

**T.C.  
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KELİME  
AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN  
YAZMA BECERİSİ VE MOTİVASYONUNA ETKİSİ  
(MISIR ÖRNEĞİ)**

**Erdem Hamarathı**

**Zonguldak 2015**

**T.C.  
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KELİME  
AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN  
YAZMA BECERİSİ VE MOTİVASYONUNA ETKİSİ  
(MISIR ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan  
Erdem Hamarathı**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Baştürk**

**Zonguldak 2015**



## ÖZET

Kurum	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi (Mısır Örneği)
Tez Yazarı	: Erdem Hamarathı
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Baştürk
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2015
Sayfa Adedi	: 149

Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceriden biri olan yazma eğitimi, hem öğretmenler hem de öğrenciler için zorlu bir süreçtir. Bu durumun birçok sebebi bulunmaktadır. Özellikle yazma aşamasında beynin fonksiyonlarının yeterli miktarda kullanılamaması ve tek boyutlu düşünme yazma becerisinde başarıyı düşüren sebeplerin başında gelir. Ayrıca öğrencilerin yazmaktan korkmaları, yazmak için motivasyonlarının düşük olması da yazma becerisinde başarıyı olumsuz etkiler.

Bu çalışmada, yazma öncesi kullanılabilir yöntemlerden biri olan kelime ağı oluşturma yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerisi akademik başarısına ve motivasyonlarına olumlu bir etki yapıp yapmadığı incelenmiştir. Öncelikle geniş bir alan olan yabancılara Türkçe öğretiminin önemi, tarihi ve Türkçe öğretim merkezleri hakkında bilgi verilmiştir. Mısır'da Türkçe öğretimine ayrıca değinilmiş, burada faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezleri ve üniversitelerdeki Türkoloji bölümleri anlatılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi ve karşılaşılan sorunlar incelendikten sonra “kelime ağı oluşturma” yöntemi yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan hareketle tanıtılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde B2 seviyesindeki yirmi yedi öğrenciye altı haftalık deneysel uygulama yapılmıştır. Uygulama süresinde deney grubuna kelime ağı oluşturma yöntemiyle kompozisyonlar yazdırılmış, yöntemin yazma becerisi akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi ortaya çıkarılmıştır. Ön test ve son test kompozisyon puanlarının istatistiksel olarak karşılaştırılması sonucu deney grubu lehine anlamlı

bir fark elde edilmiştir. Böylece kelime ağı oluşturma yönteminin, yazma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deneyisel uygulama sonucunda deney grubundan elde edilen öğrenci görüşleri analiz edilerek kelime ağı oluşturma yöntemiyle kompozisyon yazmanın öğrencilerin motivasyonlarını ne yönde etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Öğrenci görüşlerinden ulamlar oluşturulmuş, ardından frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri kullanılarak öğrenci görüşleri yorumlanmıştır. Elde edilen sonuca göre kelime ağı oluşturma yöntemi, yazma becerisi akademik başarısını artırmış, ayrıca genel olarak öğrencilerin motivasyonlarını olumlu etkilemiş ve yazma sürecinde kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılara Türkçe Öğretimi, Mısır'da Türkçe Öğretimi, Yazma Eğitimi, Motivasyon, Kelime Ağı Oluşturma.

## ABSTRACT

Institution : BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Turkish Teaching  
Title : The Effect of Clustering on Students' Writing Skills and Motivation in teaching Turkish to foreigners (Egypt Sample)  
Author : Erdem Hamaratlı  
Adviser : Ass. Prof. Dr. Mehmet Baştürk  
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2015  
Total Number of Pages : 149

Writing training which is one of the four basic skills in teaching Turkish to foreigners is a challenge for both teachers and students. There are many causes of this condition. Especially in the writing process, of the brain's functions can not be used in sufficient quantities and one-dimensional thinking is the main reason for reducing the success in writing skill. In addition, students' fear of writing and their low motivation for writing negatively affect the success in writing skill.

In this study, it has been examined that weather clustering which is one of the methods that can be used in prewriting makes positive contributions to the academic success and motivation of writing skill of the individuals who learn Turkish as a foreign language. First, the information about the history and the importance of teaching Turkish to foriegners which is a wide range and Turkish language teaching centers has been given. Teaching Turkish in Egytp has also been mentioned, and Turkish teaching centers and Turkish Langauge Departments in the universities have been described.

After analyzing teaching of writing in Teaching Turkish to Foreigners and problems, clustering has been introduced with the help of the work done at home and abroad. A 6-week experimental application to 27 students in B2 level was applied in The Institute of Yunus Emre Turkish Cultural Center in Cairo. In the application process, the experimental group was made to write a composition using clustering and its effects on the academic success and motivation of writing skill have been found out. As a result of comparing statistically the pre-test and post-test

composition points, a significant difference in favor of the experimental groups has been obtained. It was concluded that clustering has affected the writing skill positively.

By analyzing the students' opinions obtained from the experimental group after the experimental application, it was revealed that writing a composition using clustering has affected the students' motivation in what way. Categories was made from the students' views, then the students' views have been interpreted using the frequency and descriptive statistics. According to the result, clustering has increased the students' academic success of writing skill, and it also has possitive affect on the students' motivation in writing and has made the students to feel more comfortable in the writing process.

**Keywords:** Teaching Turkish to Foreigners, Teaching Turkish in Egypt, Writing Training, Motivation, Clustering

## ÖNSÖZ

Yabancılara Türkçe öğretimi son yıllarda önem kazanan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanan teknolojik ve siyasi gelişmeler, küreselleşme, Türkiye'nin ekonomik olarak güçlenmesi, eğitimde kaliteyi yükseltmesi bu alanı daha da önemli hâle getirmiş, Türkiye yabancılar tarafından ilgi gören bir ülke konumuna ulaşmıştır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, doğru yöntemlerle, etkili bir şekilde yürütülmesi elzem hâle gelmiştir. Akademisyenlerin çalışmalarıyla yabancılara Türkçe öğretimi sahasındaki boşlukları doldurması, öğretmenlerin süreci daha iyi yönetebilmesi ve öğretim faaliyetlerini daha iyi gerçekleştirebilmeleri adına zorunluluk hâline gelmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin zorlandıkları bir beceri olan yazılı anlatımdaki başarıları artırılarak alana katkı yapmak amaçlanmıştır. Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde B2 seviyesinde altı haftalık deneysel uygulama şeklinde yürütülen bu çalışma sonucunda kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak yazmanın, anlatma becerilerinden biri sayılan yazma becerisi akademik başarısını olumlu olarak etkilediği ayrıca öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma dokuz bölümden oluşmaktadır.

**1. bölümde**, araştırmanın ortaya çıkmasına neden olan “problem durumu” irdelenmiş; alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlı, sınırlılıklar ve tanımlar kısımlarına yer verilmiştir.

**2. bölümde**, yabancılara Türkçe öğretimi alanının önemine ve tarihine değinilmiştir. Sahada yayımlanan eserler tanıtılmış ayrıca TÖMER, TİKA ve YEE gibi Türkçe öğretim faaliyetleri yürüten kurumlar hakkında bilgi verilmiştir.

**3. bölümde**, Mısır'da Türkçe öğretiminin dünü ve bugünü irdelenmiş, Mısır'da Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Türkçe öğretim faaliyeti gösteren Kahire YETKM ve İskenderiye YETKM tanıtılmış ve Türkoloji bölümü olan üniversitelere yer verilmiştir. **4. bölümde** ise yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ayrı başlıklar halinde verilmiştir.



**5. bölümde**, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi irdelenmiş, yazma becerisinde karşılaşılan sorunlar aktarılmıştır. “Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi” başlıklı **6. bölümde** ise kelime ağı oluşturma yöntemi Türkçe ve yabancı kaynaklardan faydalanılarak tanıtılmıştır.

**7. bölümde**, “Yöntem” başlığı altında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş ve verilerin analizinin ne şekilde yapıldığı açıklanmıştır. **8. bölümde** araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

**Sonuç bölümünde** ise bulgular kısmında elde edilen sonuçlar açıklanmış ve değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın sonunda YTÖ sahasında çalışan öğretmenler ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında beni yönlendiren, ihtiyaç duyduğum her anda sabırla çalışmama katkı sağlayan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Baştürk’e; çalışmasıyla bana fikir veren, uzman görüşleriyle çalışmamı destekleyen Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Anılan’a; kendisi Almanya’da görev yapmasına rağmen araştırmama kaynaklık edecek çalışmalarını bana ulaştıran, olumlu telkinlerde bulunan Yrd. Doç. Dr. Gönül Kurukafa’ya teşekkür ederim. Ayrıca çalışma boyunca ve özellikle kompozisyon kâğıtlarının değerlendirilmesi sürecinde yardımlarını esirgemeyen Kahire YETKM okutmanları Tansel Akto ve Latif İltar’a; özet kısmının İngilizceye aktarılmasında yardımcı olan İngilizce Öğretmeni Murat Doğan’a; azmiyle bana örnek olan Doç. Dr. Saadettin Keklik’e teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ .....	1
<b>1. PROBLEM DURUMU .....</b>	<b>4</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	7
1.2. Araştırmanın Önemi .....	7
1.3. Problem Cümlesi .....	8
1.3.1. Alt Problemler .....	9
1.4. Sayıtlar .....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	9
1.6. Tanımlar .....	10
<b>2. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ .....</b>	<b>12</b>
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi.....	12
2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi.....	14
2.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Güncel Çalışmalar .....	22
2.3.1. Ders Kitapları .....	23
2.3.2. Akademik Çalışmalar .....	24
2.4. Türkiye ve Dünyada Türkçe Öğretim Merkezleri.....	25
2.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	29
<b>3. MISIR'DA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ .....</b>	<b>35</b>
3.1. Mısır'da Türkçe Öğretiminin Tarihi .....	35
3.2. Mısır'daki Türkçe Öğretim Merkezleri.....	43

<b>4. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER .....</b>	<b>51</b>
4.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Yöntemleri .....	51
4.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi .....	51
4.1.2. Doğal Yöntem .....	52
4.1.3. Düzvarım Yöntemi (Dolaysız Yöntem) .....	52
4.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Kulak-Dil Alışkanlığı) .....	53
4.1.5. İşitsel-Görsel Yöntem .....	53
4.1.6. Bilişsel Yöntem .....	54
4.1.7. İletişimci Yöntem .....	54
4.1.8. Seçmecci (Karma) Yöntem .....	55
4.1.9. Tam Fiziksel Tepki Yöntemi .....	55
4.1.10. Grupla Dil Öğretim Yöntemi .....	55
4.1.11. Sessizlik Yöntemi .....	56
4.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi Teknikleri .....	56
4.2.1. Anlatma Tekniği .....	56
4.2.2. Benzetim Tekniği .....	57
4.2.3. Eğitsel Oyunlarla Öğretim Tekniği .....	57
4.2.4. Gösteri Tekniği .....	57
4.2.5. Soru-Cevap Tekniği .....	58
4.2.6. Drama ve Rol Yapma .....	59
4.2.7. Bireyselleştirilmiş Öğretim .....	59
4.2.8. Programlı Öğretim .....	59
4.2.9. Bilgisayar Destekli Öğretim .....	60
4.2.10. İnternet Yoluyla Öğretim (E-Öğrenim) .....	61
<b>5. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA EĞİTİMİ .....</b>	<b>63</b>
5.1. Yazma Eğitiminin Dil Edinimine Katkısı .....	63
5.2. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar .....	69
<b>6. KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ .....</b>	<b>75</b>
6.1. İlgili Araştırmalar .....	86

<b>7. YÖNTEM.....</b>	<b>92</b>
7.1. Araştırma Modeli .....	92
7.2. Evren ve Örneklem .....	93
7.3. Veri Toplama Araçları .....	93
7.4. Uygulama Süresince Yazılan Yazma Konuları.....	94
7.5. Verilerin Çözümlemesi .....	95
7.5.1. İstatistiksel Analiz.....	95
7.5.2. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi ile Kompozisyon Yazmaya Dair Öğrenci Görüşlerinin Analizi .....	95
<b>8. BULGULAR.....</b>	<b>97</b>
<b>SONUÇ .....</b>	<b>101</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>106</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>114</b>
Ek-1: Kişisel Bilgiler Anketi.....	114
Ek-2: Yazılı Anlatım Ölçeği .....	115
Ek-3: Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Uygulama Öncesi).....	116
Ek-4: Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisi Motivasyonuna Yönelik Öğrenci Görüşleri (Uygulama Sonrası) .....	117
Ek-5: Yabancı Dil Yeterliliği Yazılı Anlatım Ölçütleri.....	119
Ek-6: Kontrol ve Deney Grubuna Ait Ön Test Kompozisyon Puanları.....	120
Ek-7: Kontrol ve Deney Grubuna Ait Son Test Kompozisyon Puanları .....	121
Ek-8: “Gelecek” Konulu Kompozisyon Örneği.....	122
Ek-9: Deneysel Uygulama Süresince Yazdırılan Kompozisyon ve Kelime Ağı Oluşturma Örnekleri .....	124
Ek-10: Deney Grubu Son Test Kompozisyon ve Kelime Ağı Örnekleri.....	137
Ek-11: Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazma Becerisi Motivasyonuna Yönelik Öğrenci Görüşleri .....	148

## TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.1: Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Eserler.....	37
Tablo 7.1: Uygulama Süresince Yazdırılan Kompozisyon Konuları .....	94
Tablo 8.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Ön Test Puanlarının Değerlendirilmesi.....	97
Tablo 8.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi.....	97
Tablo 8.3: Deney Grubuna Ait Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi.....	98
Tablo 8.4: Kontrol Grubuna Ait Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi.....	99
Tablo 8.5: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi Kullanılarak Kompozisyon Oluşturma ...	99

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 6.1: Hermann'ın Dört Çeyrek Daireli Beyin Modeli .....	77
Şekil 6.2: Alemdar Yalçın'ın Derlediği Beyin Haritası .....	78
Şekil 6.3: Yapısal ve Anlamsal Olarak Kümeleme .....	81
Şekil 6.4: Kelime Ağı Oluşturma Örneği.....	83

## KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
Akt.	: Aktaran
Alm.	: Almanca
b.	: Baskı, basım
C.	: Cilt
esk.	: Eski
Fr.	: Fransızca
İng.	: İngilizce
İÜYÖS	: İstanbul Üniversitesi Yabancı Öğrenci Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
SDE	: Stratejik Düşünce Enstitüsü
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı
ter.	: Terim
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği Koordinasyonu Ajansı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TTK	: Türk Tarih Kurumu
TÜMİAD	: Türk Mısır İşadamları Derneği
TYS	: Türkçe Yeterlik Sınavı
UTÖM	: Uzaktan Türkçe Öğretim Merkezi
Ünv.	: Üniversite, Üniversitesi
vb.	: Ve benzeri
yy.	: Yüzyıl
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YETEM	: Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi
YETKM	: Yunus Emre Türk Kültür Merkezi
YTÖ	: Yabancılara Türkçe Öğretimi

## GİRİŞ

Küreselleşme ve milletler arasındaki ilişkilerin artması yabancı dil öğretimini zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluğa bağlı olarak yabancılara Türkçe öğretimi de Kaşgarlı Mahmud'dan bu yana çalışmaların devam ettiği bir alan olmuştur. Teknolojiyle birlikte hızlanan hayatın ve başka milletlerle iletişimin kolaylaşmasının da etkisiyle birlikte büyük önem kazanmıştır. Yüzyıllardan beri bu alanda değişik eserler ortaya konmuştur. Türklerin dünyanın birçok yerinde kendisini göstermesi ve yüzyıllardan beri farklı toplumlara nüfuz etmesiyle birlikte yabancıların Türkçe öğrenmeye ilgisi artmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak daha iyi ve etkin bir şekilde öğretilmesi amacıyla birçok dil öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmakta ve çağın getirdikleri, dil öğretimine uyarlanmaktadır.

Memlûk Devleti'nin kurulmasıyla birlikte Kıpçak Türklerinin Arap toplumunda yer edinmesi Arapların Türkçeye olan ilgisini yoğunlaştırmıştır. Arap ve Türk toplumu arasında aynı dine mensup olmanın getirdiği bağ, dil öğretiminin de gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu durum, Mısır'da da birçok Türkçe öğretimi çalışmasının yapılmasına kaynaklık etmiştir ve günümüzde de hâlâ etkisini göstermektedir. Günümüzde Mısır'da Türkoloji bölümleri, Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri ve özel Türkçe öğretim merkezleri aracılığıyla birçok Arap, Türkçe öğrenmektedir. Özellikle, Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Kahire ve İskenderiye'de Türkçe öğretimi yapan Türk kültür merkezleri, çoğunluğu üniversitelerin Türkoloji bölümü öğrencilerinden oluşan geniş bir kitleye hizmet vermektedir. Türkçe öğretiminin yanı sıra sanatsal ve kültürel faaliyetleriyle de Türkiye-Mısır ilişkilerinin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER'in kurulmasıyla (1984) modern anlamda yabancılara Türkçe öğretimine adım atılmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER'in ardından Gazi Üniversitesi TÖMER kurularak (1994) alanda ciddi ilerleme kaydedilmiştir. Ayrıca TİKA ve Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında gösterdiği faaliyetlerle Türkçe öğretimi daha uzak mesafelere yayılmaya, yurt dışında Türkçe öğretim merkezleri açılmaya, var olan çalışmalar desteklenmeye



başlanmıştır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi henüz sistematik hale getirilememiş, alanda yürütülen akademik çalışmalar yeterli seviyeye ulaştırılamamıştır. YTÖ sahasının en büyük problemlerinden biri, program eksikliğidir. Maalesef, Türkçe öğretimi yapan kurumların koordineli bir şekilde çalışmalar yürütmesini sağlayabilecek, öğretimde birlik oluşturacak bir program mevcut değildir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik bir programın olmayışı, Türkçenin farklı alanlarda öğretiminde de karşımıza çıkmaktadır. Nitekim değişik sebeplere bağlı olarak Türkçe öğrenen bireylerin ihtiyacını karşılayacak şekilde “akademik Türkçe”, “iş Türkçesi”, “seyahat Türkçesi” öğretimi ortaya çıkartılabilmiş değildir.

Yabancı dil öğretiminde anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerileri ayrı ayrı geliştirilmelidir. Ana dili öğretiminde ise birey zaten içine doğduğu dili kullanabilmektedir. Dolayısıyla ana dili olarak Türkçe öğreten öğretmenlere düşen görev, öğrencinin dili keşfetmesini, dili etkin bir şekilde kullanmasını, estetik dil anlayışının gelişmesini ve dilin kurallarının farkında olmasını sağlamaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ise daha zorlu bir süreçtir. Öğrenci için tamamen yabancı bir olgu olan Türkçeyi etkili ve doğru bir şekilde aktarmak öğrenci açısından da öğretmen açısından da yorucudur. Öğretmen, öğrenciyi tüm beceri alanlarında hedef (kazanımlar) doğrultusunda gerekli seviyeye ulaştırmak durumundadır. Bu aşamada en zorlanılan beceri alanı ise kuşkusuz *yazılı anlatım (yazma becerisi)*'dir. “Yazma becerisi okuma ile birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturur. Ancak yabancı bir dilde yazma becerisinin etkin kullanılması oldukça kolay değildir. Yazma becerisinin iyi kullanılması ciddi bir bilişsel sürecin yanında hedef dilin iyi öğrenilmesini de gerekli kılmaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğrenenlerin büyük çoğunluğu yazmanın en çok zorlandıkları alan olduğunu belirtmektedirler” (Bağcı ve Başar, 2013:310). Bu durum, var olan sorunların en az seviyeye indirilmesi için yazma eğitimi ile ilgili akademik çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Öğrenciler, yazma sürecinde daha çok bilişsel alanda sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar arasında gerekli kelimeyi hatırlamada, ön bilgilerini işe koşmada ve beyni etkin bir şekilde kullanmada güçlük çekme yer almaktadır. Muhakkak, bu sorunlarda duyuşsal alandaki sorunların da

etkisi büyüktür. Yeterli seviyede güdülenmemiş, yazmaya karşı isteksiz veya yazmaktan korkan bireyler, buna bağlı olarak bilişsel anlamda da problemler yaşayacaklardır. Yazma sürecinde, öğrencilerin karşılaştığı güçlüklerden bir diğeri de bilgileri organize edememe, yazılan metni kompozisyon kurallarına göre düzenleyememeleridir. Bu sorunların altında ise öğrencilerin yazmaya hazırlanmamaları yatmaktadır. Hazırlık yapmadan kompozisyon yazmaya çalışmak, yabancı dille gerçekleştirilen yazmada akademik başarıyı olumsuz anlamda etkileyecek ve etkin ürünlerin ortaya çıkmasını sekteye uğratacaktır. Bu sorunları ortadan kaldırmanın en etkili yolu yazma öncesi yöntem ve tekniklerden faydalanmaktır. Kelime ağı oluşturma yöntemi (cluster, clustering method) ise bu anlamdaki en etkili yöntemlerden biridir.

Bu tezin amacı, kelime ağı oluşturma yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına ve yazmaya karşı motivasyonuna etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda Yunus Emre Enstitüsünde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen yirmi yedi öğrenciyle yürütülen çalışma, on dört deney grubu ve on üç kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Altı haftalık deneysel uygulama süresince deney grubuna kelime ağı oluşturma yöntemi ile yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişikliğe gidilmeden, geleneksel yöntemlerle yazma yaptırılmıştır. Uygulamanın sonunda ön test ve son test puanları karşılaştırılarak yazma becerisi akademik başarıları arasındaki fark ortaya çıkarılmıştır. Kompozisyon puanları 100 puan üzerinden değil, 25 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Dolayısıyla fark değerlendirilir iken buna dikkat edilmiştir. Kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak kompozisyon yazmanın motivasyona etkisi de öğrenci görüşleri yazılı olarak alınmasıyla elde edilmiştir.

## 1. PROBLEM DURUMU

İnsanlar, diğer canlılardan farklı olarak dil ile iletişim kurarlar. Dilin etkili, doğru bir şekilde kullanılması insanlar arasındaki iletişimin kalitesini doğrudan etkileyen bir husustur. Bu, ana dili açısından geçerli olduğu gibi yabancı dil ile gerçekleştirilen iletişimde de geçerlidir. Hatta daha önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin tarihi çok eskiye dayanmaktadır. İnsanlar değişik sebeplerden dolayı birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Söz gelimi birbirine komşu olan topluluklar, ticari veya siyasi sebeplerden ötürü yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Ancak sistemli olarak yabancı dil öğretimini 20. yy. ve sonrası olarak ele almamız gerekir. “Günümüzde insanın ana dili dışında, yabancı bir dil öğrenmeye niçin ihtiyaç duyduğu konusu neredeyse artık herkesçe cevap verilebilecek bir gerçek hâlini almıştır: Çünkü dünya küreselleşmektedir ve küreselleşen dünyada pek çok insan birbirinden farklı sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmektedir” (Güzel ve Barın, 2013:15). Ulaşım ve iletişim araçlarının icadı ve geliştirilmesi ile dünya üzerinde mesafeler bir anda daralmış, devletler arası ilişkiler güçlendiği gibi insan bazında da ilişkiler artmıştır. Bu durum yabancı dil öğrenme ihtiyacını tekrar gündeme getirmiştir. Önceleri daha çok akademisyenler, ticaretle uğraşanlar, askeri amaçla dil öğrenenler gibi belirli, sınırlı bir kesim tarafından yabancı dil öğrenilir iken günümüzde her kesimden insan, değişik sebeplere bağlı olarak bu çabanın içindedir. Bu duruma bağlı olarak “*Dil öğretimini nasıl daha başarılı, daha etkili şekilde gerçekleştiririz?*” sorusu ortaya çıkmıştır. Bu amaçla dünya üzerinde birçok enstitü, akademi kurulmuş ve üniversiteler bu yönde çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu aynı zamanda, devletler arasında bir güç unsuru haline gelmiştir. Zira, günümüzde dilini etkin bir şekilde araştırıp dünyaya tanıtabilen, öğretebilen devletler dünya üzerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretimi önemli bir saha olarak karşımıza çıkmaktadır. Medeniyetimizi, devletimizi daha güçlü konuma ulaştırmak, dilimizi dünyada en çok konuşulan dillerden biri haline getirmek için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine gerek devlet gerekse özel teşebbüsler olarak gereken ilgi ve desteği vermek

durumundayız. Türkiye, hem coğrafi konumu hem stratejik konumu açısından ilgi odağı olmuş, olmaya da devam etmektedir. Avrupa'dan gelenler için doğunun kapısı Türkiye'dir. Orta Doğu için ise Avrupa Türkiye'de başlar. Rusya gibi büyük bir devletin komşusu olduğu gibi zengin petrol yataklarının bulunduğu bölgeye de komşudur. Müslümanlar açısından tarihsel ve inanç birliği bağlamında ortak medeniyet havzasına sahiptir ayrıca Hristiyanlar için de önemli sayılabilecek birçok mekân Türkiye sınırları içerisinde yer almaktadır. Tüm bu etkenler Türkiye ve Türkçeye olan ilginin kaynağını teşkil etmektedir. Diğer taraftan, son dönemde Türkiye'nin birçok alanda gösterdiği olumlu gelişmeler de büyük rol oynamaktadır. Türkiye'nin ekonomik olarak güçlenmesi, eğitimde yeni atılımlar yaparak kaliteyi yükseltmesi, sanayi ve ticarete söz sahibi bir ülke haline gelmesi yabancılar tarafından takdirle izlenmekte ve bu durum bir fırsat olarak görülmektedir. Özellikle Orta Doğu ve Balkanlar'da bu durum daha bariz bir şekilde görülmektedir. Öyle ki, Mısır'da (Çalışkan ve Bayraktar, 2012), İran'da (Boylu ve Çangal, 2014:145), Bosna-Hersek'te (Çangal, 2013:89) yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ihtiyaç analizlerinde "iş bulma" Türkçe öğrenenlerin Türkçeyi öğrenme sebeplerinin başında gelmektedir. Özellikle bir turizm ülkesi olan Mısır'da Türkçe birçok insanın ilgisini çekmekte, Türkçe öğrenenler kolaylıkla iş bulabilmektedirler. Ayrıca Türk dizileri tüm Orta Doğu'da olduğu gibi Mısır'da da yoğun olarak takip edilmekte, diğer taraftan alışveriş yapmak için birçok Mısırlı Türkiye'yi tercih etmektedir. Bu sebeplerden dolayı Mısır'da Türkçe, gün geçtikçe sayısı artan bir kitle tarafından yabancı dil olarak öğrenilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dört beceriye (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) eşit derecede yer verilmelidir. Çünkü dil öğretimi, anlama ve anlatma becerilerinin yeterli düzeyde öğrenilmesiyle ancak mümkün olabilir. Özellikle anlatma becerileri olan yazma ve konuşma becerileri bireylerin kendilerini ifade etmesi açısından daha önemli olarak kabul edilmektedir. Ancak yapılan çalışmalar göstermektedir ki diğer dillerin yabancı dil olarak öğrenilmesinde olduğu gibi Türkçe öğreniminde de en zorlanılan beceri "yazma becerisi"dir. Zaten kitap okuma oranını hayli düşük olan günümüz insanı, kendi ana dilinde kompozisyon yazmakta, kendini yazılı olarak ifade etmekte zorlanmaktadır. Durum böyle iken ana

dili dışında başka bir dil öğrenenler yabancı bir dilde kompozisyon yazarken veya bir konuyu yazılı anlatım kuralları çerçevesinde anlatması beklenirken korkmakta, yazmaktan çekinmekte, etkili-doğru bir şekilde kendini ifade edememektedirler. “Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatımın amacı, öğrencinin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmesi, dil yapılarına görsel olarak alışması ve bu beceriyi geliştirerek her konuda yazılı iletişim kurar hale gelebilmesidir” (Güzel ve Barın, 2013:283).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere, haydi şu konuda bir kompozisyon yazın dendiğinde “*Daha sonra yazalım.*”, “*Benim için konuşma önemli, yazma önemli değil.*”, “*Hocam, yazmasak olmaz mı?*” gibi sözler duyulur. Sebebi araştırıldığında dil öğrenen bireylerin yazmaya karşı motivasyon eksikliğinin olduğu, yeterince güdülenmedikleri, yazmanın onları korkuttuğu ve sıkıcı geldiği fark edilir. En sık söylenen şey ise “*Yanlız yazmaktan korkuyorum.*” cümlesidir. Hâl böyle olunca, Türkçe öğrenen öğrencilere yazma çalışması yaptırmakta zorlanılmakta ve yazılı anlatımda istenen başarıya ulaşılamamaktadır. Öğretmenler de yazma becerisini ders dışı bir etkinlik olarak görmekte, ders içerisinde yazma becerisine yeterli zaman ayırmamaktadırlar. Genellikle bir atasözü veya bir konu verilerek öğrencilerden açıklamaları beklenmekte, bu da ev ödevi olarak ders dışında kontrolsüz bir ortamda yaptırılmaktadır. Bu durumda zaten yazmayı sevmeyen, yazmaktan korkan bir öğrenci ya kısa bir paragraf yazarak gelmekte ya da cümleleri kendi ana dilinde “Google Translate” gibi çeviri programlarına yazarak bulduğu ifadeyi kompozisyonuna ekleyerek teslim etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde öğretmenin yazılı anlatımdaki rolü öğrenciye rehber, yönlendirici olmaktır. Öğretmen yazma sürecine bire bir müdâhil olmalı, öğrenciler ihtiyaç duydukları anda onlara gerekli desteği sağlamalıdır. Bu şekilde hem motivasyonlarını yüksek tutmalı hem de yazılı anlatımda öğrenciyi kazanımlara ulaştırmaya çalışmalıdır. Bilindiği üzere duyuşsal alanda yaşanan sorunlar bilişsel alanı da olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin yazmaya karşı motivasyonunun düşük olduğu bir durumda ondan kompozisyon yazması beklendiğinde konuya uygun kelimeleri hatırlamakta, ön bilgilerinin işe koşmada zorlandığı görülecektir. Bu

bağlamda, izlenebilecek en faydalı yol öğrenciye yazma öncesi hazırlık yaptırmak ve yazma sürecini katı disipline edilmiş halden kurtararak öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam oluşturmaktır. Kelime ağı oluşturma yöntemi bu hedef için uygulanabilecek en etkili yöntemlerden biridir. Bu yöntem, yazma öncesi öğrencilerin ön bilgilerini hatırlamada, bilgilerini organize etmede ve ayrıca bir oyun gibi algılandığından motivasyon sağlamada katkı sağlayan bir yöntemdir. “Kelime ağı oluşturma yöntemi, sürekli olmayan bir beyin fırtınası etkinliğine dayanan, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesine yardım eden ve yazma sürecinde birçok zihinsel becerinin gelişmesine katkı sağlayan bir yöntemdir” (Anılan, 2005:2).

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi ve motivasyonuna etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerinin önüne geçilip yazılı anlatım becerisinin korkulan bir beceri olmaktan çıkarılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmayla ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanyazınına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Yabancılar Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan beceri yukarıda bahsedildiği gibi yazma becerisidir. Özellikle yazmaya karşı tutum incelendiğinde öğrencilerin içinde buldukları durum daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Herhangi bir konuda kompozisyon/paragraf yazmak, bireyleri korkutan, onlara sıkıcı gelen bir etkinlik olarak görülmektedir. Diğer bir açıdan, yazılı anlatım gerçekleştirilir iken beynin fonksiyonlarından tam manasıyla faydalanılmamakta, klasik (geleneksel) yöntemlerle yazım işlemi yapılmakta, herhangi bir ön hazırlık çalışması yapılmadan doğrudan kompozisyon yazılmaya çalışılmaktadır. Bu ekseninde araştırmacı bu çalışmayla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere yazılı

anlatımda beynin her iki lobunu işe koşarak yazma sürecinde beynin tüm fonksiyonlarından faydalanılmasını sağlayacak olan kelime ağı oluşturma yöntemini, hem alanda çalışan öğretim elemanlarına hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere tanıtmayı amaçlamaktadır.

Ayrıca bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatım becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmesi, öğrencilerin yazmaya karşı besledikleri olumsuz tutumlardan kurtulması, yazmanın sıkıcı bir süreç olarak görülmesinin önüne geçilmesi amaçlanmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin yeni gelişen bir alan olması ve bu alanda yapılan araştırmaların yetersiz olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın alanyazına katkısının olacağı aşıkardır. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde deneysel çalışmaların sayısı fazla değildir. Bu çalışma Türkçeye ilginin yoğun olduğu Mısır'da, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde uygulamalı olarak denenmiş ve bu uygulama sonucunda ortaya çıkan veriler sonuç kısmında belirtilmiştir.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, günümüzde birçok resmi ve özel kurumlarca yürütülmektedir. Ancak öğretim sürecinde öğretmenler değişik sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların başında da yazılı anlatımdaki sorunlar gelmektedir. Yazma sürecinde öğrenciler, beyin fonksiyonlarını işlevsel olarak kullanamamaktadırlar. Diğer taraftan, bir konu hakkında kompozisyon/paragraf yazmaktan çekinmekte ve sıkılmaktadırlar. Bu sorunu ortadan kaldırmak için kullanılabilir bazı yöntemler vardır. Kelime ağı oluşturma yöntemi de bu yöntemlerden biridir. Bu çalışmada “Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yöntemi öğrencilerin yazılı anlatım becerisi ve motivasyonuna katkı sağlar mı?” sorusuna cevap aranmıştır.

### 1.3.1. Alt Problemler

1. Deneysel ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerisine yönelik ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deneysel ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerisine yönelik son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deneysel grubunun yazılı anlatım becerisi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun yazılı anlatım becerisi ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Kelime ağı oluşturma yöntemiyle kompozisyon yazmak öğrencilerde yazılı anlatım becerisine karşı olumlu tutum geliştirir mi?

### 1.4. Sayıtlar

1. Öğrenciler, uygulama süresince yazılı anlatımdaki tüm becerilerini samimi olarak ortaya koymuşlardır.
2. Öğrenciler, uygulama öncesi yazılı anlatıma yönelik tutumlarını samimi bir şekilde dile getirmişlerdir.
3. Öğrenciler, uygulama sonrasında yöntemin yazılı anlatım becerisine yönelik tutumlarına etkisini samimi olarak belirtmişlerdir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 08.03.2015 ve 30.04.2015 tarihleri arasında Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan yirmi yedi öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ulaşılan veriler B2 seviyesinde Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerle sınırlıdır. Çalışmanın deneysel uygulama süresi altı hafta ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ön test ve son test kompozisyon kağıtları, kişisel bilgiler anketi, yazılı anlatım becerisine yönelik öğrenci görüşleri anketi, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Setine paralel hazırlanan yazma konuları ve öğrencilerin bu konular ile ilgili yazdıkları yaratıcı yazma örnekleri ile sınırlıdır.



Araştırmada kelime ağı oluşturma yönteminin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerisi akademik başarılarını ve yazılı anlatım becerisine yönelik tutumlarını hangi yönde etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ancak kelime ağı oluşturma yönteminin kağıt düzeni, yazım ve noktalama unsurlarına yönelik etkisi ayrıca incelenmemiştir. Öğrencilerin yazdığı yaratıcı yazma metinleri Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezince geliştirilen “Yazılı Anlatım Ölçeği” (Ek-2) dikkate alınarak genel olarak değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun ön test puanları, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezi tarafından uygulanan bir önceki kur sınavında öğrencilerin aldıkları yazılı anlatım becerisi puanları ile sınırlıdır. Son test puanları da araştırmacı tarafından deneysel uygulama sonunda hazırlanan bir yazma konusunun deney ve kontrol grubuna yazdırılması sonucu elde edilen puanlarla sınırlıdır.

## **1.6. Tanımlar**

Bu başlık altında çalışmada sıkça kullanılan “kelime ağı oluşturma yöntemi”, “yabancı dil”, “yazılı anlatım”, “Türkoloji”, “yaratıcı yazma” ve “geleneksel yöntem” kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir.

### **Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi**

Kelime ağı oluşturma yöntemi hakkında Güner (2004:228) “Bu metot, kişinin bilgi birikimini önce kâğıda döküp sonra kümelendirmesine/sınıflandırmasına dayanır. Beyin fırtınası daha çok gruplar üzerinde uygulanırken, bu metot daha çok bireyseldir” bilgisini vermektedir. (Cluster, gruplama, kümeleme).

### **Yabancı Dil**

Yağmur (2013:183), yabancı dili “Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir” şeklinde tanımlar. Durmuş (2013a:16) ise yabancı dili “Belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bir bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir” şeklinde ifade eder.

### **Yazılı Anlatım**

“Yazılı anlatım, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenleme; düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma; düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma işlemi olarak tanımlanmaktadır” (Demirel 1999:59; Ağca 1999:109). Eskiden kalma bir alışkanlık olarak kompozisyon da denmektedir. “Kompozisyon ya da yazı, birbiriyle ilgili paragrafların bir başlık altında oluşturduğu bütündür. Herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işine de yazma denir” (Göçer, 2010:178).

### **Türkoloji**

İlk olarak batıda ortaya çıkmış, daha sonra dünyanın birçok bölgesinde yaygınlaşmış, “Türkleri, dillerini, yaşayışlarını, kültürlerini araştıran bilimdir. (esk. ter. *Türkiyât*; Fr. *Turcologie*, Alm. *Turkologie*, İng. *Turkology*), Türklerle ve özellikle Türk dil ve diyalektikleriyle uğraşan bilim koluna verilen addır” (Eren, 1998:21).

### **Yaratıcı Yazma**

“Yaratıcı yazı, yaratıcılığı ve kişiliği geliştirici bir yöntemdir. Yaratıcı yazı demek, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kağıda dökmesidir” (Yılmaz, 2008:248).

### **Geleneksel Yöntem**

Bu çalışmada kelime ağı oluşturma yönteminin kullanılmadığı, ders sürecinin normal seyri içerisinde yürütüldüğü yöntem “geleneksel yöntem” olarak kabul edilmiştir. (Klasik yöntem).

## 2. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretimi alanının önemine ve gerekliliğine değinilmiş, yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi incelenmiş, alanda yayımlanan çalışmalara yer verilmiştir. Ardından Türkiye’de ve dünyada yabancılara Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren kurumlardan bahsedilmiş ve alanın sorunlarına değinilmiştir.

### 2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi

Yabancı dil öğrenmenin bize birçok hususta katkılar sağladığı muhakkaktır. Bu katkıların başında ülkeler ve milletler arasında iletişimin, işbirliğinin güçlenmesi gelmektedir. Ne yazık ki, Türk toplumu olarak bu fırsattan yeterli oranda faydalandığımız söylenemez. Bu konuda eğitim yaklaşımlarının tekrar gözden geçirilmesi yerinde olacaktır. Zira okullarımızda çoğunluk tarafından yabancı dil dersleri, sınavdan yeterli puanı alıp geçilen, pratik hayata yansımaları olmayan bir disiplin olarak görülmektedir. Yabancı dil öğretimi etkili şekilde gerçekleştirilebilse birçok açıdan önemli bir konuma sahip olan Türkiye’nin kalkınması daha hızlı olacaktır. Yabancı dil öğrenmenin faydaları konusunda Işık (1996:7), “Yabancı dil öğretimi bir taraftan çok kültürlülüğe açılmayı, diğer taraftan çok kültürlü topluluklarda barış ve huzur içinde birlikte yaşanılmasını amaçlar. Günümüzde bu yabancı dil anlayışının, daha açık bir deyişle kültürler arası bildirişim odaklı yaklaşımın üst amacı ise kültürlerarası bildirişim yeteneğini kazandırmaktır” demiştir.

“Günümüzde dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil öğretimi şeklinde gerçekleşmekte ve gittikçe önem kazanmaktadır. Yirminci yüzyıl ile birlikte iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler milletlerarası ilişkileri de inanılmaz derecede artırmıştır. İlişkilerin bu denli hızlanması neticesinde insanlar arasında ortaya çıkan iletişim sorunu doğal olarak bazı dillerin hızla yayılmasını sağlamıştır” (Özbay, 2010: 11-12). Türkçe de bu gelişmelerden olumlu bir şekilde etkilenerek yabancı dil olarak öğrenilmeye başlanmıştır. Bir dilin, başka milletler tarafından öğrenilmesi, şüphesiz o dili ana dili olarak konuşan ülkenin ekonomik, siyasi ve askeri durumuyla

birinci derecede ilgilidir. Eğer bir ülke güçlü bir ekonomiye sahipse, dünya siyasetinde etkin bir konumdaysa bu ülkenin dili başka milletler tarafından da öğrenilecektir.

Ekonomik gelişmelerin yanında diğer ülkelerle geliştirilen farklı alanlardaki ilişkiler de dil öğretimini hızlandıran bir etkindir. Bu bağlamda ‘‘Türkiye’nin son yıllarda ekonomik olarak ilerlemesi Türkçeye olan ilgiyi de artırmıştır. Avrupa Birliği (AB) kurumlarının etki alanlarının genişlemesi ve ülkeler arası ilişkinin artmasıyla eğitim ve bilimsel işbirliği de her geçen yıl artmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti devleti her ne kadar AB’ye henüz tam ye olmasa da bilimsel alanda AB lkeleriyle yapılan ortak çalışmalar artmaktadır. Erasmus Programı kapsamında ğretim yesi ve ğrenci değişim programları Türk eğitim çevrelerine farklı bir hareketlilik getirmiştir. Özellikle Türk niversitelerini tercih ederek Türkiye’ye gelen ğrencilerin Türkçe ğrenim gereksinimlerini birçok niversitede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gündeme getirmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak ğretimi birçok kurum için çok yeni bir konudur’’ (Yağmur, 2013:181).

Türkiye, dünya üzerindeki pozisyonu sayesinde dilini diğer milletlere öğretme açısından avantajlı bir konuma sahiptir. Sahip olduğu özellikler sayesinde dilini öğretebilme fırsatını elinde bulundurmaktadır. Bu fırsat tarihi perspektif açısından ele alınabileceği gibi coğrafi konumu açısından da ele alınabilir. ‘‘Gördüğü ilgi bakımından ana dil olarak konuşulduğu ülkenin sınırlarını aşabilen dillerin sayısı, dünyada konuşulan dillerin yanında çok azdır. Bu anlamda Türkçe dünya dilleri arasında çok önemli bir yere sahiptir. Orta Doğu, Doğu Avrupa, Asya, Kafkaslar, Orta Asya, Akdeniz, Karadeniz hatta İşlam Dünyası gibi önemli uluslararası çalışma sahalarının her biri için ayrı ayrı ilgi odağı olan Türkiye; yine uluslararası literatürü fazlasıyla meşgul eden petrol, doğalgaz ve bunların dünya pazarlarına ulaştırılması; terör, tehdit unsuru olarak öne çıkan savaşlar vb. belirli meselelerle ilgili olarak da bölgede önemli bir ilgi odağı olarak görülmektedir. Doğal olarak bu ilgi, önemli lde Türkçe ğrenme talebi de doğurmaktadır’’ (Durmuş, 2013b:209-210).

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde “iş bulma” ilk gerekçe olarak yer alır. Daha önce de değinildiği üzere Mısır, Bosna Hersek ve İran’da gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretimi ihtiyaç analizlerinde bu açıkça görülmektedir. Bu eksende “Türk Dil Kurumu (TDK, 2011) verilerine göre ülkelerdeki Türk nüfusun yoğunluğuna ve tercihe bağlı olarak en az bir ortaöğretim kurumunda Türkçenin öğretildiği seksen yedi ülke bulunmaktadır. Dokuz ülkede Türkçe öğretimin yapıldığı üniversite bulunmaktadır. Bünyesinde Türkçe öğretilen, Türk dili ve edebiyatı araştırmalarının yapıldığı, Türkoloji bölümlerinin bulunduğu yirmi sekiz ülke vardır” (Uçgun, 2013:2489). Türkçenin yabancılara daha sistemli ve daha doğru bir şekilde öğretilmesi için Türkiye’de ve dünyanın çeşitli ülkelerinde gerek resmi gerek ise özel kurumlar faaliyete geçmiştir. Üniversitelerimiz bünyesinde bulunan TÖMER’ler ve daha çok yurt dışında faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü bu alanda en bilinen kurumlardır. Bu kurumlarla ilgili gelecek bölümlerde ayrıntılı bilgi verilmiştir.

## **2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi**

Dil öğretimi, yüzyıllardan beri gerek siyasi gerekse ticari ve kültürel sebeplerden dolayı bir ihtiyaç halini almıştır. Türklerin de eski dönemlerden beri diğer milletlerle etkileşim içinde bulunmaları, Türkçenin başka topluluklar tarafından öğrenilmesine zemin hazırlamıştır. Türkçenin uzun zaman önce başka milletler tarafından öğrenildiğini ifade eden akademik çalışmalar bulunmaktadır. Aşağıda geçmişten günümüze Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesini ve öğretilmesini içeren çalışmalardan söz edilmiştir.

Türk dilinin başka bir toplumla etkileşimine dair en eski örnek, Arslan tarafından Tuna’nın çalışmasından aktarılarak şöyle dile getirilmiştir: “Türk diline ait en eski izlere Sümerce metinlerde rastlanmaktadır. Osman Nedim Tuna, Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dilinin Yaşı Meselesi adlı eserinde Sümercedeki Türkçe kelimelerden bahsederek Türkçe kelimelerin Sümerler tarafından kullanıldığını söyler” (2012:167). Tuna’nın çalışmasına göre Türklerin dilsel anlamda başka toplumlarla etkileşimde olduğuna dair en eski kanıt, Sümercedeki Türkçe kelimelerin varlığına dayanmaktadır.

Türkçenin öğretimi, yüzyıllar boyunca gerek siyasi gerek ticari gerekse kültürel anlamda başka toplumlar için kaçınılmaz olmuştur. Türklerin de yabancı dil öğrenimi aynı şekilde bir ihtiyaç halini almıştır. Örneğin; Köktürk döneminde Türkler, Çinliler ile bir münasebet halindedir. Bu iki ülke arasındaki iletişimin sağlanması için en azından elçilerin dil öğrenmiş olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, Budizm'in daha iyi anlaşılması amacıyla birçok din kitabı Çince'den ve Soğdca'dan Türkçeye çevrilmiştir. Buna en iyi örnek, Budizm ve öğretilerini anlatan, Çince'den çevrilmiş olan Eski Uygur Türkçesi dönemine ait Altun Yaruk'tur. Orhon Yazıtları'nın birer yüzünün Çince yazılmış olması da dil öğretiminin Türklerin bilinen ilk yazılı kaynaklarının bulunduğu döneme kadar uzandığına bir başka örnektir. Biçer'in çalışmasında, din öğretiminin dil öğretimine zemin hazırlaması, Uygur döneminden bir örnekle şu şekilde anlatılmıştır: “Bögü Kağan'ın Çin'den getirdiği Mani rahipleri Türkler arasında Maniheizm'i yayma faaliyetlerine girişirler. Türklere bu dini öğretebilmeleri için Türkçe hitap etmeleri gerekmektedir. Bir dini bir halka öğretebilmenin en önemli yolu o halkın diliyle konuşabilmektir. Türk ülkesine gelen bu rahiplerin de Türkçeyi bilip kullandıkları, dolayısıyla yabancıların Türkçe öğrendiği düşünülebilir” (2012:113).

Türklerin İslamiyet'i kabulüyle birlikte dini eserler yazılmaya başlanmış ve böylece Araplar ile Türkler arasında iletişim sağlanabilmesi amacıyla dil öğrenimi büyük bir önem kazanmıştır. Araplara Türkçeyi öğretmek ve Türkçenin gücünü göstermek amacıyla Kaşgarlı Mahmud, dönemin en büyük eserlerinden olan ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda ilk örnek eser olan Divanü Lugati't-Türk adlı eserini yazmıştır. Bu eser, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda bir ilk olup içerdiği yöntem ve teknikler bakımından günümüze de ışık tutması yönüyle temel kaynak niteliği taşımaktadır. Göçer ve Moğul, Kaşgarlı'nın bu eseri yazarken izlediği yöntemin başlıca özelliklerini Akyüz'den şu şekilde aktarmışlardır:

a. “Önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, ilkin çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.

b. Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi görmüş, örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden, şiiirlerden derlemiştir.

c. Dil öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya amacı gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.

d. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir.

e. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncü kez yazmıştır” (2011: 799).

Bu eser, Arapça olarak kaleme alınmasına karşın, eserdeki örnekler Türkçedir. Eserde, Türkçenin kullanım ve zenginlik açısından Arapçadan geri olmadığı, Arapçayla başa baş olduğu ortaya konulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretmek için yazılmış bu eserde, sözcüklerin kökenlerine de yer verilmiş, böylece Türkçenin öğretimi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin yanı sıra, Türk tarihi, edebiyatı ve kültürünü tanıtmaya, Türk milletlerine ilişkin haritaları içermesi, zengin sözcük varlığı ve etimolojik açıklamalarıyla Kaşgarlı'nın bu eseri, döneminin oldukça ilerisinde bir eser olmuştur. Kaşgarlı, dil öğretiminin yanında Türk kültürünü de öğretmeyi amaçlamıştır. Eserinde, Türkçe atasözleri, deyimler ve Türk geleneklerine de yer vermiştir. Akalın (2008:47), Kaşgarlı'nın “Türklerin görgülerini, bilgilerini göstermek için söyledikleri şiiirlerden örnekleri kitaba serpiştirdim. Sıkıntılı veya sevinçli günlerde yüksek düşüncelerle söylenmiş olan ve ilk söyleyenden sonra kuşaktan kuşağa aktarılan atasözlerini de kitaba aldım. Böylece kitap en üst düzeyde yetkinliğe ve mükemmel arılığa ulaştı” sözlerine yer vererek Kaşgarlı'nın kullandığı bu yöntemin, çağdaş sözlük biliminde bugün de uygulanan bir yöntem olduğunu dile getirmiştir.

Eserinde örnekten yola çıkarak kuralı öğreten Kaşgarlı, tümevarım yöntemini kullanmıştır. Onan, çalışmasında bu eserin, dil öğretiminde kullanılan yöntemler ile günümüze ışık tuttuğunu şu şekilde aktarmıştır: “Divanü Lugati't-Türk, ilk bakışta sadece Türkoloji araştırmalarında faydalı olabilecek bir eser gibi algılansa da hazırlanış biçimiyle gerekse yabancı dil öğretimi bakımından, yazıldığı dönemin

sınırlarını aşır iddialı bir içerik ve yöntemle günümüze kadar ulaşmıştır. Eserdeki dil ğretim sistemini, günümüzde dil ğretiminde kullanılan yöntemlerle karşılaştırdığımızda önümüze ilginç veriler çıkmaktadır” (2003:436).

Türk dili ğretiminde ilk eser olarak kabul edilen başyapıt niteliğindeki Divan Lugati’t-Türk; söz varlığı ve içerdiği dil ğretim yöntemleri ile Türk dili öğretimine günümüzde de katkıda bulunmaya devam eder. Aynı zamanda Türk dilinin lehçelerine, Türk gelenek ve göreneklerine, Türk kültürüne, Türk kültürünün yayıldığı toprakları içeren haritalara yer vermesiyle Türk Halk Bilimi, Türk Tarihi, Türk Kültür Tarihi vb. alanlara da kaynak sağlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin ğretimi konusunda başlıca eserlerden bir diğeri de ağatay Türkçesiyle yazılmış olan Ali şir Nevai’nin Muhakemetü’l-Lgateyn adlı eseridir. Eserin adı günümüz Türkçesine ‘İki Dilin Karşılaştırılması’ olarak çevrilebilir. Bu eserinde Ali şir Nevai, Farsça ile Türkçeyi karşılaştırmış, Kaşgarlı’nın Arapça ve Türkçe mukayesesinde olduğu gibi, Türkçenin Farsçadan geri olmadığını, Farsça ve Türkçenin eşit düzeyde olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Hatta kavramlar bakımından Türkçenin Farsçadan stn olduğunu savunmuştur. Bu amacı doğrultusunda Nevai, eserinde Türkçenin zenginliğini gözler önüne sermiştir. Ayrıca Aksan (1978:43), eser hakkında “Bu nl ağatay şairinin yapıtı, aynı zamanda Türkçe’de ilk adbilim ve anlambilim çalışması sayılabilir” tespitinde bulunmuştur.

Muhakemetü’l-Lgateyn, Türkçenin söz varlığı açısından bir kaynak niteliğindedir. Eserde birçok Farsça sözcüğün Türkçe karşılığı verilmiştir. Bu sözcüklerin rnekleri, Erdem’in çalışmasında şu şekilde belirtilmiştir: “Nevi, eserinin giriş bölümünde yüz Türkçe kelimeyi sıralamış ve sonra bu yüz Türkçe kelimenin Farsça karşılıklarını vermiştir. ‘Kovarmak, kuruksamak, şermek, igrimek, tarımak, aldamak, nikelemek, yetremek, karalamak, ıngranmak’ gibi. Nevi aynı zamanda gerekli gördüğü durumlarda bu kelimelerin bazen Arapalarını da parantez içinde vermiştir” (2009:894). Bu yönüyle eser, yalnızca bir dil ğretimi kitabı olmaktan çıkmış, aynı zamanda birden çok dil ve kültürün tarihine ışık tutan bir kaynak halini almıştır.



Karşılaştırmalı dilbilim yöntemini uygulayarak döneminin ilerisinde bir eser vermiş olan Nevai, Türkçe'nin zenginliklerini ortaya koymuş ve bunu yaparken de örneklerden yola çıkmıştır:

- “Türkçenin kelime hazinesi çok geniştir. Mesela ağlama, birçok kelime ile ifade edilir.
- Türkçe cinaslı bir dildir. (Buna örnek olarak at, at-; it, it-; bar, bar- ‘git’...)
- Şiir sanatı bakımından elverişli kafiye imkanları sunan bir dildir.
- Her kavram için ayrı bir kelime vardır. Büyük, küçük, kız ve erkek kardeşleri karşılamak için ayrı ayrı kelimeler kullanılır.
- Türkçe, eklerle yeni kelime yapmaya elverişli bir dildir. Arapçadaki ‘mufaale’ babı, Türkçede ‘ş’ ekiyle karşılanır. kuçuşmak, öpüşmek gibi. Yine kelimelerin sonuna ‘cı’ eklenerek, mevki, hüner ve sanat sahipleri belirtilir. Suçlu, kuşçu, tamgaçı...
- Kelimelerin sonuna dik ‘gibi’ edatı getirilerek anlama farklılık verilir” (Akar, 2010:197).

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda başlıca eserlerden biri olan bir diğer eser de Batılıların yazdığı Codeks Cumanicus'tur. “Karadeniz'in kuzeyindeki Kıpçak (Kuman) Türklerinden İtalyanlar ve Almanlar tarafından 14. yüzyılda derlenmiş iki bölümlük bir eserdir. Yazı dilini değil, o zamanki Kıpçakların konuşma dilini, ağızlarını yansıtır” (Ercilasun, 2010:382). Eser, konuşma dilini yansıtması bakımından da büyük önem taşımaktadır. Eser, İtalyanlar ve Almanlar tarafından Latin harfleriyle yazılan iki bölümden oluşmaktadır. “Eserin en önemli özelliklerinin başında, Türkçe sesleri göstermede yetersiz kalan Arap alfabesi yerine, Latin harfleri aracılığıyla karşılaştırmalı ses bilgisi bakımından verdiği çok önemli bilgiler gelmektedir. Arap harfli metinlerde uzun ünlüler ve kapalı e ünlüsü çoğu kere gösterilemezken, /o/ö/u/ü ünlülerini de yalnızca tek harf karşılamaktaydı. Codex Cumanicus'ta kullanılan alfabenin fonetik imkanlarından dolayı, Türk dilinin bu tarihi ses bilgisi sorunları aydınlatılabilmektedir” (Akar, 2010:226). Bu eser, Kıpçak Türkçesini öğretmek ve Kıpçak Türklerine Hristiyanlık dinini yaymak amacıyla yazılmıştır. Misyonerler, Kıpçaklara Hristiyanlık'ı öğretmek amacıyla Kıpçak

Türkçesini öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Eserde, Hristiyanların kutsal kitabı olan İncil'den bazı parçaların Türkçe çevirilerinin olmasının yanı sıra, İtalyanca ve Almanca olmak üzere iki ayrı sözlük de bulunmaktadır. Eserde Kıpçak diline ve kültürüne ait unsurların yanı sıra, birden fazla dilde sözlüğün de bulunması dil öğretimi ve tarihi açısından önemli bir unsurdur. Ayrıca eserde İncil'den parçalara ve Kıpçak Türkçesine ait söz ve kültür varlığına yer verilmesi, dil öğretimi yöntemleri açısından günümüze ışık tutmaktadır.

Kıpçak Türkçesine ait önemli diğer dil öğretim kitapları ise şunlardır:

- Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)
- El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtü'l-Lügati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)
- Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)
- Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye
- Kitābu Bulgātü'l-müştāk fi Luğati't-Türk ve'l-Kıfçak
- Eş-Şuzuru'z-Zehabiyye ve'l-Kıta'l-Al-Ahmediyye Fi'l-Lügati't-Türkiyye
- Kitab-ı Mecmu'u Tercüman-ı Türki ve 'Acemi ve Moğoli ve Farsi

Kıpçak sahasında hazırlanan Türkçe öğretim kitaplarının genel özelliklerini Biçer şöyle sıralamıştır:

- “Bu eserlerde Kıpçak Türkçesinin ağız özelliklerinden ziyade dönemin standart yazı dili olan Oğuz-Kıpçak karışımı dil kullanılmıştır.
- Arapçanın dil bilgisi sistematığına uygun olarak hazırlanmışlardır.
- Arapça sözcükler yazılırken harekeler genellikle kullanılmamasına rağmen Türkçe sözcüklerin yazımında harekeler kullanılmıştır.

- Arapça sözcükler siyah mürekkeple yazılmışken Türkçe sözcükler kırmızı mürekkeple yazılmıştır.
- Eserlerin sözlük bölümlerindeki kelimeler konularına göre (tematik) sıralanarak anlamca birbirine yakın sözcüklerin öğretimi kolaylaştırılmıştır.
- Dil bilgisi konuları anlatılırken konuyu pekiştirmek amacıyla örneklere yer verilmiştir.
- Sözlük bölümlerinde farklı lehçelerden alınan sözcüklerin ait olduğu lehçeler belirtilmiştir.
- Farklı milletlerin günlük hayatta Türklerle iletişim kurabilmesi için gerekli olan ticari, sosyal, kültürel unsurlarla ilgili sözcükler öğretilmeye çalışılmıştır.
- Türkçe kabul edilen çok sayıda Arapça ve Farsça sözcük bulunmaktadır.
- Sözlük ve gramer bölümlerinden oluşan bu eserlerde dil bilgisi- çeviri yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır.
- Eserlerde karşılaştırmalı dilbilim ilkelerine uygun olarak Türkçe dil bilgisi kuralları Arapça dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılmıştır.
- İncelemeye konu olan eserlerde üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerine uygun cümle örnekleri verilmiştir. Modern dilbilimden asırlar önce yazılan bu eserler üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerinin bilinip kullanıldığını göstermektedir.

Örnek:

ol ki urdı keldi küle / keldi küle ol kim urdı

O vurup geldi gülerek / Geldi gülerek o vuran (Atalay, 1945).

- Daha çok okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmışlardır” (Biçer, 2012:118-119).

Kıpçak sahasında yazılan Türkçe öğretimi kitapları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine büyük katkı sağlamış, bu kitaplarda kullanılan dilbilimsel yöntemlerle birlikte, günümüzde yapılan Türkçe öğretimine temel teknik ve yöntemler açısından rehberlik görevi yapmıştır. Ayrıca, Araplara Türkçe öğretimi konusunda bir temel oluşturmuş, karşılaştırmalı dilbilim yöntemlerini kullanarak

Türkçeyi öğrenen kişilerin kendi öz dil ve kültürlerinin de dikkate alınması gerektiği konusunda yol göstermiştir.

Türkçe öğretimi konusunda önem taşıyan bir diğer eser ise Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait olan Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (İbn-i Mühennâ Lûgati) adlı eserdir. Cemâlü'd-dîn İbn-i Mühennâ tarafından yazılmış bu eser Türk dilinin İran coğrafyasındaki şivelerini ele almıştır. Sözlük, Türk kültürüne ve tarihine ışık tutması bakımından oldukça önemlidir. “Sözlükte tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Sözlük, günlük yaşamla ilgili sözcükleri içermesi açısından pratik amaçlı Türkçe öğretimini amaçlamakla birlikte birçok sanat terimi içermesiyle de edebî Türkçe öğretimine yöneliktir. Dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi ağırlıklı olarak göze çarpmaktadır” (Erdem, 2009:898).

Yukarıda hakkında bilgi verilen eserler doğuda yazılmış eserlerdir. Batıda da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik kaleme alınmış eserler bulunmaktadır. Bu eserlerden biri Mehmed Hevâî Üsküfî'nin Makbûl-i Ârif adlı eseridir. Bu eser, Boşnakça-Türkçe bir sözlükten oluşmaktadır. Okumuş, bu sözlük hakkında şu bilgileri vermiştir: “Anadolu sahasında kaleme alınan manzum sözlük geleneğinin devamı niteliğindeki bu eser, Balkanlar sahasında bilinen ve tespit edilen ilk ve tek Türkçe-Boşnakça manzum sözlüktür” (Okumuş, 2009:823). Ayrıca İngiltere başta olmak üzere Fransa, Almanya, İtalya'da da birtakım eserler yazılmıştır. İngilizlere Türkçe öğretimine yönelik eserleri Yeşilyurt (2015:21-30) ilgili çalışmasında şöyle sıralar:

“Thomas Vaughan, Grammar Of the Turkish Language (Türk Dil Bilgisi), A. L. Davids, Grammar of the Turkish Language (Türkçe'nin Dil Bilgisi Kuralları), Charles Boyd, The Turkish Interpreter or a new Grammar Of The Turkish Language (Türkçe Tercüman yada Türk Dilinin Yeni Dil Bilgisi), William Burckhardt Barker, A Reading Book Of The Turkish Language (Türk Dilinin Okuma Kitabı), William Burckhardt Barker, A Practical Grammar Of The Turkish Language; with Dialogues and Vocabulary (Türk Dilinin Pratik Dil Bilgisi Kitabı-Diyalog ve Sözlük İle Birlikte), James William Redhouse, The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial Language (Türk Seferine Çıkanlara Osmanlı'nın Günlük

Konuşma Dili), Edwin Arnold, A Simple Transliterated Grammar Of The Turkish language With Dialogues and Vocabulary (Türk Dilinin Basit Çevrilmiş Dil Bilgisi-Diyalog ve Sözlük İle Birlikte), Frank Lawrence Hopkins, Elementary Grammar of the Turkish Language: With a Few Easy Exercises (Türk Dil bilgisine Başlangıç: Birkaç Kolay Alıştırma ile), Charles Francis MacKenzie, A Turkish Manual Comprising a Condensed Grammar with Idiomatic Phrases, Exercises, and Dialogues, and Vocabulary (Deyim Kalıpları, Alıştırmalar, Diyalog ve Sözlük ile Oluşturulmuş Dil Bilgisi İçeren Türkçe El Kitabı), Charles Wells, A Practical Grammar Of The Turkish Language (Türk Dilinin Pratik Dil Bilgisi), James William Redhouse, A Simplified Grammar Of The Turkish Language (Türk Dilinin Basit Dil Bilgisi), C. J. Tarring, Turkish Grammar (Türk Dil Bilgisi), Anton Tien, A Turkish Grammar, Containing Also Dialogues and Terms Connected with the Army, Navy, Military Drill, Diplomatic and Social Life (Sosyal Yaşam, Diploması ve Ordu ile İlişkili Diyalog ve Terimler İçeren Türk Dil Bilgisi), V. H. Hagopian, Ottoman Turkish Conversation Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi), V. H. Hagopian, Key to the Ottoman-Turkish Conversation-Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi Anahtarı), Elias Riggs, Outline Of A Grammar Of The Turkish Language (Türk Dil Bilgisinin Ana Hatları).”

Türk dilinin yabancı dil olarak öğretimi konusunda, yüzyıllardan beri birçok çalışma yapılmış, birçok eser ortaya konulmuştur. Birçok farklı coğrafyada Türk dilinin öğretimine ihtiyaç duyulmuş ve bilginler bu konu üzerinde günümüzde de kullanılan dilbilim yöntemlerini kullanarak eserler yazmışlardır. Bu eserlerin birçoğu Türkçe ile başka bir dilin karşılaştırılması yoluyla oluşturulmuş olup hedef kitlesi belirli olan eserlerdir. Bu nedendir ki bu eserler yalnızca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine değil karşılaştırılan dillerin ait olduğu toplumun tarihine, kültürüne, günlük hayatına dair günümüze ışık tutmaktadır.

### **2.3. Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Güncel Çalışmalar**

Bu başlık altında yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayımlanan ders kitaplarına ve akademik çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.3.1. Ders Kitapları

Türkçenin geniş bir coğrafyada kullanılması ve çağın getirdiği ticari, kültürel ve siyasal etkileşimlerin sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminin önemi artmıştır. Türkçe öğretimi, bir ihtiyaç haline almaya başladıkça kaynak kitaplara ihtiyaç duyulmuş ve böylece Türkçe öğretimine dair ders kitapları yayımlanmaya başlanmıştır.

Türkçe öğretimi hususunda ders kitaplarına ihtiyaç duyulmasıyla birlikte “Gazi Üniv. TÖMER 1997 yılında itibaren Türkçenin öğretimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yayınları gözden geçirerek alt yapı çalışmalarını tamamlamış ve kitap yazımına başlamıştır. “ C, B ve A” ( hiç bilmeyenler için C, orta düzeyde Türkçe bilenler için B, ileri düzey Türkçe bilenler için A) kurlarını içeren kitaplar yazılmıştır” (Yüce, 2005:86). Bu kitaplar ‘Yabancılar İçin Türkçe 1’ ve ‘Yabancılar İçin Türkçe 2’ adlı kitaplardır.

Ankara Üniversitesi TÖMER’in akademik ve idari personelinin hazırlamış olduğu ‘Hitit Türkçe Öğretim Seti’ de bu alandaki bir diğer önemli ders kitabıdır. Yaklaşık üç yıllık bir deneyimin ardından ‘Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe’ ismi verilerek güncellenen set, Temel 1 (A1-A2), Orta 2 (B1), Yüksek 3 (B2-C1) şeklinde üç setten oluşmaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında TÖMER’ler ve bazı üniversiteler tarafından okutulmaktadır.

Bir diğer ders kitabı olan ‘GÜNEŞ Türkçe Öğreniyoruz’ dil öğretim seti ise Prof. Dr. Murat Özbay ve Yrd. Doç. Dr. Fahri Temizyürek’in yazmış olduğu sekiz ciltlik bir ders kitabıdır. Özbay ve Temizyürek’in yazmış olduğu bir diğer dil öğretim kitabı ise ‘Türkçe Öğreniyoruz ORHUN’ adlı dil öğretim setidir.

Bir diğer önemli ders kitabı ise Hengirmen’in Engin Yayınları’ndan çıkarmış olduğu ‘Türkçe Öğreniyoruz’ adlı kitabıdır. Altı temel kitaptan oluşan bu kitap setinde “Her kitap için başlıca İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca olmak üzere çeşitli dillerde anahtar kitaplar (glossary) hazırlanmıştır. Böylece altı kitaba ait 132 anahtar kitap olmuştur” (Erdem, 2009: 903).

Yunus Emre Enstitüsü de yurt dışındaki kültür merkezlerinde okutulmak üzere ‘Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti’ adı altında bir dil öğretim seti hazırlamıştır. 2014 yılı itibariyle kültür merkezlerinde okutulmaya başlanan set, Atabey Kılıç, İbrahim Gültekin, Mahir Kalfa, Filiz Mete, Aydan Eryiğit, Uğur Kılıç gibi alan uzmanlarının bulunduğu bir kurul tarafından hazırlanmıştır. Yurt dışında dil öğretimine uygun olarak hazırlanan sette, Türk kültür unsurlarına bol miktarda yer verilmiştir. Set ile dil öğretiminin yanında kültür aktarımı da amaçlanmaktadır. Henüz pilot uygulamaları gerçekleştirilen setin ismi ‘Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti’ olarak değiştirilmiştir.

Yukarıda bahsi geçen ders kitaplarının her birinde Türk geleneklerinin kullanılmasına ve öğretilmesine özen gösterilmeye, Türk yaşam biçiminden örneklere yer vermeye çalışılmıştır. Ancak söz konusu bu setlerin öne çıkan ya da eksik kaldığı bazı tarafları olabilmektedir. Örneğin, “Yeni Hitit Tabancılar İçin Türkçe Seti”nin yazma becerisi etkinlikleri açısından eksik olduğu kabul edilir. Ayrıca günlük konuşma dilinde çok kullanılmayan “koşaç, yoğunca” gibi zorlama kelimelere rastlanır. Bu örnekler yabancılara Türkçe öğretim setinde bir eksiklik olarak addedilir.

### **2.3.2. Akademik Çalışmalar**

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda geçmişten günümüze akademik çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Bu alanda, üniversitelerde eğitim verilmekte ve araştırmalar yapılmaktadır. Hikmet Sebüktekin ve Kenan Akyüz, bu alanın önde gelen isimlerinden olup alana birçok katkıda bulunmuş ve bu yöndeki araştırmalara öncülük etmişlerdir. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda hazırlanmış kitap, tez ve makaleler bulunmaktadır. Ancak bunların yeterli olduğunu söylemek güçtür. Öncelikle araştırmaların sayıca yetersiz olması yabancılara Türkçe öğretimi sahasının yeni bir alan olmasıyla açıklanabilir. Diğer taraftan, uygulamalı araştırmaların yetersiz olduğu ayrıca bazı çalışmaların birbirinin tekrarı niteliğinde olabildiği görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine İlhan Erdem'in ayrıca Göçer, Tabak ve Coşkun'un beraber hazırlamış oldukları kaynakça derlemelerinin yanı sıra Kahriman, Dağtaş, Çapoğlu ve Ateşal'ın birlikte hazırladıkları 2013 yılında yayımlanmış bir kaynakça derlemesi bulunmaktadır. Erdem'in (2009:905-910) çalışmasında belirtilmiş olan ders kitabı dışındaki başlıca çalışmalar şunlardır:

- “Akyüz, Kenan. Yabancılar İçin Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma, Ankara Üniversitesi Basım Evi, 4. b. Ankara, 1976.
- Aydın, Özgür. Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi, Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi Kavramının Kısa Bir Tanıtımı, Ankara, 1996.
- Demircan, Ömer. Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri, (Yardımcı alanlar, öğrenme ve öğretme yolları, yabancı-dil öğretiminde uygulanan yaklaşım ve yöntemler) Can Ofset, İstanbul 1990.
- Demirel, Özcan. Yabancı Dil Öğretimi, 4. Baskı, PegemA, Ankara 2007.
- Gencan, Tahir Nejat. Türkçe Öğreniyorum, Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin, 4. basım, Okan Yayıncılık, İstanbul, 1985.
- Sebüktekin, Hikmet. Turkish For Foreigners, Yabancılar İçin Türkçe 1-2, Boğaziçi Üniv. Yayınları, İstanbul 1997.”

#### **2.4. Türkiye ve Dünyada Türkçe Öğretim Merkezleri**

20. yüzyılda teknolojinin de gelişmesiyle birlikte bir yerden bir yere gitmek daha da kolaylaşmış, insanların yeni kültürleri tanıma imkânı artmıştır. Bu durum dil öğrenimini de doğrudan etkilemiştir. Yabancılar Türkçe öğretimi de bu durumdan olumlu etkilenmiştir. Ayrıca Türkiye'nin son dönemlerde elde ettiği kazanımlar neticesinde Türkçe, yabancı dil olarak öğrenilmeye başlanmıştır. Gün geçtikçe öğrenenlerin sayısı artış göstermektedir.

Dil öğreniminin ve dil etkileşimlerinin arttığı bu yüzyılda Türkçenin doğru ve etkili öğretilmesi için gerekli kurumlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple ilk olarak “Ankara Üniversitesi TÖMER, dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak yabancılar Türkçeyi öğretmek, Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla ‘Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)’ adıyla 07 Mart 1984



tarihinde kurulmuştur” (Online Erişim; [tomer.ankara.edu.tr](http://tomer.ankara.edu.tr)). Tosun, ilgili çalışmasında Türkçe Öğretim Merkezleri'nin kuruluşunu ve kuruluş amacını şu şekilde dile getirmiştir: “İlk olarak 1993 yılında başlatılan ‘Büyük Öğrenci Projesi’ çerçevesinde Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Toplulukları için önce Ankara Üniversitesi’nde TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) kurulmuştur. Ankara Üniversitesi’ne bağlı olarak çalışan TÖMER’in, yurt içi ve dışında Türkçe öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarını yetiştirmek amacıyla program yapmak ve uygulamak; ilgi alanı içerisinde etkinlikte bulunan başka kurumlarla iş birliği yapmak ve ana dili öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla çalışmalarda bulunmak gibi, yabancılara Türkçe öğretiminin dışında, görevleri olduğunu da biliyorum. 1997 yılından bu yana Gazi Üniversitesi TÖMER’de kitap yazım çalışmalarının sürdürüldüğü de bilinmektedir” (2005:24).

Ankara Üniversitesi TÖMER’in ardından 1994 yılında Gazi Üniversitesi TÖMER, daha sonra ise Bolu İzzet Baysal Üniversitesi ve Ege Üniversitesine bağlı TÖMER kurulmuştur. Böylece Türkçenin öğretimi kurumsal bir çerçevede yürütülmeye başlanmıştır.

Ankara Üniversitesi TÖMER’in misyonu, kendi resmi internet sitesinde şu şekilde belirtilmiştir: “Yurt içi ve yurt dışında Türkçeyi ve yabancı dilleri öğretmek amacıyla gerekli eğitim ortamını yaratmak, bu alanda eğitim-öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetlerinde bulunmak, bu alanda yapılan çalışmalara öncülük etmek” (Online Erişim; [tomer.ankara.edu.tr](http://tomer.ankara.edu.tr)). Yüce ise TÖMER’lerin görev alanlarını şöyle sıralamıştır:

- “Türkiye’de yüksek öğrenim yapmak için Türk Cumhuriyetleri ile Akraba Topluluklardan gelen öğrencilerle Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,
- Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak,
- Yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek,
- Devletimizin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş

birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmak,

- İçte ve dışta Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik yetiştirme programları hazırlamak ve hayata geçirmek,
- İlgili sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak,
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kısa süreli kurslar düzenlemek” (Yüce, 2005:86).

Yüce'nin aktardığı bilgilerden anlaşılacağı üzere, TÖMER'ler Türk dilini öğretmenlerin yanında Türk kültürünü tanıtmaya, ikili anlaşmalar çerçevesinde araştırma ve uygulama faaliyetleri yürütme, bu alandaki öğretim elemanlarına yönelik programlar hazırlama ve dil öğretim yöntemlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma gibi görevlere sahiptir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda faaliyet gösteren bir diğer kurum ise TİKA'dır. “TİKA, Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından Türk Cumhuriyetleri'nin yeniden yapılanma, uyum ve kalkınma ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla Bakanlar Kurulu'nun 24 Ocak 1992 tarihli Kararıyla, 21124 sayılı ve 27 Ocak 1992 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 480 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Dışişleri Bakanlığı'na bağlı bir uluslararası teknik yardım teşkilatı olarak kurulmuştur” (Online Erişim; tika.gov.tr). TİKA 1999 yılında yurt dışında Türkçe öğretim faaliyetlerini yaygınlaştırmak amacıyla Türkoloji Projesi'ni başlatmıştır. İşbirliği içerisinde olduğu ülkelerdeki Türkoloji bölümlerinin öğretim üyesi ve materyal ihtiyacını karşılayan TİKA, yurt dışında Türkoloji bölümlerinin açılmasına ve böylece Türk dili ve kültürü ile ilgili çalışmaların yurt dışında da akademik olarak yürütülebilmesine olanak sağlamıştır.

TİKA'nın yürüttüğü Türkoloji Projesi 20 Eylül 2011 tarihinde Yunus Emre Vakfına devredilmiştir. Yunus Emre Vakfı, Türkoloji Projesi'nin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır: “Türkoloji Projesi'nin amacı, Türkiye'nin diğer ülkelerle dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişini artırmak; Türk dili, edebiyatı, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek, bununla ilgili

yurt içi ve yurt dışındaki bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak, yurt dışındaki Türkoloji/Türk dili ve edebiyatı bölümlerine Türkiye’den öğretim elemanı görevlendirerek bölümlerin eğitim öğretime devam etmesini sağlamak, yurt dışında Türk dili ve edebiyatı öğrenimini nitelikli hale getirmek, Türk kültürünü ve Türkiye’yi yurt dışında tanıtmaktır. Proje kapsamında, 37 ülkede 58 üniversite ile ‘Türkoloji Projesi İşbirliği Protokolü’ imzalanmıştır” (Online Erişim; yee.org.tr).

Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM), Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde kurulmuş olan ve günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini sağlayan bir diğer kurumdur. “2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsü’nün bugün itibariyle yurt dışında 30’un üzerinde kültür merkezi bulunuyor. Bu merkezlerde isteyen herkese Türkçe öğretiliyor. Çeşitli seminerler, sempozyumlar, konferanslar ve paneller düzenlenen merkezlerde kültür ve sanat dünyasının önde gelen isimleri sanatseverlerle buluşuyor” (Online Erişim; yee.org.tr). Yunus Emre Enstitüsü, dünya çapında birçok ülkede kültür merkezine sahip olup binlerce yabancı öğrenciye Türk dilini öğretmekte ve aynı zamanda Türk kültürünün tanıtılmasına katkıda bulunmaktadır. YETEM’in kuruluş amacı; “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 artırıp dostluğunu geliştirmek”tir (Online Erişim; yee.org.tr).

Yunus Emre Enstitüsünün Türkoloji Projesi kapsamında yabancı ülkelerdeki üniversitelere sağladığı katkılar aşağıda sıralanmıştır:

- “Öğretim elemanı görevlendirilmesi
- Bölümlerin kaynak kitap ihtiyaçlarının karşılanması
- Türkoloji bölümlerinde okumakta olan başarılı öğrencilerin Türkiye’de gerçekleştirilen ‘Türkçe Yaz Okulu Programı’na katılımının sağlanması
- Türkologlara araştırma, sempozyum, konferans vb. faaliyetlere katılım desteği sağlanması
- Türkoloji bölümlerinde okumakta olan başarılı öğrencilere burs verilmesi
- Genç Türkologların yetişmesine katkı sağlanması

- Türkologların Türk dili, edebiyatı, tarihi, sanatı ve kültürü ile ilgili projelerinin desteklenmesi
- Türkçeyi ve Türk kültürünü tanıtıcı faaliyetlerin düzenlenmesine destek sağlanması” (Online Erişim; yee.org.tr).

Bu kurumlar dışında, dünyanın birçok yerinde vakıflar, dernekler, sivil toplum kuruluşları, elçilikler ve üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri tarafından Türkçe öğretimi sürdürülmektedir. Günümüzde yurt dışında kurumsal olarak Türkçe öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü tarafından yapılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı diğer kurum ve üniversiteler, Dolunay’ın “Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme (2005)” adlı çalışmasında liste halinde sunulmuştur.

Günümüzde Türkçe öğretiminin yapıldığı üniversiteler, öğretim merkezleri, vakıflar, sivil kurumlar ve devlet kurumları sayesinde birçok insan Türkçeyi öğrenme imkânı bulmakta ve Türk kültürünü daha iyi bir şekilde tanıyabilmektedir.

## **2.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sırasında bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunların büyük bir kısmı dil öğrenenlerin ana dilleri ile Türkçenin yapısal olarak farklı olmasından kaynaklanır. Bunun yanında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, öğretim ortamıyla ilgili sorunlar da dil öğretim aşamasında karşılaşılan sorunlardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yapılan akademik çalışmalar, söz konusu sorunların ortadan kaldırılması ve öğretim faaliyetinin daha kolay yürütülebilmesi adına önemlidir.

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, her bir anlam ayrımı için ayrı ayrı kelimelerin kullanıldığı dillere göre daha pratik olmasını sağlamıştır. Türkçede yapım ekleriyle yeni sözcüklerin türetilmesi, farklı sözcükleri tek tek ezberlemek ve öğrenmek yerine, öğrencinin yapım eklerini kullanarak yeni sözcükler türetip anlam bağları ile birlikte daha çok sözcüğü daha kolay bir biçimde öğrenmesini sağlamaktadır. Ayrıca Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olması da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini kolaylaştırmaktadır. Birtakım Hint-Avrupa dilinde olduğu gibi Türkçedeki

nesnelerde dişillik erillik özelliklerinin olmaması, Türkçenin yine kolay bir şekilde öğretimini sağlamaktadır. Fiil çekimlerinin yine eklerle sağlandığı Türkçede, düzensiz fiil kavramı olmayıp fiillerin farklı hallerinin ezberlenmesi gerekmemektedir. Buna ek olarak İtalyanca, Çince, Fransızca gibi dillerde kelimelerin farklı bir vurgu ile okunması farklı anlamlara yol açarken Türkçede anlam ayırıcı nitelikte vurgu kullanılmamaktadır. Tüm bu özellikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini kolaylaştırmaktadır. Buna rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de doğal olarak sorunlarla karşılaşmaktadır.

Candaş Karababa, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorlukları üç ana başlık altında toplamıştır:

1. Öğretim programlarına ilişkin sorunlar.
2. Öğretim ortamlarına ilişkin sorunlar.
3. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar (2009:268).

Candaş Karababa (2009:270), öğretim programlarına ilişkin sorunlarla ilgili olarak yabancılara Türkçe öğretimine dair belirli bir programın olmamasından bahsetmiştir. Ana dili eğitimine ilişkin birçok çalışma yapılmasına rağmen, yabancılara Türkçe öğretiminin temel bir öğretim programına sahip olmaması, Türkçe öğretimi yapılan kurumlar arasında koordinasyon eksikliğini doğurmakta ve bu alanda önemli bir sorun teşkil etmektedir. Ayrıca bu sahada yetiştirilmiş öğretim elemanı yetersizliği ve öğretimin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitimin verilmediği Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı vb. bölümlerden mezun olan kişilerce yapılması, bu alandaki öğretim programlarına ilişkin başlıca sorunlardandır.

Öğretim ortamları, dil öğretimini doğrudan etkilemektedir. Ana dili dışında bir dili günlük hayatında sürekli duyan bir birey, o dile aşina olmakta ve söz konusu dili daha kolay öğrenebilmektedir. Almanya'daki Türk çocuklarının Almancayı öğrenmesi ve günlük hayatta da kullanabilmesi buna örnektir. Birey, bir dili, o dili konuşanların yaşadığı bir toplumda öğrendiğinde bireyin bu dili kavraması daha kolay olacaktır. Bunun yanı sıra, dil öğretiminin yapıldığı sınıf ortamı da dil öğrenimine etki etmektedir. Yabancı bir ülkede, o ülkeye de yabancı bir dili öğrenmek ve sınıf ortamında konuşulan

günlük dilin de bireye yabancı olması, söz konusu birey açısından dilin öğrenilmesini zorlaştıracaktır. Çok dilli sınıflarda da birbirleriyle iletişim kurmakta zorlanan öğrenciler olacağından, sınıf içi etkinliklerin ve grup çalışmalarının yapılması güç olacak ve bu durum dil öğretimine olumsuz bir şekilde etki edecektir (Karababa, 2009:272).

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ise öğrencinin ana dili ve bu dilin yapısı, öğrenilen dilin kendi içerisindeki zorlukları gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Yabancı dil öğrenirken her birey kendi ana dilinin etkisinde kalmaktadır. Baskın olan dil ana dili olduğu için, ikinci bir dil öğrenmek ve o dile hâkim olmak zor olmaktadır. Ana dilin etkisi, yabancı dil öğrenirken öğrencilerin karşılaştıkları sorunların başında gelir.

“Yabancı dil öğrenen, yabancı dil öğrenirken sürekli kendi ana dilindeki anlatım yapılarının benzerlerini aramaktadır. Söz konusu benzerlikler bazen yabancı dil öğreneni yanlış yönlendirebilmektedir. Çünkü her dil kendi başına bir kurallar bütünüdür. Bir dil sisteminden diğer bir dil sistemine geçişte, özellikle başlangıçta doğal olarak birçok sorunlar ortaya çıkacaktır. Yeni bir dili öğrenen bireyi önceki sisteme olan alışkanlıklarından hemencecik söküp atmak mümkün değildir. Öyle ki yabancı dil öğrenen bir kimse hedef dili ne kadar iyi öğrenirse öğrensin hiç beklenmedik durumlarda ‘Dilim kaydı, aklım kaydı.’ türünden bahanelerle cümle yapısı, anlam bilgisi, sesbilgisi gibi dilin bazı alt bölümlerinde kendisine daha kolay gelen anadiline kolaylıkla meyledebilmektedir. Bu durumda olumsuz aktarım kavramı ortaya çıkmaktadır” (Alshirah, 2013:37). Olumsuz aktarım, sözcük bazında aynı kelimelerin iki dilde farklı anlamlara gelmesi sebebiyle olabileceği gibi, yapısal anlamda da ortaya çıkabilmektedir. Yabancı dil öğrenen bireyler, kendi ana dillerinin etkisiyle bazı sesleri çıkarmakta, hedef dilin sözdizimine alışmakta ve farklı yapılarıdaki (eklemeli, bükümlü) dillerin yapısına uyum sağlamakta zorlanabilirler.

Doğan, öğrencilerin dil yapısından kaynaklı olarak yaşadıkları sorunları şöyle örneklendirmiştir: “Ural-Altay dil grubunun Altay koluna bağlı olan Türkçe, sondan eklemeli dil özelliği gösterir. Ek, eklendiği kelimeyle uyum sağlamak zorundadır. Bunun için de ünlü ve ünsüz uyumlarının bilinmesi gereklidir. Arapça ve Farsça konuşan bir

yabancı, büyük ihtimalle kendi dillerinin etkisiyle ünlü uyumlarını öğrenmekte güçlük çekmektedir. Ünsüz uyumu kuralları daha çabuk öğrenilirken, ünlü uyumunun öğrenilmesinde aynı hız gösterilememektedir. Bunun da sebebi, Türkçede sekiz ünlü ile karşılanan seslerin Arap alfabesinde sadece üç işaretle ifade edilmesidir” (1989:259).

Dili oluşturan unsurlar, dilin ait olduğu toplum ve kültüre dayalı anlam özelliklerinden o dilde kullanılan seslere, sözcük ve cümle yapılarına kadar çeşitlilik gösterir. Bir dili öğrenirken ise tüm bu unsurların dikkate alınması ve doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu unsurlar, söz konusu dilin temel taşlarını oluşturduğundan öğrenenlerin karşısına birer güçlük olarak çıkacaktır. Dilin yapısından kaynaklı olarak yabancı dil öğrenenlerin karşılaştıkları güçlükler dört açıdan incelenebilir:

- Anlambilgisi
- Fonetik
- Biçimbilgisi
- Cümle yapısı (Karababa, 2009:272).

Bir dilin doğru kullanılması, o dilde anlamlı ifadelerin sağlanmasına dayanır. Fakat bir birey yabancı bir dili ne kadar iyi öğrenirse öğrensin, o dilin yerli konuşurları kadar öğrenemeyecektir. Çünkü bir dili oluşturan etmenlerin içerisinde kültür birliği önemli bir yere sahiptir. Söz konusu dilin ait olduğu kültürde yetişmiş bireyler, o dilde o kültüre ait atasözlerini, deyimleri daha rahat kullanabilirken yabancı dil olarak öğrenenler bu konuda güçlük yaşamaktadırlar. Dil öğretiminde anlam bilgisi açısından yaşanan zorluklar, yabancı dil öğrenen bireylerin en zor aşabildikleri -hatta tam olarak aşamadıkları- sorunlardandır.

Dil öğretiminde fonetik açıdan yaşanan zorluklar, farklı dillerde farklı seslerin kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin; Türkçede bulunan ‘ğ’ sesi, İngilizcede bulunmamaktadır. Arapçada da “ع” sesi bulunmaktadır. Ancak bu harf “ğ” harfine göre daha baskın ve hırıltılı şekilde telaffuz edilir. Bu nedenle, İngilizce ve Arapça konuşan bireyler, Türkçeyi öğrenirken bu sesi çıkarmakta zorlanmaktadır.

Öğrencilerin dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklardan bir diğeri biçimbilgisel sorunlardır. Candaş Karababa (2009:273), bu sorunu “Türkçedeki bulunma durum eki (-da, -de) İngilizcedeki ‘in, on, at’ kullanımını içerir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda yapılan gözlemler ve araştırmalar sonucunda ad durum eklerinin kullanımında yapılan yanlışların, Türkçe öğretiminde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir” sözleriyle örneklendirmiştir.

Doğan da yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken en çok zorlandıkları konulardan birinin isim hal ekleri olduğuna şu şekilde değinmiştir: “Türkçeyi öğrenmeye başlayan bir yabancı’nın zorluk çektiği konulardan biri ve de zannediyorum en önemlisi, isim hal eklerinin kullanılışıdır. İsim hal eklerinin görevi, isimle fiil arasında doğrudan ilgi kurmak olduğundan, Türkçede fiiller mutlaka bir isim hal eki ile kullanılırlar. Hangi ekin hangi fiille kullanılacağı sık sık sorulan sorulardandır. Bir yabancı için bu konu gerçekten de güç görünmektedir. Arapça, Farsça ve İngilizce’de her durum için bir ön varken, Türkçe’de mesela –a/-e hem to hem for (Bunu sana aldım. / Bunu senin için aldım.); -da/-de hem on hem in (Masada kitap var. / Dolapta peynir var.) manasına gelmektedir. –a/-e’nin ne zaman yönelme ne zaman için; -da/-de’nin ne zaman üzerinde, ne zaman içinde anlamlarında kullanıldığı gerçekten şaşırtıcıdır. ‘Seni bakıyorum’, ‘Ona gördüm’ gibi şekiller sıkça yapılan yanlışlıklardandır” (1989:260).

Cümle yapısı açısından karşılaşılan sorunlar ise genellikle sözdizimi ile ilgilidir. Örneğin; Almandada fiille özne daima yanyana olmak zorundadır ve fiil, soru cümleleri hariç, cümlede baştan ikinci sırada yer alır. Fakat Türkçede ise özne başta, fiil en sonda bulunur. Hatta Türkçedeki devrik cümle yapısı ve kelimelerin buldukları yere göre vurgularının değişmesi göz önüne alındığında yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken bu konuda yaşayacağı zorluklar anlaşılabilir.

Alshirah, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok yaptıkları dil bilgisi yanlışlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. “‘y’ yardımcı ünsüzünün yerine ‘n’ yardımcı ünsüzünün kullanılması.
2. Birleşik fiillerde yapılan hatalar.



3. Öğrenilen geçmiş zaman kipinin görülen geçmiş zaman kipi yerine kullanılması.

4. Her, hepsi, birçok, çok gibi anlam olarak çokluk bildiren belirsizlik sıfatlarından veya zamirlerinden sonra gelen isimlere çokluk eki getirilmesi veya bu kelimelerden hangisinin sıfat veya zamir olduğunun bilinmemesinden dolayı cümlede uygun olanın kullanılmaması hatası vardır.

5. Türkçenin yabancılara öğretiminde hâl ekleri konusu başlı başına bir çalışma konusu olabilecek büyüklüktedir. Bu hata genellikle ya hâl ekinin yanlış kullanılmasından ya da hâl ekinin hiç yazılmamasından kaynaklanmaktadır.

6. Belirsizlik sıfatı görevindeki 'bir' kelimesinin ismin önünde değil de sıfatın önünde kullanıldığı görülür. Bu hatayı her gruptan öğrenci yapmaktadır.

7. Şahıs zamirinin kullanıldığı cümlelerde, yüklemde şahıs ekinin kullanılmadığı görülmektedir.

8. İsim tamlamalarında genellikle iki hata görülmektedir.

a. Belirtili veya belirtisiz isim tamlamalarında iyelik ekinin yazılmadığı görülmektedir. Bu hata genellikle Afrika kökenliler tarafından yapılır.

Ev yemekler özlüyorum. (ev yemeklerini)

b. Bazen de Afrika kökenli yabancılar, hangi kelimelerin belirtili isim tamlaması veya belirtisiz isim tamlaması olacağını bilememektedirler.

Masa örtüsü/masanın örtüsü (oluyor)

9. Bir kelimedede aynı iki ünsüz varsa böyle kelimelerdeki ünsüzlerden birinin yazılmadığı görülür.

10. Şimdiki zaman kipinin kullanımında hatalar yapılmaktadır.

11. Geniş zaman kipinde tek heceli ünsüzle biten fiillerde kip ekinin hangi fiillerde '-ar/-er' veya '-ır/-ir;-ur/-ür' alacağını bilememektedirler” (2013:27-31).

### **3. MISIR'DA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

Bu bölümde Mısır'da Türkçe öğretimi incelenmiştir. Öncelikle Mısır'da Türkçe öğretiminin tarihine değinilmiş, ardından Mısır'da faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezleri hakkında bilgi verilmiştir.

#### **3.1. Mısır'da Türkçe Öğretiminin Tarihi**

Araplara Türkçe öğretiminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Türkler ile Arapların yüzyıllar öncesine dayanan etkileşimleri bu iki millet arasında siyasi, ticari, kültürel ilişkilerin gelişmesini sağlamıştır. Birbirleriyle iletişim halinde olan her toplum gibi Araplar ile Türkler de birbirlerinin dillerini, kültürlerini öğrenme ihtiyacı duymuş ve bu konuda çalışmalar yapmışlardır. Bir Arap ülkesi olan Mısır'ın da Türklerle iletişimi aynı şekilde çok eskilere dayanmakta ve bugünlere kadar gelmektedir. Artun bu konuda şunları ifade eder: “Türk ve Mısır halklarının ilişkileri çok eski dönemlere uzanmaktadır. Türkler ve Mısırlılar yüzyıllar boyunca sürekli etkileşim halinde olmuşlardır. Aynı coğrafyayı paylaşmaları, her iki halkın maddî ve manevî kültüründe büyük izler bırakmıştır. Mısır'la dokuzuncu yüzyılda başlayan ve on altıncı yüzyıldan itibaren Osmanlılarla devam eden uzun bir tarihimiz ve bunun geride bıraktığı önemli bir kültürel birikim, aile bağları ve halklar arasında karşılıklı sempati vardır” (2009:1). İki toplum arasındaki ortak bir dine mensup olmanın da getirdiği bu bağ yüzyıllardan beri süregelmektedir. Özellikle karşılıklı etkileşimin bulunduğu toplumlarda, dil öğrenimi bir zorunluluk halini almıştır. Baskın (2012:45), Türklerin Mısır coğrafyasıyla olan ilk ilişkilerini “Türklerin Araplarla ilk münasebetleri 7. asırda başlamıştır. Sonraki asırlarda münasebetler de Türklerin Arap coğrafyasındaki sayısı ve etkinliği de artmıştır. Nitekim 1250 yılında Mısır merkezli Memlûk Devleti'nin kurulması ile Arap coğrafyasında Türk egemenliği başlamıştır. Türklerle Arapların bu yakın münasebeti, Türkçenin Araplar tarafından öğrenilme ihtiyacını doğurmuştur” şeklinde özetlemiştir.

Memlûk Devleti'nin kurulmasıyla birlikte Arap topraklarında yaşamaya başlayan Türkler, bu durumun doğal bir getirisi olarak o coğrafyadaki halkı doğrudan etkilemişlerdir. Türkler ile Mısır halkının bir arada yaşamış olmasıyla ilgili Artun

şunları dile getirmektedir: “Türk ve Mısır halklarının 500 yıllık ortak tarihleri, birliktelikleri, kültürel ilişkileri vardır. Türkler ve Araplar bin iki yüz elli yıldan bu yana, beraber yaşayan kardeş topluluklardır. Özellikle, Mısırlılar ve Türkler, Tolonlar zamanından beri beraber yaşıyorlar. Ondan sonra İhşidîler, Memluklar ve Osmanlılar Mısır’a gelip, Mısırlılarla beraber yaşadılar” (2009:1). 1250’de Memlûk devletinin kurulmasının ardından, bu devletin yönetici ve ordu kesiminin Türk olması itibariyle Türk dili ve kültürü bölgede önem kazanmaya başlamıştır. Mali, askeri, idari işlerin Türkler tarafından yürütülmesi, o coğrafyada yaşayan halkın da Türkçeyi öğrenmesini gerekli kılmıştır. 1500’lü yılların başında ise Mısır coğrafyası, Osmanlı devletinin egemenliğine katılmıştır. “Dünyanın en eski uygarlıklarından biri olan Mısır toprakları, Yavuz Sultan Selim zamanında (1517) Osmanlı devletinin bir parçası haline gelmiştir. Böylece din birlikteliği olan Türkler ile Mısırlılar arasında idarî, askerî hatta malî bir birliktelik de meydana gelmiştir. Yüzyıllarca süren bu birlikteliğin etkisiyle dil, kültür, sanat, din, sosyal hayat gibi çok farklı alanlarda etkileşimin olması da kaçınılmazdır” (Artun, 2009:1-2). Mısır topraklarının Osmanlı devleti bünyesine dâhil olmasıyla birlikte, yüzyıllardan beri süregelen Mısır halkı ile Türkler arasındaki ilişkiler artmıştır.

Biçer de ilgili çalışmasında Türklerin Mısır’a yerleşmesi ve böylece Mısır coğrafyasında yaşayan Araplar ile Türklerin etkileşimleri üzerine şu bilgileri vermiştir: “Abbasiler askeri alanda ortaya çıkan zayıflıklarını gidermek amacıyla Türkleri ordu safları arasına almaya ve bunu bir devlet politikası haline getirmeye çalışmışlardır. Abbasi sultanları tarafından hilafeti takviye edip güçlendirmek için Türk soylu özel birlikler oluşturulmuştur. Bir kısmı Karadeniz’in kuzeyinden, bir kısmı da Harezm bölgesinden gelen Türkler zamanla Mısır’da devlet yönetimini ele geçirip bölgede birçok Türk devleti kurarak yerli halk üzerinde etkilerini hissettirmişlerdir. Türkler yönettikleri bu devletlerde resmi dil olarak Türkçeyi kullandıkları için bölgede Türkçeye verilen değer artmıştır. Türkçenin saygınlığının arttığı bu dönemde kurulan Türk devletlerinde görev almak ve ilişkilerini geliştirmek isteyen Araplar Türkçeyi öğrenmeye başlamışlardır. Ayrıca Araplar o bölgede artan Türk nüfusuyla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenme çabalarını arttırmışlardır. Bu ilgi neticesinde Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlayan kitaplar yazılmıştır”

(2011:vii). Pehlivan, bu dönemde Türkçe öğretimi üzerine yazılmış eserleri yazarlarına göre sınıflandırmıştır:

**Tablo 4.1: Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Eserler**

Türklerce Yazılanlar	Yabancılarda Yazılanlar
Divan-ü Lugati't Türk Kaşgarlı Mahmut (1072-1074)	Codex Comanicus
Muhakemetü'l-lugateyn Ali Şir Nevai (1498)	Kitab-ı Mecdû-i Tercüman-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (XLV.yy ilk yarısı)
Kitabü Bulgati'l Müştak Fi lugati't-Türk ve'l Kıpçak-Cemalu'ddin Ebi Muhammed Abdu'lâhit-Türki(15.yy)	El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabti'l- Lügati't Türkiye (XV.yy ilk yarısı)
Kitabü'l-İdrak Li Lisanü'l -Etrak-Esirü'd-din Ebu Hayyan (1312) Türklerin Dilini Anlama Kitabı	Et-Tuhfetü'z-Zekiyeye Fi'l-Lugati't Türkiyye (XV. yy ilk yarısı) Yeni ve Arı Türkçe'nin Sözlüğü
Hilyetü'l-insan ve Heybetü'l-lisan Cemalü'd-din İbni Muhennâ (XIII. yy sonu veya XIV. yy başı) Cinran'ın Güzel Sıfat ve Dilin Büyüklüğü	

**Kaynak:** Pehlivan, Filiz (2007); “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*”, İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. s.40

Bu kitaplar, Araplara Türkçe öğretiminin sistemli bir şekilde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Öyle ki Baskın da Türkçe öğretimi amacıyla Arap coğrafyasına hocaların geldiğinden söz eder: “Türklerle Arapların 7. yüzyılda başlayan ilişkileri sosyal ve tarihi olaylarla beraber gelişince Türklerin Arap coğrafyasındaki nüfusu ve etkinliği hızlı bir biçimde artmıştır. Bunun neticesinde Türkçeye yerli halkın ilgisi doğmuş ve bu ilgiye cevap verebilmek için çeşitli Türkçe öğretim faaliyetleri gerçekleşmiştir. Bu faaliyetlerin ilki 11. yüzyıl Kaşgarlı Mahmut’un çabaları ile gerçekleşmiştir. Daha sonra 1250 yılında yöneticileri ve ordusunun önemli bir kısmı Türk olan Memlûk Devleti’nin Mısır’da kurulması ile Türkçe resmi dil konumuna yükselmiştir. Bu tarihten itibaren devlet yöneticilerinin teşviki ve yardımları ile çeşitli bölgelerden başta Mısır ve Suriye olmak üzere Arap coğrafyasına hocalar gelmiş ve Araplara Türkçe öğretmişlerdir” (2012:52). Yine Biçer başka bir çalışmada, Arap coğrafyasındaki Türkçe öğretiminin sistemli ve nitelikli bir şekilde icra edildiğini belirtmiştir: “Kıpçak döneminde yabancılara

Türkçe öğretimi konusunda büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Belirli bir sistematığe dayanan, nitelikli Türkçe öğretim kitapları bu dönemde hazırlanmıştır. Memlûk devletinin yönetici ve ordu kesimi Türk olduğu için Türkçeye ve Türkçenin öğretimine oldukça fazla önem verilmiştir. Bu dönemde Türkçeye olan ilginin artması Arapların da Türkçeyi öğrenmelerini sağlamıştır” (2012:116).

Bilindiği üzere yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılmış ilk eser Kaşgarlı Mahmud’un eseri olan Divan-u Lugati’t-Türk’tür. Yazılış amacı dolayısıyla bu eser aynı zamanda Araplara Türkçe öğretimi üzerine de yazılmış ilk eserdir. “Kaşgarlı eserini Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla yazmıştır. Bu sebeple sözlüğünü tertip ederken de Arap alfabesinin sırasını takip etmiştir. Bu tutum, Arapların sözlükten daha kolay faydalanmasını sağlamıştır” (Barın, 2010:122).

Baskın da Kaşgarlı Mahmud’un Araplara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaları üzerine şu bilgileri verir: “Hem kitabına verdiği isim hem de kitapta kullandığı yöntem ve dil malzemesi gösteriyor ki Kaşgarlı Mahmut’un asıl amacı, Türkçenin ve Türk kültürünün Araplara tanıtılmasını sağlamaktır. Kaşgarlı’nın Türkçe öğretimine yönelik çabaları Divan-u Lugati’t-Türk ile sınırlı değildir. O, Türkçenin kurallarını açıkladığı bir başka eser daha yazmıştır. Bu eser, henüz ele geçmemiş olan Kitabı Cevahiru’n-Nahvu fi Lugati’t-Türk’tür” (2012:49).

Yukarıda da bahsedildiği üzere Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Mısır topraklarında birçok kitap kaleme alınmıştır. Bu kitaplardan biri Kitabü’l-İdrak Li Lisânü’l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)’tir. “Gırnatalı Arap dilci Ebu Hayyan bin Yusuf tarafından Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla 14. yy.da Kahire’de kaleme alınmıştır” (Biçer, 2011:50). Söz konusu eserin içinde Türkçe-Arapça sözlük ve dil bilgisi şeklinde düzenlenmiş iki bölüm bulunmaktadır. Dil bilgisi bölümü ise ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. “Sözlük bölümü alfabetik sıraya göre dizilen yaklaşık 3500 sözcüğü içermektedir” (Biçer, 2011:50). Eserin öğretim yöntemi ve amacıyla ilgili olarak Erdem (2009:895), “Eserin öğretim yöntemi tümevarımdır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi, yapısalcı yaklaşımla kullanılmıştır. Pratik

Türkçe öğretimini amaçlayan eserde ticari Türkçenin öğretimini hedeflediği bölümlere de rastlanır” demektedir.

Kitabü'l-İdrâk üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Salan, ilgili çalışmasında, bu eser ile ilgili en ciddi ve kapsamlı çalışmanın Melek Özyetgin'e ait olduğundan bahsetmiş ve bu çalışma hakkında şunları dile getirmiştir: “Bu çalışmada temel olarak Kitabü'l-İdrâk'teki fiiller tarihi-karşılaştırmalı olarak incelenmişse de, giriş bölümünde eserdeki materyal morfolojik, fonolojik ve sentaktik olarak ele alınmış bununla birlikte esere, eserin müellifine, döneme dair aydınlatıcı bilgiler sunulmuştur” (2012:56).

Mısır coğrafyasında Türkçe öğretimi amacıyla yazılmış bir diğer eser ise El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)'dir. Bu eser yalnızca bir dil bilgisi kitabıdır ve sözlük içermemektedir. “Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla Türkçeyi çok iyi bilen ancak Türk olmayan biri tarafından yazılmıştır. Yaklaşık 500 sözcük içermektedir” (Erdem, 2009:895). Demirci de eser ile ilgili olarak şu bilgileri vermektedir: “15. yüzyıl başlarında Arapça olarak yazılmış olan bir Türk dili grameridir. Sözlük bölümü bulunmayan eserin tek nüshası İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi Şehit Ali Paşa bölümündedir” (2003:56). Eser üzerine Kilisli Rıfat Bilge ve Recep Toparlı'nın çalışmaları bulunmaktadır.

Bu kitaplardan bir diğeri ise yine bir dil bilgisi çalışması olan Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)'dir. Arap alfabesi ile yazılmış bu eserin “kimin tarafından yazıldığı bilinmemektedir. Aynı zamanda nerede ve kaç yılında yazıldığı da net olarak belli değildir. Mısır'da veya Suriye'de 1425'ten önce yazıldığı tahmin edilmektedir” (Barın, 2010:123). Biçer, eserin içeriği hakkında şu bilgileri vermiştir: “Sözlük ve dil bilgisi bölümlerinden oluşan bu eser başlıca iki bölüme ayrılmıştır. Giriş kısmında önce Tanrı'ya övgü ve yakarış, sonra da peygambere, onun ailesine ve arkadaşlarına övgü; cennette ebedî kalmayı temenni eden dua yer alır. Daha sonra dilin önemi ve Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fil-Lûgati't-Türkiyye'nin hazırlanışı, yazılış gerekçesi ve içeriği hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Kıpçak diyalektinin 23 sesi tanıtılarak seslerin telaffuzu, kullanılış şekli

ve çıkış / teşekkül noktaları hakkında birtakım bilgiler sunulmuştur. Giriş kısmı günümüz sözlükçülüğüne oldukça yakın bir tarzda oluşturulmuştur. Ardından sözlük kısmına geçilip sözcükler sıralanmıştır. Kitabın en sonunda da ‘Tanrı daha iyisini bilir. Tanrının esenliği ulu peygamberimiz Muhammed üzerine ve onun ailesine ve yakınlarına ve arkadaşlarına olsun’ ibaresi yer almaktadır” (2011:48-49).

Kıpçak dönemine ait bir diğer eser ise Arapça-Türkçe bir sözlük olan Kitābu Bulgātü’l-Müştāk fi Luġati’t-Türk ve’l-Kıfçak’tır. Kendisi de bir Türk olan Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah et-Türki’nin yazdığı bu eserin tek nüshası Paris’te Milli Kütüphane’de bulunmaktadır. “Bulgātü’l-Müştak normal sayfa düzeninde değildir. Kelimeler baklava biçiminde dizilmiştir. Her kelime baklava biçiminin bir kenarını oluşturmaktadır. Bir kenar Arapça, bir kenar Türkçe, tekrar bir kenar Arapça, bir kenar Türkçe yazılarak baklavanın dört kenarı tamamlanmıştır. Önceki baklava biçiminin kenarı, aynı zamanda yanındaki baklava biçiminin kenarıdır. Bu düzen içinde her sayfada 23 baklava biçimi yanyana ve alt alta sıralanmış; böylece kitaba estetik bir şekil verilmiştir. Yazarın amacı elbette öğrenci ve okuyuculara cazip gelecek bir kitap meydana getirmektir. Eser baştan başa harekelidir; Arapça kelimeler siyah, Türkçe kelimeler kırmızı mürekkeple yazılmıştır” (Ercilasun, 2010:388). Eser üzerine ilk bilimsel çalışma Polonyalı Türkolog Ananiasz Zajaczkowski tarafından yapılmıştır.

Memlük Kıpçakçasına ait dil bilgisi kitaplarından bir diğeri de Kitab-ı Mecmu’u Tercüman-ı Türki ve ‘Acemi ve Moğoli ve Farsi’dir. Mısır’da yazılan bu eserin yazarı Konyalı Halil bin Muhammed bin Yusuf’tur ve eser, Kadı Mevlana Kemalüddin için kaleme alınmıştır. “76 varaklık eserin her sayfasında 13 satır bulunmaktadır. Kitap, kelime türlerine göre düzenlenmiş bir gramer-sözlüktür. Türk-Arap ve Moğol-Fars olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Yazar, eserdeki 1260 Türkçe kökenli kelimenin 70’ini Türkmence, kalanını ise Kıpçakça olarak kabul etmektedir” (Akar, 2010:229). Eserin tek nüshası Hollanda’da bulunan Leiden Akademi Kütüphanesi’nde bulunmaktadır.

Önemli bir diğer eser olan Ed-Dürretü’l-Mudiyye fi’l-Luġati’t Türkiyye “14. veya 15. yüzyılda Memlükler döneminde yazılmış Arapça-Türkçe bir sözlüktür.

Eserin tek yazma nüshası Floransa’da Medicae Bibliotheca Laurenziana’dadır” (Demirci, 2003:56). Söz konusu eserin yazarı hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Eser, Ananiasz Zajackowski tarafından bulunmuş ve yayımı yapılmıştır. “Dürretü’l-Mudiyye 24 fasıla (bölüme) ayrılmıştır. Allah, gök ve yerdekiler, sular, güzel kokulu bitkiler, meyveler, ağaçlar vb. kavramların her biri bir fasıl oluşturur. 21. fasıl ‘Türkçe sayılar’, 22. fasıl ‘Türk erkek adları’, 23. fasıl ‘Türk kadın adları’dır. En ilgi çekici fasıl 24. fasıldır. Bu fasılın adı ‘Terkibü’l-kelam ev kelamu mürekkeb’dir; ‘sözlerin terkibi veya mürekkep sözler’ demektir. İşte bu bölüm eserin konuşma kılavuzu bölümüdür; tam 220 kısa cümle ve anlamları verilmiştir. Eser bu bölümüyle diğer bütün sözlük ve gramerlerden ayrılmaktadır” (Ercilasun, 2010:390).

Yazılan eserlerden de anlaşılacağı üzere, Mısır topraklarında uzun yıllar boyunca Türklerin etkisi devam etmiştir. Türklerin Mısır’a yerleşmesi, Mısır topraklarında kültür faaliyetlerinin ve bilimsel çalışmaların da artmasını sağlamıştır. Türklerle anlaşabilmek için Türkçe öğrenmeyi amaçlayan Araplar için birçok dil bilgisi kitabı ve sözlük hazırlanmıştır. Bu eserler, yabancılara Türkçe öğretimi alanında büyük bir öneme sahiptir. Biçer de bu eserlerin önemini şöyle dile getirmiştir: “Yazılan bu eserler Türklerin Mısır ve Suriye’de köklü bir medeniyet kurarak diğer milletleri etkilediğini göstermektedir. Türk nüfusunun o coğrafyada önemli bir oranda olduğu ve Araplarla birçok alanda ilişki içerisinde bulunduğu görülmektedir. Bu dönemde yazılan eserler, Türklerin o coğrafyada kurduğu kültür ve medeniyeti gösteren birer tanık niteliğindedir” (2012:117). Aynı zamanda bu eserler, Mısır topraklarındaki dil öğretiminin bilimsel bir nitelik taşıdığını da göstermektedir. Öyle ki, birçok Arap Türkçe öğrenmeye ilgi duymuş ve bu amaçla birçok bilimsel çalışma yapılmıştır.

Günümüzde de Mısır ve Türkiye ilişkileri -son dönemde yaşanan bazı gerginliklere rağmen- birçok alanda devam etmektedir. Ortak bir dine sahip olmanın da getirdiği bu ilişki, dil öğretimi çalışmalarının geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Artun da bu iki ülke arasındaki bağı, dil üzerinden açıklamıştır: “Uygarlıklar ve kültürler arasındaki benzerlik birbirimizi anlamayı kolaylaştırıyor. Mısır Osmanlı’nın kültür



mirasına sahip çıkmaya devam etmektedir. Türk dilindeki kelimelerin ve kavramların yüzde 28'i Arapça kökenlidir. Mısır'da Türkçe kelimeler ve kavramlar kullanılıyor. Günlük hayatta kullanılan dilde 1000-1500 Türkçe kelime vardır” (2009:2).

Arap coğrafyasında Türkçe öğrenmek isteyen insan sayısında artış görülmektedir. Aynı zamanda Orta Doğu'nun politik öneminden kaynaklı olarak Türkiye'de de Arapçaya olan ilgi artmıştır. Doğan, Arap öğrencilerin Türkçe öğrenim amaçlarını şöyle dile getirmiştir: “Çoğunlukla Arap öğrencilerin Türkçe öğrenim hedefleri, Türkçeyi iletişimde ve özellikle de iş ortamında kullanmaktır” (2007:41). Mısır ile Türkler arasındaki ilişkileri Ekmeleddin İhsanoğlu'nun Mısır'da Türkler ve Kültürel Mirasları adlı kitabı geniş bir şekilde ele almıştır. Özellikle Türk dili ile ilgili olarak bu kitaptaki önemli bir husus “Mehmed Ali Paşa'nın modernleşme teşebbüsünün anahtarı olan eğitim ve askerlik alanında Türkçenin konumunun tarihsel çerçevesinin çizilip başlangıcı, gelişimi ve sona ermesinin anlatılması, Mısır okullarında okutulan Türkçe ders kitapları, Sudan'da Türkçe eğitimi, Türkçe askerlik literatürü, Mısır'da tercüme hareketi ve bu hareketin içinde Türkçenin yeri, önemi, Doğu ve Batı dillerinden yapılan tercümelerin değerlendirilmesidir” (Aynur, 2009:357). Mısır'da basılmış Türk kitapları ve Türkçe-Arapça üzerinden dil bilgisi çalışmaları üzerine de kitapta önemli bilgiler bulunmaktadır. Kitapta “Mısır'da Basılı Türk Kültürü Bibliyografyası başlığı altında Türkçe Kitapların Listesi (1798-1997), Türkçe Süreli Yayınlar Listesi (1828-1947), Türkçe'den Arapça'ya Çevrilen Kitaplar Listesi (1828-2003) yer almaktadır” (Aynur, 2009:358).

Günümüzde Mısır'da Türkçeye yoğun ilginin sebeplerini şu şekilde de açıklayabiliriz: Mısırlıların Türkçeye ilgi göstermelerinin başında kuşkusuz “iş bulma” gelmektedir. Bir turizm ülkesi sayılan ve onlarca Türk şirketinin üretim yaptığı Mısır'da Türkçe bilmek önemli bir avantaj sayılmaktadır. İş bulmanın dışında ihtisas yapmak için de Türkiye'ye rağbet gösterilmektedir. Özellikle Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri, Türkiye Hükümeti tarafından sağlanan burslardan faydalanarak Türkiye'de yüksek lisans ve doktora yapmayı istemektedirler. Bunun yanında, Türk dizileri Orta Doğu'nun tamamında olduğu gibi Mısır'da da yoğun bir

izleyici kitlesine sahiptir. Söz konusu bu diziler, Mısır gençleri üzerinde ciddi bir etki oluşturmaktadır. Öyle ki, Kahire YETKM’de Türkçe dersleri sırasında öğrencilere “Neden Türkçe öğreniyorsunuz?” diye sorulduğunda sık sık Türk dizilerini izlemeye başladıktan sonra Türkçeye ilgilerinin oluştuğunu ve bu sebepten Türkçe öğrendiklerini söyleyen insanlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca günümüzde Osmanlı döneminden sonra burada kalmış, Türkiye’ye geri dönmemiş olan aileler, çocuklarının milli benliklerini korumaya özen göstermektedirler. Dedelerinin dil ve kültürleriyle daha yakın ilişki kurabilmek, Türkçeden bağlarını koparmamak adına Mısır’da bulunan Kahire ve İskenderiye YETKM’e müracaat etmekte, faaliyetlerde ve kurslarda yer almaktadırlar.

### **3.2. Mısır’daki Türkçe Öğretim Merkezleri**

Mısır’da bulunan Türkçe öğretim merkezlerinin başında Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri gelmektedir. 2010 yılının Mart ayında açılışı yapılan Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi ve 2013 yılının Nisan ayında faaliyetlerine başlayan İskenderiye Yunus Emre Türk Kültür Merkezi; Türk dilinin, kültürünün, tarihinin, sanatının Mısır’da tanıtılması ve yaygınlaştırılması amacıyla kurulmuştur.

Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi faaliyete geçtiği günden bu zamana kadar onlarca kültürel ve bilimsel etkinlik gerçekleştirmiştir. Bu etkinliklerin genel çerçevesini Türk dili, kültürü ve sanatını tanıtmak, öğretmek, Türkiye ve Mısır arasında eğitim ve kültürel alanlarda işbirliği oluşturmaktadır. Kendi bünyesinde şimdiye değin eğitim verdiği binlerce öğrencinin yanında Mısır’daki üniversitelerde -özellikle Türkoloji bölümlerinde- okuyan öğrencilerle temas halinde çalışmalarını sürdürmektedir. Bu faaliyetleri T.C. Kahire Büyükelçiliği, TİKA, TÜMİAD gibi Türk kurumlarıyla da koordineli bir şekilde yürütmektedir.

Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, her kur döneminde yaklaşık 550 öğrenciye Türkçe öğretmektedir. Buna ilaveten, Mayıs 2015 itibarıyla 500 civarında öğrenci kayıt olabilmeyi beklemektedir. Ancak fiziki şartlar sebebiyle bir kur döneminde 600 öğrencinin üzerinde kayıt kabul edilememektedir. Bu ihtiyacı gidermek için YEE’nin, Kahire’de ikinci bir merkez açmayı gündemine alması

isabetli bir karar olacaktır. Merkezde bir kur dönemi 3 ay (72 saat) sürmektedir. Kurumda görev yapan okutmanların çoğunluğu Türkiye'den gelen okutmanlardan oluşur. Bunun yanında Mısırlı okutmanlar da görev yapmaktadırlar. Okutmanlar, Türkçe Öğretmenliği, Edebiyat Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı gibi bölümlerden mezun olmuş, Türkçenin yabancılara öğretimi üzerine lisansüstü eğitimini tamamlamış veya devam etmekte olan, ayrıca Yunus Emre Enstitüsü tarafından verilen Yabancılara Türkçe Öğretim Sertifikasına sahip eğitmenlerdir. Bu sertifikayı alabilmek için Yunus Emre Enstitüsünde alan uzmanlarınca verilen seminerlerin yanında, bir ay boyunca Gazi Üniversitesi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER'de staj yapmışlardır. Mayıs 2015 itibariyle merkezde 6 Türk, 2 Mısırlı okutman görev yapmaktadır. Ayrıca MEB tarafından Ayn Şems Üniversitesinde görevlendirilen bir okutman, merkezde de ders vermektedir. Kahire ve İskenderiye YETKM'de ders sürecinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine eşit derecede yer verilmekte, Avrupa Konseyi Ortak Çerçeve Metni esas alınmaktadır. A1 ve A2 Temel seviye, B1 ve B2 Orta seviye, C1 İleri seviye olacak şekilde kur sistemi mevcuttur. Yalnız YETEM, kurların dağılımı, Türkçenin gramer yapısını da dikkate alarak daha iyi öğretebilmek adına A1.1, A1.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 ve C1.1 ve C1.2 şeklinde düzenlemiştir. Mısır'daki Kahire ve İskenderiye Türk Kültür Merkezlerinde de bu sistem geçerli olup toplam 10 kurda eğitim tamamlanmaktadır. Haziran 2015 itibariyle C2 sınıflarının da açılması planlanmaktadır. Öğrencilere A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 sertifikaları verilmektedir. Verilen bu sertifikalar uluslararası geçerliliğe sahiptir. Türkiye'de resmi ve özel kurumlarca bu sertifikaların bilinirliği ve kabul edilirliliği gün geçtikte artmaktadır.

Kahire YETKM'in şimdiye değin gerçekleştirdiği kültürel ve sanatsal faaliyetleri genel olarak şu şekilde aktarmak mümkündür: Bu faaliyetlerin en önemlilerinden birisi Türkologlar buluşmasıdır. 13 Ağustos 2011 tarihinde Mısır'daki Türkoloji bölümlerinin ihtiyaç ve sorunları ile ileride yapılabilecek ortak çalışma ve faaliyetlerin ele alınması amacıyla Kahire'de bir buluşma yemeği düzenledi. Türkoloji bölüm, anabilim ve bilim dalı başkanları ve diğer yetkililerinin bir araya getirildiği bu programla Mısır'da bir ilk gerçekleştirilmiş oldu.

Yunus Emre Enstitüsü ile TDK'nin ortaklaşa düzenlediği “2011 Evliya Çelebi Yılı” etkinlikleri çerçevesinde, “Evliya Çelebi'nin İzinde” açık oturumu ve “Evliya Çelebi ile Dere Tepe Düz” fotoğraf sergisi 20 Aralık 2011 tarihinde Kahire’de yapıldı. Bunun dışında, İstiklal Marşı'nın kabulünün 91. yılı münasebetiyle İskenderiye Üniversitesinde Mehmet Âkif Ersoy’u anma programı düzenledi. Ayrıca Kahire YETKM’in, 30 Aralık 2012 tarihinde Ezher Üniversitesi Diller ve Tercüme Fakültesinde düzenlediği Mehmet Akif Ersoy’u Anma Programına konuşmacı olarak M. Mehmet Doğan katıldı, anma programı sonrası Üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyeleriyle bir araya geldi. Buluşmada Doğan, Mısırlı akademisyenlere *Genç Safahat* adlı kitabını hediye etti. Türkiye ve Mısır arasında eğitimde işbirliğini artırmak adına YEE, 11 Aralık 2012 tarihinde Mısır’ın güneyinde yer alan Sohag Üniversitesi ile protokol imzalayarak üniversiteye Türk Kütüphanesi kurdu.

Kahire YETKM’in imza attığı başarılarından bir tanesi de uzun gayretler sonucunda Türkçenin en temel eserlerinden biri olan ve 1896 yılında Mısır’da bulunan, o tarihten beridir Mısır Milli Kütüphanesinde saklı tutulan Kutadgu Bilig’i Babü'l-Halk Mısır Kütüphanesi Müzesine nakledilmesini sağlayarak 11 Şubat 2013 yılında Türk ve yabancı araştırmacıların ziyaretine sunmasıdır. Türk bilim tarihi açısından devrim sayılabilecek bu girişim, bilim çevrelerinde büyük heyecan uyandırmıştır. Öyle ki TTK başkanı Metin Hülagü, bizzat Mısır’a gerçekleştirdiği ziyaretle eseri yerinde incelemiştir (TTK, [ttk.gov.tr](http://ttk.gov.tr)). Söz konusu nüsha Kutadgu Bilig’in günümüzde tespit edilebilen üç nüshadan biri olan Mısır nüshasıdır. Kültür Bakanlığı tarafından 1993 yılında yayımlanan “Kutadgu Bilig (Kahire Nüshası)” isimli eserde şu bilgiye yer verilmiştir: “14. yüzyılda, Mısır’daki Türk baş kumandanlarından İzzettin Aydemir adına intinsah edilen Mısır nüshası, Kahire’de Hidiv Kütüphanesi’nin bodrumunda kütüphane müdürü Moritz tarafından 1896’da bulunmuştu. 1943’te Türk Dil Kurumu’nca yayımlanan tıpkı basımın üzerinden yarım asra yakın bir zaman geçmiştir” (1993:v). Diğer iki nüsha ise Herat nüshası ve Fergana nüshasıdır. (Arat, 1991:33-38).

Kahire YETKM, her yıl Mısır'da mutad olarak düzenlenen eğitim, kültür, sanat etkinliklerinde gerek ev sahibi konumunda gerekse katılımcı olarak Türkiye'yi temsilen bulunuyor. Bunların arasında Uluslararası Sema Festivali, Uluslararası Kahire Kitap Fuarı, Türkiye'de Eğitim Fuarı, Afrika Sanatları Festivali ve Uluslararası Kahire Film Festivali yer almaktadır. Merkez, 2012 yılında 35. Uluslararası Kahire Film Festivaline Türkiye'yi temsilen Hülya Koçyiğit'i davet etti. Programa Mısır halkı ve basını yoğun ilgi gösterdi.

Türkiye, ekonomik, kültürel, tarihi sebeplerden dolayı dünyanın her yerinden olduğu gibi Mısır'dan da yoğun ilgiyle izlenmeye başlandı. Bunun getirisi olarak çok sayıda Mısırlı öğrenci de Türkiye'de eğitim almayı arzu etmektedir. Kahire YETKM bu konuda Mısırlılara yol göstermekte ve yardım etmektedir. Mısırlılar Merkezi bu anlamda bir fırsat olarak görmekte ve tüm faaliyetlerine yoğun ilgi göstermektedir. Henüz yeni bir gelişme sayılabilecek Türkiye Bursları, İÜYÖS, TYS gibi organizasyonlarda Kahire YETKM resmi makamlarca yetkili kurum olarak görevlendirilmektedir. Türkiye Bursları, 2012 yılında uygulamaya konan, lisans ve lisansüstü alanlarda Türkiye Devleti tarafından başarılı öğrencilere maddi destek sağlayan bir programdır. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının verilerine göre 2011 yılında burslara başvuru 8000 iken, 2015 yılında 155000 civarında başvuru yapılmıştır. Merkez, ayrıca İstanbul Üniversitesinin yabancı öğrenci kabul etmek için Türkiye'de ve yurt dışında gerçekleştirdiği sınava (İÜYÖS) 2013 yılından beri sınav merkezi olarak başvuruları kabul etmekte ve sınavın uygulanmasında görev almaktadır.

Kahire YETKM'in Mısır'da Türkçe öğrenenlere sunduğu diğer bir hizmet "Türkçe Yeterlik Sınavı"dır. TYS, Yunus Emre Enstitüsünün hazırlayıp uyguladığı uluslararası geçerliği olan standart bir sınavdır. Türkçenin TOEFL'ı olarak nitelenen sınav yılda üç kez (Ocak, Mayıs, Eylül) uygulanmaktadır. İlk kez 25-26 Mayıs 2013 tarihlerinde Kahire YETKM dâhil, Yunus Emre Enstitüsü'ne bağlı Türk Kültür Merkezlerinde eş zamanlı olarak uygulanmıştır. İki oturumdan oluşan sınavda okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri ayrı ayrı değerlendirilmektedir. İki yıl geçerliği olan sınavda öğrencilerden en az %50 oranında başarı beklenmektedir.

Mısır'da da eğitim ve iş bulma amaçlarına yönelik olarak her geçen yıl TYS'ye giren öğrenci sayısı artmaktadır. Kahire YETKM, TYS Sınav merkezlerinden biridir.

“Başarılı görülen öğrencilerden;

55-70 arası puan alan adaylara B2,

71-88 arası puan alan adaylara C1,

89-100 arası puan alan adaylara C2 Türkçe Yeterlik Belgesi verilmektedir” (TYS, [turkcesinavi.com](http://turkcesinavi.com)).

İskenderiye YETKM, eğitim sistemi, personelinin yeterlikleri ve yürüttüğü faaliyetler bakımından Kahire YETKM ile aynı doğrultuda olup birçok programı bu iki merkez beraber yürütmektedir. 27 Nisan 2013 tarihinde Türkiye ve Mısır resmi makamlarından geniş bir katılımı ile açılan merkez, kısa süre içerisinde yüzlerce öğrenciye Türkçe öğretmiştir. Merkeze olan talep Kahire’de olduğu gibi yoğundur. Merkezde Mayıs 2015 itibariyle 5 Türk, 1 Mısırlı okutman görev yapmaktadır. Ayrıca bir de MEB tarafından İskenderiye Üniversitesinde okutman olarak görevlendirilen bir okutman merkezde de ders vermektedir. T.C. İskenderiye Başkonsolosluğu ve bölgede bulunan Türk işadamları ile koordineli faaliyetler yürüten merkez, İskenderiyelilere Türkiye ve Türk kültürünü tanıtabilecek birçok faaliyet gerçekleştirmiştir. Bunlardan birkaçı aşağıda sıralanmıştır.

Merkezin açılışından kısa bir süre sonra İskenderiye İbda Sanat Merkezinde tezhip ve minyatür sergisi düzenlemiştir. Uluslararası 10. İskenderiye Kitap Fuarı kapsamında İskenderiye YETKM'nin davetlisi olarak Mısır'a gelen Selçuk Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ahmet Kazım Ürün, İskenderiye Kütüphanesi Konferans Salonunda 3 Nisan 2014 tarihinde “Nobel Ödüllü İki Yazar: Orhan Pamuk ve Necip Mahfuz” başlıklı bir konferans gerçekleştirdi. Konferansa özellikle İskenderiye Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü akademisyen ve öğrencileri geniş katılım sağladı. Ayrıca, ünlü yazar Nedim Gürsel'i İskenderiye'ye davet edilerek Türk Edebiyatı hakkında bir söyleşi gerçekleştirildi. Söyleşide Türk felsefe ve edebiyat tarihinde Yunus Emre'nin rolüne değinildi. Yine İskenderiye

Kütüphanesinde Nazan Bekiroğlu'nun kendi sunumuyla "Nazan Bekiroğlu'nun Edebi Kişiliğinde ve Edebiyatında Mısır Etkisi" konulu bir söyleşi gerçekleştirildi. Söyleşide Mısır hakkında iki kitap yazdığını belirten Bekiroğlu, Türk-Mısır ortak değerlerine vurgu yaptı. Merkezin diğer önemli bir etkinliği ise 9-13 Mart 2014 tarihleri arasında Mısır Kültür Bakanlığı İskenderiye Sanatsal Yaratıcılık Merkezi işbirliğiyle düzenlemiş olduğu Türk Sinemasının 100. Yılı münasebetiyle Türk Filmleri Haftası programıdır. Aşk Tesadüfleri Sever, Uzak İhtimal, Babam ve Oğlum, Ateşin Düştüğü Yer ve Neşeli Hayat gibi birçok filmin gösterildiği etkinlikte Mısırlıların Türk sinemasını daha yakından tanınması sağlandı. Bunların dışında Merkez, Türkiye ve Mısır ilişkilerini geliştirmek, eğitim faaliyetlerini artırmak adına birtakım sergi ve tanıtım günleri gerçekleştirmiş, Mısır'da mutad olarak yapılan ulusal ve uluslararası fuarlara, faaliyetlere Türkiye'yi temsilen katılım sağlamıştır.

Mısır'da Türkçe öğretiminin en önemli saç ayaklarından biri de üniversitelerde bulunan Türkoloji bölümleridir. Mısır'da birçok üniversitede Türkçe okutulduğu görülmektedir. Kuvvetle muhtemeldir ki Mısır, Türkiye dışında Türkolojinin, Türkçe öğretiminin en yaygın olduğu ülkelerden biri, belki de en çok öğrenci kapasitesine sahip ülkedir.

Mısır'da Türkoloji bölümlerini İltar (2014:34) çalışmasında üç başlık altında incelemiştir. Bunlar:

- 1- Türkçenin Türk dili ana bilim dalı bünyesinde yer aldığı üniversiteler.
- 2- Türkçenin Türkçe Şubesi bünyesinde yer aldığı üniversiteler.
- 3- Türkçenin seçmeli ders olarak yer aldığı üniversiteler.

Türkçenin ana bilim dalı olarak bulunduğu üniversiteler şu şekildedir: Ezher Üniversitesi Diller ve Tercüme Fakültesi Ana Bilim Dalı, 1996 tarihinde kurulmuştur. Ayn Şems Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili Ana Bilim Dalı, bu bölüm 1989 yılında kurulmuştur. Mısır Teknoloji Üniversitesi Diller ve Tercüme Fakültesi Türkçe Bölümü ise 2013 yılında faaliyete geçmiştir (İltar, 2014:34-36).

Bünyesinde Türk Dili şubesi olan üniversiteler şu şekildedir: Ayn Şems Üniversitesi, Sohag Üniversitesi, El Ezher Üniversitesi, Kahire Üniversitesi, Mansura Üniversitesi, Hilvan Üniversitesi, İskenderiye Üniversitesi. Bunlar arasında Ayn Şems Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatı Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Şubesi, 1951 yılında Türkoloji çalışmalarının ilk başladığı bölüm olma özelliği taşımaktadır. Diğer Türkoloji bölümleri İltar'ın da çalışmasında (2014:36) değindiği gibi buradaki çalışmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Burada doktorasını Türkiye'de Prof. Dr. Mehmet Kaplan danışmanlığında yapan Prof. Dr. Safsafi Ahmed El-Katuri hocanın çabalarını anmak gerekir. Mısır'da Türkoloji bölümlerinin kurulmasında büyük emeği olan Ayn Şems Üniversitesi öğretim üyesi Safsafi, 19 Haziran 2015 tarihinde vefat etmiştir. Ayrıca milli şairimiz Mehmet Âkif Ersoy'un da Mısır'da bulunduğu sırada Kahire Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde Türkçe dersleri verdiği bilinmektedir. Üniversite, Âkif'in ders verdiği Edebiyat Fakültesindeki dersliğe 2006 yılında kendi adını vermiştir.

Türkçenin seçmeli ders olarak okutulduğu üniversiteler ise Munfiyye Üniversitesi, Minye Üniversitesi ve Asyut Üniversitesidir (İltar, 2014:41).

Ahmet Uysal, Mart 2011 tarihinde yayınladığı *Ortadoğu'da Türkiye Algısı: Mısır Örneği* adlı raporda Mısır'daki Türkoloji bölümlerine dair şu tespitlerde bulunmuştur:

“Mısır tarafından yapılan ve Türkiye'nin şimdiye kadar fazla katkısının olmadığı bir alan ise Türkoloji çalışmaları, akademik çalışmalar ve tezlerdir. Mısır'da hemen her üniversitede Doğu dilleri bölümü içinde Türkçe öğretilmektedir. El-Ezher ve Ayn Şems üniversitelerinde ise Türkoloji bölümleri vardır. Öğretilen Türkçe ve bu bölümlerdeki öğretim elemanlarının Türkçe ve Türkiye hakkında yaptığı çalışmalar da Mısır için Türkiye'ye açılan bir pencere konumundadır. Bu bölümlerde Türkçe eğitimi çok güçlü değildir ama giderek artan ilgiyle güçlenmektedir. Türkiye bu konuda sınırlı öğretim üyesi desteği ile Türkçe eğitimine destek olsa da henüz yeterince güçlü sayılmaz. Yetersiz olmasına rağmen bu bölümler Türkiye imajının oluşmasında önemli bir paya sahiptir.

Türkiye'nin imajına etki eden akademik çalışmalar ve özellikle yüksek lisans ve doktora tezleri Türkoloji bölümleri dışındaki birçok üniversitenin diğer bölümlerinde çalışmalar sürdürmektedir. Özellikle son yıllarda Türkiye üzerine tezler artmaktadır.



Siyaset bilimi, edebiyat, iktisat ve tarih bölümlerinde birçok ciddi çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Tezler bölümünde değerlendirdiğimiz gibi özellikle Türk-İsrail ilişkileri birçok teze konu olmuştur. Son dönemde ise Türk dış politikası ve ekonomik gelişmesi de birçok tez çalışmasıyla incelenmiştir. Türkiye bu konularda da henüz fazla katkıya sahip değildir. Özellikle Türkiye'nin yararına olacak alanlarda akademik çalışmalara maddi ve akademik destek sağlanması yararlı olacaktır.” (SDE, 2011:42-43)

Yapılan çalışmalar, tüm bu öğretim merkezleri ve çalışmalara rağmen Mısır'da yürütülen Türk dili çalışmalarının yetersizliğini göstermektedir. Çalışkan ve Bayraktar'ın 2012'de gerçekleştirdiği Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği adlı araştırmada, “sosyolengüistik nitelikli 11 sorudan hareket edilerek adı geçen kültür merkezi bünyesinde farklı kurlarda öğrenim görmekte olan toplam 146 öğrenciden dil öğrenme ihtiyaçları hakkında bilgi toplanmıştır. Bu çalışma, Mısır'da üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin üniversitede gördükleri Türkçe derslerinin yetersizliğini ortaya koymasından dikkat çekicidir. Çalışma, ticaret ve diplomasi ile turizm alanlarında Türkçe öğrenme ihtiyacının kuvvetli bir şekilde kendini hissettirdiğini, teknolojik gelişmeler doğrultusunda dil öğretiminde sosyal medyadan yararlanma ihtiyacının da katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edildiğini göstermesi bakımından önemli veriler sunmaktadır” (Çalışkan ve Çangal, 2013:314). Başka bir çalışmada da Mısır'da yazılan Türkçe öğretimi kitaplarının yetersizliğinden söz edilmiştir: “Mısır'da Türkologların yazdıkları Türkçe dilbilgisi kitapları, gramatik, Türkçe yazım ve anlatım gibi yönlerden yeniden gözden geçirilerek geliştirilmesi Türkçe öğretimine önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretimin başarısı için her iki dilin tüm dilbilgisi alanlarını kapsayacak karşılaştırmalı öğretim çalışmaları yapılmasını gerektirmektedir. Bunların sonuçlarına göre yeni çağdaş Türkçe-Arapça öğretim kitapları hazırlanmalıdır” (Doğan, 2007:61).

## **4. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER**

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Söz konusu yöntem ve teknikler, ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Durmuş (2013a:32), dil öğretimi açısından yöntem ve teknik kavramlarını “Yöntem, dilin ve dil öğrenmenin doğasına dair kuramsal görüşlerin, hedef dilin sınıfta öğretimi sırasında nasıl uygulama planlarına dönüştürüleceğini anlatmaktadır. Teknik ise uygulama planındaki her bir kazanımı gerçekleştirmeye yönelik drama, rol yapma, soru-cevap gibi etkinlikleri işaret eder” şeklinde açıklamaktadır. Yöntem stratejilere göre belirlenir, teknik ise yöntemin uygulamaya konulma biçimidir.

### **4.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Yöntemleri**

#### **4.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi**

Dil öğretim yöntemlerinin en eski ve en bilineni olan dilbilgisi-çeviri yönteminde, hedef dil ve ana dili bir arada kullanılır. Dil bilgisi kurallarından yararlanılarak dil öğretimi yapılan bu yöntemde, cümle temel öğretim birimidir. Cümleler genellikle dilbilgisel olarak doğru yapılandırılmış fakat yapay cümlelerdir. Bu cümleler aracılığıyla dil bilgisi kurallarının öğretilmesi amaçlanır. Dilbilgisi-çeviri yönteminde çevirilerin doğruluğu önemlidir; fakat öğrencinin sözcük dağarcığı yalnızca okunan metinler, kurulan cümleler ve yapılan çeviriler ile sınırlı kalır. “Bu yöntemde tümdengelimci bir yol izlenerek gramer kuralları öğretilir ve okuma becerilerine önem verilir. Öğretim öğrencinin kendi anadilinde yapılır” (Biçer, 2011:26).

Gedik’in Demirel’den aktardığı üzere, bu yöntemin bazı kullanım özellikleri şunlardır:

- “Gramer, biçimsel gramerin bir özetidir. İlk önce öğrencilere okutulan pasajlardaki gramer kalıpları öğretilir. Dilin kurallarını öğretmek esastır.
- Öğretim daha çok anadilin kullanımı ile yapılır. Bu arada öğretilmek istenen yabancı dil, anadile göre daha az bir kullanıma sahiptir.

- Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi önemli bir konudur.
- Karışık ve zor gramer kalıplarının çok ayrıntılı ve uzun açıklamaları verilir. Çünkü dilin öğrenilmesi daha çok dilin belirlenmiş düzenli cümle kalıplarının, yani gramerin öğrenilmesi ile olasıdır.
- Çeviri okuma işlemlerinden sonra yapılır. Metnin içeriğine fazla önem verilmez.
- Alıştırmalar birbiri ile ilişkisi olmayan cümleleri amaç dilden, anadile çevirmek için kullanılır” (2009:14).

#### **4.1.2. Doğal Yöntem**

Doğal yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Dilbilgisi-çeviri yönteminin aksine doğal yöntemde dil bilgisi kuralları önemsenmez. Öğrencinin hedef dili doğal yollarla öğrenmesi esastır. Bu yöntemde hedef dilin konuşuru olan öğretmenler tercih edilir. Öğrencinin dil bilgisi kurallarını yazılı olarak değil dili konuşma ve dinleme ile birlikte doğal yollardan öğrenmesi sağlanır. “Bu yöntemde ses bilgisi dil öğrenen için büyük önem taşımaktadır. Seslerin doğru algılanması, yanlış telaffuz alışkanlıklarının terk edilmesi gerekir. Bu yöntemde öğrencilerin ve dil öğrenen adayların yazma becerileri gelişmemektedir” (Yüce, 2005:83). Yüce’nin de belirttiği gibi, bu yöntemde öğrenciler konuşma ve anlamada başarılı olurken yazma ve okuma becerilerini geliştirememektedirler.

#### **4.1.3. Düzvarım Yöntemi (Dolaysız Yöntem)**

Bu yöntemde hedef dil ile yaşam arasında bağlantı kurularak ana dile başvurmadan dil öğretiminin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle bu yönteme “Direkt Yöntem” adı da verilir. “Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı ve Doğal yöntem’in bir uzantısı olarak ortaya kondu. Psikolog Gestalt’ın bütüncül, Herbart’ın eğitim ve Humboldt’un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur” (Tosun, 2006:81).

Bu yöntemde öğretim hedef dil üzerinden yapılır. Dil öğretiminde hedef dilin kültür öğelerine yer verilmesi önem taşımaktadır. Dil bilgisi kuralları, tümevarım yoluyla öğretilir. Düzvarım yönteminde dört temel dil becerisinin de geliştirilmesi

temel hedefdir. “Bu yöntemin en büyük dezavantajı öğretmen merkezli olmasıdır. Yöntemin başarılı olabilmesi öğretmenin yeteneklerine ve dili kullanma becerilerine bağlıdır” (Memiş ve Erdem, 2013:301).

#### **4.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Kulak-Dil Alışkanlığı)**

Bu yöntemde dinleme-anlama ve konuşma becerilerine diğer becerilerden daha çok önem verilir. Bu yöntem, “Psikolog Skinner’in ‘dil bir alışkanlık kazanmadır’ biçimindeki davranışçı görüşü ve bunu benimseyen dilbilimci Bloomfield’in dilbilim araştırmalarının katkısıyla dinleme ve konuşma becerilerine öncelik vererek dialoglar ve yoğun sözlü alıştırmalarla belirli bir plana göre hazır kalıp yapılarını öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir” (Tosun, 2006:81-82). Bu yöntemde dinleme yoluyla hedef dildeki kalıp cümlelerin öğretilmesi ve bu cümlelerin kullanılmasıyla birlikte öğrenenin hedef dile alışkanlık kazanması temel alınmıştır.

Gömlüksüz, bu yöntemin temel özelliklerini Chastain’den şöyle aktarmıştır:

- a) “Bu yöntem, bilinçaltına inerek öğretmeyi hedeflemektedir ve buna ulaşabilmek için yabancı dil, anadildeki gibi geliştirilmeye çalışılır.
- b) Öğrencilerden sorulan sorulara verecekleri cevapları zaman kaybedecek kadar düşünmeden hemen vermeleri istenir. Bu şekilde öğrenci düşünmeden cevap verme alışkanlığı kazanır.
- c) Dil becerileri doğal sıra izlenerek geliştirilir. Yani, öğrenci önce anlamayı, sonra konuşmayı, daha sonra okumayı ve en son olarak da yazmayı öğrenir” (2000:257).

#### **4.1.5. İşitsel-Görsel Yöntem**

İşitsel-görsel yöntem, çağdaş eğitim araç ve gereçlerini kullanarak görsel ve işitsel kaynaklarla birlikte dil öğretiminin sağlanmasını hedefler. Bu yöntemde amaç, dil bilgisi kurallarını öğretmek değil dil becerisi sağlamaktır. Bu yöntem, bu yönüyle dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı çıkmaktadır.

Bu yöntemde dil öğretimine katkı sağlaması için ses bantları, filmler kullanılır. Bu araçların kullanılmasındaki bir diğer amaç ise hedef dilin ait olduğu toplumun öğrencilerin zihninde canlandırılmasıdır (Memiş ve Erdem, 2013:313).

#### **4.1.6. Bilişsel Yöntem**

Noam Chomsky'nin üretimsel dönüşümlü dilbilim kuramını benimseyen bu yöntem, bir dili öğrenen bireylerin, o dilde yeni tümceler üretebilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu yönteme göre dil öğretimi ezbere dayalı ve yüzeysel olarak değil dilin derinliklerine inerek akla dayalı bir şekilde yapılmalıdır. Yüce, bu yöntemi kısaca şöyle anlatmıştır: “Bu yöntem, yapısal dilbilimi esas alır. Dil bilgisini öğrenemeyen bir öğrenci başarılı olamaz ilkesine dayanır. Öğrenmede anlam önemlidir. Ezberden ziyade dilin sistemini bilmek gerekir” (2005:84). Bu yöntem, ezber yoluyla kalıpların öğretilmesine değil anlamlı öğrenmeye önem vermektedir. Bu yönüyle işitsel-dilsel yönetime karşı çıkmaktadır.

#### **4.1.7. İletişimci Yöntem**

Asıl amacın yazılı ve sözlü iletişimi sağlamak olduğunu savunan bu yönetime göre dil bir amaç değil araçtır. Bu nedenle bu yöntem, dilin kuralları yerine dilin kullanımını üzerinde durulması gerektiğini belirtir. Dilin bir iletişim aracı olduğunu vurgulayan “İletişimci Yöntem”, dil kurallarının öğrencilerin bilgi dağarcığında kalmasından çok bu kuralların uygulanmasının önemine dikkat çekmiştir.

Memiş ve Erdem, çalışmalarında bu yöntemle ilgili olarak şöyle bir eleştiride bulunmuşlardır: “Dilbilgisi kurallarının öğretimini yapıların içine sıkıştırarak geri planda tutması bu yöntemin bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır. Bu kurallar, dili daha düzgün kullanmak için gerekli olduğundan daha çok önemszenmesi yerinde olacaktır” (2013:307).

Bu yöntemde hem araç dili hem amaç dili iyi kullanması gerektiğinden dolayı öğretmene büyük rol düşmektedir. Dil öğretimi, öğrenci merkezlidir ve öğretmenin dil öğrenen bireylere, hedef dille amaçları doğrultusunda iletişim kurmayı öğretmesi beklenir.

#### **4.1.8. Seçmeci (Karma) Yöntem**

Dil öğretimi yöntemlerinin her birinin avantajlı ve dezavantajlı yönleri mevcuttur. Bu nedenle bazı dilbilimciler tek bir yöntemi benimsemek yerine her yöntemin iyi yanlarını alarak öğretme metodu geliştirme yoluna gitmişlerdir. Seçmeci yöntemde öğretmen öğretilen dile ve hedef kitlenin özelliklerine göre dil öğretim yöntemlerinin elverişli yanlarını kullanarak karma bir yöntem geliştirir. Öğretime seçme imkânı tanınması ve tek yönlü olmaması dolayısıyla ufku açık bir yöntem olarak görülen seçmeci yöntemin iyi uygulanabilmesi için öğretmenlerin dil öğretim yöntemlerinin iyi ve kötü yanlarını elebileyecek yeterlikte olması gerekmektedir.

#### **4.1.9. Tam Fiziksel Tepki Yöntemi**

Bu yaklaşıma göre bir olay ne kadar sık gerçekleşirse o olayın hatırlanması da bir o kadar kolay olur. Bu kuramın temel yapı taşı sözlü emirlerdir. Sözlü emirlere fiziksel tepkiler veren öğrenciler, emirler tekrarlandıkça yabancı dildeki söz konusu emir kalıplarına aşinalık kazanacaklardır. Böylece duyduğunu anlama becerisinin gelişmesi ile birlikte dili öğrenen bireyin yabancı dildeki sözlü anlatımı da başlangıç düzeyinde gelişecektir. Tosun, bu yöntemin ortaya çıkışını şöyle anlatmıştır: “Ruhbilimci J. Asher, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Kuramı, İnsancıl Eğitim v.b. uygulamalardan yararlanarak bu yöntemi geliştirdi. Çocuklar ana dillerini öğrenirken önce anne, baba ve yakınlarının buyrumlarını dinleyip yerine getirir. Bu noktadan hareketle Asher öğrencilerin, konuşmaya zorlanmadan verilen iletişim amaçlı emirlerin yerine getirilmesi ve rol değişimleriyle rahat bir biçimde yabancı dil öğreneceklerini söylemektedir” (2006:83). Bu yöntemde fiziksel tepki, sözlü tepkiden önce gelir. Yabancı dilde verilen emirler motor becerilere hitap eder. Bu nedenle bu yöntem önce duyduğunu anlama daha sonra ise sözlü ifade becerilerini geliştirir.

#### **4.1.10. Grupla Dil Öğretim Yöntemi**

Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından 60’lı yıllarda geliştirilen “Grupla Dil Öğretim Yöntemi”nin diğer bir adı da “Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi”dir. Bu

yöntemde öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılırlar yahut çember şeklinde bir grup oluştururlar. Öğretmen, bu çemberin dışında kalır. Her grupta bir danışman öğrenci belirlenir ve dil bilgisi kuralları ile bu kuralların anlaşılmayan yönleri gruplar halinde tartışılır. Burada öğrenci, bir öğrenciden çok grup üyesi statüsündedir ve anlamadığı kısımları kendisiyle arasında statü farkı olan öğretmene değil, aynı grubun üyesi olduğu danışmana yönelmiş olur. Daha sonra anlaşılmayan konular danışman öğrenci aracılığıyla öğretmene aktarılır. Bu yöntem, hata yapma korkusu olan ve anlamadığını soramayan öğrenciler için iyi bir yöntemdir (Memiş ve Erdem, 2013:310).

#### **4.1.11. Sessizlik Yöntemi**

Sessizlik yöntemi, geleneksel metodların yanı sıra bir dili tamamıyla öğretmeyi amaçlamaz. Dil öğretiminde ilâve olarak kullanılacak olan bir yöntemdir. “Öğrenilecek olan örnek, önce bir emirle verildikten sonra bunun anlaşılma ve öğrenilmesi öğrencilere bırakılır. Öğretmen gözlemcidir, genellikle konuşmadan plastik değişik renkteki çubuklarla öğrencileri yönlendirebilir, gerekirse öğrencilerden biri gibi derse katılabilir. Anadilin kullanılması kesinlikle yasaktır” (Tosun, 2006:84). Bu yöntemde öğretmenin öğrencileri tek tek incelemesi mümkün hale gelmektedir. Öğretmen sessiz kaldığı için, öğrenciler otomatik olarak konuşmaya motive edilir. Verilen örneğin anlaşılması için fikir yürüten öğrenciler, bu aşamada yabancı dil ile ana dilleri arasında da karşılaştırma yapmış olurlar.

## **4.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi Teknikleri**

### **4.2.1. Anlatma Tekniği**

Anlatma tekniği, en eski ve en temel dil öğretim yöntemi olarak bilinir. Bu teknik, öğretmen merkezlidir ve konu, öğretmen tarafından öğrencilere anlatılır. Öğrencinin dinleyici konumunda olduğu bu teknikte öğrenci aktif olarak rol alamaz. Bu nedenle, bu teknik dil becerileri açısından pek tercih edilmez. Ayrıca aktarılan bilginin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ölçme ve değerlendirmenin ders içerisinde mümkün olmaması da tekniğin zayıf yönlerindedir (Durmuş, 2013a:125).

#### 4.2.2. Benzetim Tekniği

Benzetim tekniği, öğrencinin gerçek yaşamın içindeymiş gibi düşünmesini gerektirir. Bu teknikte, örneğın öğretmen öğrencilere bir olay veya durum verir ve sonrasında öğrencilerin gerçek yaşamda böyle bir olay/durum ile karşılaştıklarında neler yapacaklarını sorar. “Benzetim ile öğretimin amacı; öğrencilere gerçek ortama en benzer ortamda gerçek hayat durumlarını sunmak, öğrencilerin aktif olarak gerçek hayat durumlarını yaşamasını, değerlendirmesini ve tecrübe edinmesini sağlamaktır” (Tabak, 2013:9). Böylece öğrencileri düşünmeye teşvik eden bu teknik aynı zamanda konuşma becerisine katkıda bulunur. Ayrıca, öğrenilen yabancı dili gerçek yaşamdaymış gibi kullanmasını sağlar.

#### 4.2.3. Eğitsel Oyunlarla Öğretim Tekniği

Eğitsel oyunlar, eğlenceli olması bakımından öğrencilerin dikkatlerinin toplanması ve motivasyonlarının artması amacıyla birçok eğitimci tarafından kullanılan başarılı bir tekniktir. Eğitsel oyunlar amaç dili öğretilmede yardımcı olurken aynı zamanda da sınıf içi etkileşimin artmasına yardımcı olur. Özellikle çocukluk çağında dil öğrenmeye başlayan bireyler için oldukça etkili bir tekniktir. Günümüzde yabancı dil öğretiminin çok erken yaşlarda yapılmasıyla birlikte, eğitsel oyunların dil öğretiminde kullanımı önem kazanmıştır. Yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin de yansıtılması gerekmektedir. Geleneksel oyunlarla kültürün de aktarılması daha mümkün hale gelmektedir. Gürsoy ve Arslan, eğitsel oyunlarla öğretim tekniğinin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken hususları şöyle dile getirmişlerdir: “Eğitsel oyunlarda öğretmen sürekli kontrol etmelidir. Kuralların tam anlaşılması için gerekirse ana dilde açıklamalar yapmalıdır. Bu oyunlara sınıftaki herkesin aktif olarak katılımı sağlanmalıdır. Öğretmen bu oyunlara çok dikkatli bir hazırlık yapmalı ilginç, kolay ve cazip oyunları uygulatmalıdır. Herkesin seviyesine ve yeteneğine göre uygulanabilecek oyunlar araştırılmalıdır” (2011:178).

#### 4.2.4. Gösteri Tekniği

Gösteri tekniği, bir işın, bir konunun belli bir izleyici kitlesine gösterilerek anlatılmasıdır. “Gösteri, izleyici grubun önünde bir işın nasıl yapılacağını göstermek



ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir. Gösteri, sınıf içinde genellikle öğretmen ya da varsa kaynak kişiler tarafından yapılabilir” (Gedik, 2009: 21). Ilgar’ın Benhür’den aktardığı haliyle, gösteri tekniğinin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır: “İlk aşamada gösteride kullanılacak tepegöz veya bilgisayar gibi araçların seçimi ve öğrencilere aktarılacak konunun belirlenmesi sözkonusudur. İkinci aşamada ise gösteri esnasındaki uygulamaların neler olacağı konusu ele alınmaktadır. Gösteriyi öğrencilerin tamamı net olarak duyabilmeli ve görebilmelidir. Gösteride yeni kelime ve dilbilgisi yapısı kullanılmamalıdır. Gösteri ile ilgili sorular oluşturularak öğrencilerin ilgisi canlı tutulmalıdır” (2013:14-15).

#### **4.2.5. Soru-Cevap Tekniği**

Soru-cevap tekniği, öğrenciler ile öğretmenin birbirlerine sorular yöneltip bu soruları yanıtladığı yoluyla gerçekleşir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanınması bakımından etkili bir tekniktir. Soru-cevap tekniği ile birlikte sınıf içi iletişim sağlanır. Soru-cevap tekniği uygulanırken öğretmen her öğrencinin öğrenme durumu ve eksiklerini gözleme şansı bulabilmektedir. Gedik’in çalışmasında soru sorarken dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir:

1. “Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırarak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrencilere sorulmalıdır. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki tüm öğrencilere adaletli bir şekilde yöneltilmesi sağlanmalıdır.
2. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipuçları kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
3. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiliyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz yolla sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur” (2009:22).

#### 4.2.6. Drama ve Rol Yapma

Canlandırma, oyunlaştırma adı da verilen bu teknikte dil öğretimi drama yoluyla gerçekleştirilir. Genellikle diyaloglar halinde bir canlandırma yapılır. “Herhangi bir durumun ya da diyalogun oyunlaştırılarak öğrenciler tarafından canlandırılması tekniği olan oyunlaştırma, öğrencinin kendine güven duymasını ve öğretilmek istenen dili daha rahat kullanmasını sağlamaktadır” (İlgar, 2013:15). Bu tekniğin uygulanması için belli öğrenciler görevlendirilir ve yabancı dildeki bir diyalogun öğrenciler tarafından canlandırılması beklenir. Böylece öğrenciler söz konusu dili aktif bir şekilde kullanmış olurlar. Eğlenceli bir aktivite olması bakımından bu teknik öğrencilerin konuya odaklanmasını, dikkatlerinin dağılmamasını sağlamaktadır. Daha çok konuşma becerisini geliştirmeye ve hedef dilde iletişim kurabilmeye yönelik bir tekniktir.

#### 4.2.7. Bireyselleştirilmiş Öğretim

Bireyselleştirilmiş öğretim tekniği, öğrenci merkezli bir öğretim tekniğidir. Öğretim yapılırken öğrencinin bilişsel düzeyi, ilgi alanları, yaşı, kültürü göz önünde bulundurulur ve öğrencinin özelliklerine uygun bir öğretim metodu izlenir. Örneğin; okuma-yazma bilmeyen bir çocuğa dil öğretileceği zaman işitsel-görsel yöntemden faydalanılabilir. Bu teknikte öğretmen, bir öğretenden çok yönlendiren konumundadır. Öğrenci merkezli bir öğretim tekniği olması dolayısıyla öğrenciye bağlı bir süreç izlenir. Böylece dersin hızını da öğrencinin kendisi belirlemiş olmaktadır. Bu yönüyle grupla öğretim tekniklerinden ayrılır.

#### 4.2.8. Programlı Öğretim

Programlı öğretim tekniğinde, öğrencinin seviyesine ve ihtiyacına göre bir program belirlenir ve bu program izlenerek öğretim yapılır. Süreç, öğrencinin durumuna ve eksiklerine bağlıdır. Bu öğretim tekniğinde Skinner’in pekiştirme ilkeleri esas alınır:

- a. Küçük Adımlar İlkesi
- b. Etkin Katılım İlkesi

- c. Başarı İlkesi
- d. Anında Düzeltme İlkesi
- e. Dereceli (Kademeli) İlerleme İlkesi
- f. Bireysel Hız İlkesi (Gedik, 2009:27).

Küçük adımlar ilkesi, işlenecek konuların küçük parçalara ayrılarak öğrenciye sunulmasını ifade eder. Konunun anlatımına önce en küçük ve basit konulardan başlanır ve daha sonra bu küçük adımlar izlenerek birikimli olarak öğretim sağlanır. Etkin katılım ilkesi, öğrencinin anlatılan konuya, derse etkin bir şekilde katılımını gerektirir. Başarı ilkesine göre öğrencinin her zaman başarılı olması ve başarılı olmadığı takdirde bir üst konuya geçilmemesi gerektiğini esas alır. Böylece öğrenci tüm konuları anlayarak ilerleyecek, öğrencinin anlamadığı konular açıklığa kavuşturuldukça ilerleme kaydedilecektir. Anında düzeltme ilkesine göre öğretmen, öğrencinin yanlışlarını, hatalarını anında düzeltmelidir ki öğrenci hatasını aynı anda anlayıp düzeltebilsin. Dereceli ilerleme ilkesi gereğince dersler basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru öğretilir ve bu şekilde derecelendirilir. Bireysel hız ilkesi ise öğrenciyi merkeze alan bir ilke olup her bireyin/öğrencinin kendi öğrenme hızının esas alınmasını ifade eder.

#### **4.2.9. Bilgisayar Destekli Öğretim**

Teknolojinin hızla ilerlemesi ve teknoloji çağına girilmesi ile birlikte dil öğretiminde de teknolojik araç-gereçlerden faydalanılmaya başlanmıştır. Bilgisayar destekli öğretim, bir yabancı dili öğretmek ya da öğrenilmiş bir konuyu pekiştirmek amacıyla bilgisayar yüklenmiş derslerin kullanılmasını ifade eder. Dil öğrenmek isteyen birey, bilgisayardaki programlar aracılığıyla bireysel olarak fakat bilgisayarla karşılıklı iletişim halinde öğrenim alır. Dersin işleyişi, öğrencinin kendi hızına bağlıdır ve bilgisayar üzerinden öğretim yapıldığından dolayı ders saatlerini de öğrenci kendi isteğine göre ayarlayabilir. Görsel ve işitsel destek sağlaması açısından zengin bir içeriğe sahip olan bu teknik, öğrencinin bireysel öğrenme hızına uygun olması ve ders saati esnekliğinin bulunması bakımından elverişli bir tekniktir.

#### 4.2.10. İnternet Yoluyla Öğretim (E-Öğrenim)

Adından da anlaşılacağı üzere bu teknik, öğretimin internet aracılığıyla gerçekleştirildiği bir öğretim tekniğidir. Aynı anda birçok insana erişim sağlaması ve çevrimiçi teknolojinin kullanılması açısından elverişli bir tekniktir. Zamandan ve mekândan bağımsız olması dolayısıyla öğrencileri kısıtlamaz ve günün her saatinde ve dünyanın her yerinde öğretimi mümkün kılar. İletişime dayalı olan bu teknikle aynı zamanda öğrenilen yabancı dilin yerli konuşurlarına ulaşmak ve onlarla pratik yapmak da mümkün olabilmektedir. Yücer, internet yoluyla Türkçe öğretiminin sorunlarını şöyle belirlemiştir:

- “Devletin internet yoluyla Türkçe öğretimi konusunda bir politikası yoktur.
- Kapsamlı çalışmalar genel itibariyle üniversite seviyesinde ve proje düzeyinde kalmıştır.
- Farklı yaş gruplarına ve eğitim düzeylerine göre herhangi bir ayırım yapılmamıştır.
- Anadolu Üniversitesi Türkçe Sertifika Programı ve Ankara Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezi dışında geniş kapsamlı, programlı ve sistemli olarak Türkçe öğreten bir internet sitesi yoktur.
- Çalışmalar Türklere veya yabancılara Türkçe öğretimi olarak ayrılmamıştır. Oysa iki grup için yapılacak uygulamalar, etkinlikler birbirinden farklı olmalıdır.
- Ankara Üniversitesi UTÖM da dahil olmak üzere bazı internet sitelerinin eğitim dili İngilizcedir.
- Dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu göz önünde bulundurulmamıştır. İncelenen öğrenme içeriklerinde Türk kültürüne ait materyallerin daha çok olması beklenirken, bunların mevcut içerisindeki payının az olduğu belirlenmiştir.
- Profesyonel nitelikli internet sitelerinin tanıtımı yeterince yapılmamaktadır.
- Hemen her sitede rastlanılan seviye tespit sınavlarının belli bir standardı yoktur.
- Birçok internet sitesinde öğrenme içeriği bir noktada kalmış, gelişme gösterememiş, güncelleme yapılmamıştır.

- İnternet sitelerinde kullanılan ürünler Türkçe derslerinde kullanmaya yönelik materyal düzeyinde kalmıştır” (2011:139-140).

Tüm bu öğretim tekniklerinin yanı sıra sınıf dışı teknikler de mevcuttur. Sınıf dışında gerçekleştirilen gezi, sergi, proje, ödev, görüşme, gözlem gibi etkinlikler bu kapsama girmektedir. Ödev tekniği bunların arasında en sık kullanılanıdır.

Her yöntem ve tekniğin kendine göre avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi sırasında yalnızca bir yöntem ya da tekniğe bağlı kalmak yanlıştır. Dil öğretiminin tam anlamıyla başarılı olabilmesi için tüm bu yöntem ve teknikler, sınıf ortamı, hedef kitlenin özellikleri, dil seviyesi gibi özellikler göz önünde bulundurularak ele alınmalı ve her bir yöntem ve tekniğin iyi yanları uygulanmalıdır.

## 5. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA EĞİTİMİ

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitiminin yeri ve önemi irdelenmiş, ayrıca yazma becerisinde karşılaşılan sorunlara değinilmiştir.

### 5.1. Yazma Eğitiminin Dil Edinimine Katkısı

Dil öğretiminde temel amaç, öğrenciye hedef dilde dört temel beceriyi kazandırmaktır. Öğrencilerin, öğrendikleri yabancı dilde duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmeleri ve dili doğru bir şekilde yazıya dökmeyi öğrenebilmeleri için yazma becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Fakat dil öğretiminde ağırlığın daha çok dil bilgisi kurallarına verilmesi, ders saatlerinin yeterli olmaması gibi nedenlerden dolayı yazma eğitime gereken önem verilmemektedir. Aynı zamanda yazma eğitimi hem öğrenciler hem de öğretmenler için zor bir süreç halini almıştır. Ancak bir dilin en iyi ve doğru bir şekilde öğrenilebilmesi için dört temel dil becerisinden biri olan yazma eğitiminin de doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Hughey, ikinci dilde yazmanın faydalarını dört madde halinde belirtmiştir:

- “Yazma iletişimin önemli bir yoludur.
- Yazma eleştirel düşünme ve problem çözme içindir.
- Yazma kişinin kendini yenilemesidir.
- Yazma kişisel çevremizi kontrol etmede bize yardımcı olur” (Akt. Tok, 2013:251).

Yazma eğitiminin, eğitim alan kişiye olduğu gibi öğretmene de katkıları büyüktür. Yazma eğitimiyle birlikte öğretmen, öğrencinin eksiklerini somut bir şekilde görme imkânına sahip olmaktadır. “Yazma ile kişilerin becerilerinin ne düzeyde olduğu somut bir biçimde gözlenmektedir. Planlı yazma alışkanlığı kazanan bireyler, duygu ve düşüncelerini bir sıra ve mantık çerçevesinde aktarma becerisi kazanabileceklerdir” (Tiryaki, 2013:43). Çakır’ın çalışmasına göre de yazma eğitimi,

- a) “Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b) Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,

- c) Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d) Dil yanlışlarının görülmesine,
- e) Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f) Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g) Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h) Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- i) Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j) Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine” (2010:167-168) katkı sağlar.

Öğrencinin yazdığı bir metinle birlikte öğrencinin yaptığı dil yanlışları, cümle yapısındaki bozukluklar, noktalama yanlışları gibi hatalar kolayca gözlemlenebilir. Yazmayla birlikte öğrenciler, okuma becerilerini de geliştirmiş olurlar. Yazma eylemi sırasında öğrenciler hedef dili aktif bir şekilde kullanacakları için, o dilde düşünmeye motive olurlar. Aynı zamanda, yazma eğitimi öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri ve yapıları tekrar etmelerinin iyi bir yoludur. Yazma eğitimi sırasında öğrenci bildiklerini tekrar ederken aynı zamanda hedef dilde sistemli bir şekilde düşünmeyi de öğrenir.

Yazma eğitimi verilirken yazılı anlatım sorularının veya konularının seçimine de özen gösterilmelidir. Bu konuda dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

- “Seçilen konular öğrencinin dil düzeyine uygun olmalı,
- Seçilen konular bilgi ölçme niteliği taşımamalı,
- Seçilen konular gruptaki tüm öğrencilerin yorumlayabilecekleri, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri alanlardan seçilmeli,
- Tarihi veya kültürel nitelik taşıyan konularda farklı milletleri küçük düşürücü, tartışmalı, siyasi polemik halindeki konulara yer verilmemeli. (Yunanlıların bulunduğu bir sınıfta ‘İstanbul’un fethinin siyasi, askeri ve ekonomik sonuçlarını yorumlayan bir kompozisyon yazınız’ biçiminde bir soru sorulduğunda o öğrencilerin bu konuda dil becerilerini kullanmaları düşünülemez.)

- Dilbilgisi yapılarıyla sorulan soru arasında ilgi olmasına dikkat edilmeli. (Şimdiki zaman ve belirli geçmiş zaman öğretildikten sonra ‘Gelecekte aileniz, milletiniz ve ülkeniz için neler yapacağınızı anlatan bir kompozisyon yazınız’ denirse gelecek zamanı kavramamış birisinden gelecek zamanla ilgili yapıların kullanılması mümkün değildir.)” (Gümüş, Online Erişim: [turkceogretimi.com](http://turkceogretimi.com)).

Yazma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için belirli aşamalarda yapılması gerekmektedir. “Dili somutlaştıran bir beceri olan yazmanın öğretimi belirli aşamalardan ve basamaklardan oluşmaktadır. Yazma öğretimi aşamaları; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde sıralanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci ise; motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluşmaktadır” (Tiryaki, 2013:38). İyi bir yazma becerisi için bu basamakların tamamlanması gerekir. Yazma eğitimi sonucunda ortaya çıkan metnin bu basamaklardan geçmesi bir süreci kapsar. Süreç yazma denilen bu yazma aşamalarını Sütçü, şöyle anlatmıştır: “Bilim ve araştırmalar sınıflarımızda yazı yazma becerisini öğretirken profesyonel bir yazarın yaptıklarına bir göz atmamızı öneriyor: yazar, yazmadan önce plan yapar, planını gözden geçirir, taslak yapar ve yazar, yazarken başkasına sorar, araştırma yapar, başkasına okutur ve ürününün son halini almadan önce birçok taslak yapar. Yani, ürün son haline ulaşmadan önce birçok aşamadan geçer. Burada gördüğümüz şey şudur: yazar bir süreç içinde son ürününe ulaşır. İşte biz bu yapılan işlemlerin bütününe “süreçli yazma” adı veririz. Sınıf ortamında da etkili bir yazmaya ulaşmak için aynı sürecin takip edilmesi ve öğrencinin bağımsız ama işbirlikçi bir ortamda çalışması gerekmektedir. Bu sistem öğrencinin başarısını ve verimini artırmaktadır” (Online Erişim: [acikarsiv.atilim.edu.tr](http://acikarsiv.atilim.edu.tr)). Ancak bir öğrencinin başka bir dilde sistemli bir şekilde yazmaya başlaması için o dildeki temel seviyeyi başarmış olması gerekmektedir. Yazma süreci, yeterli kelime ve cümle bilgisi, paragraf ve metin oluşturabilme bilgisi vb. bilgileri gerektirir. “Öğrencilerin temel düzeyde özellikle A1 seviyesinde yapabilecekleri yazma etkinlikleri çok sınırlıdır. Bu düzeylerde öğrencilerin öğrenilen dilbilgisi kalıplarını ve kelimelerin kullanımlarını sergilemelerine yönelik



boşluk doldurma, cümle yapılarını öğrenme şeklinde yapılan kontrollü yazma çalışmaları yer almaktadır. Buradaki amacın okuma, dinleme, izleme ve dilbilgisi çalışmalarını pekiştirmek olduğu görülmektedir. İleri düzeylere geçildikçe yazma alanında diğer tekniklerin de kullanılabilmesi mümkün hale geldiğinden yazmaya yönelik etkinliklerin çoğalması beklenen bir sonuçtur” (Tok, 2013:257).

Yazma eylemi, aynı zamanda iyi bir motivasyon gerektirir. Öğrencinin aktif bir şekilde bir metin oluşturabilmesi, öğrencinin o metni yazma isteği ile de ilgilidir. Yazma eğitimi, genellikle öğrencilerin çok dâhil olmak istemedikleri bir süreçtir. Yazma süreci, öğrencinin eksiklerini somut bir şekilde ortaya koyduğu için de öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bir süreçtir. Olumlu motivasyonu sağlayamadıklarında ise öğrenciler, yazma eğitiminde başarısızlıkla karşılaşmaktadırlar. “Özellikle yabancı dil öğretiminde bir zorunluluk olan bu becerinin kazanılması zorunluluğu veya isteği öğrencilerin başarı ve motivasyonunu etkilemektedir. Bildiği halde düşüncesini yazılı ifade edemediğini düşünen öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tepki oluşmaktadır. İstenilen başarıyı elde edememenin bir başka sebebi de yazma etkinliğinin kendisinden kaynaklanan bazı kuralları öğrencilerin yeterince yerine getirememeleri sayılabilir” (Çakır, 2010:167). Yukarıda da bahsedildiği gibi yazma süreci birçok bilginin kullanılması ile öğrencinin kendisini ifade etmesini gerektirir. Çok fazla beceriyi ve bilgiyi bir arada barındırması nedeniyle yazma süreci, öğrenciler tarafından zor bir süreç olarak görülmektedir. Çakır, yaptığı anket araştırması sonucunda, öğrencilere yöneltilen, yazmanın neden bu kadar zor olduğu konusundaki açık uçlu soruya verilen yanıtları değerlendirmiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- “İyi bir dilbilgisine ihtiyaç vardır.
- Düşüncelerin yazılı olarak anlatılması zordur.
- Yazmanın kendine özgü uyulması gereken birçok kuralı vardır.
- Yazılacak konu hakkında yazan kişi yeterince bilgi sahibi olmalıdır.
- Etkili bir yazılı anlatım için hedef dilin iyi bilinmesi gerekir.
- Noktalama işaretlerini gerektiği gibi uygulamak zordur.
- Anlamalı cümleler kurmak gerekir” (2010:171).

Çakır'ın da belirttiği bu nedenlerden dolayı, yazma süreci öğrenciler açısından oldukça zor bir süreçtir. Öğrencilerin bu süreçte yeterince istekli olmamalarından kaynaklı olarak öğretmenler de yazma eğitiminde zorluklar yaşamaktadırlar. Yazma eğitimi, zaman alan bir süreçtir; fakat dil öğretiminde yazma sürecine yeterli zaman ayrılmamaktadır. Bu durum, az zamanda yazma eğitimi vermeleri gerektiğinden, öğretmenlerin işini daha da zorlaştırmaktadır. Yazma eğitiminin daha etkin ve nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için Tok'un önerileri şunlardır:

- “Yazma çalışmalarındaki bir etkinlik gerek yazmanın doğası gerekse içeriği nedeniyle uzun süre alabilmektedir. Bu nedenle yazma çalışmalarında etkinlik sayılarından ziyade içeriğin nitelikli olması gerekmektedir.
- Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi dil öğretimini temelden etkilediği için her üniteye yazma çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir.
- Öğrenciler, yazma becerilerinde diğer temel becerilere göre zorlandığı için yazma çalışmalarında farklı yöntemler kullanılarak sıradanlık kırılmalı ve çalışmalara nitelik kazandırılmalıdır.
- Yazma etkinliklerinde kullanılan farklı yöntemlerin seviyelere uygun olarak ele alınması gerekmektedir.
- Yazma çalışmalarında öğrencilere metin yazdırmadan önce paragraf düzeyinde yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Yazma etkinliklerinde yazma süreçleri ele alınmalı, yazma öncesi, planlama, gözden geçirme vb. basamaklar etkinlikler haline getirilmelidir” (2013:277).

Yazma eğitiminin, basamaklar halinde ve basitten karmaşığa doğru verilmesi hem öğretmeni hem de öğrenciyi rahatlatacak bir yöntemdir. Öğrencinin hedef dilde kendisini yazıyla ifade edebilmesi, öncelikle anlamlı cümle kurabilmesi ile başlar. Anlamlı cümle kurmayı başardıktan sonra, ikinci aşama anlamlı bir bütünlük içerisinde paragraf oluşturabilmedir. Tüm bunlar sağlandıktan sonra öğrenciye, bir metnin kompozisyonunun nasıl yapılacağı öğretilmelidir. Basamaklar halinde ve yanlışların düzeltilerek ilerlendiği bir yazma eğitimi, öğrencinin de motivasyonunu

yükseltecek bir süreç olacaktır. Çakır da yazma eğitiminde karşılaşılan zorluklar ile ilgili çalışmasının sonucunda, yaptığı araştırmalardan da yola çıkarak daha iyi bir yazma eğitiminin uygulanabilmesi için aşağıdaki önerileri sunmuş ve bu önerilerde “süreç yazma”nın önemine değinmiştir:

- “Yazma dersleri sıkıcı ders olmaktan çıkarılmalı ve bu konuda öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını artırıcı etkinlikler yoğunlaştırılmalıdır.
- Yazma becerisi, tek başına bir beceri olarak düşünülmemeli ve diğer becerilerle (okuma, dinleme, konuşma) birlikte kullanılmalıdır.
- Sınıf içi çalışmalar çeşitlendirilmelidir.
- Grup çalışmalarına önem verilmeli ve işbirlikçi çalışma ve öğrenme teknikleri uygulanmalıdır.
- Seçilecek konuların belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir.
- Yazma sürecinde öğretmen-öğrenci görüşmeleri (Teacher-Student Writing Conference) sıklıkla yapılmalıdır.
- Süreçli yazma tekniklerinin uygulanmasına özen gösterilmelidir.
- Yapılan çalışmaların dosyalama tekniği (portfolio) ile takip edilerek sürecin kontrol altında tutulması sağlanmalıdır.
- Yazma çalışmalarında öğrencilerden yazılı ürünün doğruluğu (accuracy) kadar akıcı (fluency) olmasına da önem verilmelidir.
- Teknoloji kullanımına (internet, projeksiyon cihazı, müzik vb.) ağırlık verilmelidir” (2010:173).

Yabancı dil öğretimi için yazma eğitimi büyük önem taşımaktadır. Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisinin kazanılması için yazma eğitiminin nitelikli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Öğrencinin yanlışlarının somut bir şekilde görülebilmesini sağlaması bakımından yazma eğitimi, aynı zamanda öğrencinin kendi kendini test etmesi açısından da önemlidir. Yabancı bir dilde yazarken öğrenci, o dilde düşünmeyi ve plan yapmayı da öğrenmektedir. Yazma eğitimi, öğrencinin hedef dili gelişigüzel değil sistemli ve doğru bir şekilde öğrenmesini sağlar. Yazma süreci aynı zamanda bir üretme süreci olduğundan

öğrenci yalnızca bildiklerini tekrar etmekle kalmaz, duygu ve düşüncelerini tam ve doğru ifade edebilmek için yeni bilgilere ihtiyaç duyar ve bu bilgileri böylelikle öğrenmiş olur. Dil öğretimine katkısı göz ardı edilemeyecek olan “yazma becerisinin soyutlamayı ve eleştirel düşünmeyi canlandırdığı, bilişsel olduğu kadar etkileşim süreci olduğu hep akılda tutularak yazma öğretimine sınıf içinde yeterince yer verilmelidir. Yazma çalışmalarında yapılan yanlışlar biçimsel olduğu kadar içeriksel olarak da düzeltilerek kalıcılık sağlanmalı ve öğrenenler yazma çalışmalarına daha fazla teşvik edilmelidir” (Ünsal, 2008:60). Öğrencinin hedef dili doğru ve iyi bir şekilde öğrenebilmesi ve bilgilerin kalıcılığının korunabilmesi için yazma eğitimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yazma eğitimini nitelikli bir şekilde uygulayabilmeleri için de öğretim programlarında yazma eğitimine yeterli sürenin ayrılması bir zorunluluktur. En önemli adım ise yazma öncesi yöntem ve tekniklerden faydalanmaktır. Yazma öncesi hazırlık aşamasında aşağıdaki yöntemler kullanılır.

- Kelime Ağı Oluşturma (Cluster Metodu)
- Beyin Fırtınası
- Soru-Cevap
- Örnek Metinlerden Hareket Etme
- Resimleri Kullanma
- 5N1K
- Serbest Yazma
- Çağrışımlı Yazma
- Küpleştirme
- Listeleme vb. (Durukafa, 1992; Tekşan, 2001; Anılan, 2005, İnal, 2008; Göçer, 2010)

## **5.2. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar**

Yazma eğitimi, iyi bir dil öğretimi için mutlaka uygulanması gereken bir eğitimidir. Öğrencinin pasif dinleyicilikten çıkıp aktif üreticiye dönüştüğü yazma sürecinde birtakım zorluklarla karşılaşılabilir.

Bu sorunların en başında, öğretmen ve/veya öğrencilerin yazma eğitimine karşı isteklerinin olmayışı gelir. İyi motive olmamış bireylerden iyi bir ürün ortaya koymaları beklenmemelidir. Bu sürece ilişkin bir başka sorun olan zaman yetersizliği, öğretmenin motivasyonunu kötü yönde etkileyebilmektedir. Yazma eğitimi için geniş bir zaman gerektiği oldukça açıktır. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde bu becerinin geliştirilmesi için yeteri kadar zaman ayrılmamaktadır. Az zamanda bu eğitimi uygulamaya çalışan öğretmenler, beklenildiği gibi istenilen verimi alamayacaklardır. Kısa zamanda bir metin oluşturması beklenen öğrenciler için de bu durum sorun teşkil etmektedir.

Ayrıca duygu ve düşünceleri yazılı şekilde ifade etmeyi gerektiren yazma etkinliği, öncesinde birçok temel bilginin öğrenilmiş olmasını gerektirir. Öncelikle metin oluşturulabilmesi için paragraf yazılması, paragraf yazımı için de cümle kurulması lazımdır. Cümle kurabilmek için ise anlatılmak istenen duygu ve düşünceleri ifade etmeye yetecek kelime dağarcığının oluşturulması ve dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi önemlidir. Belirli bir düzeye gelmiş öğrenci, temel dil bilgisi kuralları, kelime bilgisi ve sözlük yardımıyla cümleler kurabilir. Paragraf oluşturabilmek için ise cümleleri birbirine bağlayabilmeli ve anlam bütünlüğü oluşturabilmelidir. Metin yazımı için ise planlı düşünme, taslak oluşturma, not tutma, kompozisyon bilgisi gibi bilgilere sahip olmalıdır. Görüldüğü üzere, yazma eğitimi birçok basamaktan oluşur ve kademeli olarak ilerler. Yazma eğitiminin kümülatif bir düzende ilerlemesi, bu sürecin bir diğer zorluğudur. Temel bilgi düzeyinin zayıf olduğu öğrenciler için bu durum güçlük oluşturmaktadır. Aynı zamanda, temel bilgileri sağlayamayan öğrencilere yazma eğitimi vermeye çalışmak da öğretmenler için önemli bir sorundur.

Yazma eğitiminin en alt düzeydeki sorunu ise alfabe farklarıdır. Ana dilinde kullandığı alfabeden farklı bir alfabeye yazılan dillerden birini öğrenen öğrenciler, yazma sürecinde daha çok zorluk çekmektedirler. Aynı zamanda farklı dillerde farklı seslerin mevcut olması ve dillerin bu sesleri karşılayamaması da öğrenciler için sorun oluşturmaktadır. Açık, makalesinde bu konuya şöyle değinmiştir: “Yazımda karşılaşılan sorunlar öncelikle alfabe kaynaklıdır. Latin alfabesinde bizim sekiz harfle karşıladığımız

ünlülerin Arap alfabesinde üç işaretle karşılanması %56'lık grubun yazarken ünlü harfleri göstermemelerini ya da 'a' yerine 'e'; 'ı' yerine 'I' gibi yazmalarına neden olmaktadır. Türk cumhuriyetleri ve topluluklarından gelen öğrencilerin bazılarının kullandığı Kiril alfabelerinde 'ı/ i', 'o/ö', 'u/ü' ünlüsünün tek bir işaretle gösterilmesi ayrıca bizim alfabemizde mevcut olmayan 'açık e', 'yuvarlak a' gibi sesleri gösterme çabası yazımda hatalara yol açmaktadır" (2008:7-8).

Abide Doğan da öğrencilerin ses karşılıkları nedeniyle yaptıkları hatalara örnek vermiştir: "Şimdiki zaman eki -yor'un, İngilizcenin etkisiyle olacak, bazen -your şeklinde yazıldığı da zaman zaman dikkat çekmektedir. Yine kelime sonunda bulunan ı, i'nin y şeklinde yazılması da ara sıra yapılan hatalardandır" (1989: 261). Özellikle İngilizce gibi yazıldığı gibi okunmayan dillerde, harflerin sesletimleri farklı farklı olabilmektedir. Örneğin; İngilizce 'y' harfi 'boy' sözcüğünde farklı, 'hardly' sözcüğünde farklı seslendirilmektedir. Bu farklılıklar da öğrenilen yabancı dilin yazıya geçirilmesi sırasında öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olabilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, bazı ekleri, kelimeleri kendi dillerindeki seslere benzetebilmektedirler. Bu benzerlikten kaynaklı olarak yazım sürecinde ana dile yönelme olabilmektedir. Abide Doğan'ın verdiği -yor ekinin -your şeklinde yazılması örneği, bu duruma iyi bir örnektir. Bu duruma ilişkin bir başka örnek de İranlı öğrenciler üzerinden gösterilmiştir: "Bildirme eki -dır/tır (-dir/-tir/-dur/-tur/-dür/-tür) özellikle İranlı öğrenciler tarafından kelimedenden ayrı olarak yazılmaktadır. Bunda, Farsça -dır manasında kullanılan 'est' kelimesinin ayrı yazılmasının etkisi vardır. Bildirme eki ünlü uyumuna dikkat edilmeksizin daima -dir şeklinde yazılıp okunmaktadır" (Doğan, 1989:260).

Yazma sürecinde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri de dillerin içsel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, bükümlü bir dil konuşuru olan öğrenciler, eklemeli bir dil öğrenirken ekler konusunda sorun yaşayacaklardır. Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaşadığı en büyük problem eklerdir. Hangi ekin hangi sözcüklerle ve nasıl bir uyumla kullanılması gerektiği konusu, öğrenciler için oldukça karmaşık bir konudur ve yazma sürecine de etki etmektedir. "Yabancıların Türkçe öğrenirken en çok zorlandığı konulardan biri

de eklerin kullanımınıdır. Özellikle belirtme durumu eki (-ı, -i, -u, -ü) ve yönelme durumu eki (-a, -e) kullanmada yabancı öğrenciler zorlanır. Doğaldır ki bu zorlanmada öğrencilerin anadilinin etkisi büyüktür. Türkçedeki bulunma durum eki (-da, -de) İngilizcedeki ‘in, on, at’ kullanımını içerir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda yapılan gözlemler ve araştırmalar sonucunda ad durum eklerinin kullanımında yapılan yanlışların, Türkçe öğretiminde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir” (Candaş Karababa, 2009:273). Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları konulardan biri hal ekleridir. Karababa’nın da açıkladığı gibi, İngilizcede bu eklerin sağladığı anlamlar kelimelerin önüne getirilen sözcük birimleriyle ifade edilir; fakat Türkçede hal ekleri, eklendiği sözcüğe ve birlikte kullanıldığı fiile göre de değişiklik göstermektedir. “Önemli bir başka nokta ise, isimle fiil arasında doğrudan ilgi kuran hal eklerinin hangi fiille kullanıldığı sorusunu yöneltmektedir. Mesela ‘yönelme’ hal ekinin ne zaman yönelme ne zaman ‘için’ anlamı taşıdığı konusunda sorunlar yaşanmaktadır” (Açık, 2008:8). Bunun yanı sıra diğer eklerde de olduğu gibi hal ekleri, eklendikleri sözcüğe göre uyuma uğrarlar. Eklerin hem büyük ünlü uyumuna hem de küçük ünlü uyumuna uydurulması gerektiğinden, istisnai durumlar da göz önünde bulundurulduğunda yabancı öğrenciler için büyük bir sorun oluşturabileceği anlaşılabacaktır.

Alshirah, Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları incelediği yüksek lisans tezinde, öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hataları şöyle sıralamıştır:

1. “Ünlü harflerin birbiriyle karıştırılmasından kaynaklanan yazım yanlışlıkları.
2. ben+a>bana (bene), sen+a>sana (sene) kelimelerindeki kök değişikliğinden dolayı yanlışlık yapılmaktadır.
3. Soru edatının bitişik yazılması.
4. Fiillerin soru çekiminde üçüncü çokluk şahıs ekinin soru ekinden sonra yazıldığı görülür; çünkü diğer şahıs eklerinden esinlenerek bu hata yapılmaktadır” (2013:31-32).

Alshirah'ın birinci maddede belirttiği yazım yanlışları, Türkçe ile Arapçanın farklı alfabeleri kullanıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Arapçada birden fazla ses için tek bir harfin kullanılıyor olması (Örneğin; vav harfinin tüm yuvarlak ünlüler için kullanılması), Arap öğrencilerin Türkçe yazımda her bir ünlü için ayrı bir harf kullanma konusunda güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Hal ekleri, yabancı öğrenciler için zaten anlaşılması ve uygulanması zor bir konu iken, bazı istisnaların varlığı öğrencilerde daha çok kafa karışıklığına sebebiyet vermektedir. Alshirah, 2. maddede yönelme hal ekinin birinci ve ikinci tekil şahsa eklendiğinde, istisnai bir durumun ortaya çıkmasından ötürü öğrencilerin yazım hatası yaptıklarına değinmiştir. 3. maddede belirtilen soru edatının bitişik yazılmasıyla ilgili hata ise soru edatının ek olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Bu şekilde algılanmasının nedeni ise büyük ihtimalle bu sözcüğün bir önceki sözcüğe göre uyuma uğramasıdır. Eklemeli bir dil olan Türkçede öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan biri de birden fazla ek eklendiğinde, bu eklerin hangi sırayla kullanılacağıdır. Alshirah'ın da dördüncü maddede örneklediği gibi yabancı öğrenciler, eklerin öncelik sıralarını karıştırabilmektedirler.

Yazma becerisinin kazanılması için uygulanan yazma süreci yalnızca metin yazımından ibaret değildir. Metin yazımının yanı sıra not tutma, söylenen cümleleri yazıya dökme gibi çalışmalar da yazma becerisine katkı sağlamaktadır. Söylenenlerin dinleyerek yazıya geçirilmesi işlemine dikte çalışması adı verilir. Gümüş, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Dil Öğretimi Bölümü tarafından yürütülen Türkiye Türkçesi öğretiminde uygulanan dikte çalışmalarında en çok karşılaşılan problemleri ve yanlışları şu başlıklar altında toplamıştır:

- “Alfabe farklılığından kaynaklanan yanlışlar,
- Ad durum eklerinin yazımındaki yanlışlar,
- Çoğul eklerinin yazımındaki yanlışlar,
- Kaligrafik yanlışlar (Hem Latin hem de Kiril alfabesinde ortak harflerin el yazısı biçimlerindeki farklılıklar),
- Noktalama yanlışları” (Gümüş, Online Erişim: [turkceogretimi.com](http://turkceogretimi.com)).



Yazma sürecinde karşılaşılan zorluklar yalnızca yazım hataları ile ilgili değildir. Yazım hatalarının yanında, bir bütünlük içerisinde anlamlı bir metin oluşturabilme aşamasında da öğrenciler birtakım zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Göçer, “Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” başlıklı bir araştırmada yazma eğitimi ile ilgili belirlenen sorunları şu şekilde aktarmıştır:

- “Öğrenciler, kompozisyon terimi konusunda yanlış bilgilendirilmişlerdir.
- Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisi gelişmemiştir.
- Öğrenciler ele alınan konu hakkında derine inememektedirler.
- Öğrenciler fikirlerini destekleyecek örneklere yer verememektedirler.
- Konulara tek yönlü bakılmakta, farklı bakışlar yakalanamamaktadır.
- Başlıklar ile içerik arasında uyumsuzluklar söz konusudur.
- Temel cümle yapılarında hatalar bulunmakta, özgün niteliği olmayan genelleşmiş cümleler kullanılmaktadır.
- Söz varlığı çok sınırlıdır. Kullanılan sözcükler gündelik yaşantılarının ötesine geçememekte; sözcükler, konuşma dilindeki yerel söyleyişlere göre yazılmakta; argo ifadeler kullanılmaktadır.
- Yazım yanlışları vardır. Çok sayıda noktalama yanlışlığı görülmektedir.
- Özne-yüklem uyumsuzlukları, kip uyumsuzlukları, sözcüğün yanlış ya da gereksiz kullanımına dayanan anlatım bozuklukları yaygındır” (Akt. Göçer, 2010:180).

Özetle; yazma eğitimi sırasında gerek öğretmenler gerekse öğrenciler bazı zorlukla karşılaşmaktadırlar. Bunun sebepleri, yazma eğitimine gereken önemin verilmemesi olduğu gibi yazma sürecinin üretken bir süreç olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin yaşadıkları problemler de olabilmektedir. Bu problemlerin çözümünde öğrencilere ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Özellikle yazma öncesi hazırlık yapmak, kesinlikle atlanmaması gereken aşamadır.

## 6. KELİME AĞI OLUŞTURMA YÖNTEMİ

Yazma eğitiminde kullanılabilecek yöntemlerden biri kelime ağı oluşturma yöntemidir. 20. yüzyılın son çeyreğinde beyinle ilgili araştırmaların artması diğer disiplinleri de etkilemiştir. Şüphesiz kelime ağı oluşturma yöntemi de bu araştırmalar sonucunda ulaşılan bulgulara bağlı olarak geliştirilmiş bir yöntem olup yazılı anlatımı katı disiplin ve kuralcılıktan kurtararak bireyin özgürce kendini ifade etmesine imkân sağlar. Kelime ağı oluşturma yöntemi, İngilizcede cluster ya da clustering sözcüğüyle ifade edilmektedir. Kelime ağı oluşturma kavramını, clustering sözcüğünün karşılığı olarak ilk kullananın, Tekşan (2001) olduğu bilinmektedir. “Tekşan’ın kelime ağı oluşturma olarak Türkçeleştirdiği, cluster ya da clustering kavramının dilimize ilk girişi ise, Durukafa’nın (1992, 83-114) ‘Cluster Metodu Yaratıcı Kompozisyon’ adlı çalışmasıyla olmuştur. Clustering’in sözlük anlamı, salkım haline getirme, demet yapma, bir araya toplanma, kümelenendirme ve gruplandırma gibi anlamlara gelmektedir. Tekşan’ın da sözlük anlamından hareketle, kelime ağı oluşturma kavramını kullandığı düşünülebilir” (Anılan, 2005:37).

Cluster veya clustering kavramıyla ilgili kaynaklarda teknik ve yöntem denildiği görülmektedir. Ancak bu çalışmada Durukafa (1992), Yalçın (2002:23), Tekşan (2001), Anılan (2005), Güner (2004:228)’in de yaptıkları çalışmalarda tercih ettikleri gibi “yöntem” olarak benimsenmiştir. Ayrıca yöntem için bazı kaynaklarda cluster, gruplama, kümeleme, salkım oluşturma isimlendirmeleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise Keziban Tekşan (2001) ve Hüseyin Anılan (2005)’in da doktora tezlerinde benimsedikleri “Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi” ismi tercih edilmiştir.

Anılan (2005:38), ilgili çalışmasında kelime ağı oluşturma yönteminin, sanat eğitimcisi Gabriele L. Rico tarafından geliştirildiğini belirterek “Kelime ağı oluşturma yöntemi, bireylerin doğa vergisi yaratıcı yazma yeteneklerini geliştirmek amacıyla oluşturulmuş, yaratıcı yazma yöntemi olarak açıklanabilir” ifadesine yer vermiştir. Yöntemin tanıtıldığı “Writing The Natural Way” (Doğal Yolla Yazma) isimli çalışma ilk defa 1985 yılında yayımlanmıştır.

Tekşan (2001:90)'ın da belirttiği gibi kelime ağı oluşturma yöntemi beyin ile ilgili bilimsel araştırmalara paralel olarak ortaya çıkmış bir yöntemdir. Özellikle 1950'lerden sonra artan bu bilimsel çalışmalar, beynin fonksiyonlarını daha belirgin bir şekilde ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan bu verilere dayanarak özellikle eğitimde yeni yaklaşımlar ve yeni yönelimler geliştirilmiştir. Bu bağlamda, kelime ağı oluşturma yöntemi beynin fonksiyonlarının keşfedilmesi sonucu geliştirilmiş bir yazılı anlatım yöntemidir. Ancak bu yöntemi yazma öncesi bir etkinlik olarak kabul etmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Kelime ağı oluşturma (clustering) yöntemi beynin iki lobunu da etkin şekilde çalıştırarak yazma sürecini daha başarılı yönetmeyi sağlar. "Clustering, yaratıcı düşüncenin beynimizde oluşup sonra kâğıt üzerine yansımadır. Yaratıcı düşünce oluşturma süreci beynin sağ yarım küresinin yeteneklerini kullanmakla ilişkilidir ve bu yarım küreyi öğrenciler yazma sürecinde pek kullanmazlar. Bu nedenle clustering metoduyla kompozisyon yazmaya karşı tutum, temelinden değiştirebilme özelliğine sahiptir. Öğrencilerin bu metoda göre yazdıkları kompozisyonlarda mecazların canlı ve doğal kullanımı, açıkça hissedilebilen yaratıcı gerilim vb. özellikler belirgin olarak gözlenmektedir (Temizkan, 2010:633). Durukafa (1992:85) da kelime ağı oluşturma yönteminin yazılı anlatım çalışmalarını geliştirmesini "Beynin her iki yarım küresinin doğal ritmik etkileşimini bloke etmeyip de engelsiz çalışmasını sağlamayı öğrenirsek baskısız, zorlanmadan ve daha doğal yazabiliriz" şeklinde açıklar.

Mısırlı araştırmacı Mogahed (2013:65) de *Planning Out Pre-writing Activities* adlı çalışmasında yazma öncesi uygulanabilecek basamaklardan biri olarak kelime ağı oluşturma yöntemine dair şunları ifade eder: "Rico tarafından 1983'te geliştirilen ve kelime ağı oluşturma (cluster) olarak adlandırılan, tasarım yaptığımız, bağlantı kurduğumuz ve karmaşık görüntüleri anladığımız, genelde beynin sağ tarafı olarak adlandırılan bilinçli olma haline erişmek için yapılan bir faaliyettir. Rico gruplandırmayı 'üretken, açık uçlu, doğrusal olmayan, fikirlerin görsel yapılandırması, olaylar, duygular' olarak tanımlar. Ayrıca, Tomlinson'a göre (1998) kelime ağı oluşturma, yazarın bir kelime ya da fikir etrafında serbest dolaşımını

sağlayan yazım öncesi faaliyettir. Bu beynin sol tarafını aldatarak sessiz kalmasını sağlamanın ve beynin sağ tarafını konuya benzersiz bir bakış açısıyla ortaya çıkarmanın bir yoludur. Scholes (1989) Kelime ağı oluşturma ya da fikirlerin gruplandırılmasının, geniş düşünen yazarlar için iyi bir yol olduğunu ilave etmiştir.”

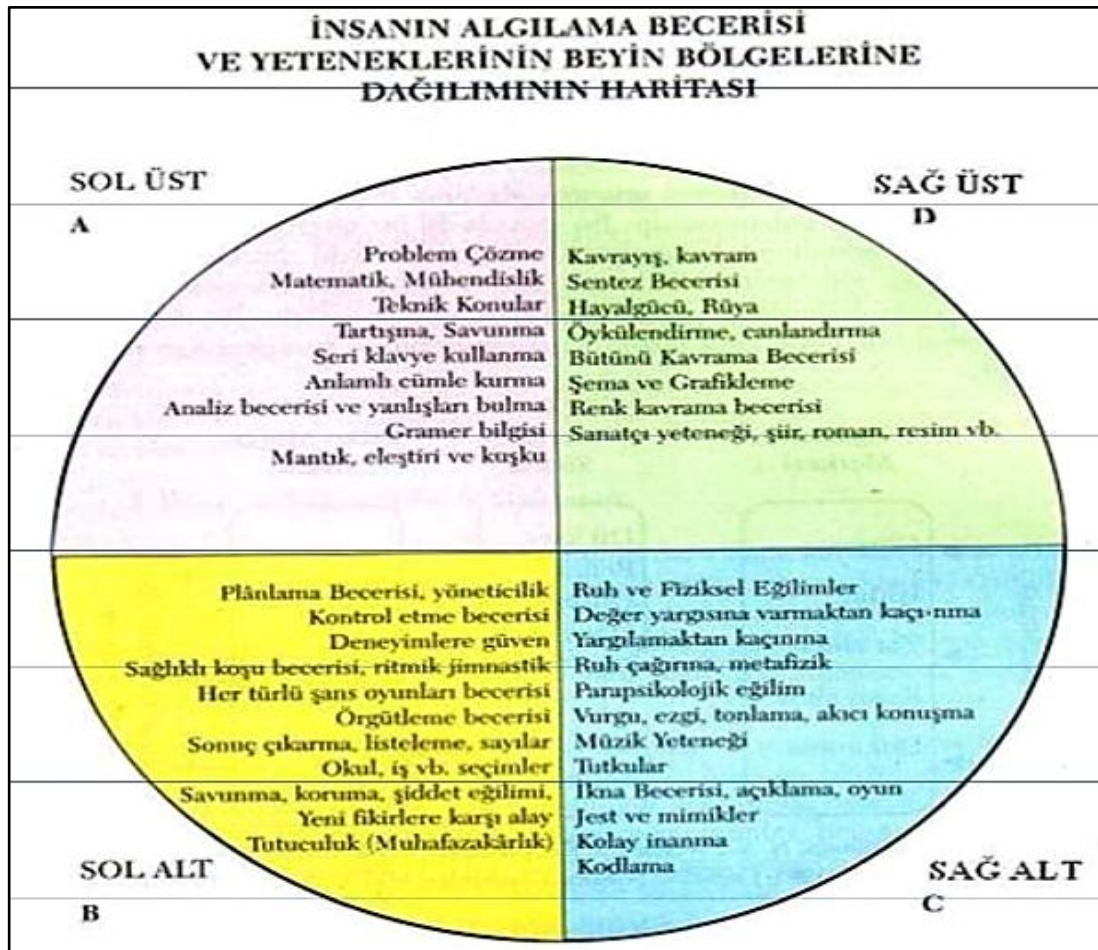
Beyinle ilgili yapılan araştırmalar, beynin sol yarım küresinin matematik, dil ile ilgili fikirlerin işlenmesi, yazma, fikirlerin sınıflandırılması, sözel, mantıksal, analitik ve lineer operasyonlar gibi işlevleri idare ettiğini ortaya koymaktadır. Sağ yarımküre ise sözel olmayan işlevlere yönelmekte; hayal gücü, renk, müzik, ritim, şekil ve şemaların (grafik, harita ve çizgiler) işlenmesi, sezginin kullanılması, uzaysal farkında olma, belirsizliklerle ilgilenme, rastlantısal ve açık uçlu fikirlerin işlenmesi ve görsel-uzaysal işlemleri yönetmektedir (Özden, 2003; Demirel, 2003; Gülpınar, 2005). Beynin sağ ve sol yarım kürelerinin üstlendikleri farklı işlevler Şekil 6.1 ve Şekil 6.2’de açık bir şekilde görülebilmektedir.

### Şekil 6.1: Hermann’ın Dört Çeyrek Daireli Beyin Modeli



**Kaynak:** San, İnci (2009); “Sanatta Yaratıcılık, (Oyun, Drama)”, <http://yaratıcı-drama.blogspot.com/2009/05/sanatta-yaraticilik-oyun-drama.html>, (Erişim Tarihi: 30.06.2015).

**Şekil 6.2: Alemdar Yalçın'ın Derlediği Beyin Haritası**



**Kaynak:** Onan, Bilginer (2010); "Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları, TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar, s.564.

Ancak bu veriler yazmada beynimizin sadece bir lobunu kullandığımız anlamına gelmez. Aksine etkili ürünler ortaya çıkarabilmek ve yazılı anlatımda akademik başarıyı artırabilmek için iki lobu da kullanmamız gerekmektedir. "Nörobilimsel araştırmalar, hızlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için beynin her iki yarımküresinin koordineli bir biçimde kullanılmasını önermektedir. Bu şekilde düzenlenen öğrenme ortam ve materyallerinin anlamlı öğrenmeye yardımcı olabileceği belirtilmektedir" (Uluorta ve Atabek, 2003).

Türkçe öğretiminde "Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı çalışmasında Temizkan (2010:633) beynin her iki yarım küresinin farklı işlevleri olduğundan, başarılı bir yazılı anlatım ürünü ortaya çıkarabilmek için beynin iki yarım

küresinin de birlikte kullanılması gerektiğini şu ifadeleriyle vurgular: “Yazmada başarılı olmak için beynin her iki yarım küresinin birlikte çalışması gerektiği söylenebilir. Bu anlamda beynin her yarım küresi özel yeteneklerini eş zamanlı olarak edebi üretim sürecinde kullanmalıdır. Beynin sol yarım küresi düşünceleri tespit eder, onları analitik olarak düzenler. Sağ yarım küre ise bu düşüncelere dayanarak dilsel ifadeleri bulur, imgeler oluşturur, mecazi anlatımlara girer, karşılaştırmalar, benzetmeler ve örneklendirmeler yaparak sıkıcı olmayan, ilginç ve orijinal yazılar ortaya çıkarır.”

Keleş ve Çepni (2006:80), beynin çalışma sistemini inceledikleri “Beyin ve Öğrenme” adlı çalışmalarının sonuç kısmında öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğunu “Bireyin maruz kaldığı ve öğrenme ile sonuçlanan durumların neler içerdiği, bireyde ne gibi zihinsel, psikolojik, biyolojik değişikliklere neden olduğu yüzyıllardan beri incelenen bir konudur. Ancak son yıllarda nörobilim alanındaki keşifler bize daha önce öğrendiklerimizi sağlam temellere oturtma ve daha önce hiç düşünmediklerimizi görebilme fırsatı tanımıştır. Bugün artık derslerde sürekli yaptığımız ön bilgilerin tekrarlanması işleminde aslında zihnimize daha önce yapılanmış olan nöral ağları harekete geçirdiğimizi biliyoruz” şekilde aktarırlar.

Öğrenmeyi kalıcı ve daha rahat hale getirmek için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. “Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre yenilenen öğretim müfredatları beraberinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan ve öğrencinin aktif katılımını öğrenme sürecine dahil eden strateji, yöntem ve teknikleri de kullanmayı zorunlu hale getirmiştir” (Güzel ve Karatay, 2013:280). Klasik (geleneksel) yöntemlerle sürdürülen eğitim faaliyetleri kalıcılığı sağlayamamakta ayrıca öğrenciler öğretim ortamında motivasyon eksikliği yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalara göre farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilen derslerde kazanımlara ulaşılması daha kolay gerçekleşmektedir. Bireyi/öğrenciyi öğretimin merkezine alan öğretim yaklaşımları daha etkili öğrenmenin yanında öğrenciye motivasyon sağlamakta, öğretim ortamını sıkıcılıktan kurtarmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımla öğretim gerçekleştiren öğretmenin rolü öğrencideki potansiyeli ortaya çıkarmak olmalıdır. “Yaratıcı yazma çalışmalarında da öğretmenin rolü daha çok öğrencilere rehberlik etmekle ilgilidir. Çalışmayı yürütecek, yeni düşünceler keşfedecek, birbiriyle ilgisiz gibi görünen unsurlar

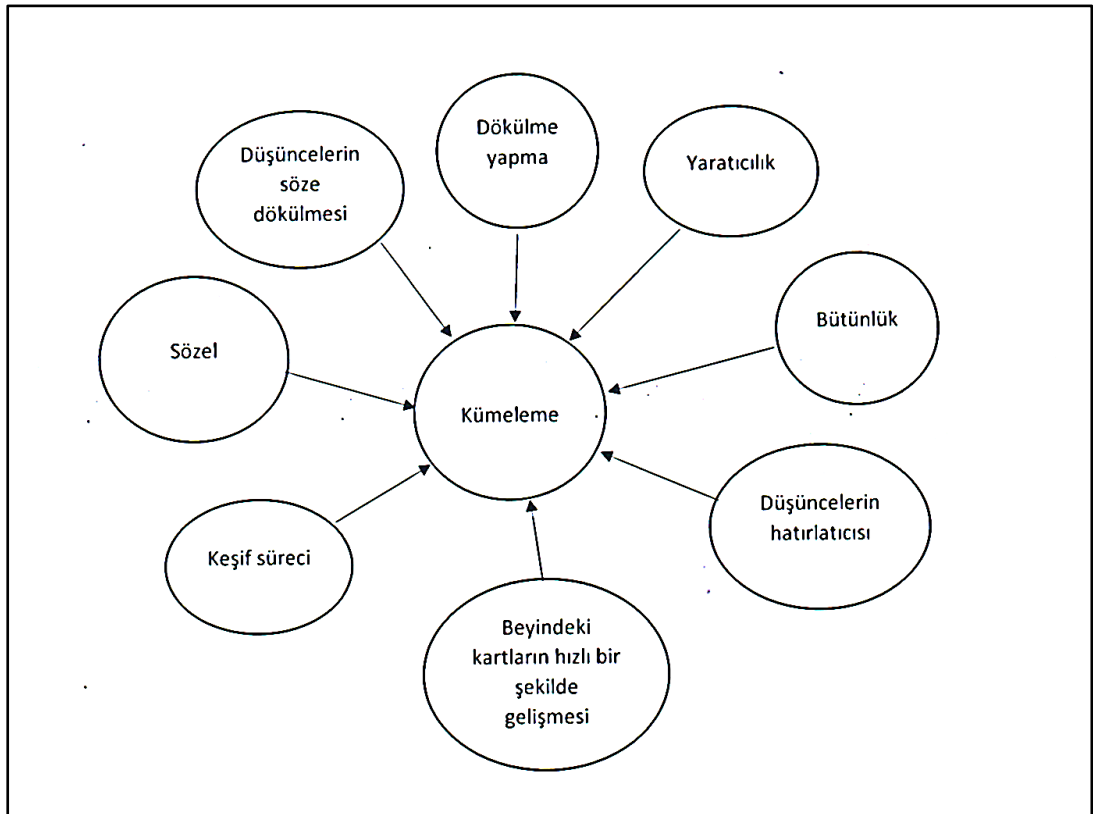
arasında yeni, daha önce kurulmamış, ilginç ilişkiler kuracak olan öğrencinin kendisidir. Bu süreçte öğretmen öğrencilere rehberlik etmek ve onları desteklemekle görevlidir” (Temizkan, 2010:635). Kelime ağı oluşturma, yukarıda bahsedildiği gibi bireyi eğitimin merkezine alan, dersi monotonluktan kurtaran bir yöntem olması yönüyle yazma eğitimindeki sorunları ortadan kaldırmaya yardım edecektir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazma becerisinde öğrencilerin isteksiz oldukları, yazmaktan çekindikleri yaklaşık üç yıllık okutmanlık tecrübemizde müşahade ettiğimiz bir olgudur. Bu sorunları aşmak için kelime ağı oluşturma yönteminin kullanılabileceğini düşünmekteyiz. Bu araştırmada bu düşüncenin doğru olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yabancı dil öğrenir iken öğrenciler tarafından yazma becerisinin en zor kazanılan ve korkulan alan olduğu değişik araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenler de yazma etkinliklerini ders dışı etkinlik olarak görebilmekte, ev ödevi vererek yazılı anlatımı gerçekleştirdiklerini zannedebilmektedir (Demirel, 2012:116). Yazma becerisinin öğrenciler tarafından zorlanılan bir beceri olduğunu kanıtlaması açısından Açık’ın çalışması ilgi çekicidir. “Açık 2008 yılında tarafından TÖMER’lerde dil öğrenen yabancı öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada yazma becerisi %40 oran ile en zorlanılan alan olarak tespit edilmiştir” (Akt. Kılınç ve Tok, 2011:257). Yabancı dil öğretiminde kompozisyon yazmada zorlanmanın nedenlerinden birinin dil öğrenen bireylerin kendi ana dillerinde de yazma becerisine sahip olmadıklarını, neyi, nasıl anlatacaklarını kestiremediklerini söyleyen Myers, Amerikalıların dahi İngilizce kompozisyon yazarken zorlandıklarını belirterek “Amerika’da en büyük sorun ana dili İngilizce olan öğrencilerin ne yazacaklarını bilmemeleridir” açıklamasına yer vermiştir. Bunu da yazma konularının öğrencilerin deneyimleriyle alakasız olmasına, sadece ders kitaplarına bağlı kalınarak kuralcı dil bilgisi yöntemlerinin benimsenmesine bağlamaktadır. Ayrıca “Yazı yazmanın psikolojik süreci göz ardı edilmektedir” tespitini yaparak yazma sürecinde bilişsel sürecin yanında duyuşsal alan özelliklerinin de sürece dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. İnal, 2006:183). Buradan öğrencileri kompozisyon yazımı öncesi ve sırasında belirli kalıplara bağlı tutmanın, sınırlamanın yaratıcılığı azalttığını ve başarılı ürünler ortaya çıkarmalarını engellediğini anlayabiliriz. Diğer taraftan yazma öncesi hazırlık aşamasının göz ardı edilmesi, yazma öğretimindeki

başarısızlıkların nedenleri arasında gösterilmekte ve kompozisyonda ön hazırlığın bu alandaki sorunun çözümüne önemli ölçüde katkı sağladığı belirtilmektedir. Kelime ağı oluşturma yöntemi bu aşamada işe koşularak öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri, kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, bu sayede de ön bilgilerini daha kolay hatırlamaları sağlanabilir.

Kelime ağı oluşturma yöntemini yaratıcı düşünceyi geliştirdiğini söyleyen Tekşan (2010:615), bu yöntemi “yaratıcı yazma yöntemlerinin en etkilisidir” şeklinde aktarır. Her öğrencinin kendi kişisel gelişimine bağlı olarak farklı imajlar, farklı duygular oluşturacağını ekleyerek “Kelime ağı sayesinde yazmak için verilen konu hakkında öğrencinin zihninde bulunan bilgilerin hepsi kâğıt üzerine dökülür. Böylece öğrenci o konunun bütününe görür” demiştir.

### Şekil 6.3: Yapısal ve Anlamsal Olarak Kümeleme



**Kaynak:** İnal, Sevim (2008); “Beynin Algılama Süreci, Yazma ve Kümeleme Stratejisi”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1) 2008, s. 57



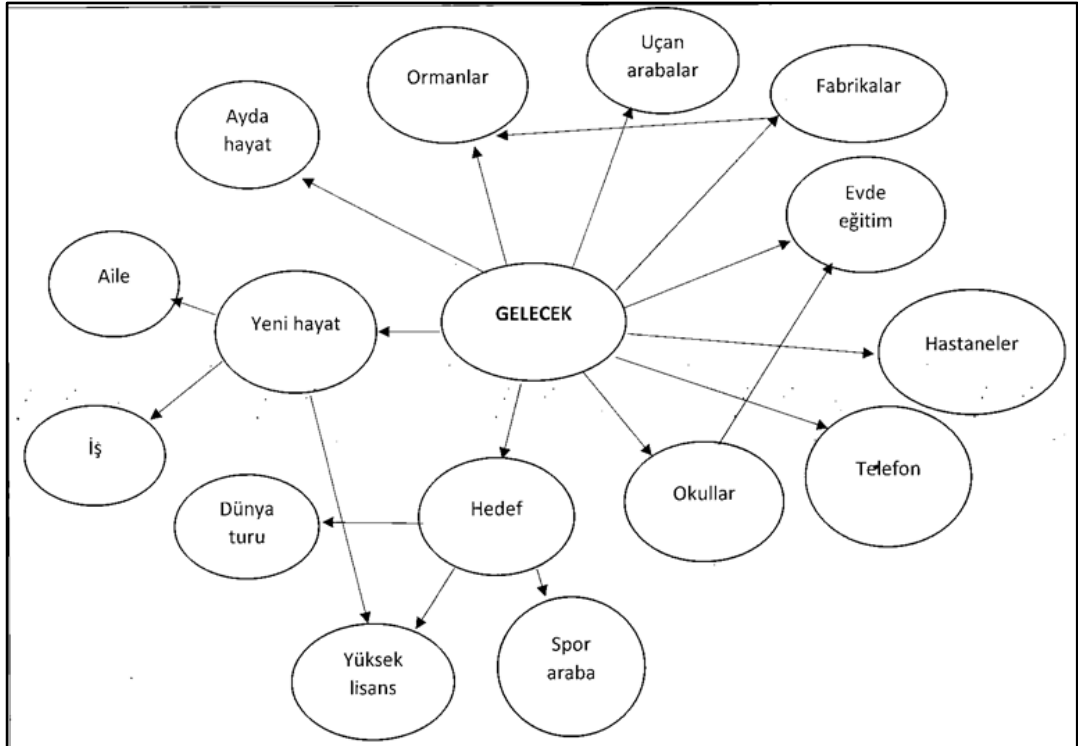
Yöntemin uygulama aşaması ise şu şekildedir: Her zaman boş bir kâğıt üzerine anahtar söz veya söz öbeğinin yazılmasıyla başlandığı görülmüştür. Öğrenci, ortalama iki dakika -tercihen- gözlerini kapatarak kendini hiçbir şekilde sınırlamadan düşünür, hayal eder ve yazma konusu ile ilgili çağrışımları aklına getirmeye çalışır. Sonra her öğrenci önündeki boş kâğıda kendi anahtar kelimesini yazarak daire içine alır. Aynı yöntemle anahtar kelime ile ilgili aklına gelen, hatırlayabildiği, kendisine ilgili gelen her çağrışımı bu anahtar kelimenin çevresine yazmaya başlar. Doğruyanlış, mantıklı-mantıksız ayrımı yapmadan her çağrışımı kâğıda yazar ve bu kelimeleri de daireler içine alır. “Bu işlem yapılırken, hiçbir amaç yokmuş duygusuna ya da bu yapılanların bireyi bir yere ulaştırmayacağı gibi bir kaygıya kapılmak olasıdır” (Durukafa, 1992:93). Ardından yazdıklarını kontrol ederek birbiriyle bağlantılı çağrışımlar arasında oklar çekerek kümeler oluşturur. Bu aşamada ekleme ya da çıkarma işlemi gerçekleştirilebilir. Bu işlemlerden sonra öğrenciye ikinci bir boş kâğıt verilir. Artık öğrenci ilk sayfadaki çağrışımlarını organize ederek kompozisyon yazma işlemini gerçekleştirecektir.

Kelime ağı oluşturma sürecinde yapılan bu işlemlerin garip ve yararsız bir şey gibi görülmesi bireyi korkutmamalıdır. Aslında bunlar birbirinden bağımsız kelimeler topluluğu değil, zihinde gerçekleşen beyin fırtınası sonucu doğal bir yolla kâğıt üzerine dökülen ürünlerdir. Bu kelimeler bizim ön bilgilerimiz, deneyimlerimiz ve eğilimlerimizden neşet etmiştir. Anılan, insanın dâima zihninde kelime ağları oluşturduğunu “Aslında her birey, yaşamı boyunca farkında olmadan ve bilmeden zihninde kelime ağları oluşturur. Zihinde farkında olmadan oluşturulan bu ağlar kâğıda aktarılmadığından, birey bunun bilincinde değildir. Bu nedenle, birey kelime ağını kâğıda aktarma sırasında garip bir iş yaptığı düşüncesine kapılabilir. Oysa ki gerçekte zihindeki, kâğıda aktarmanın dışında başka bir şey yapılmamaktadır” (2005:41) sözleriyle dile getirmiştir. İnal da ilgili çalışmasında konuyla ilgili şu tespitlere yer vermiştir: “Tek başına gibi gözükken bir sözcük gerçekte çok geniş parçaların ve bütünlerin bir parçasıdır ve her sözcük içsel olarak birbiriyle bağlantılı bölümlerin bir sistemidir. Daha sonra gruplama yapılarak kompozisyon yazılır” (2008:56).

Kelime ağı oluşturma yönteminin uygulama basamakları:

- Öğrencilere birer boş kâğıt dağıtılır,
- Bir süre gözlerini kapatıp kendilerini sınırlamadan düşünceleri söylenir,
- Öğrencilerden kâğıdın ortasına anahtar kelimeyi (bu bir kelime öbeğini de olabilir) yazmaları istenir,
- Anahtar kelimenin çevresine akıllarına gelen her kelimeyi, her çağrışımları yazarak daire içine almaları söylenir,
- Öğrenciler, yazdıklarını bir müddet kontrol edebilir, ekleme ve çıkarma yapabilirler,
- Ardından öğrencilere ikinci boş kâğıt verilir,
- Son olarak çağrışımlar organize edilerek yazıya dökülür.

**Şekil 6.4: Kelime Ağı Oluşturma Örneği**



Yukarıdaki şekilde “Gelecekte hayat nasıl olacak?” konusuyla ilgili kelime ağı oluşturma örneği görülmektedir. “Gelecek” anahtar sözcüğü üzerinden çağrışımlar, bireyin kendi deneyim, duygu ve düşüncelerine göre ortaya çıkmıştır.

Ardından birbiriyle bağlantılı olduğu düşünölen ögeler okla birbirine bağlanmıştır. Bu şemadaki kelimelerle oluşturulan kompozisyon Ek-8’de verilmiştir. Bir başka öğrenci aynı konuyla ilgili farklı bir kelime ağı oluşturabilir. Anahtar sözcük farklı seçilmiş olabilir. “Kümeleme, düşüncelerin zihinsel olarak haritalanması demektir. Bu sözcük, düşünce (idea mapping) veya zihin (mind mapping) haritalama şeklinde de isimlendirilmektedir. Kümeleme, bir uyaran (stimulus) etrafında bir ilgi odağı bulmak amacıyla düşünceleri çoğaltan bir tekniktir. İlk anda akla gelen birçok fikri keşfetmeyi sağlayan bir yazma öncesi stratejisidir. Serbest çağrışımlarla zihinde kesin fikirler olmaksızın yazıya başlamayı sağlar” (İnal, 2008:56).

İnal, Buzan’ın “*Use Both Sides of Your Brain*” adlı çalışmasından kelime ağı oluşturma yönteminin yararlarını şu şekilde aktarır:

- “Anahtar sözcük bir çıkış noktası olduğundan tanımlama daha net belirtilir,
- Her düşüncenin ilişkisinin önemi açıkça gösterilir, daha önemli düşünceler merkezdeki sözcüğe veya sözcük öbeğine daha yakındır,
- Anahtar kavramlar arasındaki ilişki çok çabuk görülür,
- Hatırlama ve tekrarlama çok daha çabuk ve daha etkili olacaktır,
- Yeni bilgilerin eklenmesi daha kolaydır,
- Her oluşturulan harita bir öncekinden farklı ve hatırlamaya yardımcı olur,
- Çok yaratıcı alanlarda haritalamayı yaparken açık uçlu şema, beynin ilişkilendirmeyi çok daha kolay yapmasını sağlar” (2008:60).

Kelime ağı oluşturma yönteminin en büyük faydalarından biri de yazma sürecini olabildiğince rahatlatmasıdır. Öyle ki öğrenciler kendilerini bir oyunun içinde zannedebilmektedirler. Çünkü kümeleme sürecini belirleyen herhangi bir sınır yoktur. Bu da öğrencilerde yaratıcı düşünceyi geliştirmektedir.

Kelime ağı oluşturmaya farklı bir örneklik teşkil etmesi açısından Erdem Bayazıt’ın bir ifadesine başvurulabilir. Merhum şair Erdem Bayazıt, 2008 yılında Edebiyat Ortamı Dergisi’nce kendisiyle yapılan bir söyleşide “Bana bir kelime verin, size bir şiir yazayım.” demiştir. Burada şair şiir yazabilmek için önce kelimelere ihtiyaç duyduğunu belirtiyor. Aslında bu ifadesiyle “beynimiz günlük hayatta sürekli

cluster oluşturur, ancak bunları yazıya geçirmeyiz” iddiasının doğruluğu farklı bir şekilde ortaya çıkmış oluyor. Erdem Bayazıt’ın söyleşide ifade ettiği şu ifadelerinden bunu çıkarabilmek mümkündür: “Çalışarak yazılmış şiirler değildir benim şiirlerim. İlhama dayalıdır. Ne yazık ki ilham da bu kadar geliyor. Benim kitabımda ilham dışı yazılmış birkaç tane şiir vardır. Bunlardan biri Dünyaya Dair’dir. Onun yazılış hikayesi de şöyledir. Ben hep söyledim, ‘Bana bir kelime verin, size bir şiir yazayım.’ Rasim (Özdenören) bir gün dedi ki ‘Al sana üç tane kelime, hadi bakalım bir şiir yaz.’ Kelimeler de sanırım, ‘mağara’, ‘otel’ ve ‘dünya’ idi. O şiir öyle yazıldı” (Online Erişim: edebiyatortami.blogspot.com).

Erdem Bayazıt’ın ifade ettiği bu sözlerden aslında kendisinin de -belki farkında olmadan- zihninde oluşan çağrışımlarla kelime ağı oluşturarak şiirlerini oluşturduğu sonucuna varabiliriz. Rasim Özdenören’in kendisine verdiği “mağara”, “otel” ve “dünya” kelimelerinden hareketle yazdığı şiir şu şekildedir:

#### *DÜNYAYA DAİR*

*Bir otel odası kadar bana aitsin  
Bir mağara gibi hiç kimseye  
Herkes bir deniz gibi  
Biliyorum sadece bir emanetsin.*

*Bir şarkı gibisin dünya!  
Çoğu zaman hüzüün makamında  
Coşkulu bazan da  
Kimi zaman bir öğle vakti gibi  
Sıkıntılı ve sabit*

*Geçen zamanlar bitmeyen bir beste  
Tarih bir nakarat sanki.*

*Ben herhangi bir savaşta herhangi bir asker  
Olsam da herhangi bir asker  
Benim de payıma düştü  
Biraz mavi biraz ümit*

*Güneş bir kez daha batarken sulara  
Bıkmadan bir kez daha  
Biriken kızılılıkta biraz da  
Benim kanımdan katkı var.*

(Erdem Bayazıt, Şiirler, 2008:85)

## 6.1. İlgili Araştırmalar

Yabancılara Türkçe öğretimi, bilindiği üzere yeni, tabir yerindeyse bâkir bir alandır. Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin açılması dahi geç kalınmış, ancak 1980’li yılların sonunda Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı altında Türkçe Eğitimi-Öğretimi Bilim Dalı olarak ortaya çıkabilmiştir. Bu gecikme ana dili olarak Türkçe öğretiminde birçok sorunla karşılaşmamıza sebep olmuş, hâlâ bazıları çözülebilmüş değıllerdir. Üzerinde akademik olarak araştırma yapılamamış, etraflı bir şekilde ele alınamamış birçok konu araştırmacıları beklemektedir. Hal böyle iken *yabancılara Türkçe öğretimi* alanında yapılan araştırmalar yeterlidir diyebilmek imkânsızdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi, henüz bir lisans programına sahip değildir. Birkaç üniversitede yüksek lisans programı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların öne çıkanları Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesidir. Doktora programı olarak da sadece Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü bünyesinde bir program mevcuttur. Ancak bu lisansüstü programlar da henüz yeni açılmış olduklarından ve alanda yetişmiş yeterli öğretim üyesi olmadığından istenilen seviyede değıllerdir.

Yabancılara Türkçe öğretiminin bir diğeri sorunu ortak bir programın olmayışıdır. Her kurum kendince bir program oluşturmakta veya bir ders kitabını takip etmekle yetinmektedir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine uygun, açık bir kazanımlar tablosu bulunmamaktadır. Tüm bu eksikliklere bağlı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine dair akademik çalışmaların yetersiz olduğunu kabul etmek gerekir.

Şimdiye değıin yapılan çalışmaların büyük bir kısmını tarihsel bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi ve YTÖ alanında karşılaşılan güçlüklerle yönelik araştırmalar oluşturmaktadır. Diğeri taraftan dil bilgisi yapılarını öğretmeye yönelik yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Özellikle Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesinde alana materyal oluşturacak şekilde yapılmış araştırmalara

rastlanmaktadır. Aşağıda yazılı anlatımı geliştirmeye yönelik yapılmış bazı araştırmalar yer almaktadır.

Tiryaki (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi” başlıklı çalışmasında yazılı anlatımın hem öğrenen hem de öğretene için zor bir süreç olduğunu belirterek, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı anlatımın basamaklarını açıklamıştır. Çalışmasında yazma için motivasyon gerektiğine de değinen Tiryaki, öğrencilere yazacakları metnin kendilerini hangi yeterliliklere ulaştıracağını belirtmenin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Sonuç kısmında kompozisyon yazmanın hangi aşamalarla gerçekleşmesi gerektiğini sıralamıştır.

Aktaş (2009), nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullandığı “Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi” isimli çalışmasında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin oluşturduğu Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi A2 düzeyi yazılı anlatım becerisinin yaratıcı yazma yaklaşımı açısından geliştirilmesini incelemiştir. Çalışmasını İzmir Ekonomi Üniversitesi A2 düzeyindeki 3. sınıf İtalyanca lisans programı öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmasının nicel sonuçlarına göre öğrencilerin yazma süreçlerini ve yeterlik algılarını etkin hale getirdiğini; nitel sonuçlarda ise öğrencilerin, A2 düzeyine uygun olarak oluşturdukları yazma ürünlerinde dilsel gelişim gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Yani geliştirdiği yaratıcı yazma programını uygulamış, son test verilerine göre yaratıcı yazma programının öğrencilerin hedefe yönlendirme konusunda güdüleyici bir yöne sahip olan öz değerlendirme konusunda bilişsel ve duyuşsal farkındalığa sahip olduklarını, kendi sorumluluklarını alarak öğrenme sürecinin bir parçası haline geldiklerini ortaya çıkarmıştır.

İnal (2006), “Yabancı Dil Öğretimindeki Hedeflerin Gerçekleştirilmesinde ‘Clustering’ Yazılı Anlatım Tekniğinin Öğrenci Tutumu ve Başarısı Üzerindeki Etkileri” isimli doktora tezinde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği birinci sınıfında okuyan 47 öğrenci üzerinde yazma öncesi hazırlık tekniklerinin etkililiğini ortaya çıkarmak için yürüttüğü çalışmada cluster yöntemini uygulamış; veri toplama sürecinde de yazılı anlatım tutum ölçeği, yazılı anlatım ölçeği ve öğrencilere yönelttiği açık uçlu

sorular olmak üzere üç araçtan faydalanmıştır. Çalışmasının bulgularına göre yabancı dil öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatım derslerinde kelime ağı oluşturma yönteminin kullanılmasının dil bilgisi, kâğıt düzeni, yazım kuralları, noktalama, kompozisyon düzeni ve gelişimi, kompozisyona odaklanma ve akıcılık düzeylerinde öğrencilerin bilişsel alanda yazma becerilerine ayrıca yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğunu saptamıştır.

Selvikavak (2006), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama” aldı çalışmasını Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen ileri düzey öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmasında kontrol grubunda 12, deney grubunda 11 olmak üzere 23 öğrenci yer almıştır. Öncelikle Ankara Üniversitesi TÖMER’de okutulan beş dil öğretim setini (İspanyolca, İtalyanca, İngilizce, Türkçe ve Almanca) yazma becerisi açısından incelemiş ve söz konusu kitapların yazılı anlatım açısından yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Ardından kendisinin Türkçeye çevirisini yaptığı ‘Let’s Write’ kitabının paragraf yazımı bölümünü paragraf yazma becerisini artırmak adına Türkçeye uyarlayarak bir eğitim programı hazırlayıp öğrenciler üzerinde uygulamıştır. “Paragraf yazma eğitimi iki ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde paragrafı oluşturmayı sağlayan ana düşünce tümcesi yazabilme hedeflenmiştir. İkinci bölümde ise oluşturulan ana düşünce tümcesinden paragraf yazabilme hedeflenmiştir” (2006:53). Birkaç yazma tekniğini barındıran bu programı yedi hafta boyunca öğrencilere uygulamıştır. Dil öğretim setlerini incelemesi sonucunda ileri düzeyde yazma becerisi kazandırmada kitapların yetersiz olduğunu, bunların arasında da en altta Türkçe öğretim setinin olduğunu tespit etmiştir. Ardından Let’s Write kitabından uyarlayarak geliştirdiği programı uygulaması sonucunda programın sınırlılıklarına rağmen öğrencilerin paragraf yazma becerilerinin geliştiğini “Sonuçta, bu çalışmayla karşılaşılan tüm sınırlılıklara ve zaman kısıtlamasına rağmen yazma becerisinin, düzenli bir eğitim-öğretim programı sonucunda öğretilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu ve genel dil öğretim programları içerisinde yer alması durumunda öğrencilerin bu alanda başarılı olacakları ortaya çıkmıştır” (2006:85) sözleriyle ifade etmiştir.

Anılan (2005), Eskişehir’de 44 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” adlı doktora çalışmasında, deneysel yöntemi kullanarak kelime ağı oluşturma yönteminin ana dili öğretimi yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Toplam beş hafta, yirmi dört saat süren uygulaması sürecinde Türkçe dersindeki yazılı anlatım çalışmaları ve kendisinin geliştirdiği materyaller, kelime ağı oluşturma yöntemine göre işlenmiştir. Uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit etmiş, yöntemin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini ispatlamıştır. Ana dili öğretimi üzerine yapılan bu çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yol gösterici mahiyette olabilir. Anılan, çalışmasının sonuç kısmında uygulamaya yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

1. Öğretmenler ilköğretim Türkçe dersinde; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede, kelime ağı oluşturma yöntemine başvurabilirler. Bir başka deyişle, ilköğretim Türkçe dersinde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yöntemi kullanılabilir.

2. Kelime ağı oluşturma yönteminin uygulanmasına yönelik olarak bu araştırmada geliştirilen ders planları ve uygulanan etkinlikler öğretmenler tarafından örnek alınarak kendi sınıflarında uygulanabilir.

3. Öğretmenlerin derslerinde kelime ağı oluşturma yöntemini uygulayabilmeleri için, onlara bu konuda hizmet içi eğitim verilebilir.

4. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına “Türkçe Öğretimi” derslerinde yeni öğretim yaklaşım ve yöntemleri içinde kelime ağı oluşturma yönteminin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiler verilebilir ve uygulamalar yaptırılabilir (2005:73).

“Hopkins (2002), ‘Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Beş Paragraflık Düz Yazı Yazma Becerilerini Geliştirmede Çeşitli Yazma Stratejilerini, Kılavuzlanmış Ödevleri ve Gelişim Formlarını Kullanma’ konulu araştırmada; düşük yazma becerilerine sahip onuncu sınıf öğrencilerinin, söz konusu becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilere başarılı yazma becerileri kazandırma ve beş paragraflık bir



İngilizce düz yazının öğelerini kavramaları amaç edinilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin yazma öncesi taslak hazırlama, karalama, düzeltme ve yazıyı tamamlama alanlarında en az %70 oranında bir başarı gösterecekleri varsayılmıştır. Öğrencilere, değişik konularda kompozisyon yazma ve düz yazı yazmadaki temel becerileri geliştirmek üzere hazırlanmış ve düzenlenmiş on sekiz çalışma verilmiştir. Söz edilen becerilerin kazandırılmasına yönelik yöntemler, yazma öncesi karalama, düzenleme, onaylama ve beş paragraflık düz yazı yazma gibi çeşitli yazma etkinliklerini içermektedir. Bunlara ek olarak, kelime ağı oluşturma, venn şemaları, karşılaştırmazıtlık tabloları, gözden geçirme denetim tabloları, akran yazımları ve puanlama kuralları da amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. Bu becerilerin kazanılıp kazanılmadığı öntest ve sontestlerle ölçülmüştür. Tüm öğrenciler beklenen amacı gerçekleştirmiş ya da yaklaştırmışlardır. Sekiz öğrenci %70 seviyesinde bir gelişmeye ulaşmıştır. Çalışma sonucunda düzeltme, kontrol, kelime ağı oluşturma ve form yazmaya ayrılan zamanın artırılması ve akran yazımlarının öğrencilerin yazı yazarken kendi kontrolüne yardım etmesi için kullanılmasının yararlı olduğu sonucuna varılmıştır” (Anılan, 2005:46-47).

Tekşan (2001), “Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi” isimli doktora çalışmasında kompozisyon yazma becerisini geliştirmek adına ön hazırlık yöntemlerini irdelemiş, bunların yazılı anlatıma etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu yazma öncesi ön hazırlık çalışmalarından bazıları beyin fırtınası, soru-cevap, yeniden yazma, özet çıkarma, not alma, sıraya koyma, resim kullanma ve kelime ağı oluşturma yöntemidir. İlköğretim 8. Sınıflar üzerinde uyguladığı araştırma sonucunda söz konusu yöntemlerin dış yapıyı etkilemediği ancak iç yapı ve dil-anlatım yönünden başarıyı olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Sözü edilen yöntemlerden en başarılıının “kelime ağı oluşturma” ikinci derecede “soru-cevap” yöntemi olduğunu çalışmasının sonuç kısmında belirtmiştir. Ardından, öğretmenlerin yazma çalışmalarında mutlaka ön hazırlık yaptıklarını, öğrencilerin kelime ağı yöntemini kullanabilecekleri şekilde yaratıcı yazmaya yönelmelerini, öğretmenlerin öğrencilere yazma sürecinde rehberlik ederek planlama sürecinde yardım etmelerini önermiştir. Ayrıca Tekşan bu çalışmasında, ilk kez cluster kavramının karşılığı olarak “kelime ağı oluşturma” kavramını kullanmıştır.

Durukafa (1992), “Cluster Metodu Yaratıcı Yazma” adlı çalışmasıyla cluster kavramını ilk kez dilimize sokmuş, yöntemin Türk akademik camiası tarafından tanınmasını sağlamıştır. Beynin her iki lobunun farklı işlevleri olduğunun ortaya çıkması ile Rico tarafından geliştirilen kelime ağı oluşturma yöntemi, beynin sağ lobunun da yazma çalışmalarında etkin kullanılması gerektiğini ön görür. Durukafa, yöntemi yabancı dil öğretmenliği son sınıf öğrencileri üzerinde denemiş, çalışmanın neticesinde yöntemin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. “*Uygulama sonucunda, anlatım bozukluklarının önemli ölçüde azaldığını, noktalama işaretlerinin daha doğru kullanıldığını ve yazım hatalarının hemen hiç kalmadığını gördüm*” (1992:84) sözleriyle bunu dile getirmiş ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarını keşfettiklerini ve geliştirdiklerini de eklemiştir.

Yukarıda bilgi verilen araştırmalardan da anlaşılacağı üzere yazma öncesi hazırlık yaptırmak öğrencilerin yazma becerisi akademik başarılarını artırmaktadır. Zira yazma eğitimi bir süreçtir. Ürün odaklı yaklaşımlar nitelikli yazma çalışmalarının ortaya çıkmasını yavaşlatmaktadır. Ayrıca ürün odaklı yaklaşımlarda katı disipline edilmiş bir ortam olduğundan ve genellikle dil bilgisi kurallarını kavratmaya yönelik yazma çalışmaları yaptırıldığından öğrenciler sıkılmakta hatta yazma becerisinden çekinmeye başlamaktadırlar. Süreç odaklı yazmada ise yazmadan önce hazırlık yapılması önemlidir. Bu bağlamda yazma öncesinde öğrencileri bilişsel yönden ve olumlu tutum geliştirebilmeleri açısından destekleyen *kelime ağı oluşturma yöntemi* tercih edilebilir. Tekşan’ın (2001:160) da ilgili çalışmasının sonuç kısmında belirttiği gibi kompozisyonu iç yapı, dil ve anlatım yönünden geliştiren en etkili yöntem *kelime ağı oluşturma yöntemidir*.

## 7. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Uygulama Süresince Yazdırılan Kompozisyon Konuları” ve “Verilerin Çözümlemesi” ile ilgili bilgi verilmiştir.

### 7.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerisine etkisini ortaya çıkarmak için *deneme modeli* tercih edilmiştir. “Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir” (Karasar, 2013:87). Mart-Mayıs 2015 kur döneminde Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde B2.2 seviyesinde Türkçe öğrenen iki sınıf arasında yansız atama (random) usulüyle bir grup *deney grubu* olarak seçilmiştir. Araştırmada deneme modellerinden *yarı deneysel yöntem (quasi-experimental desing)* kullanılmıştır. “Bazı durumlarda kişilerin deney ve kontrol gruplarına rasgele dağıtılması imkansız olabilir veya istenmeyebilir. Bu durumlarda alternatif olarak yarı deneysel yöntem kullanılır. Bu yöntemin aşamaları:

1. Daha önceden rasgele atama dışında bir yolla oluşturulmuş gruplar rasgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenir.
2. Uygulama öncesinde gruplara ön test uygulanır.
3. Deney grubu deneysel çalışmaya katılıp özel bir müdahaleye uğrarken, kontrol grubuna herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmaz.
4. Uygulama sonucunda gruplara son-test uygulanır” (Çepni, 2005:54-55).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, kelime ağı oluşturma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulama süresindeki motivasyonunu, öğrencilerin kelime ağı oluşturma yöntemini kullanarak gerçekleştirdikleri yazılı anlatım becerisine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak için ise 7 açık uçlu sorudan oluşan bir anket (Ek-4) uygulanmıştır. “Açık uçlu sorular ‘Soruya cevap veren bireyin soruda boş bırakılan yere, bir kelimeyi bir cümle yazması veya kendi fikrini beyan

etmesidir. Açık uçlu sorulara cevap yazdırmak çok faydalı bilgiler sağlayabilir’ şeklinde tanımlanır” (Çepni, 2005:85). Söz konusu anket 6 haftalık deneysel uygulamanın sonunda uygulanmıştır ve kelime ağı oluşturma yöntemiyle yazmanın geleneksel yöntemle yazmaya göre nasıl farklılıklar gösterdiğini, öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini nasıl hissettiklerini içeren öğrenci görüşlerinden oluşmaktadır.

Kelime ağı oluşturma yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanmasına yönelik bu çalışma, uzman görüşleri doğrultusunda B2 seviyesinde gerçekleştirilmiştir. Temel seviyede öğrencilerin Türkçe kelime bilgileri yeterli olmadığından yöntemin etkililiğini ortaya çıkarmada güçlük yaşanabilir endişesiyle böyle bir karar alınmıştır.

## **7.2. Evren ve Örneklem**

“Evren (population), araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Örneklem (sample) belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir” (Karasar, 2013:109-110). Araştırmanın örneklemini Kahire’de bulunan Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 24 kız, 3 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni ise Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde B ve C seviyelerinde Türkçe öğrenen 200 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde ve TÖMER’lerde Türkçe öğrenen B ve C seviyesi öğrencileri araştırmanın evreni olarak kabul edilebilir.

## **7.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları şunlardır: Ön Test Kompozisyon Puanları, Kişisel Bilgiler Anketi, Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Uygulama Öncesi), Son Test Kompozisyon Puanları, Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisine Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi (Uygulama Sonrası).

Ön test kompozisyon puanları öğrencilerin bir önceki kur sınavından aldıkları puanlardan oluşmaktadır. Son test kompozisyon puanları ise araştırmacı tarafından uygulama sonunda belirlenen bir konunun iki gruba yazdırılmasıyla elde edilmiştir.

“Kişisel Bilgiler Anketi” ve uygulama öncesinde gerçekleştirilen “Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri” anketi denkleştirme için kullanılmıştır. Kişisel bilgiler anketinden elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubu arasında uygulamayı yanlış bir şekilde etkileyecek bir farklılık tespit edilmemiştir. İki grupta da yoğunluk Türkoloji öğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubunda 13 kız, 1 erkek öğrenci; kontrol grubunda ise 11 kız, 2 erkek öğrenci yer almıştır. Diğer taraftan, “Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri” (Ek-3) başlıklı ankette elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun yazmaya karşı tutumlarının birbiriyle uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Tablo 8.1’de de aktarıldığı üzere ön test kompozisyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Tüm bu bilgiler bize iki grubun uygulama öncesinde birbirine denk olduğunu, uygulamayı yanlış etkileyecek bir durum olmadığını göstermektedir.

#### 7.4. Uygulama Süresince Yazılan Yazma Konuları

Kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi akademik başarısı ve motivasyonuna etkisini ortaya çıkarmak için yürütülen 6 haftalık deneysel uygulama sürecinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yazma konuları aşağıda verilmiştir. Konuların belirlenmesinde büyük oranda Yunus Emre Türkçe Öğretim Seti’nden faydalanılmıştır.

**Tablo 7.1: Uygulama Süresince Yazdırılan Kompozisyon Konuları**

- |   |
|---|
| 1. Geleceğe dair hedef ve hayallerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.                              |
| 2. Kahire’de yaşama sanatını içeren bir kompozisyon yazınız.  |
| 3. Nasıl bir tatil istediğinizi kompozisyon şeklinde anlatınız.                                       |
| 4. İnsanlar arasındaki farklılığın önemini ve insan ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini anlatınız. |
| 5. Evleneceğiniz kişide aradığınız özelliklerin neler olduğunu yazınız.                               |
| 6. “Hayatta imkânsız diye bir şey yoktur” fikrini içeren bir kompozisyon yazınız.                     |

## **7.5. Verilerin Çözümlemesi**

Kelime ağı oluşturma yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırmada verilerin analizi iki aşamada yürütülmüştür. Öncelikle öğrencilerin yazma becerisi akademik başarılarını ortaya çıkarmak için kompozisyon puanları SPSS 20 programında istatistiksel olarak karşılaştırılmış, iki grup arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise söz konusu yöntemin öğrencilerin yazılı anlatım becerisine karşı motivasyonlarına etkisini ortaya çıkarmak adına deneysel uygulama sonunda deney grubunda bulunan öğrencilere 7 açık uçlu sorudan oluşan bir anket (Ek-4) uygulanmıştır. Elde edilen öğrenci görüşleri incelenerek analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesine ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda iki ayrı bölüm halinde verilmiştir.

### **7.5.1. İstatistiksel Analiz**

Öğrencilere uygulanan çalışmamızın analizleri SPSS (IBM SPSS Statistics 20) programı kullanılarak yapılmıştır. Ön test ve son test ölçüm değerlerinin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için örnek hacimden dolayı ( $n < 30$ ) Shapiro-Wilk test istatistikler sonuçları kullanılmıştır. Ölçüm değerleri normal dağılıma uygunluk gösterdiği için karşılaştırmalar ve incelemeler parametrik yöntemler kullanılarak yapılmıştır.

Parametrik yöntemlere uygun olarak, 2 bağımsız grubun (Deney ve Kontrol Grubu) birlikte incelendiği karşılaştırmalarda 2 bağımsız grup testi (Independent-Samples T test) kullanılmıştır. Tek grup ve ön test/son test durumları incelenirken ise ön test ve son testin bağımlılık durumlarından dolayı 2 bağımlı grup testi (Paired-Samples T test) kullanılmıştır.

### **7.5.2. Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi ile Kompozisyon Yazmaya Dair Öğrenci Görüşlerinin Analizi**

Deneysel uygulama öncesi öğrencilerin yazılı anlatım becerisine yönelik tutumlarını tespit etmek için deney ve kontrol grubuna 5 açık uçlu sorudan oluşan bir

anket (Ek-3) uygulanmıştır. Öğrencilerin belirttikleri görüşlere göre en çok korktukları becerinin yazma becerisi olduğu, yazma etkinliği yapmaktan sıkıldıkları, yanlış yazma endişesinden dolayı kompozisyon yazarken kendilerini rahat hissetmedikleri anlaşılmıştır. Deney ve kontrol grubundan uygulama öncesi benzer görüşler elde edilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan öğrencilere deneysel uygulama boyunca kelime ağı oluşturma yöntemi kullanılarak yazma çalışması yaptırılmıştır. Uygulamanın başlangıcında öğrencilerin yönteme hemen alışamadıkları gözlenmiştir. Ancak kısa bir süre sonra öğrencilerin yöntemi kavradıkları, kendileri için faydalı olacağını hissettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin uygulamaya esnasında “Bu yöntem beyin fırtınası (brain storming) yöntemine benziyor, bu yüzden kelimeleri hatırlamama yardım ediyor” dediklerine tanık olunmuştur.

Uygulama sürecinin ardından, öğrencilerin kelime ağı oluşturma yöntemini kullanarak gerçekleştirdikleri yazılı anlatım becerisine yönelik tutumlarında ne tür bir değişiklik olduğunu belirlemek için öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Yazılı olarak alınan öğrenci görüşlerinden araştırmacı tarafından “Rahat”, “Yazmamı Geliştirdi”, “Eğlenceli”, “Zaman Alıcı” gibi ulamlar oluşturulmuştur. Kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak kompozisyon yazma konusundaki öğrenci düşünceleri frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri kullanılarak yorumlanmıştır.

## 8. BULGULAR

Bu bölümde araştırma süresince ve sonunda elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubuna ait veriler karşılaştırılmış ve değerlendirmede bulunulmuştur. Araştırmanın alt problemlerine ait sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisini ve yazmaya karşı motivasyonlarını ne derece etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

**Tablo 8.1: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Ön Test Puanlarının Değerlendirilmesi**

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
Örnek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S.D.)	Örnek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S.D.)
14	20,21	3,04	13	20,08	2,90
<b>Test İstatistiği</b>		<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Olasılık</b>		
t=-0,120		25	p=0,906		

Deney grubu ve kontrol grubunun akademik yazılı anlatım becerisine yönelik ön test puanları Tablo 8.1’de incelenmiştir. Ön test puanları için deney grubundan 14 örnek, kontrol grubundan ise 13 örnek ele alınmıştır. Deney grubuna ait ön test puanı ortalamasının  $20,21 \pm 3,04$  olduğu, kontrol grubuna ait ön test puanı ortalamasının ise  $20,08 \pm 2,90$  olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön testten aldıkları puanlar açısından karşılaştırıldıklarında, deney grubu ile kontrol grubunun akademik yazılı anlatım becerisine yönelik almış oldukları ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $t_{(25)} = -0,120; p = 0,906 > 0,05$ ).

**Tablo 8.2: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi**

Deney Grubu			Kontrol Grubu		
Örnek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S.D.)	Örnek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S.D.)
14	21,71	2,05	13	19,23	2,31
<b>Test İstatistiği</b>		<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Olasılık</b>		
t=-2,953		25	p=0,007		



Deney ve kontrol grubunun akademik yazılı anlatım becerisine yönelik son test puanları Tablo 8.2’de incelenmiştir. Son test puanları için deney grubundan 14 örnek, kontrol grubundan ise 13 örnek ele alınmıştır. Deney grubuna ait son test puanı ortalamasının  $21,71 \pm 2,05$  olduğu, kontrol grubuna ait son test puanı ortalamasının ise  $19,23 \pm 2,31$  olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları puanlar açısından karşılaştırıldıklarında, deney grubu ile kontrol grubunun akademik yazılı anlatım becerisine yönelik almış oldukları son test puanlarına göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır ( $t_{(25)} = -2,953; p = 0,007 < 0,05$ ). Bu farka göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime ağı oluşturma yöntemi deney grubunda, kontrol grubuna göre akademik yazılı anlatım becerisi açısından daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, kelime ağı oluşturma yöntemini kullanarak kompozisyon yazmak geleneksel (klasik) yöntemlerle kompozisyon yazmaktan daha etkilidir. Bu açıdan elde edilen sonuçlar, Durukafa (1992), Tekşan (2001), Anılan (2005), İnal (2006), Selvikavak (2013)’ın elde ettikleri sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak bu kısımda yazım ve kâğıt düzeni gibi unsurlar ayrıca değerlendirilmediğinden kelime ağı oluşturma yönteminin yazma becerisinde dış yapıyı ne şekilde etkilediğine dair bir yorum yapılmamıştır.

**Tablo 8.3: Deney Grubuna Ait Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi**

Deney Grubu					
Ön Test Puanı			Son Test Puanı		
Örnek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S.D.)	Örnek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S.D.)
14	20,21	3,04	14	21,71	2,05
Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi		Olasılık	
t=-1,419		13		p=0,180	

Deney grubunun kendi içinde akademik yazılı anlatım becerisine yönelik ön test ve son test puanları Tablo 8.3’te verilmiştir. Deney grubundaki 14 örneğe ait ön test puanı ortalamasının  $20,21 \pm 3,04$  ve son test puanı ortalamasının  $21,71 \pm 2,05$  olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $t_{(13)} = -1,419; p = 0,180 > 0,05$ ).

**Tablo 8.4: Kontrol Grubuna Ait Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Ön Test-Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi**

Kontrol Grubu					
Ön Test Puanı			Son Test Puanı		
Örnek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S.D.)	Örnek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (S.D.)
13	20,08	2,90	13	19,23	2,31
Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi	Olasılık		
t=0,974		12	p=0,349		

Kontrol grubunun kendi içinde akademik yazılı anlatım becerisine yönelik ön test ve son test puanları Tablo 8.4'te verilmiştir. Kontrol grubundaki 13 örneğe ait ön test puanı ortalamasının  $20,08 \pm 2,90$  ve son test puanı ortalamasının  $19,23 \pm 2,31$  olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $t_{(12)}=0,974; p=0,349 > 0,05$ ).

Yukarıdaki verilerde de (Tablo 8.1) görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu uygulama öncesi yazma becerisi akademik becerileri açısından denktir. Bu durum araştırmanın ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca Tablo 8.2'de belirtilen sonuçlara göre “yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yöntemi öğrencilerin yazma becerisi akademik başarılarını olumlu etkiler” denebilir. Kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisine karşı motivasyonlarını ne yönde etkilediği aşağıda yorumlanmıştır.

**Tablo 8.5: Kelime Ağı Oluşturma Yöntemi Kullanılarak Kompozisyon Oluşturma**

Deney Grubu (n=14)		
Öğrenci Görüşleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Yazmamı Geliştirdi</i>	13	92,9
<i>Geniş Düşünmemi Sağladı</i>	9	64,3
<i>Kolay</i>	11	78,6
<i>Rahat</i>	10	71,4
<i>Eğlenceli</i>	9	64,3
<i>Kelime Hatırlamamı Sağladı</i>	10	71,4
<i>Paragraf Düzeni Oluşturmaya Yardım Etti</i>	12	85,7
<i>Nereden Başlayacağıma Yardım Etti</i>	6	42,9
<i>Zaman Alıcı</i>	4	28,6
<i>Bundan Sonra Kullanacağım</i>	13	92,9

Deney grubuna uygulanan kelime ağı oluşturma yöntemi kullanılarak kompozisyon yazmayı içeren 6 haftalık uygulama sonrasında elde edilen öğrenci görüşleri Tablo 8.5'te verilmiştir. Bu yöntemin uygulandığı deney grubunun, %92,9'u "Yazmamı Geliştirdi" ve "Bundan Sonra Kullanacağım" görüşünü savunmaktadır. Deney grubunun, %85,7'lik bir kısmı ise "Paragraf Düzeni Oluşturmaya Yardım Etti" görüşünü savunmaktadır. Deney grubunun, %78,6'sı "Kolay" olduğu görüşünü savunmaktadır. Deney grubunun 71,4'ü bu yöntemin "Rahat" ve "Kelime Hatırlamamı Sağladı" görüşünü savunmaktadır. Deney grubunun %64,3'lük bölümü, "Geniş Düşünmemi Sağladı" ve "Eğlenceli" olduğu görüşünü savunmaktadır. Deney grubunun %52,9'u bu yöntemin "Nereden Başlayacağıma Yardım Etti" ve %28,6'sı bu yöntemin "Zaman Alıcı" olduğu görüşünü savunmaktadır.

Bu oranlar göz önüne alındığında deney grubunun çok büyük bir kısmının kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak kompozisyon yazmaya olumlu tutum gösterdiği tespit edilmiştir.

Özellikle "Bundan sonra kompozisyon yazarken bu yöntemi kullanacak mısınız?" sorusuna 13 kişinin kullanacağını belirtmesi ise bu yöntemin etkinliğini gösterir düzeydedir.

Söz konusu öğrenci görüşlerine ait örnekler Ek-11'de verilmiştir.

## SONUÇ

Yabancılara Türkçe öğretiminde en güç kazandırılabilen beceri *yazma becerisi*dir. Yabancı dile muhatap olan öğrenci öncelikle dinleme, buna paralel olarak da konuşma becerisini edinmektedir. Ardından ise okuma ve yazma becerisi gelmektedir. Yazma becerisinin geç kazanılması yazma işinin girift, içerisinde birtakım sâikleri barındırmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere düşen görev, öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek etkinliklere başvurmaktır. Güner (2004:229), yazma öncesi hazırlık yapmanın önemini “Türkçe Kompozisyon öğretiminde öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorun, neyi nasıl yazacağız sorunudur. Her insanın mutlaka yazabileceği bir şeyler vardır; ancak yazma öncesinde gerekli etkinlikler yapılmadığı, konuyla ilgili zihinde bulunan malzemeler ortaya çıkarılmadığı için bir anda yazmaya başlamak insana zor gelmektedir. İşte bu engelin ortadan kaldırılması ve yazmanın kolaylaştırılması için yazma işine geçmeden önce mutlaka bazı etkinlikler yapılmalı; amaç yazdırmak olduğu için konu seçiminde öğrencilere seçme hakkı tanınmalıdır” şeklinde vurgular.

Bu araştırma yabancılara Türkçe öğretiminde hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından zorlu bir alan olan yazma becerisi üzerine deneysel uygulama şeklinde desenlenmiştir. 08.03.2015 ve 30.04.2015 tarihleri arasında Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 27 öğrenciyle 6 haftalık sürede gerçekleştirilen araştırma ile “yabancılara Türkçe Öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına ve motivasyonuna etkisi” ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Deneysel uygulama boyunca haftada ikişer saat öğrencilere kelime ağı kullanarak yazma eğitimi verilmiştir. Araştırmacı tarafından yürütülen uygulama sürecinde, ilk hafta yöntem öğrencilere tanıtılmış, hangi konularda kendilerine fayda sağlayacağı ve yöntemi kullanırken neye dikkat etmeleri gerektiği hakkında bilgi verilmiştir. Ardından uygulamanın sonuna kadar tüm yazma işlemleri kelime ağı kullanılarak yaptırılmıştır.

Araştırmacı, yerli ve yabancı kaynakları taramış, yazılı anlatım becerisindeki sorunları gidermek için kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenir iken yazdıkları kompozisyonları olumlu etkileyeceği ve söz konusu yöntemle kompozisyon yazmanın geleneksel yönteme göre olumlu tutum oluşturacağını savunmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular bunu doğrular niteliktedir. Araştırmanın sonucunda elde edilen istatistiksel veriler aşağıda verilmiş ve değerlendirmede bulunulmuştur. Ancak daha önce de değinildiği gibi kompozisyon puanları 100 puan üzerinden değil, 25 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü her dönem yaptığı sınavlarda dört temel dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ayrı ayrı 25 puan üzerinden değerlendirmekte, ğrenci toplamda dört beceriden 100 puana ulaşabilmektedir. Bu sebeple Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi tarafından hazırlanan ‘‘Yazılı Anlatım leği’’ kullanılarak değerlendirilen kompozisyon kâğıtlarındaki en yüksek puan 25 olarak tespit edilmiştir. Bulgular arasında karşılaştırma yapılırken bu husus göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın alt problemlerine yönelik sonuçlar şu şekildedir:

1. Deney grubu ve kontrol grubuna ait ön test kompozisyon puanları arasında fark yoktur.
2. Deney grubu ve kontrol grubuna ait son test kompozisyon puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Deney grubuna ait ön test ve son test kompozisyon puanları arasında bir fark vardır.
4. Kontrol grubuna ait ön test ve son test kompozisyon puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Aksine ortalama puanda düşüş gözlenmektedir.
5. Kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak kompozisyon yazmanın öğrencilerin yazılı anlatım becerisine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Yukarıda verilen sonuçların değerlendirmesi aşağıda verilmiştir:

1. Tablo 8.1’de aktarıldığı gibi uygulama öncesinde elde edilen ön test kompozisyon puanları incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bundan yola çıkarak uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun yazma becerisi akademik başarıları açısından denk olduğu, uygulama sonucunda elde edilen verilerin geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

2. Tablo 8.2’de verilen deney ve kontrol gruplarına ait son test kompozisyon puanları karşılaştırılmasında, son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Deney grubuna 6 haftalık deneysel uygulama boyunca *kelime ağı oluşturma yöntemi* kullanarak kompozisyon yazdırılmış, aşama aşama öğrencilerin bilişsel anlamda yazılı anlatım akademik başarılarında artış olduğu, kendilerini rahat hissetmeleri sonucunda beyin fonksiyonlarını daha aktif kullanabildikleri anlaşılmıştır. Deney grubu lehine %9.92 oranında bir fark olması, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerisi akademik başarılarına katkı yaptığının açık ifadesidir. Diğer taraftan elde edilen bu sonuç, Durukafa (1992), Tekşan (2001), Anılan (2005), İnal (2006), Selvikavak (2013)’ın elde ettikleri sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla ana dili olarak Türkçe öğretiminde olumlu etkisi kanıtlanan kelime ağı oluşturma yönteminin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yazma becerisini olumlu etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

3. Tablo 8.3’te ortaya çıkan bilgiler ışığında deney grubunun kendi içerisinde ön test ve son test kompozisyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir. Ancak akademik ortalama arasındaki fark incelendiğinde %6 oranında bir artış görülmektedir. Bu sonuç akademik başarı anlamında yadsınamayacak bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. Deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmaması büyük olasılıkla son test yazma konusunun öğrencilere ağır gelmiş olması ve/veya herhangi bir ön çalışma yapmamalarıdır. Bu sonuç değerlendirilir iken ön test sonuçlarının sınav sonuçlarından oluştuğunun dikkate alınması gerekmektedir. Zira Tablo 8.4’te de görüldüğü gibi kontrol grubunun da akademik ortalamasında düşüş olması bunu doğrular mahiyettedir.

4. Tablo 8.4'te kontrol grubunun kendi içerisindeki ön test ve son test kompozisyon puanları karşılaştırılmış, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aksine son test ortalama puanlarında %3,4 oranında bir düşüş görülmektedir. Yukarıda da bahsedildiği gibi bunun sebebi son test konusunun kendilerine zor gelmiş olması olabilir. Deney grubu ön test ve son test sonuçları arasında %6'lık bir artış görülür iken kontrol grubu ön test ve son test sonuçları arasında bir artış olmaması göz önünde bulundurulduğunda kelime ağı oluşturma yönteminin deney grubu yazma becerisi akademik başarısını geliştirdiği söylenebilir.

5. Tablo 8.5'te öğrencilerin kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak kompozisyon yazmaya yönelik görüşleri verilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında alınan öğrenci görüşleri kıyaslandığında kelime ağı oluşturma yönteminin öğrenci motivasyonuna olumlu etki yaptığı ortaya çıkmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına yazılı anlatım becerisine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak adına açık uçlu sorulardan oluşan bir anket (Ek-3) uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin genelinde en çok korktukları becerinin yazma olduğu, yazarken kendilerini rahat hissetmedikleri, yanlış yazma korkusuyla kompozisyon yazmaktan çekindikleri ortaya çıkmıştır. Uygulamanın sonunda ise deney grubuna kelime ağı oluşturma yönteminin yazma becerisine yönelik tutumlarına olumlu etki yapıp yapmadığını tespit etmek için tekrar açık uçlu sorulardan oluşan bir anket (Ek-4) uygulanmıştır. Anket yardımıyla toplanan öğrenci görüşlerinden ulamlar oluşturulmuş, ardından bu ulamların frekans değerleri ve yüzde tanımlayıcı istatistikleriyle hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin tamamına yakınının kelime ağı oluşturma yöntemiyle yazmaya yönelik olumlu görüşler belirttiği görülmüştür. Örneğin, öğrencilerin %92,9'u "Yazmamı geliştirdi" demiştir. Bir başka ulamda ise "Paragraf düzeni oluşturmaya yardım etti" görüşünü savunanların oranı %85,7'dir. Bu da yöntemin ayrıca öğrencilerin yazma sırasında bilgilerini organize etmede yaşadıkları zorluklarda kendilerine yardım ettiğinin bir göstergesidir. Çünkü kelime ağı oluşturma yönteminde oluşturulan şemada birbiriyle ilgili kelimelerin gruplandırılması söz konusudur. Oluşturulan her grubun bir paragraf olacak şekilde kullanılabilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sıkça yaşadıkları "bilgilerini organize edememe" sorununu ortadan

kaldırılmış görünüyor. Bir diğey yandan 14 deney grubu öğrencisinden 13'ünün yöntemi bundan sonra da kullanacaklarını belirtmesi motivasyonlarının olumlu etkilendiğine, yöntemin faydalı olduğunu düşündüklerine kanıt sayılabilir.

### **Öneriler:**

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler kompozisyon yazdırırken kelime ağı oluşturma yöntemini kullanabilir. Öğretmenin yazma sürecini ev ödevi olarak vermek yerine sınıf ortamında, kendisi de sürece dâhil olarak sürdürmesi faydalı olacaktır.
2. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER gibi kurumlar, okutmanlarına yazma sürecinde kelime ağı oluşturma yöntemini kullanmalarını salık verebilir.
3. Yazma öncesi hazırlık yapmak yazma sürecini daha etkin şekilde yönetmeye, bilgileri hatırlamaya ve organize etmeye katkı sağlar. Dolayısıyla Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler kompozisyon yazarken yazma öncesi etkinliklerden faydalanabilirler.
4. Araştırmacılar, B2 seviyesinin altındaki seviyelerde de yöntemi uygulayarak etkili olup olmadığını tespit edebilir.
5. Araştırmacılar, kelime ağı oluşturma yöntemiyle kompozisyon yazmanın diğey becerileri ne şekilde etkilediğini araştırabilir.
6. Araştırmacılar, kelime ağı oluşturma yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kelime bilgisini geliştirme, bilgileri organize etme, anlatım, yazım gibi unsurları ne yönde etkilediğini ayrı ayrı araştırabilir.
7. Araştırmacılar, Mısır'da yüzlerce öğrencinin Türkçe öğrendiği üniversiteleri detaylı şekilde araştırabilirler. Ayrıca bu üniversitelerin ders programlarının, ders kitapları ve materyallerinin Türkçe öğretimine ne derece uygun olduğunu inceleyebilirler. Yapılacak olan akademik çalışmalardan elde edilecek veriler doğrultusunda Türk kurumları gerekli desteği sağlamalıdır.



## KAYNAKÇA

- Açık, Fatma (2008); “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümler Önerileri”, *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Ağca, Hüseyin (1999); “Yazılı Anlatım”, *Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*, Ankara.
- Akalın, Ş. Haluk (2008); “Bin Yıl Önce Bin Yıl Sonra Kaşgarlı Mahmud ve Divanü *Lugati’t-Türk*”, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akar, Ali (2010); “*Türk Dili Tarihi*”, Ötüken Yayınları.
- Aksan, Doğan (1978); “*Türkçe Çalışmalarında ve Öğretiminde Dilbilimin Yeri*”, Dilbilimin Yüksek Öğretimdeki Yeri Seminerinde Sunulan Bildiri, Ankara, 16-17 Şubat.
- Aksan, Doğan (1979); “*Her Yönüyle Dil*”, TDK Yayınları, c. 1., İstanbul
- Aktaş, Meltem (2009); “*Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi*”, Dil Dergisi, Sayı: 145, Sayfa: 7-27, Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Alshirah, Mohammad (2013); “*Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, İstanbul.
- Anılan, Hüseyin (2005); “*Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, Mustafa (2012); “Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları”, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2).
- Arat, Reşid Rahmeti (1991); “Kutadgu Bilig I Metin”, Türk Dil Kurumu Yayınları: 458, 3. Baskı, Ankara.
- Artun, Erman (2009); “Ortak Türk-Mısır Halk Kültürü Ürünlerinin Araştırılması Üzerine Görüşler”, *International Turkey Egypt Relations Symposium and Art Exhibition*, 2-7 Kasım.
- Aynur, Hatice (2009); “Mısır’da Türkler ve Kültürel Mirasları Adlı Kitap Üzerine”. *Turkish Studies*, Volume 4/5, Summer.

- Bağcı, Hasan ve Umut Başar (2013); “Yazma Eğitimi”, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Ed.: Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur), *Grafiker Yayınları*, s.309-331, Ankara.
- Barın, Erol (2010); “Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan ‘Ecnebilere Mahsus’ Elifba Kitabı Üzerine”. *TÜBAR XXVII*, Bahar.
- Baskın, Sami (2012); “Türklerin Araplarla İlk Münasebetleri ve Osmanlı Dönemine Kadar Türkçenin Araplara Öğretimi”. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Issn: 1309-9302. Cilt: 3, Sayı: 5, Haziran.
- Bayazıt, Erdem (2008); Şiirler, *İz Yayıncılık*, İstanbul.
- Biçer, Nurşat (2011); “*Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Biçer, Nurşat (2012); “Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 1/4, s. 107-133.
- Boylu, Emrah ve Önder Çangal (2014); Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği, *International Journal of Language Academy*, Volume 2/4 Winter 2014, p. 127/151.
- Candaş Karababa, Z. Canan (2009); “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 42, Sayı: 2, s. 265-277.
- Çakır, İsmail (2010); “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?” *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 28. Yıl: 2010/1. s.165-176.
- Çalışkan, Nihal ve Önder Çangal (2015); “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*”, <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/1257/2168>, (Erişim Tarihi: 25.01.2015).
- Çalışkan, Nihal ve S. Bayraktar (2012); Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği, VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayında Sunulan Bildiri, Ankara.
- Çangal, Önder (2013); Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, Salih (2005); Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Genişletilmiş 2. Baskı, Trabzon.

- Demirci, Jale (2003); “Cumhuriyet’in 80. Yılında Türkiye’de Memlûk-Kıpçak Türkçesi Çalışmaları”, *Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara DTCF, 18 Aralık 2003.
- Demirel, Özcan (1999); “İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi”, *MEB Yayınları*, İstanbul.
- Demirel, Özcan (2003); “Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme”, 5. Baskı, *Pegem Akademi Yayıncılık*, Ankara.
- Demirel, Özcan (2012); “Yabancı Dil Öğretimi”, *Pegem Akademi Yayıncılık*, 7. Baskı, Ankara.
- Doğan, Abide (1989); “Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Bazı Hatalar”, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt 6. Sayı: 1-2, Ankara.
- Doğan, Candemir (2007); “Türkçede Fiil Çekimleri ve Arap Öğrencilere Öğretimi (Kahire Türkçe Öğretim Merkezi Uygulaması)”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12:1. SS. 39-61.
- Dolunay, Salih Kürşad (2005); “Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme,” *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. 28-30 Eylül 2005.
- Durmuş, Mustafa (2013a); “Yabancılara Türkçe Öğretimi”, *Grafiker Yayınları*, Ankara.
- Durmuş, Mustafa (2013b); “Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, Yıl: 6, Sayı: 11, s. 207-228.
- Durukafa, Gönül (1992); “Cluster Metodu Yaratıcı Yazma”, Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 8, S. 3, s. 83-114, Ankara.
- Edebiyat Ortami Dergisi (2015); “50. Sanat Yılında Erdem Bayazıt İle” <http://edebiyatortami.blogspot.com/2008/07/50-sanat-yilinda-erdem-bayazit-ilediner.html>, (Erişim tarihi: 22.02.2015)
- Ercilasun, Ahmet Bican (2010). *Türk Dili Tarihi*, Akçağ Yayınları.
- Erdem, İlhan (2009); “Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi”, *Turkish Studies*, Volume 4/3, Spring.
- Eren, Hasan (1998); “Türklük Bilimi Sözlüğü: 1. Yabancı Türkologlar”, *Türk Dil Kurumu Yayınları (Sayı: 705)*, Ankara.

- Ergin, Muharrem (1993); “Türk Dil Bilgisi”, *Bayrak Basım Yayım Tanıtım*, İstanbul.
- Gedik, Doğan (2009); “*Yabancılara Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Göçer, Ali (2010); “Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi (Writing Education In Turkish Teaching)”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, Volume: 3, Issue: 12, Summer 2010, s. 178-195.
- Göçer, Ali (2013); “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi”, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Ed.: Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur), *Grafiker Yayınları*, s.171-179, Ankara.
- Göçer, Ali ve Selçuk Moğul (2011); “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”, *Turkish Studies*, Volume 6/3, Summer, p.797-810.
- Göçer, Ali, Gürkan Tabak ve Aydın Coşkun (2012); “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası,” *TÜBAR-XXXII*, Güz.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri (2000); “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yöntem Sorunu”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt: 5, Sayı: 1, s. 253-264.
- Gülpınar, Mehmet Ali (2005); “Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), s. 272-306, İstanbul.
- Gümüş, Muhittin (1999); “*Dil Öğretiminde Temel Becerilere Genel Bir Bakış*”, <http://www.turkceogretimi.com/Dil-O%C4%9Fretim-Yontemleri/article/19-dil-oeretiminde-temel-becerilere-genel-bir-bak/4#> , (Erişim Tarihi: 24.12.2014).
- Güner, Galip (2004); “Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretimin II. Basamağı) Yazma Öncesi Yapılabilecek Etkinlikler”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 17, s. 225-230.
- Gürsoy, Aynur ve Mustafa Arslan (2011); “Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi”, *1<sup>st</sup> International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. May 5-7 2011, Sarajevo.
- Güzel, Abdurrahman ve Halit Karatay (2013); “Türkçe Öğretimi El Kitabı”, *Pegem Akademi Yayıncılık*, Ankara.

- Güzel, Abdurrahman ve Erol Barın (2013); *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Akçağ Yayınları*, Ankara.
- Hacip, Yusuf Has (1993); “Kutadgu Bilig (Mısır Nüshası)”, Kültür Bakanlığı Türk Klasikleri, Mas Matbaası, Ankara.
- Ilgar, Mustafa (2013); “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Aralık, Ankara.
- Işık, Şehnaz (1996); “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İltar, Latif (2014); “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Arapça-Türkçe Ortak Kelimeler Yardımıyla Etkinlik Geliştirme Ve Uygulama (Mısır Örneği)*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnal, Sevim (2006); “İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme”, *Journal of Language and Linguistik Studies*, Vol: 2, No: 2, Ankara.
- İnal, Sevim (2008); “Beynin Algılama Süreci, Yazma ve Kümeleme Stratejisi”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1) 2008, s. 55-64.
- Kahriman, Ramazan, Abdullah Dağtaş, Erhan Çapoğlu ve Zeynep Ateşal (2013); “Yabancılara Türkçe Öğretimi Kaynakçası”. *Türk Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. Yıl:1, Sayı:1, Sayfa: 80-132.
- Karasar, Niyazi (2013); *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayıncılık* (25. Basım), Ankara.
- Kılınç, Aziz ve Mehmet Tok (2010); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, (Ed.: Aziz Kılınç ve Abdullah Şahin), *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara.
- Keleş, Esra ve Salih Çepni (2006); “Beyin ve Öğrenme”, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 2, Aralık 2006, s. 66-82.
- Memiş, Muhammet Raşit ve Mehmet Dursun Erdem (2013); “Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”, *Turkish Studies*, Volume: 8/9, Summer, p. 297-318, Ankara.
- Mogahed, M. Mogahed (2013); “Planning Out Pre-Writing Activities”, *International Journal of English and Literature*, Vol(4)3, pp 60-68, May 2013.

- Okumuş, Sait (2009); “Muhammed Hevai Üsküfi ve Türkçe-Boşnakça Manzum Sözlüğü Makbul-I Arif (Potur Şahidi)”, *Turkish Studies*. Volume 4/4, Summer.
- Onan, Bilginer (2003); “Divanü Lugat-it-Türk’ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi”, *TÜBAR-XIII*. Bahar.
- Onan, Bilginer (2010); “Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları, TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar, s.521-561.
- Özden, Yüksel (2003); “Öğrenme ve Öğretme”, Geliştirilmiş 5. Baskı, *Pegem Akademi Yayıncılık*, Ankara.
- Özbay, Murat (2010); “Türkçe Öğretimi Yazıları”, *Öncü Kitap*, Ankara.
- Pehlivan, Filiz (2007); “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*”, İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Salan, Musa (2012); “Kitabü'l-İdrak Li Lisani'l-Etrak'te Alıntı Kelimeler”. *Gazi Türkiyat*, Güz 2012/11: 53-66.
- San, İnci (2009); “Sanatta Yaratıcılık, (Oyun, Drama)”, <http://yaratıcı-drama.blogspot.com/2009/05/sanatta-yaraticilik-oyun-drama.html>, (Erişim Tarihi: 30.06.2015).
- SDE (2011); Ortadoğu'da Türkiye Algısı: Mısır Örneği, [http://sde.org.tr/Files/Documents/misir-raporu\\_egypt-report-03072013094353.pdf](http://sde.org.tr/Files/Documents/misir-raporu_egypt-report-03072013094353.pdf), (Erişim tarihi: 27.02.2015).
- Selvikavak, Esra (2006); “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sütçü, Aysel (2015); “*Yazma Becerisi Nasıl Öğretilmeli?*”, <http://acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/497/>, (Erişim Tarihi: 27.01.2015).
- Tabak, Gürkan (2013); “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı*”, Erciyes Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Tekşan, Keziban (2001); “*Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Temizkan, Mehmet (2010); Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Dergisi* 27, Bahar 2010, s. 621-643.
- TİKA (2014); <http://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/tarihcemiz-222>, (Erişim Tarihi: 23.12.2014).
- Tiryaki, Esra Nur (2013); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1). 38-44.
- Tok, Mehmet (2013); “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2013/Kış, (6/1).
- Tosun, Cengiz (2005); “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.1, No.1, April.
- Tosun, Cengiz (2006); “Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış”, *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, Sayı: 5.
- Tosun, Cengiz (2010); “Kültür Aktarımında Yazılı Anlatımın Rolü”, *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Dergisi*, Sayı: 27, Bahar 2010, s. 595-619.
- TÖMER (2014); <http://tomer.ankara.edu.tr/kurumsal/tarihce/>, (Erişim Tarihi: 22.11.2014).
- TTK (2015); <http://www.ttk.gov.tr/index.php?Page=Basinda&HaberNo=515>, (Erişim tarihi: 01.03.2015).
- TYS (2015); <http://www.turkcesinavi.com/index.php> , (Erişim tarihi: 04.03.2015).
- Uçgun, Duygu (2013); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı”nın Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme, *Turkish Studies*, Volume 8/9 Summer 2013, p. 2487-2498.
- Uluorta, Nurhan ve Elif Atabek (2003); “Beyin Eğitimi ve Fen Bilgisi Laboratuvar Öğretimindeki Yeri”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 6, s. 295-304.
- Ünsal, Gülhanım (2008); “Yazma Öğretimi”, *Dil Dergisi*, Sayı: 142, Ekim-Kasım-Aralık.
- Yağmur, Kutlay (2013); “Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları” *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Ed.: Mustafa Durmuş ve Alparслан Okur), *Grafiker Yayınları*, s.181-200, Ankara.

- Yalçın, Alemdar (2002); “Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar”, *Akçağ Yayınları*, Ankara.
- Yeşilyurt, Erhan (2015); “*Osmanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, Yakup (2008); “Yazma Öğretimi,” Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (Ed.: Cemal Yıldız), *Pegem Akademi Yayıncılık*, 2. Baskı, Ankara, s. 203-276.
- YEE (2015); <http://www.yee.org.tr/misir-kahire/tr/yetem/turkce-kurslari-2>, (Erişim Tarihi: 22.01.2015).
- Yüce, Sefa (2005); “İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”, *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.1, No.1, April.
- Yücer, Sümeyra (2011); “İnternet Yoluyla Türkçe Öğretimi ve Sorunları”, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, Yıl:1, Sayı:1.



## EKLER

### Ek-1: Kişisel Bilgiler Anketi

Değerli öğrenciler,

Bu anket akademik bir çalışmada kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Lütfen, soruları doğru bir şekilde okuyup size en uygun şekilde cevaplayınız. Yanında parantez bulunan soruları parantezin içine (X) işareti koyarak cevaplayın. (Not: Kişisel bilgileriniz herhangi bir şekilde çalışma dışında kullanılmayacak ve paylaşılmayacaktır.)

**1. Adınız Soyadınız :**

**2. Sınıfınız :**

**3. Cinsiyetiniz :** Kız ( ) Erkek ( )

**4. Eğitim Durumunuz :** Öğrenci ( ) Mezun ( )

**5. Okuduğunuz/En Son Mezun Olduğunuz Okul:**

**6. Bölümünüz :**

**7. Ne kadar süredir Türkçe Öğreniyorsunuz?**

( ) 1 yıldır ( ) 2 yıldan çok

( ) 1-2 yıl arası

**8. Annenizin Mesleği:**

**9. Babanızın Mesleği:**

**10. Anne ve Babanızın Hayatta Olup Olmama Durumu:**

**Anne**

( ) Sağ (Hayatta)

( ) Öldü (Hayatta Değil)

**Baba**

( ) Sağ (Hayatta)

( ) Öldü (Hayatta Değil)

## Ek-2: Yazılı Anlatım Ölçeği

<i>Puan Değeri (25)</i>	<i>Temel Ölçüt</i>	<i>Ölçütler</i>	<i>Ayrıntılar</i>	<i>ÖğrenciPuanı</i>
5	<b>Plan</b>	<b>Giriş, gelişme, sonuç</b>	En az üç paragraf	
		<b>Paragraf bütünlüğü</b>	Giriş, gelişme, sonuç; her bir paragrafta bir ana düşünce, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma	
		<b>Paragraflar arası geçiş</b>	Bağlayıcılarla paragrafta başlamama	
5	<b>Dil Bilgisi Yapılarını Kullanma</b>	<b>Sözcüklerin doğru yazımı</b>	Harflerin sırası, karıştırılan sözcüklerin ayrımı, ses olaylarına uyum	
		<b>Anlatım bozukluğu</b>		
		<b>Cümle çeşitliliği</b>	Basit, sıralı, bağlı; eksilteli, devrik; anlamca dil kurallarına uygunluk, uzunluk	
5	<b>Konu Bütünlüğü</b>	<b>Tutarlılık</b>	Plan: giriş, gelişme, sonuç; mantık bütünlüğü, çelişmeme, tekrardan kaçınma, konuyu anlama, konudan sapmama, gözlem, izlenim ve tasarımlardan yararlanma, ana düşünce, yardımcı düşünceler, örnekler	
		<b>Özgünlük</b>	Mecaz, şaka, nükte; atasözü, deyim, özdeyiş kullanımı; alıntı, benzetme ve örneklerin uygunluğu	
		<b>Doğallık</b>	Bilgi yanlışlığı, eksikliği	
2,5	<b>Başlık, Sayfa Düzeni ve Sözcük Hazinesi</b>	<b>Sayfa düzeni</b>	Kâğıt temizliği, amaca uygun kâğıt boşlukları; dilekçe yahut deneme, paragraf boşluğu	
		<b>Başlık</b>		
		<b>Uzunluk</b>	125-150 arası	
5	<b>Yazım ve Noktalama</b>	<b>Yazım kuralları</b>	Büyük harflerin yazımı, bağlaçların yazımı, ses olayları...	
		<b>Noktalama işaretleri</b>	Nokta, virgöl, ünlem, soru işareti, üç nokta	
		<b>Sözcük seçimi</b>	Eş anlam, zıt anlam, zengin hazne, anlatmak istediğine en uygun sözcük, sözcük tekrarından kaçınma	
2,5	<b>Tür ve Üslup</b>	<b>Üslup ve Tür Seçimi</b>	Hedef okuyucuya göre istenen yazılı ifadenin tür ve üslubuna uygun olarak ifade edilebilmesi	
25			<b>TOPLAM</b>	

### DEĞERLENDİREN:

Adı Soyadı

İmzası

1. ....  
2. ....

.....  
.....

**Ek-3: Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Uygulama Öncesi)**

---

1. Sizce dört beceriden (*okuma, dinleme, yazma, konuşma*) hangisi daha zordur? Neden?

2. Kompozisyon yazarken kendinizi rahat hissediyor musunuz? Neden?

3. Kompozisyon yazmaktan korkuyor musunuz? Neden?

4. Kompozisyon yazmaya hazırlık için ya da yazarken hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Bu yöntemler size hangi konuda fayda sağlıyor?

5. Yazılı anlatım becerisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Yazınız.

**Ek-4: Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazılı Anlatım Becerisi Motivasyonuna Yönelik Öğrenci Görüşleri (Uygulama Sonrası)**

---

1. Kelime ağı oluşturma yönteminin yazma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?

2. Kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak yazmanın daha kolay olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

3. Kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak yazmanın daha eğlenceli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

4. Kelime ağı oluşturma yontemini ile kompozisyon yazarken kendinizi rahat hissetiniz mi? Nasıl?

5. Daha sonra kompozisyon yazarken kelime ağı oluşturma yontemini kullanmayı duşunuyor musunuz? Neden?

6. Kelime ağı oluşturma yontemi kelimeleri hatırlamanıza ve metni duzenlemenize yardım etti mi? Nasıl?

7. Yontem ile ilgili eklemek istediğiniz farklı bir goruş var mı?

### Ek-5: Yabancı Dil Yeterliliği Yazılı Anlatım Ölçütleri

A1	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim. Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.
A2	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.
B1	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.
B2	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.
C1	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğumu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
C2	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

(MEB, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce hazırlanan kaynaklardan uyarlanmıştır)

**Ek-6: Kontrol ve Deney Grubuna Ait Ön Test Kompozisyon Puanları****KONTROL GRUBU**

<i>Sıra</i>	<i>Öğrencinin Adı</i>	<i>Not</i>
1	N. M. A.	18
2	H. S. A.	16
3	S. H. S.	18
4	R. M. Z.	20
5	W. E. A.	24
6	A. G.	21
7	S. İ.	24
8	N. H.	16
9	A. A. A.	21
10	E. M.	23
11	R. M.	17
12	A. A.	23
13	M. A.	20

**DENEY GRUBU**

<i>Sıra</i>	<i>Öğrencinin Adı</i>	<i>Not</i>
1	N. A. H.	24
2	S. E. F.	21
3	N. A. Y.	18
4	M. K. S.	18
5	M. A.	16
6	S. F.	16
7	R. H.	18
8	D. A. M.	24
9	M. A. S.	24
10	D. G.	23
11	A. S.	21
12	N. M. İ.	20
13	A. A.	17
14	S. S.	23

**Ek-7: Kontrol ve Deney Grubuna Ait Son Test Kompozisyon Puanları**

<b>KONTROL GRUBU</b>			<b>DENEY GRUBU</b>		
<i>Sıra</i>	<i>Öğrencinin Adı</i>	<i>Not</i>	<i>Sıra</i>	<i>Öğrencinin Adı</i>	<i>Not</i>
<i>1</i>	A. G.	19	<i>1</i>	M. A.	18
<i>2</i>	S. H. S.	17	<i>2</i>	R. H. A.	20
<i>3</i>	R. M. Z.	18	<i>3</i>	D. A. M.	24
<i>4</i>	W. E. A.	22	<i>4</i>	N. A. Y.	20
<i>5</i>	A. A. A.	20	<i>5</i>	N. A. H.	24
<i>6</i>	E. M.	23	<i>6</i>	M. K. S.	21
<i>7</i>	S. İ.	20	<i>7</i>	S. E. F.	23
<i>8</i>	N. H.	17	<i>8</i>	N. M. İ.	20
<i>9</i>	R. M.	16	<i>9</i>	A. S. A.	22
<i>10</i>	N. M. A.	22	<i>10</i>	D. G. A.	24
<i>11</i>	A. A.	20	<i>11</i>	S. S. R.	24
<i>12</i>	H. S. A.	16	<i>12</i>	M. A. S.	23
<i>13</i>	M. A.	20	<i>13</i>	S. F.	19
			<i>14</i>	A. A.	22



## Ek-8: “Gelecek” Konulu Kompozisyon Örneği

### GELECEK

**Gelecek.** Nedir **gelecek**? Herkesin bu soruya vereceği farklı cevaplar olabilir. Kimine göre **gelecek** para demekken kimine göre **gelecek aile** olabilir. Kimi için **yeni bir hayat**, kimi içinse dipsiz bir kuyudur. Bazı insanlar bu soruları çok kafaya takıp strese girerken bazı insanlar hiç umursamazlar ve **hedefsiz** bir hayat yaşarlar.

Ben de **gelecek** kavramını düşündüğümde herkes gibi aklıma birçok şey geliyor. Yani benim için de **gelecek** hem kariyer hem de **yeni bir hayata** “merhaba” demek. Kim bilir belki **ayda yaşamaya** başlayacağız, belki de **okullar** olmayacak, **eğitimimizi evden sürdüreceğiz**. Ancak bunların dışında gelecek dediğimde olumsuz şeyler de canlanıyor kafamda. Yani hep iyi şeyler düşünemiyorum geleceğe dair. Çok tozpembe görmüyorum ben hayatı, kimilerinin aksine. Hayatın gerçekliklerinden kopmadan hayal ediyorum.

Öncelikle olumsuz şeylerle başlayayım anlatmaya. Zaten içinde bulunduğumuz günlerde bunları yaşamaya, etkilerini görmeye başladık, maalesef. Bunlardan biri her geçen gün artan **fabrikalar**, mesela. Bana kalırsa açılan her yeni fabrika, kaybedilen bir **orman**, bir bahçe demektir. Tabii “Fabrikalar olmasın” demek imkânsız ama en azından yerleşim yerlerine uzak yapılınsın. Fabrikaların sebep olduğu diğer problem de tarıma ilgiyi azaltmasıdır. Keşke eskisi gibi kendimiz üretmenin önemini kavrayabilsek. Başka bir olumsuzluk ise hastalıkların artması. Ne yazık ki, bence **gelecekte** hastalıklar artacak. Bu sebeple **hastaneler** çoğalacak. Yediğimiz şeyler doğal olmadığından gün geçtikçe hastalıklar artıyor. Bu da beni **gelecek** adına korkutuyor.

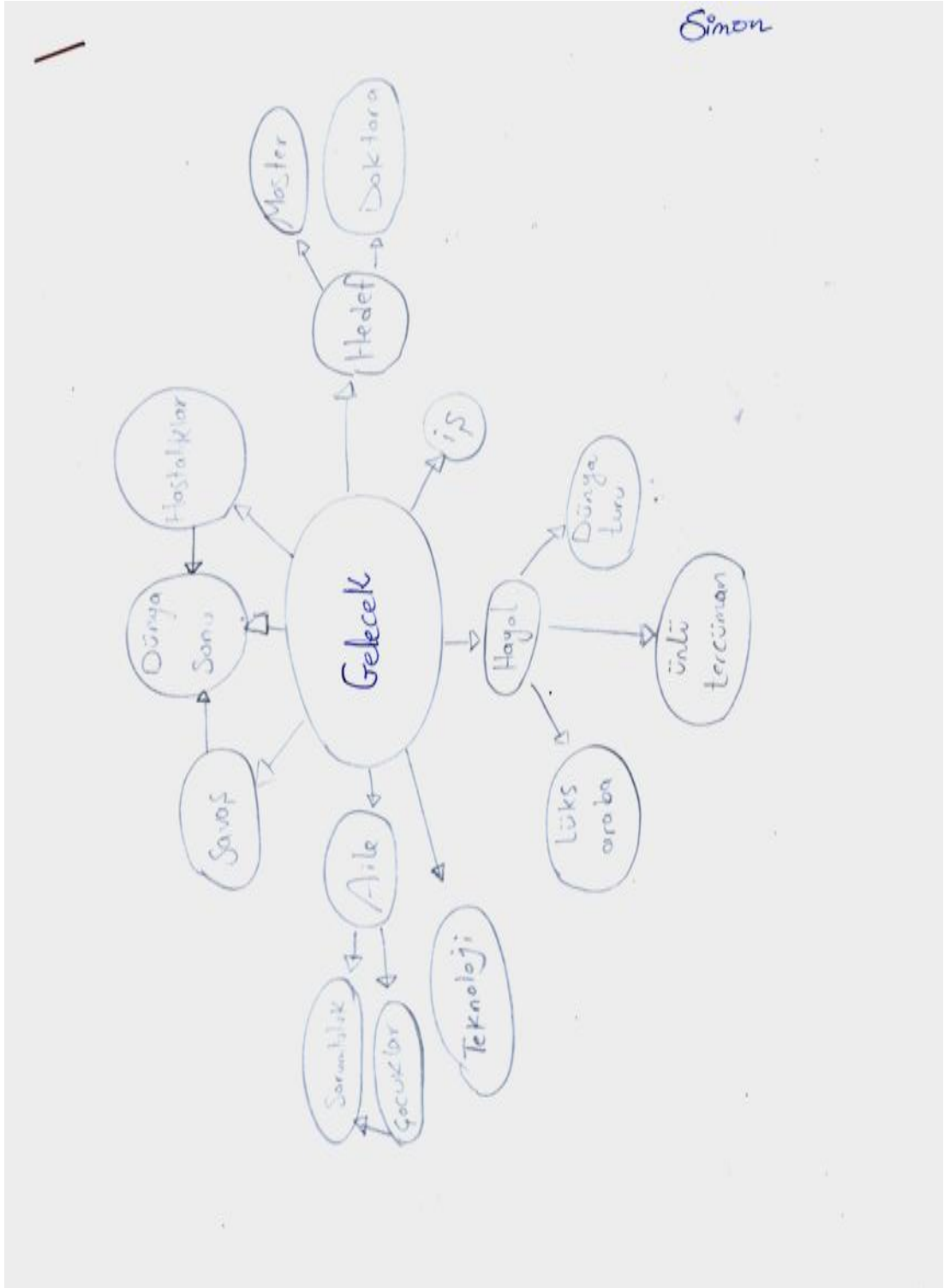
Olumsuzluklara **aile** ilişkilerinin zayıflaması, giderek teknolojiye bağımlı hale gelmemizi de ekleyebilirim. Ancak biraz da kendimle ilgili iyi şeylerden bahsedeyim. Yani kendi **hedeflerimden**. **Gelecek** benim için **yeni bir hayatın** başlangıcı olacak. Bir **işe** girecek ve **aile** kuracağım. İşim hakkında bazı planlarım var ama tam emin değilim. Ayrıca **yüksek lisans** da yapıp **işimde**

ilerlemek istiyorum. Bunların dışında başka hedeflerim de var. Örneğin, dünya turu yapmak, spor bir araba almak gibi.

Sonuç olarak, ben de geleceğe dair bazı hayaller kuruyorum. Gerçekleşir veya gerçekleşmez, bilemiyorum. Ben sadece hayal kuruyorum ve kurmaya devam edeceğim. Olumsuzluklara rağmen iyimser olmaya çalışacağım.

**Ek-9: Deneysel Uygulama Süresince Yazdırılan Kompozisyon ve Kelime Ağı Oluşturma Örnekleri**

**Konu: Geleceğe dair hedef ve hayallerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.**



## Ek-9: (devamı)

Simen

Gelecek

Gelecek benim için çok geniş bir kavramdır. Gelecek denince aklıma birçok şey geliyor, çoğu insan gibi... .. (?) ... Gelecek sözünü duyunca, bazen heyecanlanırım bazen de korkarım.

Öncelikle niye korktuğumu anlatayım. Her gün televizyon izleyince kötü haberlere rastlıyoruz. Kendimize "Acaba ne oluyor?" diye şaşırarak sorarız. Her gün felaketler, savaşlar ve hastalıklar ortaya çıkar, maalesef. Bunlara rağmen hiç kimse önemsemiyor. "Elimde gelen bir şey yok" diye yaşanan problemleri çözmeye uğraşmıyoruz.

Üzülerek söylemeliyim ki her kişi sadece kendini düşünüyor. Örneğin, hava kirlenmesi, ormanlar kesmesi, su kirlenmesi gibi problemler, daha doğrusu facialar, kimse halletmeye çalışmıyor.

Diğer taraftan, teknoloji her gün yeni bir şey ortaya koyar, bizi şaşırtıyor ve hayatı kolaylaştırıyor.

Olumlu bakımından bahsedersen, gelecek benim için yeni güzel bir hayata başlamak demek. Bundan dolayı heyecanlanırım. Mesela, yakın gelecekte Türkiye'de master yapmak istiyorum. Oradan da iş aramayı düşünüyorum. Böylelikle hem Türkçem gelişir hem de para kazanırım. Bundan sonra doktora yapmayı çok isterim, umarım geleceğim bana yardım eder bunu gerçekleştirmek için.

Bunları gerçekleştirdikten sonra aile kurmayı düşünmeye başlayacağım. Zira çocukları çok severim. "Güzel bir çocuk görünce" keşke onun gibi çocuğum olsa" diye dilerim. Aynı zamanda bir aile kurmak düşüncesi başarılı olmama engel olabilir diye beni korkutuyor.

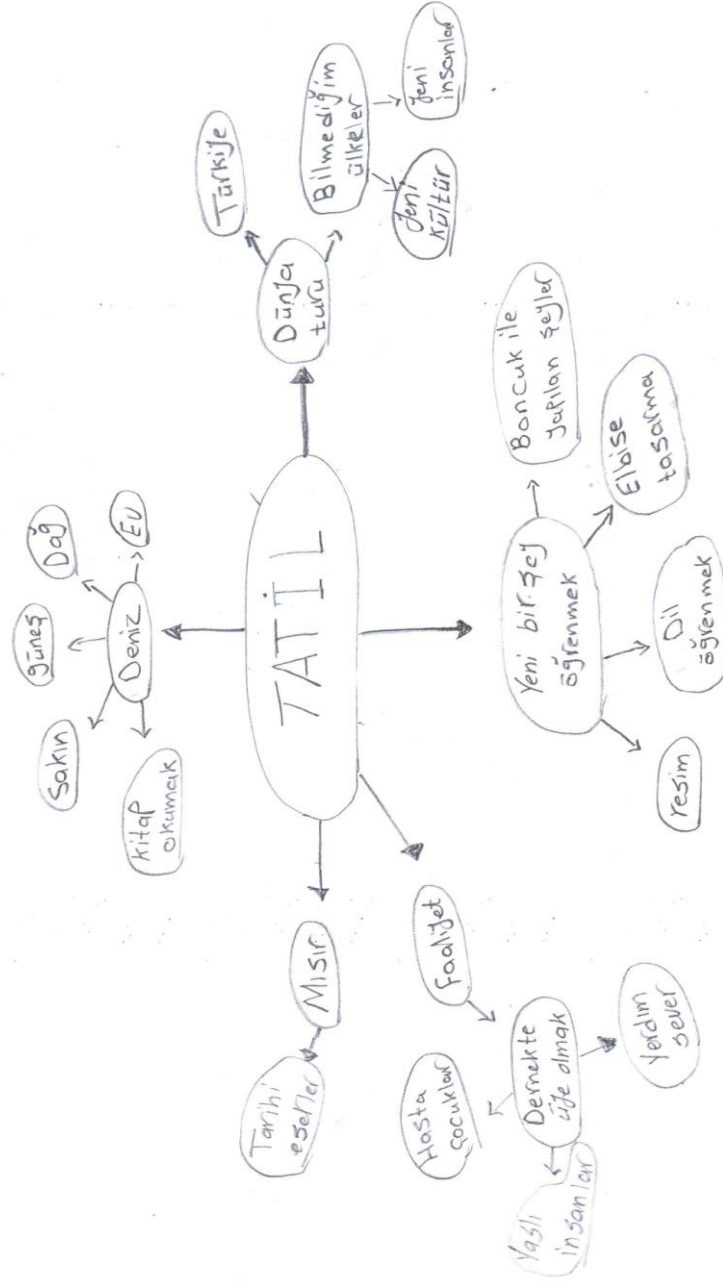
Uzak hayallerim ise, siyaset alanında ünlü bir tercüman olmak, Lüks bir arabaya sahip olmak ve dünya turu yapmak gibidir.

Sonuç olarak, eğer hedeflerini gerçekleştirebildiğine inanıyorsan, başbakan olmak istersen bile, belki uzak gelecekte başbakan değil Cumhurbaşkanı olabilirsin. Bu yüzden önüne küçük bir hedef koyarsan sonra da gerçekleştirebilirsin, gelecekte kendine "Keşke daha büyük hayaller kursaydım" diye pişman olabilirsin...

## Ek-9: (devamı)

Konu: Nasıl bir tatil istediğinizi kompozisyon şeklinde anlatınız.

Adı: Merve Ahmed



**Ek-9: (devamı)**

Ad: Manal Ahmed

**Tatil**

Tatil, ne kadar güzel bir kelime bu. Yer Jüzündeki insanlar hiç kimseji bu kelimeji sevmey. Çünkü günlük hayatımızda yapamajacağımız şeyler tatilde yapabiliriz. Tatil rahatlık demektir.

Neden tatil yapmak isteriz? Bence günlük streslerden uzaklaşıp huzur bulmak, dinlenmek ve ailemizle vakit geçirmek. Onlarla oturup konuşmak, birlikte dışarıya çıkmak için tatil yapmak isteriz.

Tatil sadece rahatlamak için değil tabi, yani hem rahat hem de bir şey öğrenmek dil olabilir. Bir faaliyet katılmak. Ben mesela boncuk ile yapılan şeyler ve elbise tasarımı ile ilgilenirim ve onları tatilde öğrenmek istiyorum.

İstediğim tatil uzun ve güzel bir tatil olsun. Tatilde Mısırın bütün tarihi eserleri görmek istiyorum. Sonra kısa bir dünya turu yaparım. Türkiye'yle başlar. Sonra bilmediğim ülkelere gidip yeni kültürleri ve yeni insanları tanımak.

Okul Jüzünden arkadaşım ile buluşamıyorum. Bu nedenle

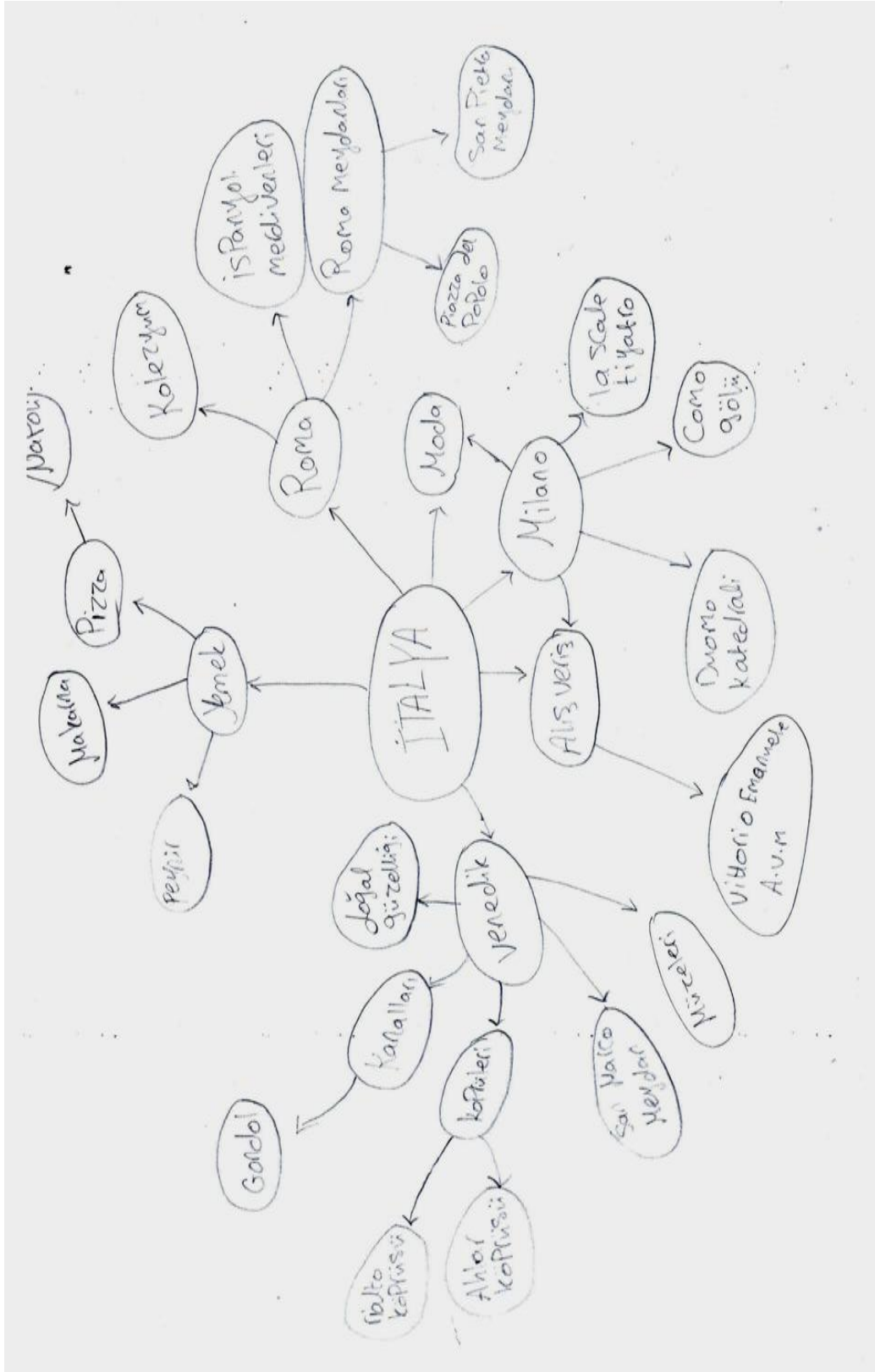
**Ek-9: (devamı)**

Ben insanları yardım severim bu nedenle tatilde bir dernekte üye olmak istiyorum. Derneğin faaliyetleri katılabilirim. Hasta ve öksüz olan çocukları ziyaret edip onlarla vakit geçirmek Yaşlılar da ziyaret etmek.

Tatilin sonunda Sakin bir jere gitmek istiyorum. Şöyle yüksek ormanın içinde bir dağ evi olacak. Yanında dere akacak. İnsanlardan uzak olmalı. Sadece güneş, Yeşil, deniz ve kuşlar sesi olacak.

Böyle tatil bitecek. Keşke her gün tatil olsa ama olmaz. Neyse kendimize ara sıra tatil vermeliyiz. Çünkü her gün aynı iş yapmak ve stres altında yaşamak sağlığımıza zarar veriyor.

## Ek-9: (devamı)





## Ek-9: (devamı)

Nora Ahmed

## İtalya

Hayat hızlı gidiyor. Her gün stres altında işlerimiz, okullarımız gidiyor. Hedeflerimize ulaşmak için hep koşuyoruz. Kendimiz için özel birşey yapmıyoruz. Belki vaktiniz yok, ya da keşifinize vakit ayırma alışkanlığı yok. İnsanlar arasında her şeyden uzaklaşıp bir tatile gitmek. Buna katırsa İtalya bir tatil için ideal bir yerdir.

İtalya, benim gideceğim ülkeler listesinde önemli yere sahiptir. İtalya'nın güzel ve tarih kokan şehirleri, meydanları ve sokaklarını teker teker görmek isterim. İlk olarak Roma'ya gitmek istiyorum. Roma'da gezilecek çok yer var onlardan biri Kolezyum, onun acılı hikayesine rağmen öyle bir osaleti yansıtıyor. Kolezyum işine gitmek hayvanlarla insanlar arasında yapılan dövüşlerin yerinde bulunmak kesinlikle farklı birşey olacak. Ayrıca "Piazza del Popolo" ve "San Pietro meydanı" gibi birbirinden güzel olan Roma meydanlarını ve ıslak istasyon meşitlerini görmek istiyorum.

İtalya'ya gidip Pizza yemeyen, İtalya'ya gitmemişsin bunu böyle biliyordum fakat "Ye, Dua et, Sev" diye okuduğum kitapta yazar, "Napoli Pizzası yemediyen Pizza yememişsin" diye anlatır, demekki İtalya'nın güneyinde bulunan Napoli'ye de bir bakmak lazım.

İtalya'nın en herikülada şehirlerinden biri ve görülmesi gereken Venedik'e sıra gelir. Venedik ölünceye kadar saman kemeri altına kanallarında bir gondola gezinti yapmak gelir. Venedik'te bir sürü kanal vardır, her kanala üzerinde bir köprü var ve bu köprülerden biri Rialto köprüsü, bazı filmler ve şarkılar bu köprüün yanında çekilmiştir. Çok güzel mimarı bir köprüdür. Bir de Ahlat köprüsü vardır, o da çok güzel. Halbuki Venedik'in her yeri güzeldir, doğal güzelliği, mimarı, sanat eserleri, San Marco meydanı, kanalları, köprüleri hatta dar sokakları da güzeldir.

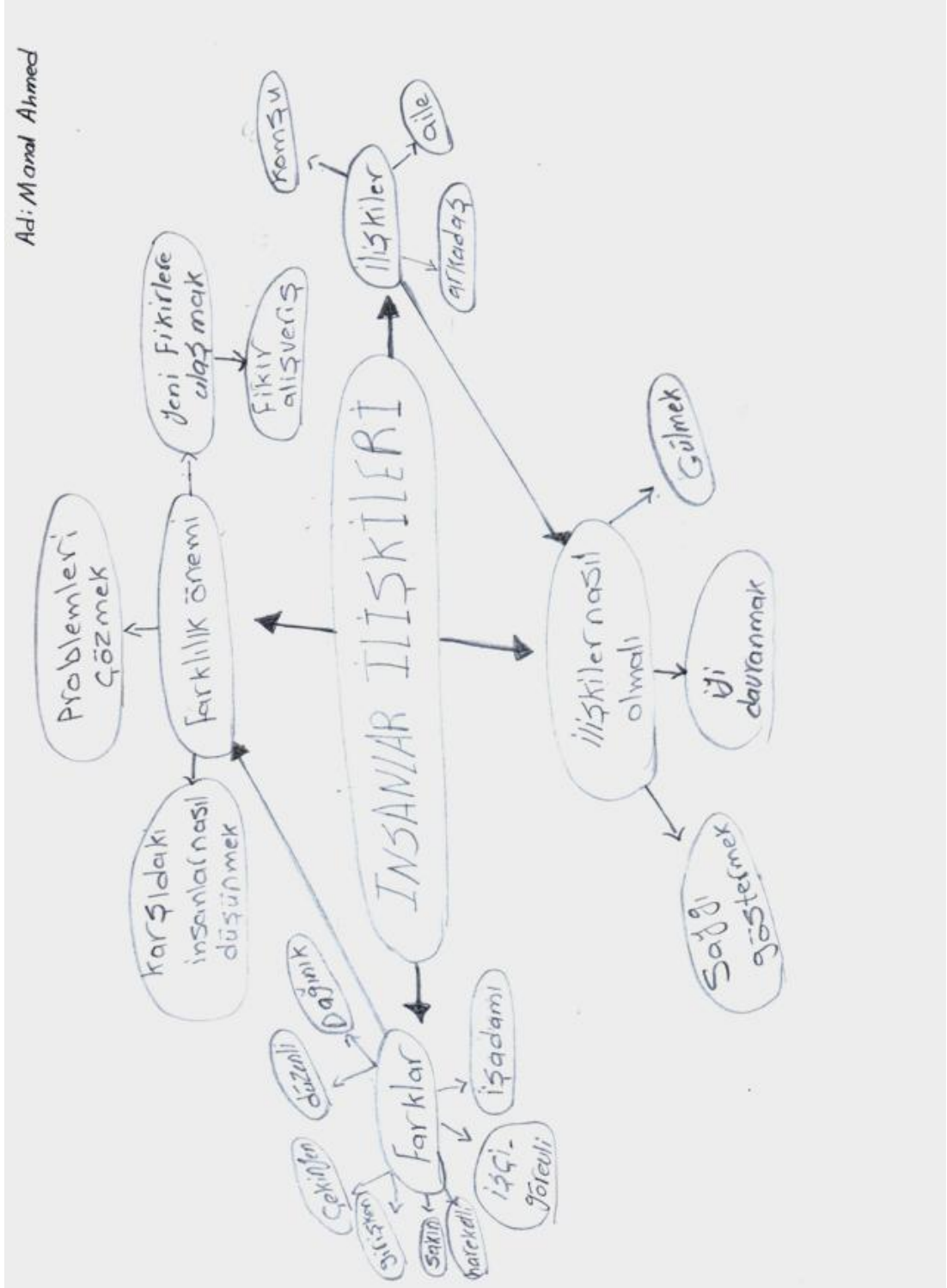
**Ek-9: (devamı)**

Diğer tarafta Milano da vardır. Milano demek moda ve alışveriş demektir.. Moda başkenti olan Milano'da her türlü markalar var ama tabiki fazla Pahalı olacakmış. Milano'nun hatta dünyanın en büyük alışveriş merkezlerinden biri "Vittorio Emanuele A.V.M" oraya gitmek şart. Burglardan başka Duomo Katedrali, la Scala Tiyatro ve Como gölü gibi Milano'nun görülecek güzel yerleri vardır.

Son olarak, İtalya'da mükemmel bir tatil geçirilir.

## Ek-9: (devamı)

Konu: İnsanlar arasındaki farklılığın önemini ve insan ilişkilerin nasıl olması gerektiğini anlatınız.



**Ek-9: (devamı)**

Adı: Manal Ahmed

## İnsanlar İlişkileri

İnsanlar ilişkileri çok önemli bir konudur. Bazı insanlar ilişkilere önem vermez hatta ilgilenmezler. Aslında insan hayatı yalnız yaşayamaz. Bu nedenle insanlara ihtijacı var.

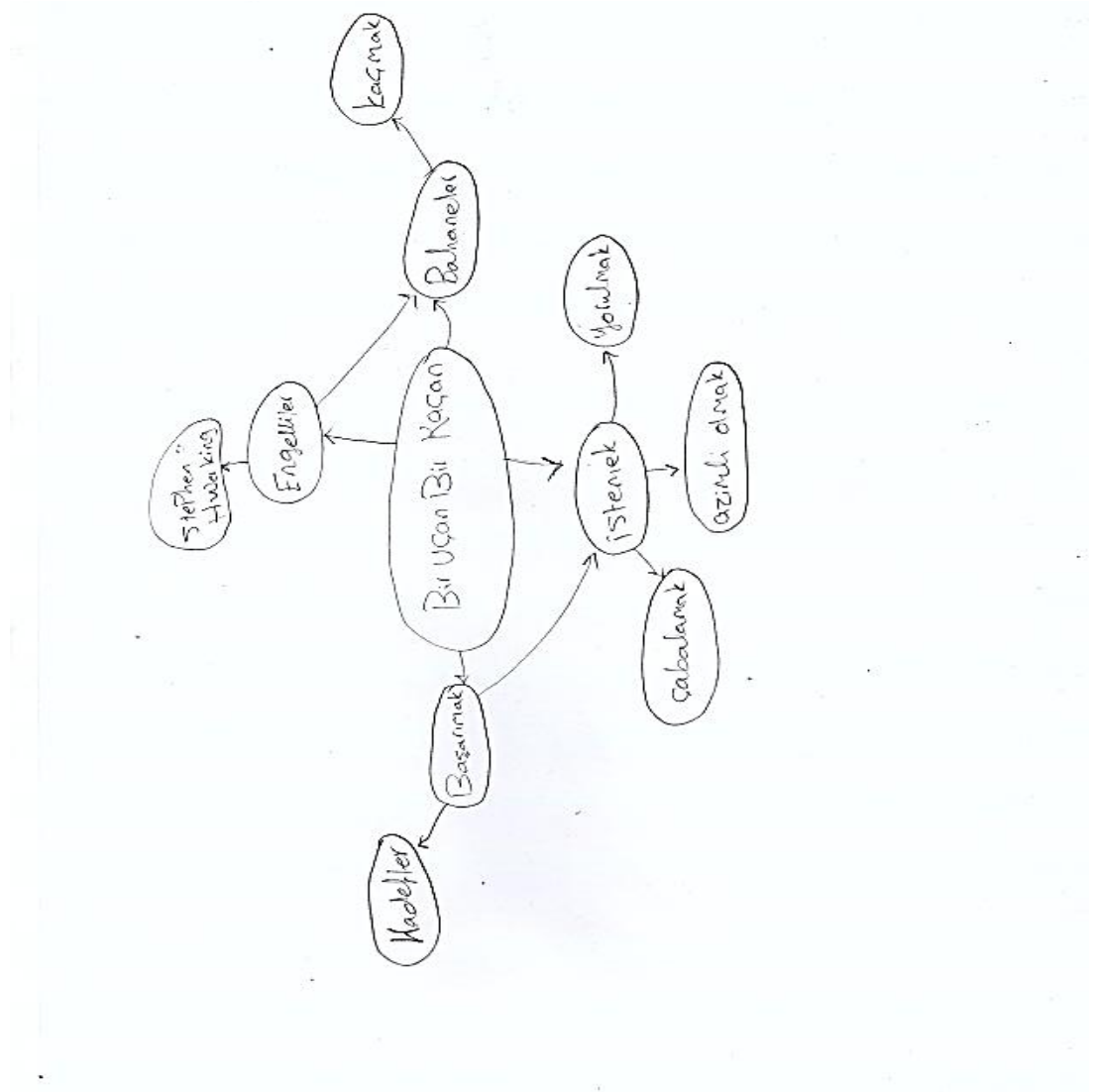
Çevremizdeki insanlarla sürekli iletişim ve ilişki içinde yaşarız. İlişkiler, ailemizle, arkadaşlarımızla, komşumuzla olan ilişkilerimiz gibi...

İnsanlarla ilişkiler nasıl olmalı? Çevremizdeki insanlarla nasıl davranmalıyız? İnsanlara saygı göstermeliyiz. onlarla iyi davranmalıyız. Eğer çevremizdeki insanlara kötü davranırsak onlar bizden uzaklaşacak. Hatta bizimle konuşmak istemeyecekler. İnsanlarla iyi davranan insan, insanlar onu sever. Gülmek de insanlar ilişkilerinde önemli bir şey. Mesela Sabah bildiğimiz insanlar onları karşılaştığımız zaman onun yüzüne gülmeliyiz. Gülmek insanlara olumlu bir şekilde etkilidir. insanlar güler yüzü insan onu sever.

İnsanlar arasındaki ilişkinin nasıl olmalı bildikten sonra insanların arasındaki farklılığın önemini bilmeliyiz. Farklılık önemli, problemleri kolay çözebiliriz yeni bir çözüm ortaya çıkabilir. Yeni fikirlere ulaşmak, bir insan ondan farklı insanlarla ilişki kurduğu zaman fikir alışverişinde bulunuyor.

**Ek-9: (devamı)**

**Konu: "Hayatta imkânsız diye bir şey yoktur" fikrini içeren bir kompozisyon yazınız.**



## Ek-9: (devamı)

Nora Ahmed

### Bir Ucan Bir Kaçan

Herkesin hayatında ulaşmak istediği hedefler vardır. Ne kadar zor olsa da eğer bunları gerçekten istiyorsa gerçekleştirmeyi başaracaktır.

Neden bazı insanlar çok zor işleri başarabilirken diğerler başarmaz? Cevap çok basit, biri çok istiyor, elinden geleni yapıyor ve sabatıyor, diğeri ise umuyor. Başarmak için en önemli şey isteyip sabı göstermektir. Hayatta zor durumlara rağmen başarılı insanlar görüyoruz. Aynı zamanda elinde her şey varken başarılı olmayan insanlar da vardır.

Hayatta imkansız diye bir şey yoktur. Bu cümleyi ispat eden insanlardan biri de Stephen Hawking, 21 yaşındayken tedavisi olmayan Amyotrofik lateral Skleroz (ALS) hastalığına yakalanmasına rağmen çalışmalarına devam etti. Fizikçi katkısından dolayı birçok ödül kazanan Hawking, Einstein'den sonra dünyaya gelen en Parlak Teorik Fizikçi olarak kabul edilen matematik Profesörüdür. Bu hastalık zamanla sinir sistemini felsetti, ancak beyin zekinsel faaliyetlerine dokunmadı. Hareket edemeyen ve ömrü boyunca tekerlekli sandalyede yaşayan Hawking, 1985 yılından itibaren konuşma becerisini de kaybetti. Yazılan sese dönüştürülebilir bilgisayar sayesinde insanlarla iletişim kurabiliyor. Bugün yaşayan dünyanın en tanın bilim adamları arasında olan Hawking, kitapları da çok sevildi.

Diğer yarıdan, kendilerini yormak istemeyen insanlar, başaramayınca bahaneler uydururlar. Sanki dünyadaki her şey onlara karşı duruyor ve tüm zorluklar onlara gelmişmişçasına kendilerini değil şansları suçlarlar.... Bu insanlara her şey imkansız gibi görünür ve kolayca hayallerinden vazgeçerler.

**Ek-9: (devamı)**

Belki istediklerinizi ulaşmak için bütün yüklerden kendinizi  
uzman gerekecek çok zor durumlara karşı tek başınıza durmanız  
lazım olabilir. <sup>ve ulaşmak için</sup> Bir şey istiyorsanız olacaktır, olmazsa demekki çok  
isteyordunuz.





**Ek-10: (devamı)**

Adı Manal Ahmed  
Tarihi 30.4.2015

## Eğitimin Önemi

Eğitim. Eğitim çok büyük bir kelime bir kaç kelimeyle tarif edemeyiz. Ama genellikle eğitim yeni şeyler öğrenmek, okur yazar olmaktır. Eğitim bir alanda bilgi sahibi olma ve o alanda başarılamak insanlara faydalı olmaktır.

Eğitim Yaşı Yok her zaman insan öğrenebilir. Eğitim, birejin doğumundan ölümüne kadar sürer. Hatta çocuk annenin karnında-yken öğrenmeji başlar. Bir kişi dedi ki "insan eğitimle doğmaz ama eğitimle gelişir. İnsan okuyarak bilir, yaşamak öğrenir". Eğitimin ilk ve en iyi yeri ailedir.

Eğitim amacı nedir? öncelikle eğitim amacı insanların yeteneklerini geliştirmek. Eğitim bir şeyi anlamadan ezberlemek değildir. Eğitim etrafımızdaki her şey anlamayı ve bilmeji sağlar. Üstelikle insanlara yapılacak en büyük iyilik, onlara akıllarını kullanmaji öğretmektir.

Eğitim bize ne fayda sağlıyor? Şüphesiz eğitim bize çok fayda sağlıyor. Öncelikle eğitim düşünsemizi genişleştiriyor. İnsan kendini tanıması sağlıyor, problemleri çözme yolları bilmeji sağlıyor, ayrıca daha kültürlü olmamızı sağlıyor. Hatta insanlar eğitilmiş olursa birbirleriyle daha iyi anlaşırılar.

Peki, insan ya da eğitilmiş olan kişi topluma ve ülkesine nasıl faydalı oluyor? Eğitilmiş insanlar ülkelerine geliştirmeye sağlar ve onların sayesinde ülkelerini gelişme ülkelerine arasına

**Ek-10: (devamı)**

Adi Manal Ahmed

girer. Bu nedenle eğitim her zaman önemlidir.

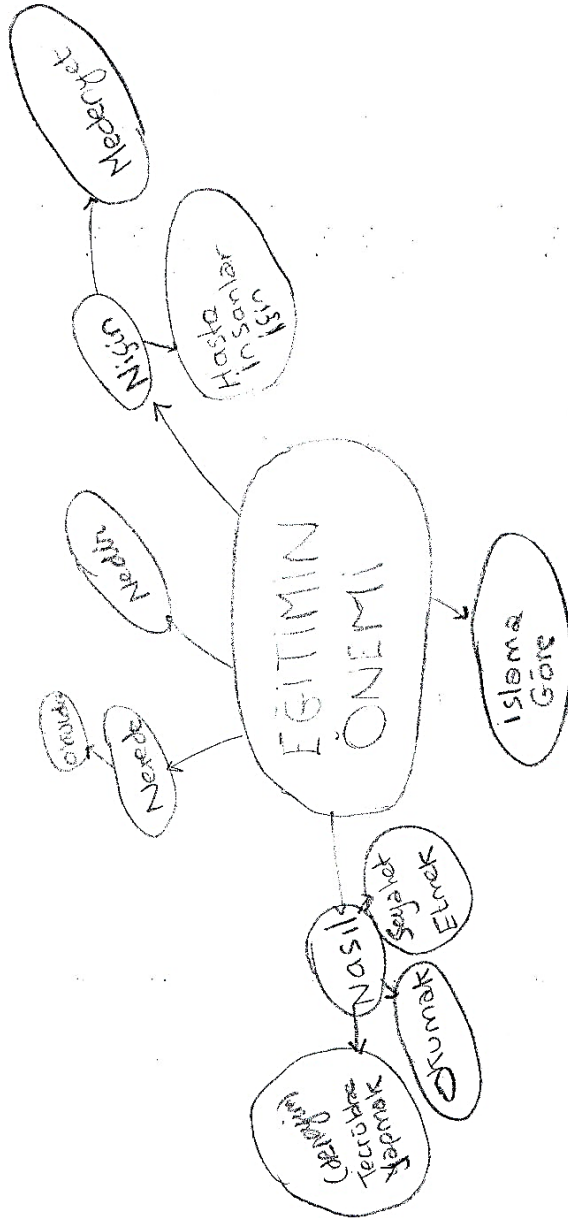
Eğitim her yerde eğitim sadece okullarda değildir. Eğitim her gittiğimiz yere ve her bulunduğumuz yerde bulunur. Kitaplardan eğitim alabiliriz, kitap okumakla yeni ve farklı düşüncelere bilmemizi sağlar, insanların denemelerinden bizi öğretir.

Ahlak, eğitimin temellidir. Ahaksız eğitim sahibine fayda getirmez. Bazı insanlar okula gitmediler, eğitim de görmediler ama eğitimli insanlardan daha ahlaklıdır.

Eğitim olmasaydı dünya düzensiz olacaktı, insanlar birbirlerine kötü davranacaktı. Hatta günümüzdeki gelişme ulaşamayacaktık. Eğitim olmasaydı doktorlar mesela olmayacaktı ve bu durumda çok hastalık ortaya çıkacaktı bu hastalıklara tedavi yolları olmayacaktı. Her şey berbat olacaktı. Bu nedenle eğitim her zaman önemlidir.

Sonuç olarak, eğitim dünyayı değiştirmek için kullanabileceğimiz en güçlü silahtır. Ama unutmamalı ki hayal en büyük öğretmendir.

## Ek-10: (devamı)



Sara Soliman

**Ek-10: (devamı)**

30.04.2015

Dara Salıman (Suleyman)

**Eğitimin Önemi**

Eğitim nedir? Eğitim, yeni şeyleri öğrenmektir. Nerede öğrenebiliriz? Elbetteki bir okulda öğrenebiliriz. Neler öğreniriz? Dil, Matematik, Fen, Sanat, Coğrafya ve bir çok alan.

Eğitim sadece okulda değildir, fakat her yerdedir. Hayat en büyük okuldur. Ve hayatı öğrenebilmek için seyahat etmeliyiz, gözlem yapmalıyız ve deneyim sahibi olmalıyız.

Eğitim neden önemlidir? Çünkü eğitimsiz bir ülke asla başarılı olamaz, eğitimin olduğu yerde, umutsuz hastalıklar Aids, kanser v.b.gibi hastalıklar olmayacaktır. Dünyada eğitim sayesinde bir çok sorunu çözebiliriz, faruki eserleri gibi.

Lakin, eğitimde, dezavantajlar da vardır, mesela güçlü ve gelişmiş ülkeler silah üretebilir ve masum insanları öldürür.

... İnsan eğitimle doğmaz, ama eğitimle gelişir. Bu sebeple, eğitimin ilk ve en iyi merkezi siledir.

Kuranda, ilk emir "ihra" oku. Hz. Muhammed (a.s.v) eğitim ve öğretime büyük önem vermiştir.

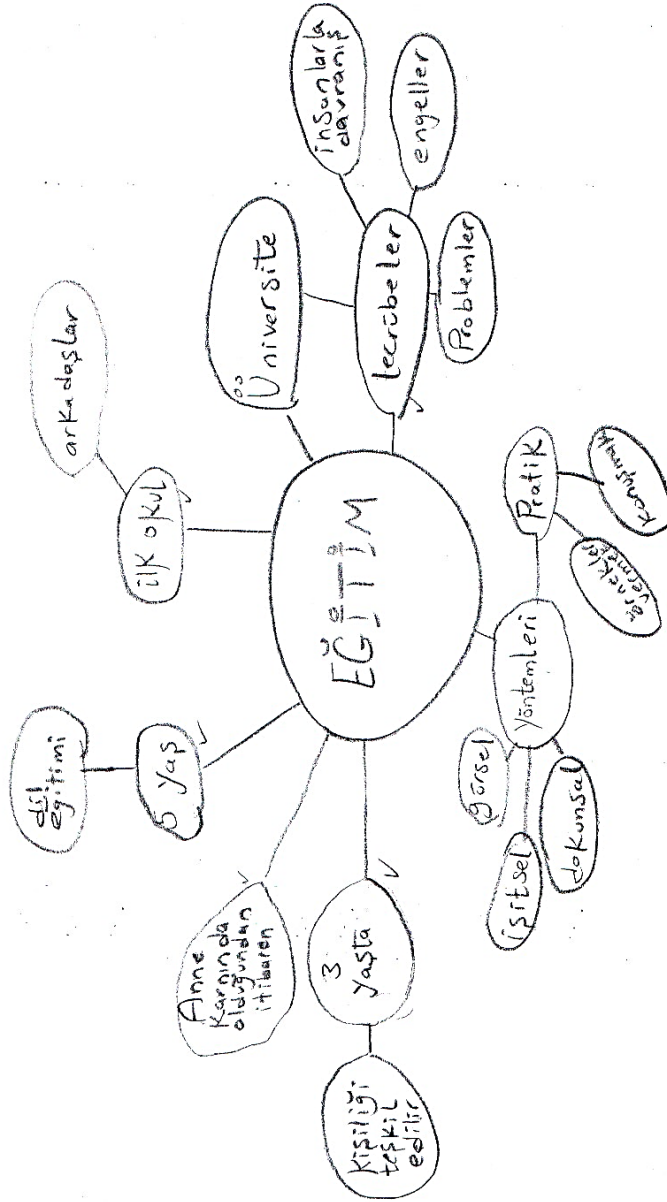
**Ek-10: (devamı)**

HZ. Peygamber söylemiş: «Allah beni bir öğretmen olarak göndermiş bulunuyor». Eğitim sadece bilgilerle değil, ama ahlakla.

Günümüzde, eğitim çok pahalı ve zordur, bu yüzden bazı insanlar eğitimi bırakır. Bu nedenle gari bulmalıyız.

Her insana eğitim bir farzdır. Biz düşmanlarımızı eğitimle yenebilirsiniz.

## Ek-10: (devamı)



Simon

## Ek-10: (devamı)

Simon  
30/4/2015EĞİTİM HAYATIMIZI NASIL  
ETKİLER?

Eğitim, sadece dil eğitimi değil, yani sadece okul öğrenmesi olarak sayamayız. Hayatımız boyunca karşılaştığımız tecrübeler, problemler ve engeller bir eğitim türüdür. Eğitim hiç bitmez. Çünkü madem hayat devam ediyorsa, tecrübeler var demektir.

Peki acaba insanın eğitimi ne zaman başlar? İnsan, annesinin karnında olduğundan itibaren başlar. Ama nasıldır? Ceninin son aylarından itibaren koklamaya, duymaya ve tatmaya başlar. Mesela, annesinin sürdüğü perfümü koklayabilir, hatta doğduktan sonra annesini kendi kokusundan tanıyabilir. Sester de öyle, annesinin 9 da babasının seslerini doğmadan önce duyar.

İnsanın kişiliği, özellikleri, hatta hobileri 3 yaştan itibaren oluşmaya başlar. Bazı ebeveynler bu yaşta pek önem göstermezler, "Bebek daha küçük bir şey anlamıyor" diye düşünürler. Ancak bu yaş, insan kendi hayatını, geleceğini teşkil eden yaşta. Çocuklarımıza öğrendiğimiz ahlaklar, insanlara nasıl davranmalı vb şeyler bu yaşta öğretmemiz mecburuz.

Dil eğitimi ise, 5 yaşta başlar, yani okula daha erken getirmememiz gerektir. Çünkü dokunma duygusu bu yaşta daha güçlü olmaya başlar. Demek ki daha erken kalem tutamaz, yazamaz ve yeni sözleri yazmayı algılayamaz.

## Ek-10: (devamı)

Simon

İlk okul yaşında çocuklarımızın davranışlarına dikkat etmeliyiz. Ona ne öğrettiğimizi, nasıl yemeli, nasıl giyinmeli ve her şeyi nazikçe anlatmalıyız. Bir de, neden yalan söylememesi gerektiğini ahlak ve din hakkında anlatarak söylemeliyiz. İlk okul yaşında çocuklar en çok arkadaşlarından öğrenirler, maalesef. Bazen iyi, bazen de çok kötü şeyler öğrenirler. Bu problemi çözmek için din ve ahlak hakkında onları ikna etmeliyiz. Çünkü kendi içinden ikna olursa kötü bir şey isteyerek yapmaz. Bu tür, en önemli eğitim türüdür. Zira çocuğun geleceği bunlara dayanır, kurulur.

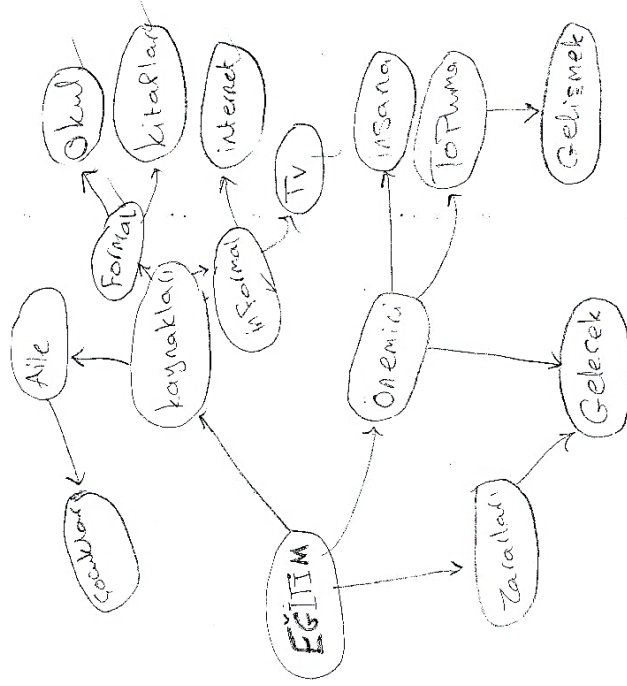
Üniversite aşamasında, yani genç yaşlarında, insanın eğitim görmesi durmaz. Hem dil hem sosyal eğitimi öğreniyor. Genç bu yaşlarda serbest bırakmalı, bu dönemin tadını çıkarırlar. Hata yaparsa da daha sonra hatasını bilir, ders alırlar. Çünkü hayat tecrübesiz öğretmez insana.

Eğitim sistemi maalesef <sup>çocuklarımız</sup> de ezbere dayanır. Ancak insan okuduğunu anlamazsa hızlıca unutulur ve hayatında okuduğunu uygulamaz. Bunun için eğitim sistemi anlamaya, tartışmaya ve okuduklara hayatta yaşananlardan örnek vererek dayanmalı, bunlar pratik sayılır.

Sonuçta ebeveynin çocuklarına eğitimi ve öğretimi ön plandadır. Okuldan önce her çocuk kendi ailesi tarafından öğretilmelidir. Hatalar yapmasına ceza vermemeliyiz, ancak karşılaştığı engeller ile nasıl davranması gerektiğini anlatmalıyız. Zira okul ve dil eğitimi biterse, hayattaki tecrübelerin eğitimi bitemez...



## Ek-10: (devamı)



Nora Ahmet

## Ek-10: (devamı)

Hofa Ahmed

## Eğitim

Bir ülkenin gelişmesini en önemli sebebi eğitimidir. Gelişmiş ülkelere baktıkça ilk olarak eğitimle ilgililiklerini görürüz. Çünkü iyi bir eğitim olmadan hem feirdi hem toplum düzeyinde ilerleme adım atmak mümkün değil.

Önce bir nasıl öğreniyoruz? İki yönü var. Birincisi: Formal eğitimi. Okulda gördüğümüz eğitim gibi. Yani belirli bir sistemde ve bir kişinin yardımıyla bir şeyler öğreniyoruz. Formal eğitimde herkes aynı şeyleri aynı şekilde öğrenir. Ama informal eğitime kendini geliştirmek isteyen insanlar diğer insanlardan fazla şey öğrenebilir. Ne kadar isterse ve ne kadar uğraşırsa o kadar çok şey öğrenir. Informal dediğimiz eğitim de kitaplardan olabilir, hatta televizyon ve internetten olabilir. Özellikle de yeni nesiller için çok tercih edilen araçlardan biri internettir.

Geleceğimizi herhangi bir şekilde düşünürsek mutlaka aklımıza eğitim kelimesini gelir. Çünkü gördüğümüz eğitim seviyesinin geleceğimize büyük bir etkisi olacaktır. Bu yüzden hem ülkenin hem halkın eğitime ilgisizliği gerekir. Aileler de bu çocuklara erken yaşlarda sağlanabilir.

## Ek-11: Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Yazma Becerisi Motivasyonuna Yönelik Öğrenci Görüşleri

1. Kelime ağı oluşturma yönteminin yazma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?

Evet, öncede kompozisyon yazmam için düşünmem çok zaman, hatta saatlerce sürüyordu. Şimdi bu yöntemle olmadan okadar düşünceler bulmazdım, yazmazdım. Kompozisyon yazmam daha düzenli oldu bu yöntem sayesinde. Daha çok paragraf yazabiliyor oldum. Kompozisyon yazmam daha çok uzun oldu.

2. Kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak yazmanın daha kolay olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet, gün boyunca düşünceler aramak yerine, bu yöntemle düşünceleri ~~çok~~ çok daha hızlı, yani ~~çok~~ daha az zamanda bulurum. Ders süresinde kompozisyon yazmak zordu benim için, çünkü düşünceler aklıma hemen gelmiyor. Ancak bu yöntem sayesinde ~~çok~~ kompozisyon ders işinde ~~çok~~ yazabiliyor oldum.

1. Kelime ağı oluşturma yönteminin yazma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?

Evet. Çünkü daha önce bir kompozisyon yazarken zeki fikirleri bulmakta zorlanıyordum. Bunda sinavlarda büyük bir problem olırdı benim için çünkü vakit kompozisyonu tamamlandıktan önce bitirdiğim. Ama bu yöntemi kullandıktan sonra yazma becerimi iyi bir şekilde geliştirdim. Bu yöntemi kullanarak kompozisyon yazma zamanından 5 dakika ayırıp yazmaya başlıyorum.

2. Kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak yazmanın daha kolay olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet. Çünkü bu yöntemi kullandığım zaman fikirler hızlı bir şekilde ard arda aklıma geliyor. Sonra bu fikirleri ya da kelimeleri birbirine bağlayarak yazacağım kompozisyon paragrafları aklımda şekillendiriliyor. Bundan sonra kolay bir şekilde yazıyorum.

**Ek-11: (devamı)**

6. Kelime ağı oluşturma yöntemi kelimeleri hatırlamanıza ve metni düzenlemenize yardım etti mi? Nasıl?

Evet, bu yöntemle yazdığım da kullanmak istediğim kelimeleri gözüm önünde olduğu için onları hatırlamak daha kolay oluyor. kompozisyonun şekli ile daha ilgileniyorum. Paragraflar da yazdığım düşünceler daha düzenli olduğumu ben bile farkettim.

7. Yöntem ile ilgili eklemek istediğiniz farklı bir görüş var mı?

4. Kelime ağı oluşturma yöntemini ile kompozisyon yazarken kendinizi rahat hissettiniz mi? Nasıl?

ilk önce zor geliyordu benim için çünkü kendimi zorlanıyordum, derin bir şekilde düşünmem gerekiyordu. Ama sonra alıştım ve daha kolay oldu. Şimdi kompozisyon yazmak daha kolay oldu. Fikirlerim rahatça yazabilirim.

5. Daha sonra kompozisyon yazarken kelime ağı oluşturma yöntemini kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden?

Evet, bu yöntem yazmamı geliştirdiğini gördüğüm için bundan sonra da kullanacağımı düşünüyorum.

3. Kelime ağı oluşturma yöntemi kullanarak yazmanın daha eğlenceli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Evet. Çünkü bence bu yöntem bir bilmceye benzer. Önce datanıza sonra aklınıza gelen her kelimeyi yazıyoruz. Kana ile alakası yoksa bile bütün kelimeleri yazıyoruz. Bundan sonra bu kelimeleri birbirine bağlayarak kompozisyon paragraflarla şekillendirmeye çalışıyoruz. Ve sonunda bizim yazmamız kompozisyonun hatırası elde etmiş oluruz.