	Şükür	شکر

104	Nişasta	نشااسته	155	Tabip	طبيب
105	Nohut	نخود	156	Taklit	تقليد
106	Nüfus	نفوس	157	Taraf	طرف
107	Olimpiyat	المپياد	158	Tavsiye	توصيه
108	Pakistan	پاكستان	159	Tedavi	تداوى
109	Parkur	پاركور	160	Teknoloji	تكنولوژى
110	Pişman olmak	پشيمان شدن	161	Telaş (Y.E.)	تلاش
111	Piramit	پيراميت	162	Tercüme	ترجمه
163	Profesör	پروفيسور	174	Tereddüt etmek (Y.E.)	تردد کردن
164	Protein	پروتئين	175	Test	تست
165	Rahmet	رحمت	176	Ticaret	تجارت
166	Rakip	رقيب	177	Tıraş (Y.E.)	تراش
167	Ramazan	رمضان	178	Ud	عود
168	Unvan	عنوان	179	Zahmet	زحمت
169	Ümit	اميد	180	Zalim	ظالم
170	Vade	وعده	181	Zaten (Y.E.)	ذاتا
171	Vakit	وقت	182	Zeki	ذكي
172	Vakıf	وقف	183	Zevk	ذوق
173	Vali	والى	184	Zor (Y.E.)	زور

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* öğretim setinin A2 ders kitabındaki metinlerde yer alan kelimelerden tekil olarak 184 adetinin her iki dilde kopya olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu kelimelerin önemli bir kısmı Arapça ve Farsça olmakla birlikte Batı dillerine ait kelimelerin varlığı da dikkati çekmektedir. Tespit edildiği kadarıyla Yedi İklim Türkçe öğretim setinde A seviyesinin sonunda hedef kitleye verilen kelimelerden 583 tanesi Türkçe ve Farsça arasında kopyadır. Bu sayı azımsayacak derecede yüksektir. İki dil arasındaki kopya kelimelerin sayısının bu denli yüksek oluşu kuşkusuz İranlı hedef kitlenin Türkçe öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunmaktadır.

### 5.3. EDEBÎ METİNLERİN UYARLANMASI

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma basit bir şekilde gözle algılanan sembollerin zihinsel bir işlem süreciyle adlandırılması olarak tanımlanabilir. “Ana dili olarak Türkçeyi öğretmede olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de okuma temel bir beceridir. Hatta temel dil becerilerinin kazanımındaki dinleme-konuşma-okuma-yazma sıralaması yabancı dil öğretiminde geçerli olmadığı için okuma daha da önemli hâle gelmektedir. Çünkü diğer becerilerin edinilmesinde okumaya daha büyük görevler düşmektedir.” (Keskin ve Okur, 2013, s.293). Demirel (2014, s.110) yabancı

dilde geliştirilmesi öngörülen okuma alt becerilerini aşağıdaki gibi sekiz başlıkta sıralamaktadır:

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme.
2. Okunan metne uygun başlık önerme.
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme.
4. Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma.
5. Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme.
6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma.
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme.
8. Okunan metnin özetini çıkarma.

Yabancı dilde okuma becerisinin gelişmesinde okuma yöntemi, okuma stratejisi, okuma ortamı gibi etkenler önemli olmakla birlikte okuma metinleri ve bu metinlerin niteliği de oldukça önemlidir. Öğrencinin okuduğu bir metni anlamasında metindeki sözcüklerin anlamsal özellikleri, öğrencinin metindeki konuya ilişkin ön bilgileri, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, metnin içeriği ve metnin dil düzeyinin öğrencinin dil düzeyine uygunluğu etkilidir (Bölükbaş, 2015, s.925). Yabancı dil derslerinde kullanılacak metinlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Metinler belirli dil yapılarını ve sözcükleri öğretmelidir.
- Metnin dil düzeyi, öğrencinin düzeyinin biraz üstünde olmalıdır.
- Metinler, temel okuma stratejilerini desteklemelidir.
- Metinlerin içeriği öğrencilerin ilgilerini çekmelidir.
- Metinler, öğrenciler için uygun dil düzeyinde ve özgün olmalıdır.
- Metnin uzunluğu başlangıç düzeyindeki öğrenciyi yıldıracak nitelikte olmamalıdır.
- Metinler, farklı sınıf içi etkinliklere dönüştürülerek kullanılmaya uygun olmalıdır (Wallace, 1992, s.71; Haley ve Austin 2004, s.159).

Bilindiği üzere yabancı dil öğretimi metinler üzerinden yapılmakta ve bu metinlerde yapay (kurgusal) metinler ve özgün metinler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapay (kurgusal) metinleri “gerçek yaşam evreni ile doğrudan özdeş olmayan ve bunu yansıtmayı amaçlamayan ‘öz-göndermeli’ metinler” (Demircan, 1990, s.100) olarak

tanımlamak mümkündür. Bu metinler özellikler ders kitaplarında, belirli bir süre içerisinde hedef kitleye öğretilmesi hedeflenen sözcük ve dil bilgisi yapılarını içeren metinlerdir. Bu tarz metinlerin sadece belli dil yapılarını aktarmak amacıyla hazırlandığı göz önüne alındığında gerçek hayatın karmaşasından uzak, gerçeklik unsurundan kopuk olma ihtimali yüksektir. Ders öğretmeni veya ders kitabı yazarları tarafından oluşturulan bu metinlerin soyut, sınırlı ve tekdüze olmamasına dikkat edilmelidir. Çalışmaya örnek teşkil etmesi açısından aşağıda A1 seviyesinde kurma metin örneği verilmiştir:

**Tablo 32.** *Yapay (Kurma) Metin Örneği: A1 Seviyesi*

<b>CEMİL DEDE</b>
<p>Merhaba benim adım Cemil. 92 yaşındayım. Afyonluyum. Isparta’da yaşıyorum. Emekliyim. Her sabah 5.00’te kalkıyorum. Camiye gidiyorum. Daha sonra ailemle kahvaltı yapıyorum. Dört çocuğum, 10 torunum, 22 torunumun çocuğu, iki tane de torunumum torunu var. Onları çok seviyorum. Bizim büyük bir bahçemiz var. Kahvaltıdan sonra bahçeye gidiyorum. Ağaçları suluyorum. Dinleniyorum. Öğleden sonra çarşıya gidiyorum. Birkaç arkadaşım var. Onlarla konuşuyoruz. Çay içiyoruz. Akşam eve dönüyorum. Çocuklarla yemek yiyoruz. Akşam saat 09.00’da da yatıyorum.</p>

Özgün metinler ise “gerçek yaşam ile özdeş, okura/alıcıya gerçek dünyada yararlı olabilecek edimsel bilgileri sağlamaya yönelik” (Demircan, 1990, s.100) metinler olarak tanımlanabilir. Özgün metinler bir dilin ana dili olarak konuşurları tarafından oluşturulmuş dil öğretme kaygısı gütmeyen doğal metinlerdir. “Dil öğretiminde özgün metin kullanımının gerekliliği üzerinde duran çalışmalar ve onların dayandığı temel argüman, dil öğretim sürecinin nihaî amacının hedef dilde sözlü ve yazılı iletişim becerileri geliştirmek olduğuna göre öğrencilerin mümkün olduğu ölçüde hedef dile ait sözlü ve yazılı malzemeye maruz kalmasını sağlamanın önemiyle yakından ilgilidir. Bir başka ifade ile öğrenciler özgün malzemeler sayesinde gerçek dille karşılaşmış olmaktadır. Diğer taraftan özgün malzemeler aracılığıyla hedef dile ve kültüre dair olumlu motivasyon sağlandığı yönünde çalışmalar bulunmaktadır” (Durmuş, 2013, s.1302). Bu görüşe paralel olarak Polat da amaç öğrenciyi yaşama hazırlamak olduğundan ders kitabı dışında var olmayan kurma metinler yerine özgün metinlerle çalışılması gerektiğini (1990, s.759) vurgulamaktadır. Özgün metinler sosyal bir ihtiyaç veya iletişim kurma amacıyla yazıldığından pragmatik bir işleve sahiptir bu sebeple hedef kitleye gerçek dili öğreniyor olduğunu hissettirebilir.

Yabancı dil öğretiminde öğretim setlerinde ve çalışma kağıtlarında kullanılan özgün metinleri ise genellikle aşağıdaki gibidir:

- a. Kullanım İşlevli Metinler (yemek tarifleri, elektronik eşya kullanım kılavuzları),
- b. Bilgilendirici Metinler (afiş, broşür, el ilanı vb.),
- c. Edebî Metinler.

“Edebiyat, aracı ve ortamı dil olan güzel sanat dalıdır. İnsanın kendisini, çevresini, doğayı ve dünyayı tanıması, kendisini ve çevresini sağlıklı bir biçimde değerlendirmesi ve duyarlık kazanması adına edebiyatın önemi büyüktür. Edebî eserler, bireye öğrendiği dilin geniş olanaklarının farkına vardırır, dil duyarlılığı, sevgisi ve bilinci kazandırır, bireyin düşüncelerinin sözlü ve yazılı olarak etkin bir biçimde anlatabilmesinin sağlayıcısı olur” (Özdemir, 2009, s.341). Yabancı dil öğretiminde edebi metinlerden faydalanmanın pek çok açıdan yararı bulunmaktadır. İletişimsel yaklaşımın öne çıktığı günümüz yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşime ve kültür akışına da önem verilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda Barın (2009) aşağıdaki bilgileri vermektedir:

Dil, kültür aktarıcısıdır. Bu sebeple, dil öğretiminde en önemli unsur kültürdür. Bu tür dil kamplarında dili doğal akışı içerisinde edinen kişiler, daha sonra bu dili eğitim ortamlarında öğrenmeye ve geliştirmeye çalıştıklarında çok başarılı olmuşlardır. Uygulamalı dil edinme her zaman daha kalıcı olmaktadır. Öğrenilecek dile ait kültürün içerisine giremezseniz dil içerisindeki yapıları, mecaz ifadelerle oluşan deyimleri, yapılan şakaları anlamanız güçleşir (Barın, 2009).

Edebî metinler kültürün kendini gösterdiği en önemli dilsel ürünlerdir. Ayrıca edebî metinler okurun yeni deneyimleri elde etmesini ve ruh dünyasının genişleterek yeni bir bakış açısı kazanmasını da sağlayabilir. Edebî metinlerin ana dil okurları üzerine bıraktığı etkiyi bu dili yabancı dil olarak okuyanların da üzerinde bırakacağını ileri sürmek mümkündür.

Yabancı dil öğrenenleri sıkmadan, onların ihtiyaç duydukları söz kalıplarını öncelikle öğretebilmek, öğrenciyi güdülemek ve dolayısıyla dersi zevkli hâle getirmek açısından önemlidir (Barın, 2008). Dili öğrenirken öğrencinin güdülenmesi dil öğrenme sürecini etkilemektedir. Dil öğrenen kişi, yazınsal metinler aracılığı ile öğrendiği dile özgü güdülenme düzeyini artırır ve farklı bir dünyanın içine girdiğini hisseden kişinin merak

duygusu yükselebilir. Edebi metinlerin sınıf içinde kullanılması için belirli ölçütler bulunmaktadır. Polat (1993, s.187-188) bu ölçütleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- a. Ele alınacak yazınsal metin, dil bilgisi ve sözcük örgüsü yönünden öğrencinin yabancı dil düzeyinin çok üstünde olmamalıdır. Dilsel yapıyla öğrenciyi zorlayan bir metin, yazınsal metinle okuyucu olarak öğrenci arasındaki iletişimin gelişmesini olumsuz etkiler. Zaten dil kullanımından ayrılan bir dille karşı karşıya kalan öğrenci, yabancı dilin kendine özgü inceliklerini kavrayamaz, metni alımlaması iyice güçleşir.
- b. Konusal uygunluk üzerinde durulması gereken diğer bir ölçüttür. Burada belirtilmek istenen, yazınsal metnin konu yönünden öğrencilerin ilgisine, yaşam deneyimine, içinde bulunduğu gerçekliğe uygun olmasıdır. Ancak bu biçimde öğrencinin kurmaca dünyaya girmesi, orada ona sunulan kişilerle özdeşlik kurabilmesi, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmesi mümkün olabilir. Bu da kültürlerarası iletişimin gerçekleşebilmesi için ön koşullardan biridir.
- c. Yabancı dilde yazılmış metnin arkasında farklı değerler, farklı yaşam biçimleri vardır. Bu nedenle yazınsal metinler kültürel farklılıkların işlenmesinde yardımcı olurlar. Ancak, yüklü bir artalan bilgisi gerektiren yazınsal metinlerin, yabancı dünyanın tarihsel ve toplumsal koşullarını yeterince tanımayan öğrenciler tarafından alımlanması güçtür. Bu bakımdan, yabancı dil öğretiminde metinlerin ne ölçüde ön bilgiyi gerektirdiği de değerlendirilmelidir.

Edebî metinlerin sadece dilsel bir malzeme olmadığı ve hedef kültürün tarihinden felsefesine, sosyolojisinden dünyaya bakış açısına kadar pek çok alanda önemli bilgileri barındırdığı unutulmamalı ve hedef kitlenin derse ilgisini arttırabilecek nitelikte edebî metinler seviyelere uygun hâle getirilecek öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Ayrıca, edebî metinlerin mevcut her kelime için doğal bir örneklem sunduğu düşünüldüğünde, dil öğretiminin de bağlamdan hareketle kalıcı ve doğru öğrenmeler en iyi şekilde edebî metinler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Nitekim alanyazında yabancılara Türkçe öğretiminin ilk ve en temel eseri olarak kabul edilen Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan *Dîvân-ı Lügati't-Türk* isimli eserde (Güzel ve Barın, 2013, s.16) bağlamdan hareket edilerek özellikle sözlü edebiyat ürünleri örneklenerek Araplar için yabancı dil olarak Türkçe öğretildiği bilinmektedir.

### 5.3.1. Metin Uyarlama

Genel bir ifade ile metin, “Başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı” olarak tanımlanabilir (Günay, 2001, s.33). Edebi metin ise okuyanda bir haz uyandıran ve duygu, düşünce ve fikirlerin insanda heyecan, hayranlık, acıma vb. hisseleri uyandıracığı estetik bir çerçevede yazılmış metinlerdir. Yabancı dil öğretiminde edebî metinlerin dil öğretim materyali olarak kullanılmasının pek çok yararı bulunmaktadır. Ancak aşamalı bir sıra takip eden yabancı dil öğretiminde bu metinleri kullanabilmek için metne müdahale etmek veya metni uyarlamak diğer bir tabirle metni sadeleştirmek gerekmektedir. Metin sadeleştirmesi konusunda Bölükbaş (2015, s.933) aşağıdaki hususları aktarmaktadır:

Sadeleştirilmiş metinlerin yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesine daha çok katkı sağladığını savunanların dayanak noktaları ise Krashen (1985)'in anlaşılır girdi kuramıdır. Bu kurama göre öğrenciye sunulacak malzemenin, öğrencinin dil düzeyinin bir kademe üstünde (i+1) olması gerekir. Öğrencinin düzeyinin çok üstünde olan dilsel girdiler öğrenciler tarafından anlaşılmadığından öğrenmeye hizmet etmez. Sadeleştirilmiş metinlerin mi yoksa orijinal metinlerin mi okuduğunu anlama üzerinde daha etkili olduğunu ispatlamak üzerine yapılmış deneysel çalışmalar da sadeleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde daha etkili olduğunu (Claridge, 2005; De Toro, 2002; Zainal ve Baskeran, 2010) ortaya koymaktadır.

Metin sadeleştirme temelde; metnin okunabilirlik düzeyi ile okunan metnin anlaşılma düzeyini artırmayı, bu süreçte aynı zamanda hedef kitle üzerindeki bilişsel yükü hafifletmeyi amaçlar (Crossley vd. 2012, s.91). Birinci durumda örneğin uzun niteleyici ifadelerin yerine daha kısa niteleme sözcükleri kullanarak, cümlelerde ise karmaşık ve uzun ifade kalıplarının yerine dilbilgisel açıdan daha basit ve kısa sözdizimsel parçalar kullanarak cümlelerin uzunluğunu azaltmak hedeflenmektedir. İkinci durumda okunan metnin anlama düzeyinde ele alınması söz konusudur ve öğrenci tarafından anlaşılmasının zor olduğu varsayılan hedef dilbilgisel yapıların hangi biçimlerde kullanılırsa anlamanın daha yüksek oranda gerçekleşeceği üzerinde durulmaktadır (Durmuş, 2013, s.136). Yabancı dil öğretiminde kullanılacak özgün metinlerin -edebî metinlerde bu özgün metinlerden biridir- özellikle temel seviye üzerinde herhangi bir sadeleştirme yapmadan hedef kitleye verilmesi anlama sorularına neden olabilir. Bu

nedenle temel seviyede kullanılacak edebî metinlerin hedef kitlenin düzeyine uygun şekilde uyarlanması gerekmektedir. Metin uyarlama, yabancı dil öğrencilerinin hedef dilde okudukları bir metni daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla yapılan söz dizimsel ve sözcüksel değiştirimlerdir (Ellis,1993; Hill, 1997; Young, 1999). Metin uyarlama sadeleştirme ve detaylandırma (genişletme) olmak üzere iki biçimde yapılabilir. Bu konuda Durmuş (2013, s.1300), genişletim terimini tercih ederek söz konusu kavramı aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Genişletim ikinci dil/yabancı dil hedef kitesinin anlama düzeyini artırmak üzere metne tekrar, açıklayıcı parça vb. ekleme yapma işlemidir. Sadeleştirme ile arasındaki temel fark, sadeleştirme sürecinin büyük ölçüde metindeki yabancı dilbilimsel unsurların hedef kitlenin anlama düzeyine uygun olarak metinden çıkarılması veya yine aynı amaçla onların yerine hedef kitlenin anlama düzeyine uygun biçimlerin tercih edilmesi (örneğin uzun sözdizimsel yapının bölünerek sunulması, kullanım sıklığı daha yüksek olan, dolayısı ile bilinmesi daha mümkün görünen sözcükle yer değiştirmesi vb.). Genişletimin hem sadeleştirme işlemine hem de özgün malzemenin doğrudan sunulmasına karşı savunduğu temel yaklaşımların başında ikinci/yabancı dil öğrencisinin ihtiyacı olan verinin, anlamasını kolaylaştıracak bir bütün içerisinde sunulması gelmektedir.

Sadeleştirme ise yabancı dil öğrenen hedef kitlenin anlama düzeyini arttırmak amacıyla metinleri dil bilgisi ve kelime bakımından daha az karmaşık hâle getirmek ve kullanım sıklığı açısından daha çok tercih edilen sözcüklerin diğer sözcüklerle değiştirilmesiyle metnin yeniden kurulması işlemidir. Günümüzde yabancı dil temel ve orta düzeylerdeki metinlerin büyük çoğunluğu sadeleştirilmiş dil girdisine dayanmaktadır. Bakan'a göre (2012, s.23) sadeleştirilmiş metinler, öğrenci için faydalıdır çünkü öğrenci bulunduğu dil düzeyindeki tüm sesbilgisel, biçimbilgisel ve anlamsal birikimi bu metinlerde önce fark edecek, ardından bağlam yardımıyla anlamlandırarak ve sonuçta var olan dilsel bilgisini pekiştirebilecektir. Sadeleştirmenin de iki türünden söz edilebilir:

- a. Dilin Sadeleştirilmesi
- b. İeriğin Sadeleştirilmesi

Ayrıca metin sadeleştirmede öğreticiler tarafından kullanılan iki temel yaklaşım söz konusudur:



**1.Yapısal yaklaşım:** Yapısal yaklaşıma göre sadeleştirme, seviyelendirilmiş okuma materyallerine dayandırılır ve yaygın okumalar yoluyla öğrencinin hedef dilde ilerlemesi amaçlanır. Seviyelendirilmiş okuma materyalleri hazırlanırken de öğrencinin her bir dil seviyesinde bilmesi gereken sözcükler ve yapılar önceden listelenir ve metinler bu listelere göre sadeleştirilir (Nunan, 1999). Yapısal yaklaşımın öngördüğü bir diğer sadeleştirme yolu da geleneksel okunabilirlik formülleridir. Geleneksel okunabilirlik formüllerine göre metnin okunabilirliği sözcüklerdeki harf sayısı ve cümlelerdeki sözcük sayısı ile açıklanır. Ana dildeki okuma materyallerinde yoğun olarak başvurulan okunabilirlik formüllerinin yabancı dildeki okumalar üzerinde bir etkisinin olup olmadığı da tartışma konusudur. Çünkü yabancı dilde okuduğunu anlama becerisini, cümlenin ya da sözcüklerin uzunluğu değil sözcüklerin bilinirliği, metindeki konuya ilişkin ön bilgiler gibi bilişsel faktörler daha çok etkilemektedir. Bir başka deyişle, yabancı dilde okuma yapan bir öğrenci sözcüklerine ve konusuna aşina olduğu uzun bir metni, bilmediği sözcüklerden ve yapılardan oluşan kısa bir metne göre daha kolay anlayabilir.

**2.Sezgisel Yaklaşım:** Sezgisel yaklaşıma göre metin sadeleştirmesi yapan kişiler kendilerini bir yabancı dil öğretmeni ya da öğrencisi olarak düşünerek, öğrencinin hangi düzeyde hangi kelime ve yapıları bilmeleri gerektiğine sezgisel olarak karar verirler ve metin uyarlamalarını buna göre yapmaktadır (Allen, 2009). Sezgisel olarak yapılan metin sadeleştirmeler nesnel değildir ve bu nedenle farklı kişiler/kurumlarca hazırlanan seviyelendirilmiş kitaplar sözcük ve yapı bakımından farklılık göstermektedir. Metin uyarlama konusunda yapısal yaklaşımın mı yoksa sezgisel yaklaşımın mı daha fazla kullanıldığına ilişkin bilimsel veriler olmamasına rağmen aynı dil seviyesi için farklı kişiler/kurumlarca hazırlanmış okuma materyallerinin sözcük ve yapı bakımından farklı olması, bu konuda sezgisel yaklaşıma daha çok başvurulduğunu göstermektedir.

### 5.3.2. Metin Uyarlama Teknikleri

Bir metni sadeleştirirken bir cümle için bazen bir sadeleştirme tekniği kullanılacağı gibi bazen de birden fazla sadeleştirme tekniğinden yararlanılabilir. Bu bağlamda Durmuş (2013, s.393) uyarlama yerine “değiştirim” terimini tercih etmekte ve özetleme, sadeleştirme, kısaltma, bölme, açıklama, genişletim, birleştirme, yerine koyma,

düzenleme, düşürme, eksiltme vb. metin uyarlama tekniklerinden söz etmektedir. Bu doğrultuda metin sadeleştirmede oldukça sık tercih edilen bazı sadeleştirme teknikleri aşağıdaki gibidir:

**a. Olduğu Gibi Bırakmak:** Öğrenciler tarafından anlaşılmasının zor olduğu düşünülen kelimeler koyu veya italik yazılabilir metnin sonunda söz konusu kelime açıklanabilir:

**Örnek:** B1 Seviyesi- “Türkçeye giren yabancı kelime oranının eskiye oranla daha yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak bu yönde dile getirilen görüşler kanaatlerden ibarettir, durumun gerçekten öyle olup olmadığını gösteren çalışmalar yoktur” (Demir, 2009, s.354).

**Kanaat:** Kanı, inanç düşünce

**b. Özetleme:** Özellikle uzun metinlerde geniş yer tutan hedef kitle tarafından anlaşılması güç olan yerler kısaca anlatılabilir:

**Örnek:** C1 Seviyesi- “Destanlar bir milletin bütün varlığını, elemelerini, kederlerini, sevinç ve coşkularını kısaca heyecanlarını hareketlendiren bütün duygu ve düşünce yapısını oluşturan zenginlik hazineleridir. Milletlerin millet olma yolundaki çabalarından izler taşır ve bu çabaların hatıraları ile geçmişle gelecek arasındaki zamanı canlı ve taze tutar. Bir çekirdek gibidir; dallanıp budaklanması, çiçek veya yaprak açması, ürünlerini tazeleme imkanına sahip bulunması gibi çekirdeğe has süreklilik ve enerji kaynağı oluş hâli, destanlarda da vardır. Bu bakımdan destanlar, milletlerin geçmişlerindeki diri ve canlı emellerin belirli ülküler hâlinde geleceğe aktarılmasında önem taşıyan yazılı veya sözlü belgelerdir” (Sepetçioğlu, 1998, s.7).

B1 Seviyesi- Destanlar bir milletin varlığını, elemelerini, kederlerini sevinç ve coşkularını anlatmaktadır. Milletlerin yaşadığı maceralardan izler taşır. Geçmişle geleceği birbirine bağlar. Destanlar, milletlerin geçmişteki emellerini geleceğe aktarılmasında önem taşıyan yazılı veya sözlü belgelerdir.

**c. Çıkarma:** Metindeki anlamı bozmayacak ayrıntıya ait bir bölüm tamamen metinden çıkarılabilir:

**Örnek:** B2 Seviyesi- “İslam coğrafyacıları tarafından yaygın olarak Dokuz Oğuzlar olarak anılan Uygurlar, Kırgızlara bir aylık yol mesafesinde bulunuyorlardı ve Türk ülkelerinin en büyüklerinden biri sayılıyordu. Savaşçı ve mücadeleci bir kavim olarak

biliniyorlardı. Güneyde Tibet ve Karluklar, batıdan kuzeye doğru Kırgızlar doğuda ise Çin tarafından çevrelenmişlerdi” (Gündüz, 2018, s.112).

B1 Seviyesi- Uygurlar, Kırgızlara bir aylık yol mesafesinde bulunuyorlardı ve Türk ülkelerinin en büyüklerinden biri sayılıyordu. Savaşçı bir kavim olarak biliniyorlardı. Güneyde Tibet ve Karluklar, batıdan kuzeye doğru Kırgızlar doğuda ise Çin tarafından çevrelenmişlerdi.

**d. Değişirme:** Metin sadeleştirmede en çok tercih edilen tekniklerden biridir. Metnin genel olarak içeriğini ve konusunu değiştirmeyecek şekilde hedef kitle seviyesinin üzerinde olan dil bilgisi yapılarının ve kelimelerin değiştirilebilir:

**Örnek:** B2 Seviyesi- “Türkiye’nin millî lisanı İstanbul Türkçesi’dir; buna şüphe yok! Fakat, İstanbul’da İki Türkçe var; Biri konuşulup da yazılmayan İstanbul lehçesi, diğeri yazılıp da konuşulmayan Osmanî lisanıdır. Acaba, millî lisanımız bunlardan hangisi olacaktır?” (Gökalp, 1968, s.101).

B1 Seviyesi- Türkiye’nin millî dili İstanbul Türkçesidir. Bu kesindir ama İstanbul’da iki Türkçe vardır. İlki İstanbul ağzıdır, insanlar onu konuşur ama yazılmaz. İkincisi ise Osmanlı Türkçesidir insanlar yazıda kullanılır ama konuşulmaz. Acaba millî dilimiz bunlardan hangisi olacaktır?

### **Sözcük Değişirme:**

**1.Yerine Koyma:** Kullanım sıklığı az olan bir kelime veya anlaşılması güç bir ifadenin yerine kullanım sıklığı daha çok olan bir kelime konulabilir:

**Örnek:** B2 seviyesi- “Zannettiğiniz kadar değil... En kötü insanlarda bile basit bir adalet mefhumu var” (Güntekin, 2006, s.11).

B2- Zannettiğiniz kadar değil... En kötü insanlarda bile basit bir adalet duygusu var”

**2. Azaltma:** Kelime veya dil bilgisi yapıları azaltılarak yapıları azaltılabilir:

**Örnek:** B2 Seviyesi- Boş yere, yaptığın işten şikâyet edip duracağına işini değiştirmek için biraz çaba sarf etmelisin.

A2 Seviyesi- Boş yere inat şikâyet etme, işini değiştir.

**3. Ekleme:** Cümlelere anlaşılmayı kolaylaştırmak amacıyla fazladan kelime eklenebilir:

**Örnek:** B2 Seviyesi- Osmanlı Devleti'nde Padişahlar, haremdede yaşar haftada birkaç defa şehre çıkarlardı.

B1 Seviyesi- Osmanlı Devleti'nde devletin başı olan Padişahlar, saraylarındaki harem bölümünde yaşar haftada birkaç defa şehre çıkarlardı.

### **Söz Dizimi Değişirme:**

**1.Yeniden Düzenleme:** Bir cümle aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazılabilir:

#### **Örnek:**

C1 Seviyesi- İş yerinde gayet yoğun çalışmam hasebiyle kendime ayıracak yeterli zamanı maalesef bulamıyorum.

B2 Seviyesi- İş yerinde o kadar yoğun çalıştığımndan ötürü kendime ayıracak zaman bulamıyorum.

B1 Seviyesi- İş yerinde o kadar yoğun çalıştığımndan kendim için vaktim kalmıyor.

A2 Seviyesi- İş yerinde çok çalışıyorum. Bu nedenle kendim için zaman bulamıyorum.

A1 Seviyesi- İş yerinde çok çalışıyorum. Bu nedenle hiç zamanım yok.

**2. Ayırma:** Birbirine bağlı veya sıralı cümleler ayrılarak bağımsız cümleler hâline getirilebilir:

**Örnek:** B1 Seviyesi- Ahmet, işe bir gün geç kaldı diye patron affetmeyerek onu kovdu.

A2 Seviyesi- Ahmet, işe bir gün geç geldi. Patron onu affetmedi. Ahmet'i kovdu.

**3. Birleştirme:** Ayrı olan çeşitli dil yapıları birbirine bağlanabilir:

**Örnek:** A2 Seviyesi- Ayakkabılarını dışarıda çıkardı, gülmeye başladı ve içeri girdi.

B1 Seviyesi- Ayakkabılarını dışarıda çıkarıp gülererek içeri girdi.

### **3.3. Uygulama Örnekleri**

Aşağıdaki bölümde çalışmaya örnek teşkil etmesi bakımından A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde uyarlanmış İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek birer özgün metin örneği yer almaktadır.

## Örnek Uygulama 1

**Edebi Metin Türü:** Efsane

**Seviye:** A1

**Kaynak:** Taş Olan Çoban, 101 Anadolu Efsanesi, Saim Sakaoglu, Akçağ Yayınları

### UYANIK ÇOBANIN SONU

Ağrı dağı, Türkiye'nin en yüksek dağdır. Çok eski bir zamanda, bir çoban koyunlarını dağın en yüksek yerine çıkardı ve sonra koyunlarla birlikte tekrar aşağıya inmek istedi. Ama dağ çok yüksekti ve aşağı inemediler. Kurtuluş umudu yoktu. Çoban ellerini yukarı kaldırdı ve Allah'a yalvardı, dua etti:

-Allah'ım lütfen bana yardım et. Bu yüksek dağdan inmek istiyorum ama olmuyor. Sana söz veriyorum aşağı ineceğim ve senin için 7 tane kurban keseceğim.

Allah çobanın sesini duydu ve onun duasını kabul etti. Çoban koyunlarla birlikte sağlık ve selamete dağdan aşağıya indi. Çoban sözünü unutmadı ama koyun kurban etmedi. 7 tane biti kurban etti. Böylece sözünü tuttu. Fakat yüce Allah çobanın bu fikrine ve davranışına çok kızdı sonra çobanı cezalandırdı. Allah, çoban ile koyunlarını taşla çevirdi. Bu uyanık çobanın mezarı bugün Ağrı dağındadır.

## Örnek Uygulama 2

**Edebi Metin Türü:** Masal

**Seviye:** A2

**Kaynak:** Ruh Adam, Hüseyin Nihal Atsız, Ötüken Neşriyat

### YÜZBAŞI BURKAY'IN AŞKI

Kamlançu'ya bahar geldi ve kuşlar ötmeye başladı. Ağaçlarda ve yerlerde çiçek açtı ve Yüzbaşı Burkay büyük çam ağacının yanına geldi ve parlak bakışlı ay yüzlü kızı orada gördü. Yüreğine ateş düştü. Yeryüzü gözüne karanlık oldu. Kıza yaklaşıp şöyle dedi: "Yüzün aya benziyor, kaşın yaya benziyor, gözlerin yeşilin en güzeli, saçların aslan yelesi ve yürüyüşün turna gibi. Kimsin, nerelisin?"

Parlak bakışlı, ay yüzlü kız bir şey söylemedi. Sadece gözlerini kaldırıp Burkay'a baktı. Bu bakışla onun aklını başından aldı. Yüreğini derde saldı. İçine ateş düştü. Yeryüzü

gözüne karanlık oldu. Güzel kıza şöyle dedi: “Bakışların ışık mı? Yıldız mısın, güneş mi? Alev misin, ateş mi? Neden sessiz bakıyorsun? Beni niçin yakıyorsun? Çiçek gibi her yanın, söyle nedir senin adın?”

Parlak bakışlı, ay yüzlü kız bir şey söylemedi. Gülümseyip Burkay’a baktı. Bu bakışla onun aklını başından aldı. Yüreğini derde saldı. İçine ateş düştü. Yeryüzü gözüne karanlık oldu. Kıza şöyle dedi: “Beni niçin üzüyorsun? Beni niçin yakıyorsun? Kirpiklerin yaralıyor. Bakışların yaralıyor. Rengin galiba çiçekten ama bilmiyorum hangi çiçekten? İster darıl ister kız. Sadece adını söyle kız!”

Parlak bakışlı, ay yüzlü kız gözlerini Burkay’ın gözlerine dikti. Kuşların sesinden daha güzel sesiyle şöyle dedi: “Beşbalık’ta doğdum ve bir Türk kızyım. Çok erkeğin yüreğinde sızıyım. Adım Aybüke’dir. Kalbine ateş düştüyse onu söndür. Eğer ölmek istemiyorsan yaklaşma bana. Belam çoktur zarar verir sana.” Burkay’ın yüreğine ateş düştü. Tanrı’ya ve insanlara hiç kötülük etmedi. İyi bir insandı. Tapınağa gitti ve Tanrı’ya yalvardı: “Tanrım, yüreğimdeki ateşi söndür.”

Kırk gün büyük çam ağacının yanına gitti. Her gidişte Aybüke’yi orada gördü. Her gidişte içindeki ateş büyüdü. Sonra dönüp tapınakta Tanrı’ya yalvardı. Yalvarıştan sonra bir daha çam ağacına gitmemeye karar verdi. Ama her sabah o güzel kızın aşkına dayanamadı ve tekrar çam ağacına doğru gitti. Kızın yeşil gözleriyle büyüledi ve kendinden geçti.

Kırk birinci gün çam ağacına geldi ve kızını bulamadı. Gözleri doldu. Yüreği yandı. Akşama kadar bekledi. Aybüke gelmedi ve bu güzel kıızı büyük çam ağacına sordu. Ağaç ah edip ağladı: “Onu ben de bekliyorum. Artık gelip bana yaslanmayacak” dedi. Yapraklarını döktü ve kurudu. Gökte uçan bir kuşa sordu. Kuş cevap verdi: “Onu ben de bekliyorum. Artık gelip beni koluna almayacak” dedi ve yere düştü, öldü. Burkay çok üzüldü ve çaresiz evine döndü. Aybüke’den başka bir şey düşünemedi. Tapınağa gitti yalvardı, olmadı. Kımız içti unutamadı, tatlı şarap içti kendinden geçti, fayda vermedi. Savaş başladı, savaşa katıldı. Ölmek için atına zırhsız bindi. Oklar sağından solundan geçti, biri isabet etmedi. Kılıçlar sağından solundan geçti, biri vurmadı.

Tekrar evine döndü. Aybüke’den başka bir şey düşünmedi. Yüzü sarardı. Hasta oldu ve yatağa düştü. Burkay’ın iyi bir karısı vardı. Kocasını için doktor, falcı ve büyücü getirdi. İlaç, fal, büyü işe yaramadı. Günden güne eridi, soldu, bitti. Ölmek üzeriydi. Bir gece

uykuda Burkay, Aybüke'nin adını sayıklayınca kadın işi anladı. Bütün Kamlançu'ya adam gönderdi. Kırk gün aradılar. Kimse o güzel kızı bulamadı. Bir gün yaşlı, çirkin bir büyücü kadın geldi. “Burkay'ın derdine sadece şeytan Kilimbi çare bulabilir” dedi. Karısı Burkay'ı şeytan Kilimbi'ye götürdü. Burkay ona sevdiği kızı, Aybüke'yi anlattı. Şeytan güldü ve başını salladı. Bu çok büyük bir dert. Kurtulmak zor. Ama çaresi var. Eğer eşini öldürüp bana kurban verirsen Aybüke'yi büyük çam ağacının yanında bulursun. Burkay hiç düşünmedi ve bu teklifi kabul etti. Karısını öldürdü ve şeytana verdi. Kadın ölürken elleri yukarı kaldırıp Burkay'a beddua etti: “Burkay, iyiliklerime kötülük ettin. Tanrı seni bedbaht etsin. Sonsuza kadar ruhun ıstırap içinde kalsın” dedi. Tanrı kadının sesini duydu ve bu isteği kabul etti.

Burkay, o büyük ağacın yanına gitti. Kuruyan ağaç tekrar yeşerdi. Aybüke ağacın yanındaydı. Burkay: “Nerede kaldın ay bakışlı? Neden gittin inci dişli? Senin için hasta oldum. Şehirler gezip dağlar aşım. Artık benim olmaz mısın? Derdime derman vermez misin? Gel, benim ol çiçek yüzlüm! İpek saçlım, ışık gözlüm” dedi. Aybüke bir şey demedi. Büyülü gözlerle gülümsedi. Burkay'ın aklı başından gitti. Kıza yaklaştı ve onu sıkıca tuttu, sarıldı. Sonra onu aldı ve evine götürdü. Kendine eş yaptı. Aşk her gün daha da arttı. Uçan kuştan Aybüke'yi kıskandı. Sevmeye doyamadı. Nihayet, bu aşk ile aklını kaçırdı.

Bir gün yaşlı, çirkin büyücü kadın yine geldi. “Burkay delirmiş, onun derdine şeytanların padişahı Madar çare bulabilir” dedi. Birlikte baş şeytan Madar'a gittiler. Her şeyi anlattılar. Madar güldü ve “Sen cehennem ateşine düşmüşsün. Eğer Aybüke'de bir defa sana 'seni seviyorum' derse kurtulursun” dedi. Burkay evine döndü. Aybüke'ye “Beni seviyor musun?” diye sordu. Güzel kadın saçlarıyla onu sardı, cevap vermedi. Burkay bir ay sonra yine “Beni seviyor musun diye” sordu. Aybüke onu kollarıyla sardı ama cevap vermedi. Burkay sorusunu unuttu ve böylece aylar yıllar geçti. Burkay aşkıdan çıldırdı ve perişan oldu. Doktorlar ilaç bulamadı ve Burkay'a “Seni ancak ölüm kurtarır. Aybüke Tanrının sana cezasıdır” dediler. Ölürken tekrar karısına “Beni seviyor musun?” diye sordu. Aybüke onu saçlarıyla sardı ve öptü fakat “Ben de seni seviyorum” demedi. En sonunda Burkay büyük acılar içinde öldü. Ama ölmekle acıdan kurtulmadı. Her yıl bahar mevsiminde Burkay'ın ruhu Aybüke'yi gördüğü büyük ağacın yanında dolaşıyor. Burkay her bahar o ağacın yanında ağlıyor ve yıllar böylece akıp gidiyor.

### Örnek Uygulama 3

**Edebi Metin Türü:** Hikâye

**Seviye:** B1

**Kaynak:** Pancarcı Çocuk, Samet Behrengi (Farsça), Kitab-ı Erzan

#### DELİ DUMRUL'UN MACERASI

Çok eskiden Oğuz kavmi arasında, Deli Dumrul namıyla bir pir Pehlivan vardı. Ona, çocukluğunda vahşi boğaları öldürmekle kalmayıp başka büyük işlerde yaptığı için “deli” diyorlardı. Ayrıca kuru bir derenin üzerine bir köprü inşa etmiş ve bütün kervanları ve yolcuları bu köprüden geçmeye zorluyordu. Geçen herkesten üç akçe alıyordu. Geçmek istemeyen ve başka yollardan geçen kişileri ise iyice dövüp kırk akçelerini alıp geçiriyordu.

Siz neden Dumrul'un böyle bir iş yaptığını hiç sormuyorsunuz?

O, kendi kendine: “Güçlü bir pehlivan meydana çıksın, benim fermanımla başı dönsün ve benimle savaşınsın ki onu yere sereyim ve benim pehlivanlık namım baştan başa bütün dünyada dillere düşsün” diyordu.

Dumrul, işte böyle kahramanlık yapıyordu.

Bir gün, bir grup geldi ve köprü'nün yanında çadır kurdu. Onların arasında genç, iyi ve meşhur bir pehlivan vardı. Bir gün, aniden hastalandı ve vefat etti. Feryat, çığlık ve iniltiler göklere ulaştı. Biri: “Vah evladım” deyip saçını başını yoluyordu, diğeri: “Vah kardeşim” deyip başına toprak çalıyordu. Hepsi ağlıyordu, feryat ediyordu ve o yiğidin ismini dillerinden düşürmüyorlardı.

Ansızın Pehlivan Dumrul, avdan döndü ve feryadı figanı duydu. Sinirlendi ve bağırdı: “Ey nursuzlar, neden ağlıyorsunuz? Benim köprümün yanında bu ne feryadı figan böyle? Grubun içindeki büyükler geldiler ve:

“Pehlivan sinirlenme. Bizim genç bir yiğidimiz vardı ki bugün öldü, aramızdan çekip gitti. Onun için ağlıyoruz” dedi.

Deli Dumrul kılıcını çekti ve bağırdı: “Eyyt, kim onu öldürdü? Kim benim köprümün yanında adam öldürmeye cüret etti?” Büyükler: “Pehlivan, kimse onu öldürmedi. Allah,



kızıl kanatlı Azrail'e emir verdi, birden vakti doldu ve Azrail o gencin canını aldı” dediler.

Deli Dumrul, sinirli bir şekilde haykırdı: “Azrail de kim? Ben Azrail mazrail tanımıyorum. Allah'ım sana ant olsun ki, Azrail'i yanıma gönder, onu bana göster ki savaşalım, erkekliğimi ona göstereyim ve o yiğidin canını geri alayım. Azrail de olsa kalleşçe adam öldürmesin ve gençlerin canını almasın.”

Dumrul, bunları söyledi ve evine döndü.

Allah, Dumrul'un sözlerini beğenmedi. Azrail'e: “Ey Azrail, bu nursuz delinin ne sözler söylediğini gördün mü? Benim birliğimi ve kudretimi bilmiyor, işlerime karışıyor ve kendiyile övünüyor” dedi.

Azrail: “Allah'ım, emir ver gideyim, onun canını da alayım ki akli başına gelsin ve ölümün ne olduğunu anlasın” dedi.

Allah: “Azrail, hemen şimdi uç, o delinin gözünü korkut, canını al ve yanıma getir” dedi.

Azrail: “Şimdi Dumrul'un yanına gidiyorum ve ona öyle bir bakacağım ki korkudan rengi safran gibi olacak” dedi.

...

Deli Dumrul, evinde oturmuştu ve kırk seçme pehlivanla sohbet ediyordu. Aslan ve kaplan avlarından söz ediyorlardı. Muhafızlar kapıları tutmuştu ve gözcülük ediyorlardı. Ansızın Azrail, Dumrul'un gözleri önünde göründü. Muhafızlardan ve kapıcılardan kimse onu görmemişti. Korkunç ve çirkin ihtiyar bir adamdı ki, ormandaki aslan görse korkudan ödü patlardı. Fersiz gözleri, adamın yüreğini hoplatıyordu.

Dumrul, onu görünce gözleri yuvasından fırladı. Eli ayağı titremeye başladı, dünya başına dar geldi ve feryat etti. Şimdi ne dediğine ne söylediğine bak: “Ey ihtiyar adam, kimsin ki muhafızlarım ve kapıcılarım seni görmediler? Beni korkuttun ve elim ayağım titremeye başladı. Ey aksakallı ihtiyar, söyle bakalım kimsin ki kalbime korku saldın ve altın kadehimi yere düşürdün. Ey yaşlı adam, burada ne işin var söyle. Yoksa ayağa kalkar başına öyle bir bela açarım ki dünya durdukça destan olur.

Deli Dumrul, o kadar sinirliydi ki bıyıklarını ısıırıyordu ve eliyle kılıcının kabzasını sıkıyordu. Diğer pehlivanlar sessizce oturmuşlardı ve yaşlı adamının Dumrul'un elinden canını kurtaramayacağına inanıyorlardı. Dumrul'un sözleri bitti. Azrail kahkaha attı ve "Ey nursuz deli, aksakalımdan hoşlanmadın ama pek çok kara saçlı yiğidin canını aldığımı bil. Fersiz gözlerim de hoşuna gitmedi değil mi? Bunu da bil ki ahu gözlü birçok genç kız ve gelinin de canını aldım anneleri, karalara büründü" dedi.

Kimseden ses çıkmıyordu. Dumrul'un ağızı köpürmüştü. Yaşlı adama en kısa zamanda kendini tanıtmak ve ayağa kalkıp onu bir kılıç darbesiyle ikiye ayırmak istiyordu. Nara attı ve "Ey ihtiyar! İsmi söyle de bakalım kimsin. Yoksa seni böyle namın nişanın olmadan öldüreceğim. Artık sabrım kalmadı" dedi.

Azrail: "Şimdi anlarsın kim olduğumu. Ey nursuz divane, kendi kendine böbürleniyordun eğer kızıl kanatlı Azrail'i görürsem öldüreceğim ve insanların canını kurtaracağım" diyordun, hatırlıyor musun? dedi. Dumrul: "Gene söylüyorum. Eğer Azrail pençeme düşerse, kanatlarını koparacağım ve kafasını ezeceğim" dedi. Azrail: "Ey kibirli divane, şimdi senin canını almaya geldim. Canını verecek misin yoksa benimle dövüşecek misin?" dedi. Dumrul bunu duyunca yerinden fırladı ve "kızıl kanatlı Azrail sensin demek" diye bağırdı.

Azrail: "Evet, benim" dedi.

Dumrul: "Kanatların nerede, cinsi bozuk" dedi.

Azrail: "Benim bin türlü şeklim var" dedi.

Dumrul: "Bütün bu yiğitlerin ve taze gelinlerin canını alan kalleş sen misin?" dedi.

Azrail: "İyi bildin. Şimdi sıra sende" dedi.

Dumrul: "Soysuz, seni gökte ararken yerde buldum. Şimdi can almayı sana göstereceğim" dedi. Dumrul bunu söyler söylemez muhafızlara ve gözcülere emir verdi: "Muhafızlar, gözcüler kapıları kapatın, dikkat edin bu soysuz kaçmasın" dedi. Kılıcını çekti, kaldırdı ve Azrail'e saldırdı. Azrail güvercin olup daracık pencereden dışarı uçtu ve görünmez oldu. Dumrul bir kahkaha attı ve pehlivanlara: "Gördünüz mü? Azrail kılıcımdan korktu, kaçtı. Telaşından kapıyı da bıraktı ve bir fare gibi deliğe koştu. Ama ben onu rahat bırakmayacağım. Kalkın pehlivanlarım. Peşinden gideceğiz. Yemin ederim ki onu şahinime yem etmeden durmayacağım.

Kırk bir pehlivan kalktı, ata bindi ve yola düştü. Deli Dumrul, av şahinini de koluna almış Azrail'in peşinden at sürüyordu. Gördüğü her güvercini öldürdü ama Azrail bulunamadı. Dönüşte yalnız kaldı. Kıyıda köşede Azrail'i sıkıştırmak için dolanıyordu. Bir çukura vardı. Birden Azrail, Dumrul'un atının önünde belirdi. At ürküp aniden şaha kalktı ve Dumrul'u çukura attı. Azrail, aşağı uçtu ve ayağını Dumrul'un beyaz göğsüne koydu ve oturdu: "Ey Deli Dumrul, şimdi konuş bakalım? şimdi canını alıyorum, neden nara atmıyorsun, pehlivanlık yapmıyorsun" dedi.

Dumrul nefes nefese kalmıştı. "Ey Azrail seni böyle namert bilmezdim. Kalleşçe can aldığını ve arkadan vurduğunu bilmiyordum" dedi. Azrail: "Boşuna konuşma. Eğer söyleyecek ciddi bir şeyin varsa konuş çünkü son nefesini çekiyorsun" dedi. Yiğit Dumrul Pehlivan, bin şekli olan, kalleşçe can alan, arkadan vuran bir namerdin esiri olmuştu. Yiğit Dumrul şimdi perişandı ve kalbi küt küt atıyordu, ölmek istemiyordu. Ölüm olmasın hayat olsun istiyordu. Hayat mutlulukla dolsun ve herkes mutlu olsun istiyordu. Çünkü diğer insanları mutlu etmiş, kavmi için canını ortaya koymuş, mutluluk ve saadeti dünyaya getirmişti. Sonunda: "Azrail biraz zaman ver. Ne söylediğimi dinle. Bizim güzel yurdumuzda benim bile ulaşamayacağım büyük dağlar ve karla örtülü yüce zirveler var. Bu dağların eteklerinde ağaçlarla dolu bahçelerimiz var. Bu bahçelerde asmalarımız var. Bu asmalarda tatlı, yumuşak ve lezzetli siyah üzümler yetişiyor. Üzümlerin suyunu çıkarıp testileri üzüm suyuyla dolduruyoruz ve bekliyoruz. Sonra onu içiyoruz ve hiçbir şeyden korkmuyoruz. Öyle bir nara atıyoruz ki ormandaki aslan korkudan titriyor ve korkudan tüyleri diken diken oluyor. Ben de ondan içmiştim ve sarhoştum, bilmiyorum ne söyledim de Allah'ın hoşuna gitmedi. Kahramanlık beni yormadı. Hayata doymadım, ölümden nefret ediyorum ve ölmek istemiyorum, daha da yaşamak istiyorum, gene kahramanlık yapmak istiyorum, gene iyilik yapmak istiyorum. Ey Azrail medet! Canımı alma, beni kendi hâlimde bırak. Kötü olan ve kötülük yapan insanların, kendi mutluluğunu başkalarının felaketinde arayanların, kendi ekmeği için başkalarını aç bırakanların canını al. Git" dedi.

Azrail: "Boşuna konuşuyorsun soysuz. Yalvarmandan bile kibir kokusu geliyor. Bir de bana yalvarma. Ben kendim de aciz bir varlığım, elimden hiçbir iş gelmez. Ben sadece Allah'ın emrini yerine getiriyorum" dedi.

Dumrul: "Benim canımı Allah mı alıyor?" dedi.

Azrail: “Doğru. Beni ilgilendirmez” dedi.

Dumrul: “O zaman sen ne kendini araya sokuyorsun. Gözümün önünden çekil ben kendi işimi kendim göreyim” dedi.

Azrail, Dumrul’un göğsünden kalktı. Ama ayağıyla Dumrul’un beyaz göğsüne basıyordu ve Dumrul pehlivanın göğsü sıkışıyordu. Azrail, ayağıyla Dumrul’un kalp atışlarını duyuyordu ve sıcaklığını hissediyordu. Dumrul, kırık ayağını uzattı ve alnındaki kanı sildi. “Allah’ım kimsin, nesin, neredesin bilmiyorum. Cahillerin çoğu seni gökyüzünde sanıyorlar. Yeryüzünde seni arıyorlar ama senin insanların kalbinde olduğunu hiç bilmiyorlar. Allah’ım eğer canımı alacaksan da sen al, bu namert Azrail’e beni bırakma” dedi.

Azrail: “Ey çaresiz adam, duadan ve yalvarışından bile kibir kokusu geliyor. Kurtulamayacaksın” dedi.

Dumrul’un sözleri Allah’ın hoşuna gitti ve Azrail’e emir verdi: “Ey Azrail bu işi bırak. Dumrul’a de ki eğer başka birinin canını bulur bana verirse onun canını almayacağım.” Azrail: “Allah’ım bu küstah adamı kendi hâline bırakmak iyi değil” dedi. Allah: “Azrail sen benim işime karışma” dedi. Azrail, ayağını Dumrul’un göğsünden çekti ve: “Ayağa kalk. Eğer kendi canın için başka birinin canını bulabilirsen artık seninle bir işim olmayacak” dedi. Dumrul pehlivan, kımıldayıp ayağa kalktı ve kırık ayağının üzerinde durdu. “Gördün mü Azrail, nasıl da elinden kurtuldum. Gel ihtiyar babamın yanına gidelim. O beni çok sever. Canımı benden esirgemez” dedi.

Deli Dumrul önde Azrail arkada, Dumrul’un ihtiyar babasının yanına geldiler. Babasının adı Duha Koca’ydı. Dumrul’un yüzünü, kanlar içinde görünce feryat etti: “Oğlum bu ne hâl? Atın nerede kaldı? Gözlerini bana diken bu adam da kim?” dedi. Dumrul eğildi, yaşlı babasının elini öptü ve “Baba, bak başıma ne geldi. Kibirlendim ve bu da Allah’ın hoşuna gitmedi. Azrail’e gökyüzünden inmesini ve canımı almasını buyurdu. Azrail de ayağını beyaz göğsümün üzerine koydu ve nefesimi kesti, canımı almak istedi. Şimdi babacığım, beni bırakması için sen Azrail’e canını verir misin? Yoksa benim matemimde karalar bürünüp ‘vay evladım’ mı demek istersin? Hangisini istiyorsun? Hemen söyle, çok zamanım yok” dedi. Duha Koca sustu ve aklı başından gitti. Dumrul’un kırık pehlivanı da avdan döndüler. Dumrul’un ürkmüş, تنها atını da

görmüşler. Hepsi Dumrul için endişeleniyordu ve şimdi, babasının yanında duran yenik ve yaralı pehlivanı gördüler.

Babası sonunda söze başladı: “Ey Dumrul, ey ciğerimin köşesi, çocukluğunda vahşi boğa öldüren kahraman oğlum. Sen evimizin direği, benim hayatımsın. Senin ölmene izin veremem. Şu karşımızda duran büyük kara dağlar benim malımdır. Eğer Azrail isterse söyle onun olsun. Benim soğuk suyu bol pınarlarım var. Sürü sürü develerim var. Koyun ve keçiyi dolu ahırlarım var. Eğer Azrail’e lazımsa hepsi onun olsun. Ne kadar altın ve gümüş lazımsa ona veririm. Ama evladım hayat tatlı ve can azizdir. Canımdan vaz geçemem” dedi. Dumrul: “Baba, her şeyin senin olsun. Ben canını istiyorum. Veriyor musun yoksa vermiyor musun?” dedi. Duha Koca: “Evladım, benden daha yakın ve daha şefkatli annen var. Onun yanına git” dedi.

Azrail, Dumrul’un canını almak için tam işe koyulmuştu ki Dumrul: “Çek elini namert. Annemin yanına gidelim” dedi. Dumrul’un ihtiyar annesinin yanına gittiler. Dumrul annesinin elini öptü ve “Anne, neden yenildim, neden yaralandım, neden başıma belalar geldi, diye hiç sormuyorsun?” dedi. Dumrul’un annesi, “vay evladım, başına ne işler geldi” dedi. Dumrul: “Canım annem, kızıl kanatlı Azrail göklerden kanatlanıp geldi, göğsüme oturdu. Boğazımı sıktı, canımı almak istedi. Azrail’in beni bırakması için babamdan canını istedim ama babam vermedi. Şimdi de senden istiyorum. Anne, canını bana bağışlayacak mısın? Yoksa benim matemimde karalar bürünüp ‘vay evladım’ diye ağlayacak mısın? Ne diyorsun anne?” dedi. Dumrul’un annesi bir süre düşündü ve kafasını kaldırdı:

“Oğlum, ey gözümün ışığı, seni dokuz ay karnımda taşıdım, ak sütümü içtin. Keşke el değmemiş kalelerin zindanında tutsak olsaydın. Gelip altın gümüş saçıp seni kurtarsaydım. Ama ne yapabilirim başın çok fena sıkışmış. Evladım, hayat tatlı ve can aziz. Canımdan vazgeçemem, çare yok” dedi. Dumrul’un annesi de canını esirgedi. Dumrul’un canı çok sıkıldı. Azrail canını almak için onun yanına geldi. Dumrul sinirlendi ve nara attı: “Elini çek namert! Bir dakika aman ver, merhametsiz” dedi. Azrail alaycı bir gülümsemeye: “Pehlivan daha ne istiyorsun? Gördün işte hiç kimse sana acımadı ve canını vermedi. Ne kadar kısa zamanda canını alırsam senin için daha iyi” dedi.

Dumrul: “Gönlümde hasret kalsın mı istiyorsun?” dedi.

Azrail: “Kimin hasreti?” dedi.

Dumrul: “Benim karım ve iki oğlum var. Gidelim de onları karıma emanet edeyim. Sonra bana ne yaparsan yap” dedi. Dumrul öne düştü ve Dumrul’un karısının yanına gittiler. Dumrul’un karısı iki çocuğunu iki dizine oturtmuş, onlara süt veriyor ve onları okşuyordu. Çocuklar, annelerinin göğüslerini yumrukluyor ve iştahla süt içiyorlardı. Dumrul odaya girdi. Karısını gördü ve çocuklarına baktı. Gönlü hasret ve sevinçle doldu. Karısı Dumrul’u görünce çocuklarını yere bıraktı ve feryat edip Dumrul’un boynuna sarıldı. “Ey Dumrul, ey büyük pehlivan, bu ne hâl? Sen, hiç zorluk bilmezsin. Sen, yenilgi yüzü görmedin. Şimdi neden böyle perişansın?” dedi.

Dumrul iki çocuğuna baktı. Çocuklar ceylan postu üzerinde yuvarlanıyorlar, birbirlerini tutup çekiyorlar ve ses çıkarıyorlardı. Çocukların gözlerinden mutluluk fazlasıyla parlıyordu. Dumrul bir süre onları izledi. Sonra “Ey kadın, ey tatlı eşim, çocuklarımın annesi! Bil ki kızıl kanatlı Azrail, göklerden kalkıp namertçe göğsüme oturdu. Tatlı canımı almak istedi. Babamın yanına gittim canını vermedi, annemin yanına gittim canını vermedi. “Hayat tatlı ve can azizdir evladım. Ondan vazgeçemeyiz” dediler. Ey çocuklarımın annesi, oğullarımı sana emanet etmeye geldim. Büyük siyah dağlarım yaylağın olsun. Soğuk sulu pınarlarım senin olsun. Ahırda hızlı koşan atlarım var senin olsun. Altın süslü evlerim senin olsun. Sürü sürü develerim senin olsun. Sayısız koyunlarım var senin olsun. Ey kadın, ey çocuklarımın annesi! Benden sonra hoşuna giden bir adam olursa evlen ama çocuklarımın kalbini kırma. Onları sana emanet ediyorum” dedi.

Azrail öne çıktı, Dumrul hareketsiz duruyordu. Aniden Dumrul’un karısı yerinden fırladı ve Azrail ile kocasının arasına girerek feryat etti: “Çek elini Azrail, henüz ben varım. Kocamın, Pehlivanımın çocuklarının gençliğini, yiğitliğini görmeden ölmesine izin vermem” dedi. Yüzünü kocasına çevirdi ve “Ey Dumrul, ey kocam, ey çocuklarımın yiğit babası, sen ne söylüyorsun? Gözümü açtım seni tanıdım. Gönlümü sana verdim, seni sevdim. Seninle mutlu oldum. Senden sonra dağları ne yapayım? Oraya ayak basarsam mezarım olsun. Senden sonra soğuk suları ne yapayım? İçersem kanım olsun. Senden sonra altını, gümüşü ne yapayım? Sadece kefen almaya yarar. Senden sonra hızlı koşan atları ne yapayım? Eğer evlenirsem yılan soksun beni. Ey çocuklarımın babası! Canın ne kıymeti var ki ihtiyar annen ve baban senden esirgediler.

Gökyüzü şahit olsun,

Yeryüzü şahit olsun,

Allah şahit olsun,

Pehlivanlar, kadınlar, erkekler, akrabalarımız şahit olsun,

Ben gönül rızamla canımı sana bağışladım” dedi.

Kadın kocasını öptü. Çocuklarını öptü ve Azrail’in önüne gelip sakın ve sessiz durdu. Azrail, kadının canını almak istedi. Bu sefer de Dumrul yerinden fırladı ve nara attı: “Ey Azrail, senin bizi karalara bürümek için ne acelen var? Bekle bir sözüm var. Azrail, Dumrul’u böyle öfkeli görünce onun karısına dokunmaya cesaret edemedi. Bir adım geriye gitti ve durdu. Büyük pehlivanın, karısının ölümünü görececek hâli yoktu. Kollarını açıp yüksek sesle haykırdı:

“Allah’ım kimsin, nesin, neredesin bilmiyorum. Cahillerin çoğu seni gökyüzünde arıyorlar. Seni yeryüzünde arıyorlar ama senin insanların kalbinde olduğunu bilmiyorlar. Allah’ım yollarda kervansaraylar yapacağım, açları doyuracağım, fakirleri giydireceğim. Ben karımı çok seviyorum. Eğer istersen her ikimizin canını al veya eğer istemezsen ikimizin canını bağışla.”

Dumrul’un sözleri Allah’ın hoşuna gitti ve Azrail’e emir verdi: “Azrail, bu karı-koca kırk yıl daha yaşasınlar. Sen git, Dumrul’un anne ve babasının canını al da dön” dedi. Azrail kalktı, Dumrul’un anne ve babasının canını alıp döndü. Dumrul, karısını ve çocuklarını kucaklayıp öpücüğe boğdu. Hepsi mutlu oldu. Kahramanlık şarkıları söylediler, sevinç şiirleri okudular, nara atıp karı koca dans edip at sürdüler.

Bu esnada, Oğuz kavminin aksakallısı ulusu Dede Korkut geldi. Onların mutluluğuna ortak oldu. Pehlivanların bilip ders alması için Dumrul ve karısı hakkında destan yazdı şarkı söyledi...

#### **Örnek Uygulama 4**

**Edebi Metin Türü:** Hikâye

**Seviye:** B2

**Kaynak:** Seçme Hikâyeler 1, Ömer Seyfettin, Ötüken Neşriyat

## PERİLİ KÖŞK

Sermet Bey arkasındaki bekçiye döndü:

- “İşte bir boş köşk daha!” dedi.

Küçük bir çam ormanının önünde beyaz, şık bir bina, mermerdenmiş parlıyordu. Bahçeyi yabancı otlar bürümüş. Bahçesinin demir kapısında büyük bir “Kiralıktır” levhası asılıydı. Bekçi başını salladı:

- Geç efendim, geç! Orası size gelmez.

- Niçin canım?

- Biraz önce size gösterdiğim evi tutunuz. Küçük ama çok uğurludur. Kim oturursa erkek çocuğu dünyaya gelir.

- On iki kişi nasıl sığarız beş odaya! Buraya bakalım, buraya... Tam bize göre.

Bekçi tekrar, kesin bir işaretle:

- “Burada oturamazsınız efendim”, dedi.

Sermet Bey, gözünü köşkten alamıyordu. Her tarafında geniş balkonları vardı. Kuluçka yatan beyaz bir Nemse tavuğu gibi yayvandı. Yirmi senedir, çocuk sahibi olduğundan beri hep böyle bir yuva hayal ederlerdi. Sinirli bir tavır ile:

- Niye oturamayız? diye sordu.

- Efendim, bu köşkte peri vardır.

- Ne perisi?

- Bayağı peri! Gece çıkar. Evdekilere rahat vermez.

Sermet Bey, gözüyle gördüğüne, kulağıyla işittiğine inanan insanlardan değildi. Eliyle sıkı sıkıya tutup hissetmeyince bir şeyin varlığına karar vermezdi, gözle kulak ona göre birer yalan kovuğuydu. Yalanlar bize hep bu dört kapıdan girerdi. Fakat el yani dokunuş, hiç dolma yutmazdı. Bütün hurafeler, bätıl inançlar aklımıza hücum için gözle kulağa koşardı. Güldü:

- “Perinin bize zararı dokunmaz!” dedi:

Bekçi bir küfür işitmiş gibi Sermet beyin yüzüne baktı.



- Her kiracı ilk önce böyle söyler, ama bir ay oturmaz.
- Senin karışma. Haydi, burasını gezelim.
- Anahtarı sahibindedir.
- Sahibi kim?
- Sahibi Hacı Niyazi Efendi. İşte şu yandaki köşkte oturuyor.
- Haydi, anahtarı alalım.
- Peki, ama...

Hacı Niyazi Efendinin evine doğru döndüler. Sık ağaçlar arasında, yalnız üst katının çatısı görünen kırmızı bir eski eve doğru yürüyorlardı.

İhtiyar bekçi yolda beyaz köşkün tarihini kısaca anlattı. On senedir bu köşke girenler bir aydan fazla oturamamışlardı. İlk önce peri görünüyor, sonra büyük büyük taşlar atıyor, nihayet gelip camları kırıyor, içeridekilere geceleri hiç rahat vermiyordu. Kiracılardan ikisi kalp krizi geçirmiş, üçünün çocukları çarpılmış, birisinin karısı korkudan altı aylık çocuğunu düşürmüştü. Gölgelerinde koyunlar otlayan çiçekli badem ağaçlarının altından geçtiler. Kırmızı köşkün kapısını açtılar.

Hacı Niyazi Efendi, eski bir memurdu. Yakın bir dönemde emekli olmuş, ev alıp satmakla geçinmeğe başlamıştı. Fakat çok doğru bir adamdı. Senede belki yüz ev sattığı halde kendi perili köşkünü İstanbul dışından gelen bilgisiz, enayi bir müşteriyi satmıyor: “Allahtan korkarım gerek yok!” diyordu. Köşkünün perili olduğunu hiç saklamazdı. Kapıyı kendi açtı. Sermet Bey evi gezmek istediğini söyledi:

- “Pekâlâ, buyurun!” dedi.

Önlerine düştü. Bahçeden geçtiler. Hacı Niyazi Efendi sokakta ceketinin cebinden bir anahtar çıkardı. Bahçe kapısını açtı, Sermet Beye:

- “Bu anahtar köşkü de açar” dedi.

Yürüdüler, bahçe gerçekten biraz vahşiydi. Bakımsızlıktan, ayak basmamış bir dere içine dönmüştü. Köşkün arkasındaki küçük çam ormanında da korkutucu bir sessizlik vardı. Bekçi köşke girmedi. Kapıda kaldı. Sermet Bey, ev sahibiyle gezdi. Süslemeye diyecek hiçbir şey yoktu. Alt kat tamamen mermerdi. Su deposu, banyo, kuyu, kümes, ahır. Hepsi çok iyiydi.

- Kirası ne kadar?

- Çok istemiyorum. Yüz seksen lira. Ama üç senelik peşin isterim.

- Niçin?

- Bakınız beyim, niçin: Düşmanlarım, köşk kiracısız kalsın diye peri lafı çıkarmışlar. Bir kiracı girdi mi, herkes peri propagandasına başlar. Nihayet kiracılar işittikleri yalanı, gördük sanıyorlar. Meselâ kış ortası köşkü başıma bırakıp kaçıyorlar. Daha kötüsü, çıkanlar propagandacılara katılıyor. İki sene daha böyle giderse malımı ne satabileceğim ne de kiracı bulabileceğim.

Sermet Bey sordu:

- Aslında şimdiye kadar hemen hiç... Fakat giren, komşuların lafına inanır. Çok durmaz. Ürker, kaçır.

- Ben ürkmem.

- İnşallah.

- Fakat üç senelik peşin, bu biraz ağır.

- Ne yapayım beyim. Canım yandı. İsterseniz.

Sermet Bey köşkü çok beğenmişti. Hem kirası da ucuzdu. Şimdi üç odalı kulübelerin seneliğine yüz elli lira istiyorlardı.

Hemen o gün kontratı yaptılar. Üç senelik kira olan beş yüz kırk lira peşin verilecekti. Hacı Niyazi Efendinin evinden çıktıktan sonra Sermet Bey bekçiyi çağırdı, bahşiş olarak bir yirmi beşlik kâğıt verdi. Bekçi,

- Paranıza yazık oldu efendi dedi, üç sene değil, üç ay oturamazsınız.

- Görürsün.

- Görürüz. Hacı Efendi her girenden böyle üç seneliğini peşin alır, ama hiç birisi bir yaz kalamaz. Verdikleri para da yanar.

Sermet Bey, bir hafta sonra kalabalık ailesiyle köşke taşındı. Dünyadan zevk almayı severdi. Her gece müzik çalar, yer içer, eğlenirdi. Daima akrabalarından kadın, erkek, dört beş misafiri bulunurdu. Sermet Bey Türkiyeliydi. Fakat Avrupalıların gündüz cefa, gece sefa sözünü kabul etmişti. Çocukları okula giderlerdi. Kızlarını büyük şirketlere

sekreter diye yerleştirmişti. Karısı kız okullarında piyano dersi verirdi. Evde çalışmayan yalnız yetmiş beş yaşındaki annesiydi. O da mutfağa, hizmetçilere, filan bakardı. Yemeği gece yarısına yakın yerler, yemekten sonra hiç oturmazlar, hemen yatarlardı. Aradan on beş gün geçmedi. Bir gece aşağı kattan bir çığlık koşturdu. Hizmetçi Ayşe, avazı çıktığı kadar bağırarak yukarı koştu. Arkada, çamların arasında beyaz bir şeyin gezdiğini haber verdi.

- “Gözünüze öyle görünmüştür!” Dediler.

Gören diğer hizmetçilere de inanmadılar. Çoluk çocuk, hepsi arka odanın balkonuna çıktılar. Ayşe'nin parmağıyla gösterdiği beyaz hayaleti gördüler. Ağaçların altında duruyor, sanki köşke bakıyordu. Sermet Bey gözlerini ovuşturdu:

- Vay anasına! Dedi, telkinin kuvvetine bak!

Karısı, kızları, çocukları korkudan sapsarı oldular. Büyük kızı:

- “Ne telkini baba! İşte karşımızda, görmüyor musun?” dedi.

- Görüyorum.

- Ee, o halde telkin ne demek?

- Bu eve geldiğimizden beri masalından başka bir şey duyduk mu? Her gelen bir şey söyledi. Şimdi biz bu etkiyle böyle hepimiz birden, olmayan bir şeyi görüyoruz.

- Bu mümkün değil.

- Nasıl değil?

Sermet Bey, hokkabaz Kazımın bir gösteri de nasıl bütün bir tiyatro seyircisine ceplerindeki saati yanlış gösterdiğini anlattı. “Gözümüz kulağımızdan giren yalanları görür” dedi, fakat elimizi bu gördüğümüz şeye sürmeyiz. Hemen kaybolur. Sonra kalktı. Karısının uyarılarını dinlemedi. Elini herkesin gördüğü hayale sürmek için bahçeye fırladı. Çamlara doğru gitti. Fakat hayal kaçtı. Kayboldu. O gece evin içinde Sermet Beyden başka kimse uyuyamadı.

Artık her gece bu hayali görüyorlardı. Sermet Bey, elini sürmeğe çıkınca hayal kaçıyor. Biraz alıştır gibi oldular. Fakat bir gece hepsi uyurken müthiş bir sarsıntı köşkü yerinden oynattı. Balkonlara koştular. Bir şey göremediler. Sabahleyin yemek odasının dibinde kocaman bir taş buldular. Sermet Bey'in annesi, “Bizi bu köşkten

çıkarmazsan sana hakkımı helâl etmem” demeye başladı. Beş yüz kırk liraya iki ay oturmak. Bu Sermet Beyin işine gelecek şey değildi. Ama gece aşırı büyük büyük taşlar ev halkına uyku uyutmuyor, hepsini heyecan içinde bırakıyordu. Sermet Bey, her defasında hayalin üzerine gidiyor, bir türlü elini süremiyordu. Taşların başladığını duyan komşular, “artık bu evden çıkmazsanız camlarınızı da kırar” diyorlardı. Sermet Bey sözleşmenin, “Çıkarken bütün tamirat kiracıya aittir” maddesini hatırlayarak daha çok canı sıkılıyor, bu cam kırma olayı çıktığından bir şey yapmayı düşünüyordu.

Yavaş yavaş kendi inancı da bozulmağa başladı. Nihayet çıkmağa karar verdiler. Fakat başka bir ev bulamıyorlardı. Köşkle ilgili daha bin türlü hikâyeler işitmeğe başladılar. Sözde “burası eskiden mezarlıkmiş. Mutfağın olduğu yerde beş yüz senelik bir evliya yatıyormuş”, Sermet Bey, atılan taşlara, kırılan camlara rağmen hâlâ periye inanmıyordu. Bu peri her zaman çamlığın içine kaçıyor, orada kayboluyordu. Sermet Bey, bir gün çamlığın içine saklanıp birdenbire perinin karşısına çıkmayı veya arkasından yavaşça gidip elini sürmeyi düşündü. Evdekilerin hiçbiri buna izin vermedi. “Seni hemen oracıkta çarpar!” diyorlardı. Fakat Sermet Bey, her şeye rağmen, periye, cine filan bir türlü inanmıyordu. Ertesi akşam bahçeye gitti. Büyük bir çam ağacının alt dallarından birine bindi. Bekledi, bekledi. Gece yarısı oldu. Köşktekiler de meraktan uyuyamıyorlardı. Zavallıların balkonda bahçeyi izliyorlardı. Birdenbire yüreği hop etti. Hayal çıkıp gelmişti.

Eliyle hayalet dokununca gölge gibi uçup silineceğini bildiği halde, Sermet Beyin dizleri titremeğe başladı. İçinden, “Ben korkmuyorum, fakat vücudumun korkuyor!” dedi. Yavaşça aşağı atladı. Hayaletin arkasından yürüdü. Şeklinin hatları pek açık gözüküyordu. Yaklaştığını hayalet hiç duymadı. Yavaşça elini uzattı. Beyaz cisme dokundu. Hayal birdenbire fena halde ürktü. Ama kaybolmadı. Döndü, Sermet Beyi görünce alabildiğince kaçmağa başladı.

Sermet Bey, dokununca kaybolmadığı için bu hayalin peri filan olmadığını hemen anlamıştı. Peşini bırakmadı. Kovaladı. Çamlığın sonundaki alçak duvara dayalı bir tahtaya tırmanırken yakaladı. Çok kuvvetliydi. Hayal, en sonunda çırpınmaktan vazgeçti. Sermet Bey,

- Ben sana insanlarla alay etmesini gösteririm diye zavallı hayaleti sırtına aldı. Köşke doğru sürükledi. Bağırdı.

- Lamba getirin, suratını görelim.

Köşk halkı bahçe kapısına inmişti.

- İnsanmış! Ben dünyada cin, peri filan yoktur, demez miyim?

Hayal, bir türlü beyaz çarşafı başından bırakmak istemiyordu. Sermet Bey zorla çekti. Sakalı bıyığına karışmış Hacı Niyazi Efendiyi görünce şaşırıldılar. Yaşlı adam, yüzünü göstermemek için elleriyle örtüyordu.

Sermet Bey bir kahkaha attı.

Kızlar, çocuklar, hizmetçiler çok şaşırıldı.

Büyük Hanım:

- Niçin insanları korkutup deli ediyorsun a efendi? Dedi.

Sermet Bey:

- “Onun sebebini ben biliyorum!” cevabını verdi.

Sonra büyük kızına mürekkep, kalem ve köşkün kira sözleşmesini çabucak getirmesini söyledi. Hacı Niyazi Efendi donmuş gibi, sorulan şeylere hiç cevap vermiyor, hep yüzünü diğer tarafa çeviriyordu. Sözleşmeyle kalem gelince, Sermet Bey,

- Haydi, “bakalım, al eline kalemi! Yüreğine indirdiğin insanların ve düşürttüğün çocukların cezasını görmek istemiyorsan söylediğimi yaz, imzayı bas!” Dedi.

Hacı Niyazi Efendi canlı bir hareketle kalemi kaptı. Sermet Bey’in kelime kelime söylediklerini tereddüt etmeden yazdı:

“Kiracım Sermet Bey’den köşkün altı senelik kirası olan bin seksen lirayı peşin olarak”, aldım.

- Hah şöyle!

İmzasını attı. Beyaz örtüsüne bu sefer yarım bürünmüş olduğu halde, her gece sır olduğu tarafa gitti.

Sermet Bey’in iki senedir köşkte oturabildiğine herkes hayret etti. Komşuları Hacı Niyazi Efendiye,

- “Galiba senin evin perileri, başka eve göç ettiler. Yeni kiracın hiç çıkacağı benzemiyor!” dedikçe, evvelâ sararıyor, sonra kızarıyor, şu cevabı homurdanıyordu:

- Ne abdest ne oruç ne namaz, ne ibadet. Kadın, erkek, çoluk çocuk hepsi akşamdan sabaha kadar sarhoş! Ayol onlara peri değil, şeytan bile görünemez!

#### 5.4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe ve Farsça arasında kalıp söz, deyim, atasözü ve kelime gibi dil unsurları arasındaki dikkate değer benzerlikler örneklerle ele alınmıştır. Dil öğretimi metinler yoluyla yapıldığından ortak dil unsurların yer aldığı edebî metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılar için nasıl uyarlanabileceği uygulama örnekleriyle açıklanmıştır. Bu bağlamda Fars dillilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kültürel ortaklık düşünüldüğünde örneğin Slav dillilere nispeten kolay olduğu söylenebilir. Türkçe ve Farsça arasındaki ortak dil unsurlarına bu çalışmanın kapsamı gereği belirli bir boyutta dikkat çekilmiştir. Ancak bu ortaklıklarının tamamının tespiti ve İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde planlı bir şekilde kullanımı öğretim sürecini daha etkili kılacaktır. Bu bağlamda söz konusu iki dil arasındaki ortak unsurlardan yola çıkılarak öğretim sürecinde öğrenci ve öğreticinin işini kolaylaştıracak aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

- İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretirken Türk kültürü ile Fars kültürü ve Türkçe ile Farsça arasındaki ortaklıklara bilinçli bir şekilde dikkat çekilmeli, öğrenciler bu ortaklıklardan haberdar edilmeli ve böylelikle hedef kitlenin derse motivasyonu yüksek tutulmaya çalışılmalıdır.
- Atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ifadelerin İranlılara öğretimi için orta ve yüksek seviyeyi beklemeye gerek yoktur. Bu nedenle uygun metinlerle temel seviyeden itibaren İranlılara atasözü ve deyim öğretiler.
- İranlı öğrencilerde farkındalık yaratmak adına Türkçe ve Farsça arasındaki ortak kalıplaşmış sözlerin açıklandığı çalışma kağıtları veya bir kitap hazırlanabilir.
- Türkçe ve Farsça arasındaki bütün ortak dil unsurlarını bir anda öğrencilerin dikkatini çekmek mümkün olmadığından gerek kopya kelimelerin gerekse de ortak kalıplaşmış ifadelerin seviyelere göre tasnif edilmesi ve bu tasnif

doğrultusunda öğrencilere süreç içerisinde aşamalı bir şekilde sezdirilmesi uygun olacaktır.

- İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin seçiminde Nasrettin Hoca, Keloğlan, Ferhat ile Şirin, Zaloğlu Rüstem, Leyla ile Mecnun gibi her iki kültürde de ortak olan anlatılara yer verilmesi uygun olacaktır. Söz konusu anlatılara ilişkin Türkçe pek çok türde görsel ve yazılı materyal de bulmak mümkündür.
- Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki en büyük eksikliklerden biri özgün okuma metinleridir. Bu bağlamda özellikle Nasrettin Hoca fıkraları, Keloğlan masalları, Ferhat ile Şirin, Zaloğlu Rüstem ve Leyla ile Mecnun hikayelerinin anlatıldığı okuma kitapları hazırlamak İranlılar için faydalı olacaktır.
- İran'da hâlihazırda Türkçe öğretmek için kullanılan öğretim setleri (*Yedi İklim Türkçe* öğretim seti hariç) genellikle Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitle göz önünde bulundurularak hazırlandığı için pek çok noktada hedef kitle hazırbulunuşluk özellikleri açısından uygun değildir. Bu nedenle öğretici, öğretim setiyle yetinmemeli öğrencilerin işini kolaylaştıracak şekilde ortak dil unsurların işe koşulduğu etkinlikler hazırlayarak sınıfa götürmelidir.
- Türkçe ve Farsça arasında binlerce kopya kelime mevcuttur. Söz konusu kelimeler her iki dilde zaman zaman aynı bağlamda ve anlamla kullanılmamaktadır. Güncel Farsça ve Türkçe Sözlük temele alınarak bu iki dil arasındaki ortak kelimelerin tespiti yapılabilir ve ortak kelimeler arasındaki farklılıkların yer aldığı bir sözlük hazırlanabilir.
- Türkçe ve Farsça kopya kelime göz atıldığından bunların önemli bir kısmının Arapçadan (millet, istiklal, hürriyet, cevap, muallim, talebe, hukuk, meclis, sual, sadakat, hâkim, tercüme, tercüman, meşgul, müddet, muavin, tavsiye, hikâye mücadele vb.) her iki dile kopya olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu kelimelerin büyük bir kısmının Türkçe karşılıkları bulunmaktadır. Hedef kitlenin bu türden kelimelerin Türkçe karşılıklarını öğrenmeleri adına kelime etkinlikleri düzenlenebilir.
- İranlı hedef kitlenin yabancı eşdeğer kelimeleri anlatım esnasında kendi ana dilindeki bağlamından kullanmasından kaynaklı iletişim sorunları

yaşanabilmektedir. Bu türden sorunların önüne sorunların önüne geçmek ve hedef kitlenin yanlış kullanımı pekiştirmesini engellemek adına öğrencilere anında dönüt verilmelidir.





## **SONUÇ: İRAN’DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ POLİTİKASI NASIL OLMALIDIR?**

Günümüzde yabancı dil öğrenmek artık toplumsal yaşamın bir gerekliliği olmuş durumdadır. “Çağdaş yaşamın temel yapısındaki değişmeler, yeryüzündeki bütün toplumların dışa açılmasını ve toplumlararası ilişkilerin giderek artan bir hızla gelişmesini gerektirmektedir. Gerek toplumların dışa açılmasında gerekse toplumlararası ilişkilerin geliştirilmesinde insanların kendi ana dilleri ile iletişim kurmaları yetersiz kalmakta ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır” (Barın, 2010). Türk dili de hâlihazırda dünyanın oldukça farklı coğrafyalarında yabancı dil olarak öğrenilme ihtiyacı hissedilen dillerden biri durumundadır. Göçer (2013, s.171) ise Türkçenin öğrenilmek istenen bir dil konumuna yükselmesinde; bulunduğu jeopolitik konumun, tarihi ve coğrafi güzelliklere sahip olmasının, endüstri, sanayi ve ticaret gibi alanlarda varlığını hissettirmesinin etkili olduğunu belirtmektedir.

“Türkiye Türkçesinin ana dili konuşurları, coğrafi konumu dolayısıyla, sadece bugün değil, tarih boyunca kara ve deniz bağlarıyla çok geniş bir bölgede çok geniş bir uluslararası ilişkiler ağı içerisinde bulunmuştur” (Durmuş, 2013, s.256). Tarihî süreç boyunca Türklerin ilişki içerisinde bulunduğu halklar arasında Türk dilini öğrenmeye yönelik bir ilgi oluşmuştur. Nitekim Yeşilyurt (2016, s.278-179) bir araştırmasında Osmanlı Devleti döneminde Türk dili öğrenmek üzere İngilizler tarafından yazılmış 17 adet Türkçe öğretim kitabının listesini vermiştir. Ayrıca Güzel ve Barın da (2013) Osmanlı Devleti döneminden başlayarak günümüze kadar devam eden bir dönemde Almanya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Fransa, İngiltere, İtalya ve Macaristan gibi Avrupa ülkelerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan eserlerin varlığına ve Türkologların Türkçeye hizmetlerine değinmektedir. Bu doğrultuda Türkçenin yabancı dil olarak pek çok ülkede uzun bir tarihten beri ilgi gördüğü ileri sürülebilir.

Nurlu vd. (2016, s.789) günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ülkenin siyasi gücüne, politik yaklaşımlara, ekonomik gelişmişliğe, bilim ve teknolojiye

gelişmişliğe bağlı olarak her geçen gün arttığını, dolayısıyla dünyaya Türkçe öğretiminin bir zorunluluk hâlini aldığını, bu zorunluğunun toplumsal kalkınma, ülkenin tanınması ve kültürel etkileşim açısından da gerekliliği olduğunu ve ne var ki henüz bunları düşünecek bir siyasi gücün ortaya çıkmadığını vurgulamaktadır. Bu çerçevede Türkiye'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mevcut dünya şartlarına cevap verecek yeterliliğe sahip olmadığı ve hâlâ Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin farklı coğrafyaların yerel özelliklerine uygun bir dil öğretim politikası geliştiremediği göze çarpmaktadır. Nitekim siyasi konjonktür nedeniyle geçtiğimiz beş yılda Türkiye'ye yerleşen yaklaşık 3.000.000 Suriyeliye Türkçe öğretme zorunda kalınması ve bu konuda yeterli altyapı (ders içeriği, öğretim programı, materyal, öğretim elamanı vb.) ve hazırlığın olmadığına ortaya çıkması nitelikli bir dil öğretim politikamızın olmadığını doğrular niteliktedir. Türkçenin yaygın bir iletişim ya da kültür dili olması için doğru ve etkili dil politikalarının belirlenmesi gereklidir.

## **1. DİL POLİTİKASI VE DİL PLANLAMASI**

Bir dilin, ikinci dil veya yabancı dil olarak ilgi görmesi dünyadaki ekonomik, siyasi, sosyal gelişmeler ve dengeler sonucunda gerçekleşmektedir. “Bugün ekonomik gücü elinde bulunduran ülkeler, özellikle de ABD dünya ekonomisini ve siyasetini tek yönlü yönetir duruma gelmiştir. Küreselleşmenin etkisi sadece ekonomi ve ticaret alanıyla sınırlı kalmamış, dil ve kültür alanına da yansımıştır. Kültürel küreselleşme sonucu İngilizce, 17. yüzyıldan beri uluslararası görüşmelerde ve antlaşmalarda tek geçerli dil olan Fransızca ile bütün Avrupa’da felsefe ve düşünce dili olarak kullanılan Almancanın yerini almış ve bütün dünya ülkelerinin ortak iletişim dili olmuştur.” (Gündoğdu, 2005, s.123). Dolayısıyla dünyanın hemen hemen her bölgesinde İngilizce yabancı dil olarak ilk sırada tercih edilmektedir. İngilizcenin bu genişlemesi ve hâkimiyeti karşısında ülkelerin ulusal dillerini koruma ve yayma gibi bazı uygulamalara girişmeye başladıkları görülmektedir. Bu yargıyı destekler nitelikte Hornberger (2006, s.24) İngilizce ve diğer küresel dillerin zorla yayılmasına mukabil dünya çapında özellikle yerel ve küçük toplulukların dillerini kaybetme endişesi dil politikası ve planlamasına olan ilgiyi arttırdığını öne sürmektedir. Bu hususta Wright (2016, s.9) dil politikası ve planlamasının ilk olarak milliyetçilik akımının yayılmasıyla birlikte ortaya

çıkıldığını, dil politikası ve planlamasının ulus devletlerin ihmal etmediği bir husus olduğunu ve Amerika, Fransa, İtalya ve kısmen de İngiltere’de konuya ilişkin geniş bir literatür oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda sorumlu kişi ve kurumlar tarafından yürütülen dil eksenli uygulamalar, dil politikası ve planlaması kapsamında değerlendirilmektedir.

Yetkili birimlerin çeşitli gerekçelerle dile ilişkin yaptığı resmileştirme, standartlaştırma, koruma, geliştirme ve yayma gibi çalışmalarını dil politikası içinde değerlendirmek mümkündür. Bu bağlamda Açık (2013, s.485) dil politikası kavramının, millî birliğin sağlanması, ekonomik şartlar gibi sebeplerle dilin şekil ve işlevlerine siyasi otoritenin müdahalesi ve bir toplumdaki dillerin statü, kullanım alan ve bölgeleriyle bu dili konuşanların haklarına ilişkin görüş, ilke ve kararlar dizisi olarak tanımlandığını belirtmektedir. Yani dil politikası, siyasi irade tarafından dile amaçlı bir şekilde yapılan bütün uygulamaların zeminini oluşturmaktadır. Bu uygulamalar siyasi erk tarafınca resmî veya gayri resmî bir şekilde yapılabilir. Ager (2001, s.5) ise dil politikasının siyasi otorite tarafından yürütülen resmî bir uygulama olduğunu belirterek dil politikasının diğer kamu politikalarıyla benzerlikler taşıyabileceğini kaydetmektedir. Ona göre politikası politik gücün kullanılmasını temsil etmektedir. Bu sebeple diğer kamu politikalarında olduğu gibi dil politikası da hedeflerine ulaşmada başarılı veya başarısız olabilir.<sup>8</sup>

Dil planlaması ise dil politikasıyla belirlenen genel çerçeve içinde icraata konulan özel ve kapsamı belli faaliyetler olarak açıklanabilir. “Dilin yapısal ve işlevsel özelliklerini geliştirmek, uyum yeteneğini yükseltmek, nicelik olarak kapsama alanını korumak veya genişletmek, varlıkları ve süreçleri anlamayı, algılamayı ve adlandırmayı sağlamak için uygun sözcük ve kavram geliştirmek dil planlamalarının temel amaçları olarak düşünülebilir (Dinç, 2011, s.13). Dil planlamasının amaçları dili sadeleştirmek, dili yeniden biçimlendirmek, dilin yayılmasını ve canlanmasını sağlamak, dili standartlaştırmak ve dili korumak olabilir” (Nurlu vd. 2016, s.81). Dolayısıyla dil planlamasının, belirlenen dil politikası bağlamında gerçekleştirilen eylem odaklı faaliyetler olduğu ileri sürülebilir. Alfabe değişikliği, sözlük yazımı, derlem çalışmaları, dil çalışmaları, dile ilişkin kanunlar ve yaptırımlar, kelime ve terim üretimi, ana dili

<sup>8</sup> Güncel dil politikası uygulamalarına ilişkin ayrıntılı bilgi için bk. Teleffson, 1991; Landau ve Barbara, 2001.

bilici, eğitim dili meselesi, dile ilişkin akademik çalışmalar dil planlamasının uygulamaya dönük örnekleri olarak zikredilebilir. Demirci'ye (2008, s.88-89) göre dil politikası, dile ilgili sorunları çözmek adına gerçekleştirilen siyasal ve idari etkinliktir ve alanyazında bu kelime dil planlamasıyla eş anlamlı olarak kullanılabilir. Dil planlaması, dil politikalarını gerçekleştirmek için atılan somut adımlardır.

Lo Bianco (2006, s.146) dil planlaması kapsamında; statü, korpus ve edinim planlaması olmak üzere planlamanın üç farklı boyutundan bahsetmektedir. Statü planlaması bir dilin kamusal ve toplumsal hayatta statüsünü belirleme işidir. Korpus planlamasından ise standartlaştırma, modernleştirme, yenileme gibi doğrudan dile dönük uygulamalar kastedilmektedir. Edinim planlaması da birinci ya da ikinci dilin edinimin, yeniden kazanımının veya sürdürülmesinin devlet eliyle planlanmasıdır. Dolayısıyla statü planlaması “dil kullanımına” ilişkin, korpus planlama “dile” ilişkin, edinim planlaması ise “dil kullanıcılarına” ilişkin uygulamaları kapsamaktadır.

Korkmaz (2004, s.202) Türk dilinin devlet politikası olarak ciddi bir şekilde Cumhuriyet döneminde ele alındığını belirtmektedir. Bu bağlamda Atatürk'ün “Ülkesini istiklalini korumasını bilen Türk milleti dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.” vecizesiyle çerçevesi çizilen Atatürk dönemi dil politikası kapsamında, Arapça ve Farsçanın öğretim programlarından kaldırıldığı, harf inkılabının yapıldığı, Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulduğu, dil kurultaylarının düzenlendiği, Güneş dil teorisinin geliştirildiği, derlem çalışmalarının yapıldığı, basından ve resmi yazışmalarda sade Türkçenin kullanılmasının teşvik edildiği, çeşitli sözlüklerin hazırlandığı bilinmektedir.

## **2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİM POLİTİKASI VE YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ**

Değişen dünya koşullarıyla birlikte Türk dilinin yabancı dil olarak ilgi görmeye başlaması, Türkçe için bir yabancı dil olarak öğretim politikası ortaya koymayı gerekli kılmaktadır. Yabancı dil öğretiminin bir politika temelinde ve bir planlanma dâhilinde kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerle projeler ortaya koyularak planlı, programlı bir şekilde yürütülmesi gereklidir. Diğer bir deyişle eylem planı hazırlamaksızın fiilî ihtiyaç oluşması ve söz konusu bölge dil öğretiminin mevcut siyasi iktidarın öncelik ve

tercihleriyle uyuşması hâlinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için bir ülkeye gitmek uzun vadede beklenen sonucu vermeyebilir. Bir ülkenin kültürünü tanıtarak dilini öğretmenin kültür lobisi bağlamında görünür ve örtük faydaları bulunmaktadır. Bir birey, ister istemez öğrendiği yabancı dile karşı duygusal bağlar oluşturmakta ve yabancı dil vasıtasıyla gelen müzik, sinema, sanat gibi kültürel unsurlar amaç dili konuşan topluluğun duygu ve düşünce dünyasını da hedef kitleye açmaktadır. Başka bir deyişle Türkçenin yurt dışında binlerce kişi tarafından öğreniliyor olması Türk kültür hinterlandının genişlemesine neden olacaktır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikası belirlemede uluslararası ve bölgesel dengelerin göz önünde bulundurulması önemlidir. Somutlaştırılacak olunursa mesela yabancı dil olarak Türkçe öğretmek üzere 2017 yılında Somali'ye 10 okutmanın görevlendirildiği bir sırada Afganistan'a yalnızca bir okutmanın görevlendirilmiş olması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Doğru bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikasının gerekliliği özellikle Türk Cumhuriyetlerin bağımsızlıklarını kazanmalarından sonra iyice kendini göstermiştir. Bilindiği üzere Sovyetler Birliği kurulduktan sonra Rus dilbilimciler, Birliğin daha da kuvveti olması ve gelişmesi için bir dli resmî dil olarak kullanmayı devlete teklif etmekteydiler. Böylece Türk topluluklarının eskiden beri kullandığı alfabeyi hiç sayarak Sovyetler Birliği bu halkları Latin alfabesini kullanmaya mecbur etmişti. Türk topluluğu 1929'dan 1940'a kadar Latin alfabesini kullanırken 1940'tan itibaren de Kiril alfabesine geçmiştir (Narmamatova, Akman 2010, s.503, akt. Kara, 2013, s.203). Sovyetlerin yaklaşık 70 yıl boyunca uyguladığı dil politikalarına karşın Türk Cumhuriyetlerin bağımsızlığından sonra ülkemizin, özellikle ortak iletişim dili ekseninde etkili bir politika geliştiremediği ve meseleye hazırlıksız yakalandığı ileri sürülebilir. Ancak günümüzde Türkiye Cumhuriyeti ve Türk soylu topluluklar arasındaki ilişkiler eğilen TİKA, TÜRKSOY, TRT, MEB, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk Diyanet Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü. Maarif Vakfı gibi benzeri kurumlar bulunsa da Türk dünyası ortak iletişim dili dil hedefinden oldukça uzakta olduğumuz iddia edilebilir.

Koç (1998, s.241) bir çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri aşağıdaki gibi on başlıkta toplamıştır:

1. Türk işçisi çalıştıran ülkelerde, Türk işçisi sorunlarıyla ilgilenen görevliler

2. Yabancı ülkelerde, Türk öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bölge ve okullarda görev alan yabancı öğretmenler
3. Yabancı üniversitelerin Türk bilim (Türkoloji) ve Doğubilim (Şarkiyat) bölümlerinde okuyan öğrenciler
4. Türkiye ile sıkı ticari ilişkileri olan yabancılar
5. Türkiye'ye gelen elçilik personeli
6. Dost ülkelerden Türkiye'ye eğitim için gelen askeri personel
7. Çeşitli ülkelerden Türk üniversitelerine eğitim için gelen yabancı öğrenciler
8. Çeşitli nedenlerle Türkiye'ye yerleşen yabancılar
9. Türklerle evlenen yabancılar
10. Sayıları on binleri bulan Türk işçi çocukları

Özellikle son on yılda yaşanan siyasi ve sosyal gelişmelere paralel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sayısında ve öğrenme gerekçelerinde artış görüldüğü iddia edilebilir. Bu doğrultuda yukarıdakilere ek olarak aşağıdaki hedef kitle grupları da sayılabilir:

1. Çeşitli gerekçeler ile Türkiye'de yaşamak isteyen bu nedenle kendi ülkelerinde Türkçe öğrenenler
2. Türk televizyon kanallarını ve Türk sinemasını takip etmek isteyen yabancılar,
3. Türkçe bilmenin kendisine maddi kazanç sağlayacağını düşüneneler,
4. Osmanlı İmparatorluğunun kültür coğrafyasında bulunan derin tarihi ilişkilere sahip olduğumuz milletlerden yalnızca ilgi ve sevgi nedeniyle Türkçe öğrenenler,
5. Ana dillerini formal bir şekilde öğrenemeyen bu sebeple Türkiye Türkçesine yönelen kültür birlikteliğimizin bulunduğu etnik ve dinî azınlıklar,
6. Ülkelerine iç karışıklıklar nedeniyle Türkiye'ye iltica etmiş yabancılar,
7. Türkiye Cumhuriyetinden burs almak isteyen lisan, yüksek ve doktora düzeyindeki öğrenci adayları,
8. Yurtdışındaki Türkiye uzmanları ve ilgili bakanlıkların Türkiye masası görevlileri,
9. Sosyal medya üzerinden Türklerle iletişime geçmek isteyen yabancılar,
10. Türkiye Türkçesine, ana dillerine yakın olması sebebiyle ilgi duyan Türk soylular.

Yukarıda sıralanan hedef kitlelerin kuşkusuz Türkçe öğrenme amaçları ve Türk dilinden beklentileri oldukça farklıdır. Dil öğretiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için öncelikle öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaç analizine göre öğretim programlarının hazırlanması ve öğretim sürecinin bu doğrultuda yapılandırılması yerinde olacaktır. Nitekim birtakım araştırmacılar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak oldukça ilgi gördüğü ülkelerde öğrenen ihtiyaçlarının saptanmaya çalışıldığına şahit olunmaktadır. Çalışkan ve Bayraktar'ın (2012) Mısır'da, Çangal'ın (2013) Bosna-Hersek'te, İşcan vd'nin (2013) Hindistan'da, Çangal ve Boylu'nun (2014) İran'da ve Başar ve Akbulut'un (2015) Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ilişkin ihtiyaç analizi çalışması yaptığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarının tek bir merkezden sistematik bir şekilde bir yabancı dil öğretim politikası kapsamında yapıldığı söylenemez.

Yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetleri üniversiteler bünyesinde kurulan ve hemen hemen her şehre yayılmış durumda bulunan 85 adet Türkçe öğretim merkezince (Boylu ve Başar, 2016, s.318) yürütülmektedir. Yurt dışında ise üniversitelerdeki Türkoloji bölümlerinde, Millî Eğitim Bakanlığının dil öğretim merkezlerinde, Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan Türk kültür merkezlerinde ve özel dil kurslarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapıldığı bilinmektedir. Yurt dışında faaliyet gösteren kurumlar arasında Yunus Emre Enstitüsü dikkate değerdir. Gültekin ve diğerleri (2015, s.294) Yunus Emre Enstitüsünün kurulmasıyla Türkçenin yurt dışında öğretimi ve etki alanının geliştirilmesi anlamında kültür diplomasisini de kapsayacak bir biçimde oldukça önemli ve etkin bir planlama adımının atıldığını ifade etmektedir. Ayrıca Enstitü kendini “Türkiye’yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye’nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfı” (YEE, 2018) olarak tanımlamakta ve misyonunu ise “Türkiye’yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak, Türkiye'nin diğer ülkeler ile dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişini arttırmak, bununla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak, Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermektir” (YEE, 2018) cümleleriyle beyan etmektedir.

Bu ifadelerden enstitünün yurt dışında etkili ve doğru bir şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretmeyi kendine vazife edindiği ortaya çıkmaktadır.

40 ülkede 50 merkezde hizmet veren Yunus Emre Enstitüsünün kurulduğu günden bu yana yurt dışındaki merkezlerinde verdiği Türkçe kursları ile 47.885 kişiye, “Seçmeli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Projesi” kapsamında da 33.376 kişiye Türkçe öğrettiği ve 2011 yılında başlatılan Türkoloji Projesi çerçevesinde Türkçe öğrenen öğrenci sayısının ise 18.000 aştığı (YEE, 2018) görülmektedir. Bu bilgiler ışığında Yunus Emre Enstitüsünün kuruluşunun son on yılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikası kapsamında atılan en önemli adım olduğunu ileri sürmek mümkündür. Enstitünün Balkanlardaki bazı kültür merkezi için bölgeye has özelliklerin gözetilerek kitaplar hazırladığı, yurt dışındaki Türkoloji bölümleriyle iş birliği protokolü imzaladığı, pek çok ülkede Türkçenin seçmeli veya zorunlu yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik çalışmalar yürüttüğü ve Slav dillilere veya Türk dillilere Türkçe öğretimi alt başlığında sempozyumlar düzenlediği bilinmektedir. Ancak artık Orta Asya’dan Balkanlara, Kafkasya’dan Avrupa’ya Orta Doğu’dan Afrika’ya kadar dünyanın birçok bölgesinde yabancı dil olarak öğrenilmeye başlanan Türkçe için söz konusu çalışmalarının yeteri olmadığı söylenebilir.

Bosna-Hersek, Kosova, Makedonya, Romanya gibi Balkan ülkelerinde Türkçe’nin stratejik konumu bilinmekte ve Yunus Emre Enstitüsünün buna ilişkin çabalarına şahit olunmaktadır. Ancak dünya genelinde yabancı dil olarak Türkçe kurslarına en çok talebin Orta Doğu’da, Mısır, İran ve Afganistan gibi ülkelerde olduğunda da şahit olunmaktadır. Orta Asya’da ise Türk diline soydaş topluluklar ilgi göstermektedir. Dünyanın farklı coğrafyalarında, farklı gerekçelerle Türkçeye talep olduğu dikkati çekmektedir. Dolayısıyla bu durum da Yunus Emre Enstitüsünün bölge özelliklerini dikkate alarak yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikası kapsamında bölgeye göre değişkenlik gösteren dil öğretim stratejisi hazırlamasını gerekli kılmaktadır. Bu strateji çerçevesinde akademik toplantılar düzenlenerek ülkeye veya coğrafyaya özgü planlamalar yapılamalar yapılabilir, hedef kitlenin ve Türkiye’nin ihtiyaç ve öncelikleri ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik politikalar belirlenebilir. Somutlaştırmak gerekirse Astana Yunus Emre Enstitüsünde kullanılan ders materyalleri ile Kahire Yunus Emre Enstitüsünde kullanılan ders materyallerinin farklılık göstermesi gerekmektedir ya da Tahran Yunus Emre Enstitüsünde çalışacak okutmanlar ile Berlin



Yunus Emre Enstitüsünde çalışacak okutmanlarda farklı yeterlilik özellikleri aranmalıdır. Diğer bir deyişle Yunus Emre Enstitüsünün, çalışmalar yürüttüğü bölgeye göre uzmanlaşarak bilgi birikimi meydana getirmesi ve bu birikimini dil öğretim sürecine yansıtması kaçınılmazdır. Dil öğretimindeki genel standartlara maksimum derece riayet edilerek bölgeye has öğretim modellerinin geliştirilmesi kuşkusuz oldukça yararlı olacaktır. Çünkü Türkçe, İskenderiye Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerler tarafından Türk dizilerini izlemek üzere Tiflis Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerler tarafından iş bulmak amacıyla öğreniliyor olabilir. Kuşkusuz bu farklılık dil öğretim sürecinin pek çok unsurunu ve aşamasını doğrudan etkileyecektir

### **3. İRAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİM POLİTİKASI VE TAHRAN YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ**

Orta Asya ve Anadolu arasında bir nevi geçiş güzergahı konumunda İran coğrafyası kadim Persler, Eşkaniler, Sasaniler ve Samanilerden sonra Gazneliler döneminden itibaren tedrici olarak Türklerin idaresine girmeye başlamıştır. Selçuklularla birlikte İran'ın tamamını idaresi altına alan Türk soylu hanedanların siyasi egemenliği 1925 yılına değin sürmüştür. Türklerin İran'da yaklaşık bin yıldan beri devam eden bu varlığı İran'ı Türk dünyasının dikkate değer coğrafyalarından biri hâline getirmiştir. Öyle ki günümüzde Türkiye Cumhuriyetinden sonra en çok Türk nüfusunun kadim komşumuz İran'da bulunmaktadır. Ancak bu durumu rağmen Doerfer (1969, s.1) İran'ın Türk dilleri konuşulan bölgeler arasında şimdiye kadar en az bilineni olduğunu ve bunun da siyasi sebeplerden kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Türklerin gerek tarih boyunca gerekse de günümüzde yoğun olarak varlık gösterdiği bölgelerden biri olan İran coğrafyasında hâlihazırda Azerbaycan Türkçesi, Kaşkay ve Sungur Türkçesi, Horasan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Halaç Türkçesi olmak üzere Türk dilinin beş farklı varyantı konuşulmaktadır. Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Kaşkay Türkçesinde edebî eserler de verilmektedir. Ayrıca bu İran'ın dört bir tarafına yayılmış durumda olan İran Türklerin dillerine ilişkin yeteri kadar derleme ve inceleme çalışmasının yapılmadığı da bilinmektedir. Bu nedenle İran Türkolojisi bilim dünyası için hâlâ bakir bir bölge olarak nitelendirilebilir.

Bunun dışında İran kütüphanelerinde binlerle ifade edilebilecek sayıda Türkçe el yazmasının olduğu ve henüz bu yazmaların önemli bir kısmının kataloglanmadığı da görülmektedir. Örneğin Hosein Muttaghi (2002) tarafından Kum şehrindeki Ayetullah el-Uzma Maraşi Necefi Kütüphanesindeki Türkçe el yazmalarının sadece bir kısmının kataloglandığı ve bu çalışmada nücumdan ahlaka, tarihten belagat, kelimadan sarfa kadar muhtelif konularda 214 Türkçe el yazması hakkında ayrıntılı bilgi verildiği görülmektedir. Tarafımızdan yapılan bir taramada ise İran Melik Kütüphanesinde, 131 adet çeşitli konularda yazılmış Türkçe el yazması tespit edilmiştir.

Türklük bilimi açısından İran'ın bu zenginliğine karşın ülkede sadece Tahran Allameh Tabatabai Üniversitesi ve Urumiye Üniversitesi olmak üzere yalnızca iki adet Türkoloji bölümü bulunmaktadır. Tahran Üniversitesi Yabancı Dil Enstitüsünde ise ücreti mukabilinde Türkçe dersler verilmektedir. Türkoloji bölümlerinin sayısı mevcut ihtiyacı karşılayacak düzeyde değildir ve söz konusu bölümler birçok akademik imkândan yoksun bir şekilde çalışmalarını yürütmektedir.

İran'ın Türkoloji malzemesi açısından oldukça zengin ancak Türkoloji araştırmaları bakımından oldukça fakir olduğu belirtilebilir. Nitekim Bicbabaie (2012) tarafından yapılan bir araştırmada dil, edebiyat, tarih, sosyoloji, dil eğitimi, dilbilim vb. alanların tamamında İran Türkleriyle alakalı şimdiye kadar yalnızca 203 tezin tespit edildiği dikkati çekmektedir. Kuşkusuz bu sayı olması gerekenin oldukça altındadır. Türk dünyasının önemli bir noktasını teşkil eden İran'da, 1979'da İran İslam Cumhuriyeti kurulana kadar çok az sayıda Türkçe eserin basılmasına izin verildiği (Gökdağ ve Heyet, 2004, s.54), İran İslam Devriminden sonra ise kısmi rahatlama görüldüğüne şahit olunmaktadır.

Tahran Yunus Emre Enstitüsü, yukarıda işaret edilen hususlardan ötürü Türklük bilimi açısından stratejik öneme sahip olan İran'da 2012 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Enstitü, başkent Tahran'daki hizmet binasında yabancı dil olarak Türkçe öğretim etkinliklerinin yanında kültür-sanat programları da düzenlemektedir. Kurulduğu günden bu yana yaklaşık 8.000 İranlı kursiyere ev sahipliği yapan Enstitünün kursiyer kitlesinin önemli bir kısmını (yaklaşık %70) Türk soylu bireyler oluşturmaktadır. Her dönem ortalama 400 kursiyere yabancı dil olarak Türkçe öğretilen Tahran Yunus Emre Enstitüsü bu hâliyle büyük bir dil merkezi görünümündedir.

İran genelinde Türkçeye ve Türk kültürüne dikkate değer bir ilginin olduğu daha önce belirtilmişti. Her yıl İran'dan Türkiye'ye çeşitli sebepler ile turist olarak giriş yapanların sayısı milyonlarla ifade edilmektedir. Türk televizyon kanalları özellikle Türk soylu kitle tarafından ciddi şekilde takip edilmektedir. Hatta yalnızca Türk televizyon kanallarını izleyerek Türkçe öğrenenlerin sayısı hiç de az değildir. Boylu ve Başar (2015) tarafından yapılan ve çoğunluğunu İran Türklerinin oluşturduğu 110 katılımcının bulunduğu bir araştırmada katılımcıların %50,10'unun Türkçe öğrenmek için Türk kanallarını izlediği ve sadece Türk kanallarını izleyerek öğrendiği Türkçe bilgisi sayesinde katılımcıların 56'sının orta seviye ve 13'ünün yüksek seviyeye kadar Türkçe öğrendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Türk basın-yayın ve matbuat hayatının da İranlılar tarafından yakından takip edildiği görülmektedir. Öyle ki Bekbabayi (Bicbabei) ve Emirzadeh (2016) İran İslam Devriminden günümüze Türkçeden Farsçaya 580 eserin tercüme edilerek basıldığını belirtmektedir.

İran'da ev hanımından, öğretmene, iş adamından öğrenciye, muhasebeciden öğretim görevlisine kadar birbirinden oldukça farklı meslek dalından ve sosyokültürel seviyeden birey Türkçe öğrenmektedir. Bu bireyler arasında İran Türklerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. İran Türkleri, henüz ana dillerini devlet okullarında zorunlu veya seçmeli olarak öğrenememektedir. Ancak bu yıl itibari ile altı yıllık iptidai medreseler için Muhammed Rıza Bağban-ı Kerimi (1395) tarafından *Ana Dili* başlığıyla seçmeli Türkçe derslerinde kullanmak üzere Zencan Eyaleti Eğitim Müdürlüğü nezaretinde bir Azerbaycan Türkçesi öğretim kitabının yazıldığına şahit olunmaktadır. Bu da önümüzdeki günlerde İlkokullarda Azerbaycan Türkçesinin seçmeli ders olarak yer bulabileceğine işarettir. Sevindirici bir diğer gelişme ise oldukça tartışmalı bir süreçten sonra Tebriz Üniversitesinde bu itibariyle Azerbaycan Dili ve Edebiyatı bölümünün kurulduğu (Temizel, 2016) görülmektedir. Gecikmeli de olsa yaşanan bu gelişmeler İran Türklerinin ana dillerine ilişkin bazı taleplerinin karşılanmakta olduğunu göstermektedir. Özellikle Tahran'da yaşayan ve çeşitli nedenlerle ana dili Azerbaycan Türkçesini yeteri kadar öğrenememiş ve hâlihazırda da hiçbir kurumda öğrenme imkânını olmayan bir hayli birey ana dillerine çok yakın olan Türkiye Türkçesini kurslarda öğrenmeye çalışmaktadır. Söz konusu kurslarda Türkçe öğretiminde (Tahran Yunus Emre Enstitüsü dışında) herhangi bir standardın olmadığı bilinmektedir. Çoğu kurs merkezi ekonomik öncelikler ile Türkçe öğretimine yaklaşmaktadır. Kur saati ve

ders materyali kurumdan kuruma farklılık göstermekte olup kur sonunda kursiyerle herhangi bir sınav uygulanmamaktadır. Yunus Emre Enstitüsü de dâhil bütün kurslarda Türk soylular ile Fars soylular aynı sınıfta aynı eğitim materyalleriyle Türkçe öğrenmektedir. Ayrıca bu kurslarda hiçbir şekilde alan eğitimi almamış genellikle de kendi imkânlarıyla Türkçe öğrenmiş bireyler öğretmenlik yapmaktadır. Bu kurumlar Türkçe öğretmenin yanında Türkiye’de üniversitelere fahiş fiyatlar ile yönelik müşavirlik hizmetleri de vermektedir.

İran’da özel alan Türkçesi talebi her geçen gün kendini göstermektedir. Nitekim Türkiye ile ticaret yapan onlara İran şirketi kendi alanlarına yönelik mesleki Türkçe veya araştırmacılar da akademik Türkçe talebinde bulunmakta ancak bu talepler henüz karşılanamamaktadır. Ayrıca diğer bir talep ise çocuklar için Türkçe sınıflarının açılmasıdır. Televizyon aracılığıyla sayısız çocuk belli bir seviye kadar Türkçe öğrenmekte olup ebeveynleri ise çocuklarının Türkçelerini geliştirmelerini arzu etmektedir. Maalesef bu talebe de henüz İran’daki hiçbir kurumda yanıt verilememektedir.

Genel olarak yukarıda verilen bilgiler göz önünde bulundurulduğunda İran genelinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmalarının herhangi bir koordineyen yoksun, düzensiz ve birbirinden kopuk bir şekilde sürdüğü görülmektedir. Öyle ki kurumdan kuruma değişen ve çelişen dil öğretim uygulamalarına rastlamak normal bir hâle dönüşmüştür. Bu bağlamda Tahran Yunus Emre Enstitüsünün ülkedeki Türkçe öğretim çalışmalarına yön verememesi, mevcut durumun gün geçtikçe daha da karmaşık bir hâl almasına yol açmakta ayrıca her geçen gün ülkede bu sektördeki suiistimallere ilişkin yeni haberler duyulmaktadır. Bu sebeple Tahran Yunus Emre Enstitüsünün öncülüğünde İran genelindeki yabancılara Türkçe öğretim faaliyetlerinin uluslararası standartlar ölçüsünde koordine edilmesi kaçınılmaz görünmektedir. Aksi hâlde İran’da tez boyunca zikredilen sorunların çözümü güç olacaktır.

Oldukça köklü ve derin ilişkilere sahip olduğumuz İran’da, Türkiye Türkçesine gösterilen ilgi ve talep göz önünde bulundurulduğunda ve İran Türklüğünün mevcut durumuyla İran’ın Orta Doğu’daki stratejik konumu da dikkate alındığında, bu ülkeye özgü bir dil öğretim stratejisi ve planının hazırlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada ise yabancı dil öğretim politikası açısından son on yılda Türkiye’deki en önemli

girişimi olarak nitelendirilebilecek olan Yunus Emre Enstitüsüne, yukarıda da belirtildiği üzere İran’da ciddi görevler düşmektedir. Tahran Yunus Emre Enstitüsünün kurulduğu günden bugüne devam eden dil öğretim kursu görünümünden kurtulup İran için uzmanlaşmış gerçek bir Türkçe öğretim enstitüsü hâline gelmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda aşağıda, devlet eliyle dolayısıyla Tahran Yunus Emre Enstitüsünce yapılabilecek bazı uygulamalar önerilmiştir:

1. Tahran Yunus Emre Enstitüsü, Yunus Emre Enstitüleri arasında en çok kursiyere sahip merkezdir. Oldukça farklı mesleklerden ve sosyokültürel gruplardan bireyler, Tahran Yunus Emre çatısı altında Türkçe öğrenmek istemektedir. Ancak mevcut şartlarda talebin ancak yarısına cevap verilebilmektedir. Tahran Yunus Emre Enstitüsünün mevcut kapasitesi ve eğitim kalitesinin artırılması ve ayrıca İran için orta ve uzun vadeli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eylem planının hazırlanması faydalı olacaktır.
2. Tahran Yunus Emre Enstitüsü dışında, Tahran’da ve ülke genelinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten onlarca özel dil kursu bulunmaktadır. Bu kurslara düzenlenen çalışma ziyaretlerinde yabancı dil öğretim ilkelerine riayet edilmediği ve Türkçe öğretiminde herhangi bir standardın bulunmadığı, Türkçe öğretim faaliyetlerinin kurs müdürünce tayin edilmiş bir zümre başkanının bilgi ve tecrübesine bırakıldığı görülmüştür. Yunus Emre Enstitüsünün dil öğretim modelinin tanıtılması amacıyla Türkçe öğretimi yapılan kurs merkezlerine çalışma ziyaretleri yapılmalı ve Türkçe öğretimi konusunda söz konusu kurslar bilgilendirilmelidir.
3. İran’da göze çarpan diğer bir önemli sorun ise alan mezunu Türkçe öğretmeni açığıdır. İran’daki Türkoloji bölümleri ihtiyaca cevap verecek kadar mezun veremediğinden özel dil kurslarının neredeyse tamamında bir vesile ile Türkçe öğrenmiş ancak alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip olmayan kişilerce ders verilmektedir. Bu nedenle Yunus Emre Enstitüsünün ivedilikle İran’da “Eğitimcilerin Eğitimi” kapsamında öğretmen yetiştirme programları düzenlemesi eğitimci kalitesinin artmasına yarar sağlayacaktır.
4. İran’da aktif olarak öğrenci alan iki Türkoloji bölümünde, ders materyallerinden öğretim elemanına kadar ciddi eksiklikler söz konusudur. Birkaç yıl önce kurulan Urumiye Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde doğru düzgün

Türkçe kitap bile bulunmamaktadır. Bu nedenle İran’da Türkoloji bölümlerinin ciddi olarak desteklenmesi ve Türkçenin seçmeli ders olarak açılabilmesi adına özellikle özel üniversitelerle iş birliği yapılması gereklidir.

5. İran’da Türk soylu ve Fars soylu hedef kitleye aynı sınıf ortamında aynı ders materyalleriyle Türkçe öğretilmektedir. Metodolojideki bu yanlış, öğretim sürecinin tamamını olumsuz yönde etkilemekte ve süreç içerisinde pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Fars soylulara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılacağından mevcut ders materyallerinin kullanılmasında bir sorun yoktur ancak Türk soylular için yeni ders materyallerinin hazırlanması oldukça gereklidir. Ayrıca seviye tespit sınavlarıyla hedef kitlenin dil seviyesi iyi tespit edilmelidir. Edindiğimiz tecrübeler Yunus Emre Enstitüsü tarafından İranlı hedef kitle özelliklerine uygun yeni bir seviye tespit sınavının hazırlanmasının gerekli olduğuna işaret etmektedir.
6. Tahran Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde mutlaka bir “Akademik İlişkiler Koordinatörlüğü” kurulmalıdır. Bu koordinatörlük sayesinde İran’daki üniversitelerle daha rahat iş birliği yoluna gidilebilir. Ayrıca enstitünün Türkolojinin önemli bir coğrafyası olan İran’da akademik toplantıları gündemine alması oldukça önemlidir. Şimdiye kadar Tahran Yunus Emre Enstitüsünde İran Türkolojisine dikkat edilmemiş olması önemli bir eksikliklerdir.
7. Tahran Yunus Emre Enstitüsünde mutlaka çocuklar için Türkçe kursları açılmalıdır. 12-18 yaş arasındaki bazı çocukların yetişkinler ile aynı sınıflarda ders alması enstitüde bazı sorunlar yaratmıştır. Bu nedenle çocuklara özel en az iki sınıfın açılması yerinde bir uygulama olacaktır.
8. Tahran Yunus Emre Enstitüsünde sadece genel Türkçe öğretimi yapılmakta ve yalnızca normal kurslar açılmaktadır. C1 seviyesinde Türkçe öğrenmek isteyen bir bireyin yaklaşık 3 yıl enstitüye devam etmesi gerekmektedir. Kuşkusuz bu uzun bir süredir. Bu nedenle yoğun kurslarda mutlaka açılmalı ve özel alan Türkçesine yönelik talepler karşılanmalıdır. Türkiye ve İran arasındaki ticari ilişkilerin sonucunda pek çok kişi tarafından iş Türkçesi kursları talep edilmektedir. Nitekim bu doğrultuda Çangal ve Başar (2016) tarafından “Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü Ve

Konuşma Kılavuzu” hazırlanmıştır. Henüz cevap verilmeyen özel alan Türkçesine ilişkin taleplere cevap verebilmek adına çalışmalar yapılmalıdır.

9. Yunus Emre Enstitüsünün dolaylı desteğiyle İranlı Türkçe öğretmenleri tarafından mesleki bir derneğin kurulması oldukça yerinde olacaktır.
10. İran’ın Türkiye’deki kültür merkezlerinin sayısı dikkate alınarak mütakabiliyet esasında İran’da Yunus Emre enstitüsünün yeni şubeler açması gündeme getirilmeli ve netice odaklı girişimlerde bulunulmalıdır. Ayrıca şube açılmaması halinde özellikle Tebriz, Erdebil, Zencan, Hamedan gibi Türk nüfusunun yoğun olduğu şehirlerde yerel iş birliklerine giderek irtibat büroları belirlenmesi faydalı olacaktır.
11. Türk üniversiteleri İranlılarca oldukça sık tercih edilmektedir. Tahran genelinde birçok müşavirlik şirketi Türk üniversiteleri için fahiş fiyatlarla müşavirlik hizmetleri vermekte zaman zamanda büyük suiistimallerin yaşandığına şahit olunmaktadır. Kurulacak olan “Akademik İlişkiler Koordinatörlüğü” altında Türk üniversitelerine ilişkin müşavirlik hizmetlerinin verilmesi hem enstitüye gelir kazandıracak hem de İranlıların birinci elden doğru bilgiler almasını sağlayacaktır. Ayrıca İran Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye’deki Üniversitelerden yalnızca on altısına diploma denkliği verilmekte bu da bazı mağduriyetlere ve sorunlara sebep olmaktadır. Söz konusu denklik sorunlarının çözülebilmesi için Tahran Yunus Emre Enstitüsü ve T. C. Tahran Büyükelçiliğince girişimlerde bulunulabilir.
12. Yunus Emre Enstitüsü Yaz Okulu, Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Yaz Okulu, Yunus Emre Enstitüsü Yabancı Türkologlar İçin Sertifika Programı ve Türkiye Bursları gibi projelerde İran’a ayrılan kontenjanın mutlaka arttırılması gerekmektedir.
13. Önümüzdeki 40-50 yıl içerisinde konuşurlarının tamamen yok olacağı düşünülen Halaç Türkçesine ilişkin Tahran Yunus Emre Enstitüsünün öncülüğünde akademik ve sosyal projeler üretilebilir.
14. Türkçeden Farsçaya ciddi bir tercüme hareketinin bulunduğuna şahit olunmaktadır. Örnek vermek gerekirse Elif Şafak’ın Aşk romanının İran’da sekiz farklı tercümesi yapılarak basılmış ve Orhan Pamuk’un Kırmızı Saçlı Kadın romanı ise Türkiye’de piyasaya çıktıktan sadece birkaç ay sonra Farsçaya birkaç

kişi tarafından tercüme edilmiştir. Tercüme hareketlerinin yönlendirilmesi ve mütercimler ile bir araya gelinmesi adına Tahran Yunus Emre Enstitüsünce çeşitli programlar düzenlenebilir.

15. Tahran Yunus Emre Enstitüsünde çalışan Türkiyeli personelin ciddi şekilde statü ve barınma sorunları bulunmaktadır. Bunların çözülmesi adına mütakabiliyet esasında adımların atılması sürecin ilgili kurumlarca takip edilmesi önemlidir. Ayrıca Tahran Yunus Emre Enstitüsünde çalışan Türkiyeli personelin Farsça öğrenerek uzmanlaşmasında büyük yararlar vardır.
16. İran dünya genelinde Türk televizyon kanallarının en çok takip edildiği ülkelerden biri durumundadır. Birçok İranlı Türkçeyle ilk olarak televizyon aracılığıyla tanışmakta ve belli bir seviyeye kadar Türkçe öğrenebilmektedir. Boylu ve Başar'ın (2015, s.412) dikkat çektiği üzere Türk dünyası için yayın yapan TRT AVAZ'da İran'la ilgili çok az yayın yapılmaktadır. Ancak İran Türkiye'den sonra Türk dünyasının en önemli saçı ayağıdır. Bu hususa dikkat edilerek İran halkının ilgisini çekecek yayınlar yapılabilir. Uzun vadede devlet eliyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına yer verecek bir kanal kurulabilir.
17. Tahran Yunus Emre Enstitüsü tarafından kültür-sanat takvimi hazırlanırken İran'ın kültürel özellikleri dikkate alınarak İranlılar tarafından ilgi görecektir programların gündeme alınması önemlidir. Nitekim Balkanlardaki ilgiyle karşılanan bir hat atölyesi veya sergisi İranlılara cazip gelmeyebilir. Bu nedenle bölgesel özellikler gerek dil öğretim planlamasında ve gerekse dilin kendini gösterdiği en somut alanlardan biri olan kültür-sanat faaliyetlerinde göz önünde bulundurulmalıdır. Zira İran'da modern Türkiye imajıyla insanların karşısına çıkmak daha etkili olmaktadır.
18. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) yalnızca başkent Tahran'da uygulanmaktadır. İran'da Türk üniversitelerinden bazılarının yerel kurslarla yaptıkları ikili protokoller sayesinde dil yeterlik sınavı yaptığı bilinmektedir. Ancak bu sınavlara ilişkin ciddi şüpheler söz konusudur. Hâlihazırda Tahran dışındaki bazı şehirlerde Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Yeterlik Sınavına talep varken söz konusu şehirlerde de sınav uygulanmalıdır.



19. Tahran Yunus Emre Enstitüsü tarafından kültür diplomasisi bağlamında ülkenin kültür-sanat gündemine yön vermekte olan süreli yayınların yönetimleriyle iyi ilişkiler geliştirilmesi özellikle önemlidir. Nitekim Ermeni lobisi tarafından etkin bir şekilde yürütülen kültürel-tanıtım-tebliğ faaliyetlerine mukabil kültür ve tanıtım faaliyetlerinin yürütülemediği ortadadır.
20. İran Türkolojisine yönelik akademik çalışmalarda Azerbaycan Türkçesine ilişkin çalışmaların literatürün neredeyse tamamını oluşturduğu görülmektedir. İran'daki diğer Türk diyalektlerine ilişkin çalışmaların yapılması ve desteklenmesi önemlidir. En azından Türkiye eliyle Türkçenin İran'daki diğer diyalektlerinin sözlüğü ve dil bilgisi hazırlanmalıdır.
21. Hamedan ve Gazvin gibi Türkçe ve Farsçanın konuşma oranlarının birbirine yakın olduğu şehirlerde gündün güne Türkçenin Farsça karşısında gerilediği ve söz konusu şehirlerde şehir merkezlerinde Türkçe konuşmayacak derecede azaldığı ve Türkçenin kırsala münhasır kaldığı bilinmektedir. Bu bağlamda söz konusu geçiş şehirlerinde Türkçenin iletişim dili olarak yok olmasını engelleyecek projeler düşünülmelidir.

## KAYNAKÇA

- Abbasi, R. (1392). *Flaş Kart-ı Torki-yi İstanbuli*. İntişarat-ı Azernek: Tahran.
- Abbasi, R. (1395). *Ferheng-i Tasviri-yi Oxford*. İntişarat-ı Rahnüma: Tahran.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, KKTC.
- Açık, F. (2008). XX. Asrın Başlarında Türk Dünyasında Yaşanan Alfabe Değişikliklerinin Sebepleri, Gelişimi ve Sonuçları. 1. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Açık, F. (2013). Dil Politikaları Bağlamında Türkçe’nin Öğretimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur) içinde (ss. 483-492). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1 / A2) İçin Söz Dağarcığı Tespit Denemesi. *Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Adıgüzel, M. S. (1994). *Türkmen Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenim Problemleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Akalın, H. Ş. ve diğ. (2009). *Türkçe Sözlük (10. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar, Y. (2001). Son dönem İran Türkçesinde Türkiye Türkçesinin Etkileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 39-52.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Aktaş, Ş. T. (2004). *Seçme Atasözleri ve Eleştirmeli Açıklamaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, T. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmek Üzere Sözcük Öğretimi ve Örnek Ders Gereci Geliştirme Önerisi. *E-Dil Dergisi*, 1, 1-26.
- Albayrak, R. (2013). *Türklerin İrani*. (Cilt 1). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Aliyar Demirci, H. (2008). Osmanlı Modernleşmesinde Dil Politikaları ve Mebusan Meclisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 16-17, 187-212.
- Alkan, H. (2012). Lehçeler Arası Aktarmalarda Yalancı Eş Değerler Sorunu (Türkiye Türkçesi-Özbek Türkçesi-Yeni Uygur Türkçesi Fiil Örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/4, 671-688.
- Allen, D. (2009). A Study of the Role of Relative Clauses in the Simplification of News Texts for and Comprehensive Input: A Case for Intuitive Approach. *Language Teaching Research*, 16/1: 89-108.
- Alyılmaz, S. Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde Öğrenim Gören Kırgız Öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/1, 328-338.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arifi, M. vd. (1388). Baverga-yı Muallimin Derbare-yi Yadgiri Zeban-ı Dovvom (Farsi) Kudekan-ı Azerbaycan Debistan-ı Şehr-i Urumiye. *Pejuheşname-yi Amuzeşi* (Vijename-yi Dozebanegi), 199, 16-20.
- As, E. (2010). XVI. YY. dan Cumhuriyetin İlk Yıllarına Kadar Türk-İran Sınır Sorunları ve Çözümü. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 46, 219-253.

- Aslan, E. (2015). Dil Alanlarının Öğretimi Dilbilgisi, Sözcük, Telaffuz, Çeviri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*, (Arif Sarıçoban, Ed.) içinde (ss. 190-219). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) ve Dil Karmaşası (İnterference). *Bengü Bitig, Ahmet Bican Ercilasun Armağanı*, (Bülent Gül, Ed.) içinde (ss. 101-107). Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- Atsız, H. N. (2017). *Ruh Adam* (60. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi* (Berrin Nakipoğlu-Schimang, Mustafa Çıkar, Ayten Genç, Celal Atalay, Çev.). telc GmbH, Frankfurt/Main, Almanya.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma Eğitimi, (*Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 309-331). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bahan, H. (2012). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık, 'Meserret Otel'i'*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balçıkanlı, C. (2010). A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language. *Sino-US English Teaching*, 7(1).
- Bani-Shoraka, H. (2007). Azerbaycan Dili ve Kimliği Yeniden Canlanıyor mu? (Süer Eker, Çev.). *OAKA*, 3, 160-167.
- Barın, E. (1998). *Grameri Türkçe Olan Topluluklara Türkiye Türkçesinin Öğretimi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Güz, Sayı 1.
- Barın, E. (2008). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S, 7, 135-143.
- Barın, E. (2008). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Nasrettin Hoca Fıkralarının Yeri, *Türk Yurdu Dergisi*, Ankara: 2008, S 255, s. 61-63.

- Barın, E. (2009). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi, *TDAY Belleten* 2006/1, s.21-32, Haziran, Ankara: TDK Yayınları.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metodoloji, *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 16-18 Aralık, İzmir.
- Barın, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Süreci: Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) İran Örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(2), 45-56.
- Başar, U. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Dil Bilgisi Konularının Sıralanmasına Yönelik Bir Öneri. *ZfWT Journal of World of Turks*, vol 9, 1, 233-253.
- Başar, U. ve Abbasi, R. (1395). *Mokamelat-ı Gerdeşgeri Torki-yi Estantbuli*. Tahran: Entesarat-ı Endişeyi Nov.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, 1005-1020.
- Başar, U. ve Boylu E. (2015). “Yurt Dışında Türkiye Türkçesi Öğrenen Türk Dillilerin Yazılı Anlatım Hataları: İran Örneği”, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl:2, Sayı:5, s-324-33.
- Başar, U. ve Boylu, E. (2015). Televizyondan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması: İran Örneği, *International Journal of Language Academy*, Vol 3/4, p. 401-414.
- Başar, U. ve Coşgun, G. (2015). İranlılara Yabancı Dil Olarak Türkiye Türkçesi Öğretiminde Önemli Bir Sorun: Yabancı Eşdeğerlikler, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 497-512.
- Batni, M. (1366). Heç Khatari Zeban-ı Fars ra Tehdid Nemikoned. *Mecelle-yi Adina*, Naşri Daneşgahi, 16.
- Batni, M. (1393). *Mihahim Torki Sohbet Konim*. İntişaratı Ufukdur: Tahran.

- Bayraktar, S. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Kültür Aktarım Aracı Olarak Kalıp Sözler*. Basılmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Behrengi, S. (1998). *Peserek-i Lebu Furuş*. Tahran: Kitab-ı Erzan.
- Bekbabayi, B. ve Emirzdeh, E. (2016). Caygah-i Tercüme-i Edebiyatı Türki Bad Ez Enkıláb-ı Eslami, *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (İran Özel Sayısı), 18, 95-117.
- Bekbabayi, B. (2016). Türkler ve Faraslardaki Evlilik Adetlerinde İslam Öncesi İnanç İzleri. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, 1-4 Aralık, Antalya.
- Bekbabayi, B. ve Dolati Darabadi, M. (2017). Türkler ve Faraslardaki Evlilik Adetlerinde İslam Öncesi İnanç İzleri. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi*, 1-4 Aralık, Antalya.
- Bekbabayi, B. ve Emirzadeh, E. (2017). İslam Devrimi'nden Sonra Türk Edebiyatından Yapılan Tercümelerin İran'daki Yeri. (Umut Başar, Çev.). *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 26, 367-384.
- Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fiell İlköğretim Okulu Örneği Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bicbabaie, B. (2012). İran Türkolojisi Üzerine Bibliyografya Denemesi: Tezler. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, c 9, 2, 119-143.
- Bicbabaie, B. (2012). *Malekan (Melek Kendi) İli Ağzı*. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/4, 107-133.

- Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *ZfWT Journal of World of Turks*, Vol 6, 2, 334-349.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24, 309-324.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu: Türkçe Kalıp Sözlerin Farslara Öğretimi. *TÜBAR*, XLIII, 31-52.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 4, 127-151.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi, *International Journal of Languages' Education and Teaching, Mannheim-Germany*, UDES, p. 924-935.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi, *Turkish Studies*, volume 5/4, 221-235.
- Büyükikiz, K. K. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Yeri, (*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 219-231). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Caferoğlu, A. (2015). *Türk Kavimleri*. Ankara: Altınordu Yayıncılık.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt 42, sayı, 2, 265-277.
- Canfield, R. L. (2005). *Akdeniz'den Hindistan'a Türk-İran Esintileri*. (Ömer Avcı, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Cediri, H. (1391). *Erzyabi-yi Behregiri ez Zeban-ı Evvel beray Kahiş-i Müşkilat-ı Amuzeş-i Farsi der Mekati-i İptidai*. Risale-yi Derece-yi Karşınası. Daneşgahı Allameh Tabatabai, Tahran.
- Celali Zenuz, M. (1394). *Destur-u Zeban-ı Sade-yi Torki-yi İstanbuli*, Neşri Daneşyar: Tahran.
- Celali Zenuz, M. (1394). *Yadgiri Mükalemat-ı Torki-yi İstanbuli der 90 Ruz*, İntişarat-ı Daneşyar: Tahran.
- Celilov, Feridun (2000). *Azer Halkı*. Bakü.
- Cornaire, C. Ve Germain, C. (1998). *La Comprehension Orale*. Paris: CLE.
- Crossley, Scott A., David Allen and Danielle S. McNamara (2012). Text Simplification learners of English. *System*, 37 (4):585–599.
- Çağatay, S. ve Tezcan, S. (1976). Kök Türk Tarihinin Çok Önemli Bir Belgesi: Sogutça Bugut Yazıtı. *TDAY-Belleten*, 245-250.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 165-176.
- Çalışkan, N. ve Bayraktar, S. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği. *VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayı*, Ankara.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2016). Türkçe Öğrenen İranlılar İçin Turizm Türkçesi Öğretim Programı, Terimler Sözlüğü Ve Konuşma Kılavuzu Denemesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 707-734.
- Çaydaş, A. (2016). *Gazi üniversitesi TÖMER ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.



- Dağaşan, D. (1994). *Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden (Azerbaycan-Özbekistan-Kazakistan) Gelen Öğrencilerin Türkiye Türkçesine İntibakta Karşılaştıkları Güçlükler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, N. (2009). Her Dilde Bilim Yapılabilir; Bu, Dilin Özünü Değil, Kullanıcısıyla İlgilidir (Söyleşi). *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi Söyleşi Özel Sayısı*, C: XCVII, S: 693, 352-360.
- Demir, N. ve Aslan, S. (2010). Sıklık Kopyası Örneği Olarak İstek Eki –(y)A. *Turkish Studies*, 5/4, 276-290.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2010). *Türk Dili El Kitabı* (5. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2014). *Bitmeyen Öykü: Alfabe Tartışmaları*. Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi Yayınları.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi* (8. Baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme Eğitimi. (*Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 259-276). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dishkedouyi, H. A. (2009). *İran'da Güney Azerbaycan Türklerine Uygulanan Asimilasyon (Farslaştırma) Sürecinin Gündelik Yaşamda Görünümleri: Tebriz Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doerfer, G. (1963-1975). *Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen*, 4 cilt. Wiesbaden, Frans Steiner Verlag.
- Doerfer, G. (1967). *Türkische Lehnwörter im Tadschikischen*. Wiesbaden.
- Doerfer, G. (1969). İran'daki Türk Dilleri. *TDAY Belleten*, 1-11.
- Doerfer, G. (1987). İran'da Türkler. *TDAY Belleten*, 431, 242-251.
- Doerfer, G. (1991). Turkish-Iranian Language Contacts. *Iranica*, Vol. V, Fasc. 5, pp. 481-484.

- Dolunay, F. (2005). Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül.
- Duman, G. B. (2013). Kırgızların Türkiye Türkçesi Öğrenirken Ad Durum Biçimbirimleriyle İlgili Yaptıkları Hatalar ve Çözüm Önerileri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2/5, 82-94.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Özgün ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine, *Turkish Studies*, Volume 8/1 Winter, p. 1291-1306.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine. *Bilig*, Bahar, sayı 65, 135-150.
- Durmuş, M. (2013). Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies*, vol 6, issue 4, 391-408.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Grafiker Yayınları: Ankara.
- Durmuş, O. (2004). Alıntı Kelimeler Bakımından Türkçe Sözlük, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 26, 1-21.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı Geliştirme. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur) içinde (ss. 551-526). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism 2nd Edition*, (Tej K. Bhatia ve William C. Ritchie, Ed.). içinde (ss. 7-25). the USA: Blackwell Publishing.
- Ekberi, M. ve Velipor, M. (1395). Nakd ve Tahlil-il Enavi Vece-yi Fiil-i der Farsi. *Edeb-i Farsi*, 17, 1-15.
- Eker, S. (2008). Divânü Lügâti't-Türk'te İranlı Kavramı. *2. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Bilgi Şöleni Bildirileri-Kâşgarlı Mahmud ve Dönemi*, 28-30 Mayıs, 153-169.

- Eker, S. (2008). Farsçanın Kıskacında Güney Azerbaycan Türkçesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 183-197.
- Eker, S. (2008). Türk-İran Dil İlişkilerinde Dîvânü Lügâti't-Türk'ün Tanıklığı. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 39, 70-85.
- Eker, S. (2008). Türkçe-Farsça İlişkilerine Ses, Biçim ve Tümcebilgisi Düzeylerinde Eşzamanlı Genel Bir Bakış. Essays on Turkish Linguistics. ICTL2008. The International Conference on Turkish Linguistics-Proceedings. Harrassowitz Verlag Wiesbaden: Antalya.
- Eker, S. (2010). Orhon Yazıtları: İran Dilleri ile İlk Temaslar ve Benzer Birkaç Öğe Üzerine. *Orhun Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl Konulu 3. Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Eker, S. (2010). Türkçe-Farsça Dil İlişkilerinde Anlam Kopyaları Üzerine Notlar. *Sosyoloji Yazıları 1*, (Nevin Güngör Ergan, Esra Burcu ve Birsen Şahin) içinde (ss. 197-211). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Elketabi Eşref, H. ve Elketabi Eşref, M. (1388). *Torki-yi İstanbuli der Sefer*, İntişarat-ı Estandart: Tahran.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erbabi, S. vd. (1392). Tesir-i Dozebanegi ber Şenaht: Mütalaa Dozebaneha-yı Azeri-Farsi. *Pejuheşhayı Zebanşenahti der Zebanhayi Harici*, yıl 3, 1, 1-17.
- Ergenç, İ. (1991). Ölçünlü Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü Üzerine. *Dil Bilim Araştırmaları Dergisi*, cilt 2, sayı 2, Ankara: Hitit Yayınları.
- Ersoy, F. (2007), Çuvaş Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Yalancı Eş Değerler. *Türkbilig*, 14, 60-68.
- Esmaili Şukuh, E. (1384). Vendeha-yı Tasrifi ve Eşteakaki Zeban-ı Farisi. *Amuzeş-i Zeban-ı Edeb-i Farsi*. 74, 74-89.
- Fazli Sengabi, F. (1391). Tarh-ı Destur Kıyd. *Amuzeş-i Zeban-ı Farsi*, 2, 52-55.

- Fozunhah, M. (1394). *Destur-u Zeban-ı Torki-yi İstanbuli*. İnteşarat-ı Cengel: Tahran.
- Gazaifer, A. (1383). Tekiye-yi Cümle der Cümle-yi Sade-yi Farsi. *Name-yi Ferhangstan*, 24, 30-47.
- Genceli, T. (2003). Safaviler Devleti ve Türk Dili. *Azerbaycan Türk Kültür Dergisi* (Türkiye Türkçesine Akt: Güntay Gencalp), 37, 347-354.
- Ghaffari, R. (2016). *Türkçedeki ve Farsçadaki Tamlamaların Karşılaştırılması ve Türkçe Öğrenen Fars Öğrenciler İçin Bir Öğretim Durumu Geliştirme*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Golden, P. (2006). Turkic Peoples. *The Turkic Languages* (L. Johanson ve E. A. Csato). Routledge.
- Golkarian, G. (1396). *Torki-yi Estantbuli berayi Sefer*. Tahran: Enteşarat-ı Cengel.
- Golkaryan, K. (1393). *Ferheng-i Türki-yi İstanbul-i İngilizi ve Farsi*. İntişarat-ı Rahnüma: Tahran.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2013). Dil Bilgisi Öğretimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 333-356). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebi Ürünlerden Yararlanma. *TÜBAR*, 27, 341-1369.
- Göçer, A. (2013). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 171-179). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gökdağ, B. A. ve Doğan, T. (2016). *İran’da Türkler ve Türkçe*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gökdağ, B. A. (2011). İran Türkleri, *Türk Yurdu*. 100, 287, Temmuz.
- Gökdağ, B. A. ve Heyet, M. R. (2004). İran Türklerinde Kimlik Meselesi. *Bilig*, 30, 51-84.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözcükler. *Bilig*, sayı 44, 89-110.

- Gökdayı, H. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözler. *Turkish Studies*, 11 (19), 379-394.
- Gökklap, Z. (1968). *Türkçülüğün Esasları (6. Baskı)*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Gökmen, M. E. (2017). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Guderzi, H. (1390). Mevkiyet-i Zeban-ı Farsi der İran Asr-ı Safaviye ve Revabıt- An ba Zeban-ı Resmi ve Milli. *Faslname-yi Mütalaat-ı Milli*, 47, 51-81.
- Gulami Celise, M. (1392). *Ketapha-yı Çapsengi-yi Torki Ketaphaneyi Digital-i Beyaz*. Kom: Atıf.
- Gülensoy, T. (1975). Yaşayan Farsça ve Arapçadaki Türkçe Kelimeler Üzerine Notlar. *İ. Ü. Edebiyat Fakültesi TDED*, 12, 127-157.
- Gültekin vd. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü Modeli, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*, (Hayati Develi vd.) içinde (ss. 293-336). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Günay, D. (2001), *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Günay, D. V. (2015). İki ya da Çok Dillilik ve Avrupa Toplumu. *1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi*, 24-25 Nisan, Bekçika-Gent.
- Günday, F. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 120-127.
- Gündüz, T. (2018). *Kur'an ve Kılıç*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Güneş Özden, M. vd. (2017). İran'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Yerel Öğretmenlerin Dil Öğretim Tecrübelerine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 595-613.

- Güneş Özden, M. vd. (2017). İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Yerel Öğretmenlerin Dil Öğretim Tecrübelerine İlişkin Bir Durum Tespiti Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 595-613.
- Güney, E. C. (1995). *Nasrettin Hoca Fıkraları*. İstanbul: Milliyet-Varlık ve Dünya Klasikleri.
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güntekin, R. N. (2009). *Acımak*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacımuftuoğlu, H. (2006). *Türkçe Kur’an Tercümelerinde Metot Sorunu*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hafezneya, M. R. ve Kolizade, A. (1386). Devlet-i Safavi ve Hüviyeti İrani. *Faslname-yi Mütalaat-ı Milli*, 32, 3-30.
- Haley, M. H.; Austin, T.Y. (2004). *Content-based Second Language Teaching and Learning- an Interactive Approach*. USA: Pearson Education Inc.
- Haliki, P. (1394). *Amuzeş-i Cami’yi Zeban-ı Torki-yi İstabuli*. İntişarat-ı Naşir: Tahran.
- Hamidî, M. A. (1384). Doganegi Zeban-ı Hane ve Amuzeşgah der İran: Numud-ı Zeminehayı ve Peyamedha-yı der Prezi. *Faslname-yi İlmi Pejuheşi Ulum-ı İnsani Daneşgah-ı El-Zahra*, 54, 1-14.
- Heyet, C. (1987). Tebriz Üniversitesinde Azerbaycan Türkçesi ve Edebi Dil Üzerine Araştırmalar Semineri. *Türk Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Türk Kültürü Dergisi*, 294, 594-614.
- Heyet, C. (2002). Nasyonalizm ve Bâstangerâ-yi Der İran, *Varlık*, 126, 3.

- Heyet, M. R. (2005). *19. Yüzyıldan Günümüzde İran'da Türkçe Basın-Yayın Hayatı*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hilton, H. (2014) Mise au Point Terminologique: Pour en Finir Avec la Dichotomie Acquisition / Apprentissage en Didactique des Langues. *Les Cahiers de l'APLIUT*, cilt:33, 2, 34-50.
- Hkabbazi, L. (1388), Berresi Tesir-i Mütekabil Zeban-ı Soğdi ve Torki ber Yekdigir der Yek Sened-i Torki Sogdi, *Zeban-ı Edeb-i Farsi – Neşriye-yi Daneşgah-e-yi Edebiyat ve Ulum-u İnsani Daneşgahı Tebriz*, 52, 63-80.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning, *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, (Thomas Ricento, Ed.) içinde (ss. 24-41). the USA: Blackwell Publishing.
- Hoşru, V. (1374). *Berresi-yi Rabete-yi Dozebana Buden ba Pişret-i Tahsili ve Huşe Daneşamuzan*. Payanname-yi Karşınası İrşat. Daneşgah-i Allameh Tabatabai, Tahran.
- Hüseyinzade, A. (1394). *Ferheng-i Lügat-i Torki*. Tebriz: Müessese-yi Entişarat-ı Yaren.
- Hüseyini, M. (1371). *Berresi-yi İlel-i Oft-e Tahsili*. Gozereş-i Şura-yı Tahkiat-ı İdare-yi Kolli Amuzeş ve Pervereş. Azerbaycan-ı Şarki.
- Hüseyinli, Z. (1388). *Tesir-i Zeban-ı Torki der Farsi der Neveştaha-yi Tarihi-yi Dovre-yi Safavi*. Payanname-yi Doktora, Daneşgah-i Tahran.
- Hüseyinli, Z. (2015). Osmanlı İstanbul'unda Safavi Edipleri. *III. Uluslararası Osmanlı İstanbul'u Sempozyumu*, 25-16 Mayıs, İstanbul.
- Hüseyinli, Z. (2015). Türkçeden Farsçaya Geçmiş Kelimeler (Safaviler Dönemi). 5. *Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Oğuzlar: Dilleri, Tarihleri ve Kültürleri*, Ankara.
- İbrahim, G. ve Kalfa, M. vd. (2015). *Yedi İklim Türkçe*, ed. Barın, E. vd. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

- İnan, K. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İpek, C. D. (2012). Güney Azerbaycan Türklerinde Kimlik Sorunu. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 12, 267-283.
- İşcan, A. vd. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir durum Çalışması. *International Journal of Social Science*, 4, 1185-1198.
- Jaferi, F. (1390). *Destur-ı Kârbordi Vije-i Zeban-Amuzan-ı Gayri-Farsi Zeban* (Cild-i Evvel), Tahran: Müessese-i İntişarat-ı Daneşgah-ı Tahran.
- Johanson L. (2014). *Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler* (Nurettin Demir, 2. Baskı, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Johanson, L. (2016). *Türk Dili Haritası Üzerinde Keşifler*. (4. Baskı), (Nurettin Demir-Emine Yılmaz, Çev.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (2014). *Selçuklular ve Selçuklu Tarihi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kafkasyalı, A. (2004). İran Türkleri ve İran Türk Edebiyatı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 24, 99-132.
- Kafkasyalı, A. (2009). *İran Türk Âşıkları ve Milli Kimlik*. (2. Baskı). Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Kaindi, Y. (1369). *Basiretname-yi Abdülrezzak Dönbeli*. Tahran: Entişarat-ı Anahita.
- Kale, T. (2004). *İran Türklerinin Ana Dili Problemleri ve Hamit Nutki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kalfa, M. (2008). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program(sızlık) Sorunu. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Mağusa, Mart.
- Kanbiznejat Munganlı, S. (1395). *Dastanha-yi Kutah Do Zebane*, İntişarat-ı Şerbeyani: Tahran.



- Kara, M. (2010), Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, VIII (3), 661-696.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.
- Kara, M. (2013). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 201-210). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kara, M. ve Altunsoy, Ş. (2017). B1, B2 ve C1 Düzeyindeki Yabancı Öğrencilere Türkçedeki Kalıp İfadelerin Öğretiminde Televizyon Reklamlarının Kullanılması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, cilt 6, sayı 18, 799-813.
- Karaağaçlı, S. (1388). Eşterakhayı ve Ehtelafhayı Zebanı Farsi ve Torki-yi Azerbaycani. *Faslname-yi Edebiyat-ı Farsi*, 13, 110-134.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- Karadeniz, Y. (2012). İran'da Tercüme Faaliyetleri ve Tercüme Edilen İlk Kitaplar (1830-1904). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21, 178-191.
- Karaismaloğlu, A. (2013). Tarih Boyunca Türkler ve Farsça: Modern Yaklaşımlara Bir Eleştiri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 3, 1, 6-15.
- Karakışlakı, A. (1286). Tesir-i Muhaceret-ı Torkan der Tağyir u Tahvil Zeban-ı Merdum-u Azerbaycan. *Faslname-yi İlm u Pejuheşi Ulum-u İnsani Daneşgah-i el-Zehra*, 65, 93-123.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *TÜBAR*, XXVII Bahar, 457-475.
- Karatay, O. (2003). *İran ile Turan*. Ankara: Karam Yayıncılık.

- Karedeniz, Y. (2009). İran Meşrutiyet Hareketi Sırasında İstanbul'daki İranlıların Siyasi Faaliyetleri: Encümen-i Saadet (1906-1909). *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*,14, 1-12.
- Kartallıoğu, Y. ve Yıldırım, H. (2012). "Azerbaycan Türkçesi." (Ahmet Bican Ercilasun, Ed.). *Türk Lehçeleri Grameri*. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kayhan, İ. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kerimi, M. R. (1395). *Ana Dili*. Zencan: Nikan Kitap.
- Keskin, F. ve Okur, A. (2013). Okuma Eğitimi, (*Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (s. 293-308). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Khabbazi, L. (1388). Berresi Tesir-i Mütekabil Zeban-ı Soğdi ve Torki ber Yekdigder der Yek Sened-i Torki Sogdi. *Zeban-ı Edeb-i Farsi Neşriye-yi Daneşgedeyi Edebiyat ve Ulum-u İnsani Daneşgahı Tebriz*, 52, 63- 80.
- Kılınç, A. ve Duru, H. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Aziz Kılınç ve Abdullah Şahin, Ed.) içinde (ss. 303-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırzioğlu, M. F. (1963). XVI.-XVIII. Yüzyıllarda İran Devlet Dilindeki Türkçe Sözlere Birkaçı. *TDAY Belleten*, 137, 252-257.
- Koca, S. (2002). Türklerin Göçleri ve Yayılmaları. *Türkler*, (Cilt 1), (Editörler, Hasan Celal Güzel vd.) içinde (ss. 992-1014), Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Koç, B. (2015). *Türkçe Öğrenen Yabancıların Kalıp Sözlere Kullanabilme Yeterlikleri (Bosna Hersek Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (1988). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Koçer, Ö. (2013). Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde ihtiyaç ve Durum Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 169, 159-174.

- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2004), Sosyolengüistik Değişim Açısından Türkiye Türkçesinin Modernleşmesi. *Türk Dili*, 633, 200-204.
- Köprülü, F. (2005). *Türkiye Tarihi* (Hzr. Palabıyık, H. M). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Köprülü, M. F. (1938). Yeni Farîside Türk Unsurlar. *Enternasyonal Müsteşrikler Kongresi*, Bürüksel.
- Kumsar, E ve Kaplankıran, İ. (2016). Kazakların Türkiye Türkçesi Öğreniminde Yaptıkları Yanlışlıklar ve Bu Yanlışlıkların Düzeltmesine Yönelik Öneriler. *Diyalektolog*, 12, 81-103.
- Kurbani, H. (1391). *Destur-u Zeban-ı Cami'i Torki-yi İstanbuli*, İntişarat-ı Berayendepuyes, Tahran.
- Kurt, M. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisinin İşlevi, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* (Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 261-266). Ankara: Pegem Akademi.
- Kürkçüoğlu, E. (1994). Azerbaycan'ın Türkleşmesi Tarihine Bir Bakış. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1, 143-156.
- Landau, J. ve Barbara K. H. (2001). *Politics of Language In The Ex- Soviet Muslim States*, London.
- Layoş, F. (1936). İran Şahlarının İki Türkçe Mektubu. *Türkiyat Mecmuası*, 5, 269-277.
- Lo Bianco, J. (2010). Language Policy and Planning, *Sociolinguistics and Language Education*, (Nancy H. Hornberger and Sandra Lee McKay, Ed.). içinde (ss. 143-176). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Maleki, E. (2013). Türk Kültür ve Dilinin Fars Kültür ve Diliyle Etkileşimi. *TSA*, yıl 17, 3, 129-149.
- Mecidi, S. (1996). *Dâneşnâme-yi Matbuât-ı Azerbaycan / Azerbaycan Basını Üzerine Risâle*. Tebriz: Mehd-i Azadi Yay.

- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Hal Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Turkish Studies*, VII (4), 2401-2411.
- Melikzade, F. (1347). Berresi-yi Tarih u Honer-i Gutiyan u Lulubiyan. *Neşriye-yi Berresiha-yi Tarihi*, 18, 53-82.
- Memoğlu Süleymanoğlu, H. (2014). *Türkçenin Sıklık Sözlüğü*. Ankara: Hatipoğlu Basım Yayım.
- Merçil, E. (2003). Selçuklular ve Türkçe. *Belleten*, 248, 111-117.
- Meshkotod Dini, M. (1374). *Saht Ava-yı Zeban*. Entesarat-ı Daneşgahı Firdevsi-yi Meşhet.
- Meskur, M. C. (1996). *Nezeri Be Tarih-i Azerbaycan*. Tahran Kehkeşan Yayınları.
- Meşkur, M. C. (1349). Torkan-ı Guz ve Muhacerat-ı İşan be İran. *Berresiha-yi Tarihi*, 28, 117-142.
- Meşkur, M. C. (1349). Torkan-ı Guz ve Muhacerat-ı İşan be İran. *Berresiha-yi Tarihi*, 29, 61-74.
- Mukaddem, S. P. A. (1388). Berresi-yi Ertebat- Sahteha-yi Eştekakı ve Redeşenasi Zebani der Pedide-yi Dozebanegi. *Faslname-yi Zeban ve Edeb-i Parsi*, 44, 63-81.
- Mutteki, H. (1381). *Fihrist-i Nüşaha-yı Hattı Torki Ketaphane-yi Bozorg-i Hazreti Ayetullah el-Azim Meraşı*, Necefi. Kom: Setare.
- Myrez-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- Naibeyan, C. ve Kolizade, M. (1389). Nakş-ı Siyasetha-yı Ferhengi Devre-yi Rıza Şah der Vaziyet-i Amuzeş-i Pervereş-i Tebriz. *Costarha-yı Tarihi Pejuhaşgahi Ulum-u İnsani ve Mütealat-ı Ferhengi*, 2, 90-118.
- Narmamatova, T. ve Akman, E. (2010). Türk Dünyası Entegrasyonunda Dil ve Alfabe Ortaklığını Gerçekleştirmede Medyanın Rolü: Kırgızistan Örneği, 21. *Yüzyılda Türk Dünyası Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. 02-05 Aralık, Lefke, K.K.T.C.
- Nayebi, M. S. (1389). *Vajegan-ı Torki der Parsi*. Tahran: Entesarat-ı Şahsi.

- Nesepli, N. (2002). Osmanlı-Safavi Savaşları, Mezhep Meselesi ve Azerbaycan. *Türkler*, Cilt 6. (Hasan Celal Güzel vd., Ed.) içinde (ss. 1570-15800). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Nevai, R. (1392). *TÖMER*, İntişarat-ı Ahter.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. London: Heinle & Heinle.
- Nurlu, M. vd. (2016). Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretimi Politikaları”, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*, (Arif Sarıçoban, Ed.) içinde (ss. 70-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nutki, H. (1997). Mukaddime Yerine, *Azerbaycan Edebiyat Tarihine Bir Bakış Kitabı*. Tahran: Varlık Yayınları.
- Olivier, G. B. (1381). *Sefername-yi Olivier*. (Tercüme: Muhammet Tahir Mirza), (Hazırlayan: Gulamrıza Varahman). Tahran: Ettelaat.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Konya: Kömen Yayınları.
- Örs, D. (2006). Türkoloji Araştırmalarında Fars Dilinin Yeri, *Doğu Edebiyatı Dergisi*, sayı 21, 129-134.
- Özdemir, C. (2013). Dil-Kültür İlişkisi: Folklor Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeri ve İşlevi. *Millî Folklor Dergisi*, yıl 25, sayı 97, 157-166.
- Özdemir, E. (2009). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Edebi Materyallerin Kullanımı*. In: *1st International Symposium on Sustainable Development*, June 9-10, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Özdüğüenli, O. G. (2014). Selçuklu Çağında Dil ve Edebiyat. *Selçuklu Tarihi El Kitabı*. (2. Baskı). (Refik Turan, Ed.) içinde (ss. 633-644). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özkan, B. (2013). Derlem Bilim Çalışmaları ve Dil Öğretimi. *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 433-451). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özkan, N. (2007). *Türk Dilinin Yurtları*. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Özkan, V. (2013). *İran Azerilerinde Etnik Temelli Güncel Sorunların Tarihsel Bakış Açısı ile İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Harp Akademisi Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, Ankara.
- Paledi, S. (1394). *Kelimat-ı Moşterek-i Zeban-ı Türki-yi İstanbuli ve Parsi 505*, İntişarat-ı Ahter: Tebriz.
- Perkari, S. (1381). Revend-i Kodretgiri-yi Torkan der Tarihi İran. *Pejeheşname-yi Ulum-u İnsani*, 34, 247-270.
- Polat, T. (1990). Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi, 69-90.
- Polat, T. (1993). Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VIII. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi, s.181-189.
- Rahmanifer, M. (1389). *Negah-ı Novin be Tarih-i Dirin-i Torkha-yı İran*, Tebriz: Ahter.
- Ramazani, İ. (2017). İran'da Türk Milliyetçiliğinin Canlanmasında Traxtor Takımının Rolü. *Türk Yurdu*, 354, 41-43.
- Reza, E. (1374). *İran u Torkan der Rüzigar-ı Sasaniyan*. Tahran: Enteşarat-ı İlm ü Ferhangi.
- Sadıkova, C. A. (2002). Sözlükçülük Tarihinde Farsça-Türkçe İlk Çeviri Sözlüklerinin Ortaya Çıkması. *Türkler, Cilt 5*. (Editörler, Hasan Celal Güzel vd., Ed.) içinde (ss. 1612-1625). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Safa, Z. (1371). Edebiyat-ı Farsi der Dovreyi Safavi. *Tarih-i İran*. (Cilt 6, 3), Cambridge.
- Saidi, H. (1395). *Destur-u Zeban-ı Torki-yi İstanbuli Sath-ı Paye*, Çap-ı Naşir: Tahran.
- Sakaoğlu, S. (2008). *101 Anadolu Efsanesi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Sepetçioğlu, M. N. (1998). *Karşılaştırmalı Türk Destanları (6. Baskı)*. İstanbul: İrfan Yayıncılık.
- Setayiş, H. (1389). Ya-yı Miyanci der Rusuml'ı Hatt-ı Farsi. *Fasılname-yi Tahassusi Sebkinasi Nazm u Nesr-i Farsi*, 8, 201-220.

- Seyfettin, Ö. (2018). *Seçme Hikâyeler I* (11. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Shaffer, B. (2008). *Sınırlar ve Kardeşler, İran ve Azerbaycanlı Kimliği*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Shafii, A. A. (1350). *Bahs derbare Reveş-i Tedrisi Zeban-ı Farsi der Debestanha-yi Azerbaycan-ı Garbi*. Payanname-yi Karşınası İrşat. Daneşgah-i Tahran, Tahran.
- Shirazi, F. (2018). *Ana Dili Farsça Olanlara Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ortak Dil Unsurlarından Yararlanma: Atasözleri, Deyimler ve Kalıp Sözler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sıçani, M. K. ve Tarımseri Z. A. (1388). Maarufi-yi Mecmue-yi Nusha-yı Hatti be Zeban-ı Torki Ketaphaneyi Meclis-i Şura-yı İslami. *Peyam-ı Baharistan*, 4, 627-652.
- Sümer, F. (1957). Âzerbaycan'ın Türklemesi Tarihine Umumi Bir Bakış. *Bellekten*, 83, 429-447.
- Sümer, F. (1958). X. Yüzyılda Oğuzlar. *Ankara Üniversitesi Dil Tarh Coğrafya Fakültesi Dergisi*, cilt 16, sayı 3-4, 131-163.
- Şahinoğlu, N. (1997). *Farsça Grameri Sarf ve Nahiv*. İstanbul: Kitabevi.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 13-25.
- Şine, N. (1395). *Amuzeş-i Zeban-ı Torki-yi İstanbuli ba Reveş-i Novin*, İntişarat-ı Şine: Tahran.
- Şokrgozar, M. R. (1393). *Destur-i Zeban-ı Cami'-yi Torki-yi İstanbuli*, İntişarat-ı Kaç.
- Takizade, R. (1392). *Hod Amuz-ı Kâmil Torki-yi İstanbuli Hemrah-ı ba Gramer*, İntişarat-ı Şenay: Urumiye.
- Taşer, S. (2009). *Örneklerle Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Pegasus.
- Temizel, A. (2007). İran'da Türkçe Öğretimi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 547-560.

- Temizel, A. (2016). İran'da 38 Yıllık Rüya: Azerbaycan Dili ve Edebiyatı Bölümü, İran Araştırmaları Merkezi (Gündem Görüş). Erişim Linki: <https://www.iramcenter.org/gundem/gorus/iranda-38-yillik-ruya-azerbaycan-dili-ve-edebiyati-bolumu/>
- Temizyürek, F. ve Boylu, E. (2015). İran'da Türkçenin Dünü ve Bugünü. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 95-106.
- Tezcan Aksu, B. ve Adalı, E. (2018). *Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality-Language Policy in the Community*. London & New York: Longman.
- Tulu, S. (2012). Halaççada Geçmiş Zaman ve Emir Kipi Kipi. *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri Muğla Üniversitesi*, Ankrara: Garfiker Yayınları.
- Turan, O. (2003). *Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi Tarihî*, Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Turgunbayer, Ç. (2010). Türkiye Türkçesinde Yeterlik Fiilinin İşlevleri ve Kırgız Türkçesindeki Karşılıkları. *Türkbilig*, 20, 60-66.
- Tüfekçioğlu, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 267-288). Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu, M. (2004). Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği. *Bilig*, 29, 31-37.
- Ustabulut, M. Y. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Düzeltilmesi İçin Yapılacak Yöntem ve Teknikler (Romanya Örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



- Ustabulut, M. Y. (2015). İki Dilli Türk Çocuklarının Sesli Okuma Hataları Üzerine Tespit ve Öneriler (Romanya Örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3/2, 165-182.
- Uzdu Yıldız, F. (2013). Sözcük ve Sözcük Öğretimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 357-364). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uzun, N. E. (2013). Dil Öğretiminde Dil Tipolojinin Yeri Üzerine. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur, Ed.) içinde (ss. 23-36). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ünsal, G. (2013). Dil Öğretiminde Kalıp Sözler ve Çevirisi. *Turkish Studies*, volume 8/8, 1383-1394.
- Wallece, C. (1992). *Reading*. Oxford Univesity Press.
- Wei, L. (2008). Research Perspectives On Bilingualism and Multilingualism, *The Blackwell Guide To Research Methods In Bilingualism and Multilingualism*. (Li Wei ve Melissa G. Moyer, Ed.). içinde (ss. 3-17). the USA: Blackwell Publishing.
- Wei, L. (2013). The bilingual and multilingual community, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism 2nd Edition*, (Tej K. Bhatia ve William C. Ritchie, Ed.). the USA: Blackwell Publishing.
- Wright, S. (2016). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*, 2nd Edition. UK: University of Portsmouth.
- Yalap, H. (2016). Dünyada Türkolojinin Dünü, Bugünü, Yarını ve Politik Durumu. *II. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 5-7 Mayıs, Nizip.
- Yami, A. (1382). *Berresi Mizan-ı Derke Matlap der Forogtahsilin-i Payeye Avvele Ebtedayi der Manafegha Azerizaban ve Mokayees-yi An ba Guruhi Müşabih der Tahran*. Payanname-yi Karşinasi İrşat. Daneşgah-i Allameh Tabatabai, Tahran.

- Yeşilyurt, E. (2016). Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılan Kitapların Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 277-294.
- Yıldırım, N. (2014). *Farsça Dilbilgisi*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. Ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Language Academy*, Volume 2/4, p. 564/578.
- Yılmaz Anıl, A. (2010). Şah İsmail. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 38), içinde (ss. 256). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yılmaz Atagül, Y. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Sıklık Analizi. *Turkish Studies*, volume 10/7, 1021-1036.
- Yılmaz Atagül, Y. ve Yahşi Cevher, Ö. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hâl Ekleri Sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, yıl 3, sayı 5, 294-332.
- Yılmaz, E. (2016). Türkçenin Tipolojisi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar*. (Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu, Ed.) içinde (ss. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, F. ve Şenden (2015). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözcükler: Babam ve Oğlum Film Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 32, 187-202.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies*, 9/3, 1641-1653.
- Yunus Emre Enstitüsü (2015). *Türkçe Öğretimi Usul ve Esasları*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Yusufi, N. vd. (1388). Mukayese-yi Yadgiri Zeban-ı İngilizisi Daneşamuzan-ı Dozebana ba Daneşamuzanı Yekzebane. *Fasname-yi Endişeha-yi Taze der Ulum-u Terbiyeti*, Yıl 4, 2, 146-164.

- Yuvalı, A. (2007). Tarih Öncesi ve Tarihi Devirlerde İran Coğrafyasında Türkler. *Denge*, 2, 1-13.
- Yüce, N. (1993). Türkçenin Başka Dillerle Münasebetleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 28, 639-645.
- Zandi, B. (1381). *Zeban Amuzi*. Tahran: Samt.
- Zebiullah, B. (1393). *Mükamelat-ı Ruzmerre-yi Torki be Farsi*, İntişarat-ı Eşraki: Tahran.
- Zehtabi, M. T. (2010). *İran Türklerinin Eski Tarihi* (Tercüme, Ferhat Rahimi). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Zehtabi, M. T. (2010). *Tarih-i Dirin-i Torkan-ı İran*. Tebriz: Ahter.
- Zomrodi, H. ve Mehdi, H. vd. (1393). Fiil-i Rabtî; Çisti, Sahtha-yi ve Ferayendeha-yi An. *Roşdu Amuzeş-i Zeban ve Edeb-i Farsi*, 109, 54-57.

#### Çevrimiçi Kaynaklar

- <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- <https://www.ekonomi.gov.tr/portal/content/conn/UCM/uuid/dDocName:EK-207426>
- <http://deik.org.tr/uploads/iran-turkiye-is-forumu-sonuc-raporu.pdf>
- <http://www.khabaronline.ir/detail/401181/culture/book>
- <http://www.mizanonline.ir/fa/news/59646>
- <http://www.sabah.com.tr/yasam/2015/02/18/iranli-ev-hanimlari-turk-dizileri-askina-turkce-ogreniyor>
- <http://www.tabnak.ir/fa/news/476239>
- [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1072](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1072)
- [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1056](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1056)
- <http://www.haberturk.com/ekonomi/turizm/haber/1617141-iranli-turistler-kurban-bayrami-nda-van-i-tercih-etti/13>
- <http://www.haberturk.com/ekonomi/turizm/haber/1617141-iranli-turistler-kurban-bayrami-nda-van-i-tercih-etti/13>
- <http://www.haberturk.com/cumhurbaskani-erdogan-in-iran-ziyareti-is-dunyasini-heyecanlandirdi-1660632-ekonomi>
- <http://www.milliyet.com.tr/erdogan-ve-ruhani-ortak-basin-siyaset-2531082/>
- <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24642>

<https://ganj.irandoc.ac.ir/dashboard?q=%D8%AA%D8%B1%DA%A9%DB%8C&qd%5B%5D=0>

<https://ganj.irandoc.ac.ir/dashboard?q=%D8%AA%D8%B1%DA%A9%DB%8C%D9%87&qd%5B%5D=0>

<http://www.yee.org.tr/tr/misyon>

<http://www.yee.org.tr/tr/yunusemreenstitusu>

<https://www.ethnologue.com/country/IR>

[http://rc.majlis.ir/fa/content/iran\\_constitution](http://rc.majlis.ir/fa/content/iran_constitution)





HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ  
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 17/04/2019

Tez Başlığı / Konusu: İRAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 335 sayfalık kısmına ilişkin, 17/04/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %1'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.



17/04/2014

Adı Soyadı: UMUT BAŞAR  
Öğrenci No: N15149977  
Anabilim Dalı: TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI  
Programı: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ  
Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR

  
Prof. Dr. Nurettin DEMİR



**HACETTEPE UNIVERSITY  
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES  
DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY  
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES  
TO THE DEPARTMENT OF TEACHING TURKISH A FOREIGN LANGUAGE**

Date: 17/04/2019

Thesis Title : TEACHING TURKISH AS A FOREIGN IN IRAN

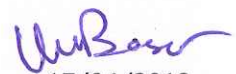
According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 17/04/2019 for the total of 335 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 1 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.


I respectfully submit this for approval.

  
17/04/2019

**Name Surname:** UMUT BAŞAR  
**Student No:** N15149977  
**Department:** TURKISH STUDIES  
**Program:** TEACHING TURKISH A FOREIGN LANGUAGE  
**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

**ADVISOR APPROVAL**

APPROVED.

  
Prof. Dr. Nurettin DEMİR



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ  
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 17/04/2019


Tez Başlığı: İRAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

  
17.04.2019

Adı Soyadı: UMUT BAŞAR

Öğrenci No: N15149977

Anabilim Dalı: TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI

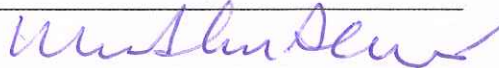
Programı: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI**



Prof. Dr. Nurettin DEMİR



Telefon: 0-312-2976771

Faks: 0-3122977171

E-posta: [turkiyat@hacettepe.edu.tr](mailto:turkiyat@hacettepe.edu.tr)



HACETTEPE UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES  
ETHICS BOARD WAIVER FORM FOR THESIS WORK

HACETTEPE UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES  
TURKISH STUDIES TO THE DEPARTMENT PRESIDENCY

Date: 17/04/2019

Thesis Title: TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN IRAN

My thesis work related to the title/topic above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

I respectfully submit this for approval.

17/04/2019

Name Surname: UMUT BAŞAR  
Student No: N15149977  
Department: TURKISH STUDIES  
Program: TEACHING TURKISH A FOREIGN LANGUAGE  
Status:  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

**ADVISER COMMENTS AND APPROVAL**

Approved.

Prof. Dr. Nurettin DEMİR



# İRAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

ORIJINALLIK RAPORU

% **1**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **1**

İNTERNET  
KAYNAKLARI

% **1**

YAYINLAR

% **0**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://www.ijlet.com">www.ijlet.com</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>2</b>	<a href="http://www.acarindex.com">www.acarindex.com</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>3</b>	KALFA, Mahir. "Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı", Milli Folklor, 2013. Yayın	<% <b>1</b>
<b>4</b>	<a href="http://dergipark.gov.tr">dergipark.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>5</b>	Submitted to Suleyman Sah University Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>6</b>	İNAN, Kayhan. "YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN İRANLILARIN YAZILI ANLATIMLARININ HATA ANALİZİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2014. Yayın	<% <b>1</b>

*NS*

- 7 GÖÇEN, Gökçen and OKUR, Alpaslan. "YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ SÖZCÜKLERİN KULLANIM SIKLIĞI VE YAYGINLIĞI", Milli Eğitim Bakanlığı, 2016.  
Yayın <% 1
- 
- 8 Submitted to Istanbul Aydın University  
Öğrenci Ödevi <% 1
- 
- 9 www.yee.org.tr  
İnternet Kaynağı <% 1
- 
- 10 archive.org  
İnternet Kaynağı <% 1
- 
- 11 Submitted to Yildirim Beyazıt Üniversitesi  
Öğrenci Ödevi <% 1
- 
- 12 Submitted to Istanbul University  
Öğrenci Ödevi <% 1
- 
- 13 GÜL, Meltem. "17. YÜZYIL AZERBAYCAN SAHASINDA YAZILAN HİKAYAT ADLI ESERDEKİ ÜNLÜ UYUMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2013.  
Yayın <% 1
- 
- 14 Submitted to Trinity College Dublin  
Öğrenci Ödevi <% 1
- 
- 15 Submitted to TED Ankara College  
Öğrenci Ödevi