



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KAFKAS DİLLERİ VE KÜLTÜRLERİ ANABİLİM DALI

ÇERKEZ DİLİ VE EDEBİYATI PROGRAMI

**TÜRKİYEDE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Levent Özcan

Düzce

Ocak, 2020

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KAFKAS DİLLERİ VE KÜLTÜRLERİ ANABİLİM DALI

ÇERKEZ DİLİ VE EDEBİYATI PROGRAMI

**TÜRKİYEDE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Levent Özcan

Danışman: Doç. Dr. Ruzana Doleva

Düzce

Ocak, 2020

ТР
ДЮЗДЖЭ УНИВЕРСИТЕТ
СОЦИАЛЬНЭ ИНСТИТУТ
КАВКАЗЫБЗЭХЭМРЭ КУЛЬТУРЭХЭМРЭ ЯКЪУТАМ
АДЫГАБЗЭМРЭ АДЫГЭ ЛИТЕРАТУРЭМРЭ

ТЫРКУЕМ АДЫГАБЗЭМ ИЕГЪЭДЖЭНКІЭ КЪЭУЦУРЭ
УПЧІЭХЭМРЭ АХЭМ ЯХЪЫЛІЭГЪЭ ХЭКІЫПІЭХЭМРЭ

МАГИСТРЭ ІОФШІЭН

Левэнт Ёзджан

УпчІэжьэгъур: Доцентэу Рузана Долева

Дюзджэ

Щылэмаз, 2020

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından **Kafkas Dilleri ve Kültürleri** Anabilim Dalında oy birliği ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Fehmi ALTIN



Üye Doç. Dr. Ruzana DOLEVA

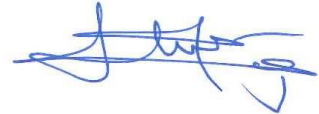


Üye Doç. Dr. Mustafa ALTUN



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

08/01/2020



Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların ve sunulan çözüm önerilerinin, Türkiye’de sürdürülen Çerkezce öğretiminin etkinliğini arttırmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

Çerkezceyi öğrenmemde büyük emeği olan hocam Doc. Dr. Mira Vunarıkova’ya, tüm sorularıma sabırla cevaplar veren tez danışmanım Doc. Dr. Ruzana Doleva’ya, ön araştırma çalışmamda bana olanak sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Fehmi Altın’a, araştırma yöntem ve teknikleri konusunda engin bilgisiyle bana yol gösteren Memduh Ceylan’a, araştırma kapsamında Çerkezce öğretimi ile ilgili bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşmakta cömertçe davranan Zafer Sürer’e, İlhan Aydemir’e, Hamit Yüksel’e, Ragıp Mete’ye, Muhammet Yaşar Arslan’a, Ahmet Mavi’ye, araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formunu dolduran kişilere, beni kurslarında misafir eden Düzce Aydınpınar Köyü Çerkezce kursu öğrencileri ve öğretmenine, İzmit Kartepe İlçesi Ketenciler Mahallesi Çerkezce kursu öğrencileri ve öğretmenine, Sakarya SAMEK Çerkezce kursu öğrenci ve öğretmenlerine, tez çalışmamda benimle aynı telaşı paylaşan Şimal Özcan’a, araştırma kapsamında Çerkezcenin doğal konuşmacıları olarak yardım aldığım Erdal Özmeç’e, Ahmet Turan’a, Ayhan Ayaz’a, Emel Demirkıran’a, bilgisayar ortamında tez düzenlemesi ile ilgili yardımlarını esirgemeyen Ahmet Özbek’e, bana hep iyi ve çalışkan bir insan olmamı öğütleyen anne babama ve bu çalışmayı yapabilmek için zamanlarını çaldığım eşim ve kızlarıma teşekkür ederim.

Levent ÖZCAN

ÖZET

TÜRKİYEDE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ÖZCAN, Levent

Yüksek Lisans Tezi , Kafkas Dilleri ve Kültürleri Ana Bilim Dalı
Çerkez Dili ve Edebiyatı Programı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ruzana Doleva

Aralık, 2019, xi+129 Sayfa

Bu araştırmada, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Çerkezce öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi amacıyla, eğitim öğretimin unsurları olan, öğrenci-öğretmen-kurs üçgeni çerçevesinde bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada, birinci dili Türkçe olan ve sonradan değişik yollar ile Çerkezce öğrenmiş 22 kişi ile görüşülmüştür. Görüşmelerde, kişilerin Çerkezceyi nasıl öğrendikleri, neden öğrendikleri, Çerkezenin hangi yapılarında zorlandıkları veya zorlanmadıkları, Çerkezceyi nerelerde kullanabildikleri, Türkiye’de Çerkezce öğretiminin daha etkili kılınmasına yönelik görüşleri ve tavsiyelerinin neler olduğu öğrenilmiştir. Araştırmada, sivil toplum kuruluşları veya halk eğitim merkezleri bünyesinde açılmış Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğreticilik yapan 6 kişi ile yazışma yapılmıştır. Bu yazışmalar sonucunda, Çerkezce öğreticiliği yapan kişilerin, Çerkezce öğretimi yaparlarken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı uyguladıkları çözümler, öğreticilerin gözünden Türkiye’deki Çerkezce öğretiminin güçlü yanlarının neler olduğu, birinci dili Türkçe olan ve ikinci dil olarak Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere nasıl öğretim yapılmasına dair öğreticilerin görüşleri öğrenilmiştir. Araştırma kapsamında, Çerkezce öğretimi yapılan 3 kursta gözlemci olarak bulunulmuştur. Bu gözlemler kapsamında, Çerkezce öğretimi yapılan kursların fiziki donanımlarının, kurslarda yer alan öğretmen ve öğrencilerin ilişki ve davranışlarının, Çerkezce kurslarında eğitim öğretimin incelenmesi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde karşılaşılan iki önemli sorunun bulunduğu anlaşılmıştır.

- Birinci önemli sorun olarak, öğrenci ve öğretmenlerin, Çerkezce öğrenimi ve öğretimi esnasında ulaşabilecekleri işitsel, görsel, yazılı materyallerin çok az olması, az olarak bulunan öğretim materyallerinin ise, iki dilin farklılıklarının dikkate alınmadan hazırlandıkları ve Çerkezce öğrenimi esnasında öğrencilere rehberlik etmekte yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkiye’de Çerkezce öğretiminde karşılaşılan ikinci önemli sorun olarak ise, hedef dil olan Çerkezce ve birinci dil olan Türkçenin farklılıklarına dikkat edilerek geliştirilmiş bir dil öğretim programının ve bu program doğrultusunda geliştirilmiş, birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere yönelik, Çerkezce öğretimi ile ilgili etkili bir dil öğretim yönteminin henüz geliştirilememiş olması, sonucuna ulaşılmıştır.

Çerkezce öğretiminin etkililiğini arttırmaya yönelik öneriler:

- Türkiye’de, Halk Eğitim Merkezlerinde Çerkezce öğretimi için, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında hazırlanmış Yabancı Diller Adigece(Çerkezce) A1 Seviyesi Kurs Programı uygulanmaktadır. Bu programın uygulanmasından önce, Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere, “başlangıç seviyesi” adı altında bir program uygulanmalıdır.
- Bu başlangıç seviyesi adlı programda, yabancı dil öğretim yöntemlerinden Bilişsel Öğretim yöntemi kullanılarak, sarmal yaklaşımla, Çerkezcenin sesleri ve fiilleri öğretilmelidir.
- Başlangıç seviyesi programında, başlangıç seviyesinin kazanımlarına uygun olarak sarmal bir düzen ile hazırlanmış ders kitabı, güzel yazı defteri ve ders anlatım videolarının kullanılmalıdır.

Anahtar sözcükler: Çerkezce Öğretiminin Sorunları, Çerkezce, Çözüm Önerileri

ABSTRACT

ENCOUNTERED PROBLEMS AND SOLUTION PROPOSALS ON CIRCASSIAN LANGUAGE EDUCATION IN TURKEY

Levent Özcan

Master's Thesis, Department of Caucasian Language and Cultures
Circassian Language and Literature
Thesis Advisor: Doç. Dr. Ruzana Doleva

December, 2019, xi+129 Pages

In this research, it is aimed to identify the problems encountered in Circassian Language teaching in Turkey and offer solutions to these problems. On the aim of determining the problems encountered in Circassian language teaching, a research was carried out within the framework of the student-teacher- course triangle, which is the elements of education. In this study, 22 people whose first language is Turkish as native language and who later learned Circassian Language in different ways were interviewed. In the interviews, it was learned how they learned Circassian language, why they learned it, on which patterns of Circassian language they had faced with difficulties or they had not, on where they can use Circassian language, and what were their advises on improving the efficiency of Circassian language teaching in Turkey. In this study, Letters, mails and messages are sent to 6 people who had worked as a teacher of Circassian language in civil society organizations or public education centres. As a result of these letters; the problems that they face while teaching Circassian language and their solution suggests they apply to these problems, what are the difficulties of teaching Circassian language in Turkey through the eyes of the teachers, and which method must be used for teaching Circassian language to students whose native language is Turkish. In the period of this study, he was an observer in 3 courses teaching Circassian. In this observation, physical equipment of Circassian courses, relationship and behavior of teachers and students in the courses, Education in Circassian courses were examined.

Results of the research analysed with substance analyse method and interpreted using the content analysis method. As a result of the analysis of the data, it is understood that there are two important problems encountered in Circassian teaching in Turkey:

- The first most important problem for students and teachers during teaching and learning Circassian; is reaching too limited auditory, visual, written materials, and these materials were prepared regardlessly, especially about the differences between these two languages and It was concluded that they were incapable of guiding learners during Circassian learning.
- The second most important problem in teaching Circassian in Turkey, it was concluded that a language teaching program developed by paying attention to the differences between the target language Circassian and first language Turkish, and an effective language teaching method developed in line with this program, aimed at people who want to learn

Circassian after their first language is Turkish, has not yet been developed.

Suggestions for increasing the effectiveness of Circassian teaching:

- For the teaching of Circassian in public education centers in Turkey, the A1 level course program of Foreign Languages Adigece(Circassian) prepared by the General Directorate of Lifelong Learning in 2017 is being implemented. Before the implementation of this program, a program called “beginning level” should be applied to people who want to learn Circassian.
- In this beginning level program, the voices and verbs of Circassian should be taught by using cognitive teaching method from foreign language teaching methods and by using helical approach.
- In the starters level program, textbook, beautiful writing book and lecture videos prepared with a helical systematic must be used in accordance with the gains of the beginning level.

Keywords: Problems in Teaching Circassian, Circassian, Solution Suggestions

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

ÖNSÖZ

ÖZET

ABSTRACT

1.	GİRİŞ	1
1.1.	Türkiyede Yabancı Dil Ve Çerkezce Öğretiminin Kısa Tarihi	1
1.2.	Türkçe Ve Çerkezcenin Yapıları Hakkında Genel Bilgiler	11
1.2.1.	Türkçe Hakkında Genel Bilgiler:	12
1.2.2.	Çerkezce Hakkında Genel Bilgiler.....	14
1.2.3.	Türkçe ve Çerkezcenin Fonetik Olarak Karşılaştırılması	17
1.2.4.	Türkçe ve Çerkezcenin Cümle Yapılarının Karşılaştırılması.....	18
1.2.5.	Türkçe ve Çerkezce Sözcük Oluşumlarının Karşılaştırılması....	19
1.2.6.	Türkçe ve Çerkezce Adların Karşılaştırılması	20
1.2.7.	Türkçe ve Çerkezce Sıfatların Karşılaştırılması.....	21
1.2.8.	Türkçe ve Çerkezce Sayıların Karşılaştırılması	22
1.2.9.	Türkçe ve Çerkezce Fiillerin Karşılaştırılması.....	23
1.2.10.	Türkçe ve Çerkezcenin Kişi Zamirleri	25
1.2.11.	Türkçe ve Çerkezcede Zamanlar	26
2.	DÜNYADA YAYGIN OLARAK KULLANILAN BAZI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....	28
2.1.	Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method).....	29
2.2.	Düzvarım Yöntemi (Direct Method)	30
2.3.	Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method):	31
2.4.	Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Method)	32

2.5. Doğal Yöntem (Natural Method)	34
2.6. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach).....	35
2.7. Seçmeli Yöntem	36
3. PROBLEM.....	38
3.1. Araştırmanın Amacı	39
3.2. Araştırmanın Önemi	40
3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	41
3.4. İlgili Araştırmalar	41
4. YÖNTEM.....	44
4.1. Araştırmanın Modeli	44
4.2. Evren ve Örneklem.....	44
4.3. Veri Toplama Araçları.....	45
4.4. Verilerin Toplanması.....	46
4.5. Verilerin Analizi.....	48
5. TÜRKİYEDEKİ ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI.....	49
5.1. Öğrenciler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	49
5.1.1. Kişilerin Çerkezceyi Nerelerde Öğrendiklerine İlişkin Bulgular 49	
5.1.2. Kişilerin Çerkezce Öğrenme Motivasyonuna İlişkin Bulgular ..	51
5.1.3. Sonradan Çerkezce Öğrenen Kişilerin Çerkezceyi Kullanabilme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	52
5.1.4. Sonradan Çerkezce Öğrenen Kişiler İçin Çerkezcenin Daha Kolay Öğrenilebilir Sözcük Yapılarına İlişkin Bulgular	52
5.1.5. Sonradan Çerkezce Öğrenen Kişiler İçin Çerkezcenin Daha Zor Öğrenilebilir Sözcük Yapılarına İlişkin Bulgular.....	54

5.1.6. Sonradan Çerkezce Öğrenen Kişilerin Bakış Açısına Göre Türkiye’de Çerkezce Öğretiminde Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular	56
5.1.7. Türkiye’de Daha Etkili Çerkezce Öğretimi Yapılabilmesi İçin Sonradan Çerkezce Öğrenmiş Kişilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	59
5.1.8. Kişilerin Araştırmaya Ekleme İstedikleri Bilgilere İlişkin Bulgular	59
5.2. Öğreticiler İle Yapılan Yazışmalara İlişkin Bulgular.....	60
5.2.1. Çerkezce Öğreticiliği Yapan Kişilerin Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Bulgular	60
5.2.2. Çerkezce Öğreticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bulgular	63
5.2.3. Çerkezce Öğreticileri Açısından Türkiye’de Çerkezce Öğretiminin Güçlü Yanlarına İlişkin Bulgular	64
5.2.4. Birinci Dili Türkçe Olan Kişilere Yönelik Çerkezce Öğretiminin Nasıl Yapılması Gerektiğiyle İlgili, Öğreticilerin Düşüncelerine İlişkin Bulgular	65
5.2.5. Türkiye’de Daha Başarılı Çerkezce Öğretimi Yapılabilmesi İle İlgili Çerkezce Öğreticilerinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular	66
5.3. Araştırmacının Bireysel Olarak Yaptığı Gözlemlere İlişkin Bulgular	67
5.3.1. İzmit İli, Kartepe İlçesine Bağlı Ketenciler Mahallesinde Gerçekleştirilen Kurs İlişkin Bulgular	68
5.3.2. Adapazarı İlinde Gerçekleştirilen Çerkezce Dil Kursuna İlişkin Bulgular	69
5.3.3. Düzce İli, Aydınpınar Köyü’nde Gerçekleştirilen Kurs İlişkin Bulgular	70
5.3.4. Gözlem Yapılan Çerkezce Kurslarının Genel Değerlendirmesi	70
6. ÖZET, YARGI ve ÖNERİLER	73
6.1. Özet	73

6.2. Yargı	75
6.3. Öneriler	76
6.3.1. Uygulama Önerileri	77
6.3.2. Yeni Araştırma Önerileri	83
7. ÇERKEZCE ÖZET	84
KAYNAKÇA	97
EKLER	102
EK 1: ÇERKEZCEDE SESSİZ HARFLERİN FONETİK YAPILARI... 103	
EK 2: ÇERKEZCE HARFLERİN KULLANIM SIKLIĞINI GÖSTERİR TABLO	105
EK 3: ÖRNEK GÜZEL YAZI DEFTERİ	107
EK 4: ÖRNEK SÖZCÜK ÖĞRETİM DERSİ VİDEOSU	112
EK 5: ÇERKEZCE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ ÖRNEK KİTAP SAYFALARI	113
EK 6: ÖRNEK DERS ANLATIM VİDEOSU	120
EK 7: TÜRKİYEDE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLARIN TESPİTİ ÇÖZÜM ÖNERİSİ FORMU	121
EK 8: SONRADAN ÇERKEZCE ÖĞRENEN KİŞİLERLER İÇİN, TÜRKİYE'DE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLARIN TESPİTİ VE ÇÖZÜM ÖNERİSİ FORMU	123
EK 9: TÜRKİYE'DE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN TESPİTİ AMAÇLI KURS GÖZLEM FORMU	125
EK 10: ÖĞRETİCİLER İÇİN YAZILMIŞ MEKTUP ÖRNEĞİ	127

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Türkçede Sessiz Harfler	18
Tablo 2: Türkçe ve Çerkezce Kurallı Cümleler	19
Tablo 3: Türkçe ve Çerkezcenin Bazı Yapım Ekleri İle Yeni Sözcükler Türetimi.....	20
Tablo 4: Türkçe ve Çerkezcede İsmın Hal Ekleri	21
Tablo 5: Türkçe ve Çerkezcede Sıfatlar	22
Tablo 6: Türkçe ve Çerkezcede Sayıların Onlu Sayımı	23
Tablo 7: Türkçe ve Çerkezce Fiillere Örnekler	25
Tablo 8: Çerkezce Bazı Statik Fiiller ve Türkçe Anlamları.....	25
Tablo 9: Türkçe ve Çerkezcede Kişi Zamirleri	26
Tablo 10: Türkçe ve Çerkezcede Üçüncü şahıssa Göre Fiillerin Zamanlarda Çekimleri.....	27
Tablo 11: Kişilerin Çerkezce Öğrenirlerken Yaralandıkları Kaynaklar	50
Tablo 12: Kişilerin Çerkezce Öğrenirken Zorlanmadıkları Sözcük Yapıları.....	53
Tablo 13: Sonradan Çerkezce Öğrenenler İçin Çerkezcenin Zor Sözcük Yapıları.....	55
Tablo 14: Öğrencilerin Bakış Açısına Göre Çerkezce Öğretimindeki Sorunlar	57
Tablo 15: Çerkezce Harflerin Öğretiminde Kullanılabilecek Örnek Harf Grupları	79
Tablo 16: Цыфхэм адыгабзэр зыщызэрагыэшлэрэр.....	88
Tablo 17: Адыгабзэ зэгыэшлэным ильэныкьо псынклэхэр	89
Tablo 18: Адыгабзэ зэгыэшлэным ильэныкьо кьинхэр	90
Tablo 19: Еджаклохэм ягупшысэхэмклэ адыгэбзэ зэгыэшлэным ипроблемэхэр.....	91
Tablo 20: Тэ тиеплыклеклэ, тыркухэм зэрагыэшлэнклэ анахь псынклэ хьарыф купхэр кьыхэтхыгыэх.....	95

1. GİRİŞ

1.1. Türkiyede Yabancı Dil Ve Çerkezce Öğretiminin Kısa Tarihi

Eski çağlardan bu güne yabancı dil öğrenimi, toplumlar veya kişiler arası iletişim gerekliliğinden doğmuştur. İlk çağlardaki avcı toplayıcı gruplardan itibaren insanların, başka grupların dillerini öğrendiği bilinmektedir.

Dil öğreniminde dini, ekonomik ve sosyal birçok faktör rol oynar. Dünya tarihinde dil öğretimiyle ilgili ilk bulguların, Sümerler zamanından kaldığı bilinmektedir. Akadlar, kendilerinden daha gelişmiş bir medeniyete sahip Sümer ülkesini işgal edip, siyasi olarak üstünlük ele geçirmelerine rağmen, Sümerlerin dilini öğrenmişlerdir.

Milattan sonraki dönemde ise, İncil Yunanca yazılmıştır. Daha sonraki dönemlerde, Latin dili Hristiyan toplumlarda din dili halini alır ve çok geniş bir alanda Latince öğrenim ve öğretimi yapılır. Roma bürokrasisinin ve Hristiyan teolojisinin dili olan Latin dili, Orta Çağ'ın sonuna kadar kıta Avrupa'sında ve tüm Hristiyan coğrafyasında öğretilmiştir. Günümüzdeki dilbilim ve dil öğretimi geleneği, neredeyse tamamen Latin geleneğinden devralınmıştır.

Dil öğreniminde dini faktörlerin bir başkasını da, Arapça dil öğretimi tarihinde görürüz. Kuran-ı Kerim'in gelmesi sonrasında, İslam'ı kabul eden toplumlar arasında Arapça öğrenimine duyulan gereklilik ve ilgi, Arapçanın tüm İslam toplumlarında giderek yaygınlaşmasına neden olmuştur. Latince öğretiminde olduğu gibi Arapça öğretiminde de, günümüzde halen kullanılan birçok materyal neredeyse kurumsallaşmıştır. Emsile, Bina, Avamil ve Maksud adını taşıyan kitaplar, geçen yüzyıllarda olduğu gibi bugün de Arapça öğreniminde çoğu yerde kullanılmaktadır.

Orta Çağ sonrası dönemde sömürgecilik, İspanyolca ve Portekizceyi Latin Amerika'ya, İngilizce ve Fransızca'yı Kuzey Amerika'ya ve Afrika'ya ve İngilizceyi Hint Okyanusu kıyılarına kadar götürmüştür. Fransızca, dünya savaşlarına kadar diplomasinin ve üst sınıfların dili olmuştur. Kuzey Afrika başta olmak üzere, birçok ülkede öğrenilmiş, toplumsal iletişim ve devlet dili haline gelmiştir. Bugün dahi Francophone (Fransızca'yı anadil olarak benimseyen ülkeler) bir dünyadan bahsederken kastedilen, çok büyük bir coğrafyadır.

Dünyadaki en geniş çaplı ve hızlı yabancı dil öğretimi, Sovyet Sosyalist Cumhuriyet Birliği'nde olmuştur. 1917 Ekim Devrimi sonrası Rusça, hem şehirlerde hem de kırsalda çok yoğun şekilde öğretilmiştir.

İkinci Dünya Savaşı'nın kazananları olan Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyet Birliği, bu kazancın sonuçlarını dil öğretimi alanında da görmüşlerdir. Özellikle İngilizcenin Fransızca karşısındaki ilerlemesi de, ikinci dünya savaşı sonrası dünya düzeni ile bağlantılıdır. Günümüzde en fazla öğretilen ve öğrenilen yabancı dil olarak İngilizce karşımıza çıkmaktadır.

Günümüz dünyasında, yabancı dil öğretimine büyük önem verilmektedir. Türkiye'de ise yabancı dil bilmek, geçmişte olduğu gibi bir ayrıcalık değil, artık bir zorunluluk halini almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda ilköğretim ikinci sınıftan itibaren öğrenciler, zorunlu yabancı dil dersi almakta ve bu dersler üniversite öğreniminde de devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarının yanı sıra birçok özel kurumda da yabancı dil öğretim kursları düzenlenmekte ve kişiler, daha iyi düzeyde yabancı dil öğrenmek için bu kurslara devam etmektedirler.

Türkiye'de, yabancı dil öğretimi için yaklaşık iki asırdır uğraş verilmektedir (Çelebi, 2006). Osmanlı Devleti zamanında başlayan, yabancı dil öğretimini daha doğru ve etkili kılmaya ilişkin çalışmalar halen devam etmekte, daha doğru ve daha kolay yabancı dil öğretiminin yolları aranmaktadır.

Osmanlı eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi genelde dini amaçlar ile örtüşmüş ve yabancı dil eğitimi daha çok Kuran-ı Kerim'in ve birçok İslami temel

bilgi kaynaklarının yazım dili olan Arapça ve Osmanlı edebiyat dili olan Farsça üzerine yoğunlaşmıştır. Arapça ve Farsça dışındaki dillerin öğretimi ise, devletin dış ilişkilerinde kullanılan tercümanların yetiştirilmesi amacıyla, saray içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun gerileme döneminde batı karşısında alınan birçok yenilgiler ve başarısızlıklar, Osmanlı eğitiminin biçimini de etkilemiştir. Artık batıyı örnek almaya başlayan Osmanlı Devleti'nde yabancı dil öğrenim ve öğretim ihtiyacı farklılaşmış ve batı dilleri öğretimi yapan okullar ortaya çıkmıştır.

Osmanlı Devleti'nin gerileme döneminde, yenileşme çalışmaları başlamış askeri, siyasi ve ticari açıdan Batı'yı yakalamak için yabancı dil öğretimi daha bir önem kazanmıştır (Işık, 2008).

Osmanlı Devleti'nde, 1908 yılında ilan edilen 2. Meşrutiyet, birçok yeni cemiyet, topluluk ve okulun kurulmasına zemin hazırlamıştır. Bu dönemde kurulan cemiyet ve topluluklar basın yayın çalışmaları da yapmışlar ve ortaya birçok dergi ve gazete çıkmıştır.

II. Meşrutiyet dönemi, o zamanın siyasi ve ekonomik koşullarına göre eğitime oldukça önem verilen, kültürel alanda yaşanan canlılığın eğitimi olumlu yönde etkilediği bir dönem olmuştur. Özellikle ortaöğretim, yükseköğretim ve kızların eğitimi alanlarında da önemli yenilikler gerçekleştirilmiştir. İlköğretimde okul sayısı artırılmış, orta ve yükseköğretimde de yeni okullar açılmış ve okulların çeşitliliği artırılmıştır (Şahin ve Tokdemir, 2011).

II. Meşrutiyet ile kazanılan haklardan Osmanlı Devleti'nde yaşayan diğer etnik gruplar da yararlanmışlardır. Bu faaliyetlere katılan etnik gruplardan birisi de Çerkezler olmuştur.

1864 yılında, Rus-Çerkez savaşının son bulmasının ardından, bir milyon beş yüz bin kadar insanın, vatanlarından sürgün edilip, Osmanlı Devletine göç etmek zorunda kaldığı tahmin edilmektedir. 1864 sürgünü ile Kafkasya'dan koparıp imparatorluğun çeşitli bölgelerine (Anadolu, Balkanlar, Ortadoğu, Kıbrıs) iskân edilen Çerkez muhacirler, ikinci meşrutiyet döneminde Osmanlı toplumunun bir

parçası olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Osmanlı Devletinin, 1. Dünya Savaşından sonra topraklarının birçoğunu kaybetmesinin ardından, Osmanlı Devletinin farklı şehirlerine yerleşmiş olan bu insanlar, farklı ülkelerin (Suriye, Ürdün, İsrail vb.) vatandaşları durumuna gelmişlerdir. Günümüzde ise, en fazla Çerkez nüfusunun yaşadığı ülke Türkiye'dir.

Osmanlı Devletine göç etmelerinin ardından hızlı bir şekilde kendi dilleri ve kültürleri için çalışmalar yapmaya başlayan Çerkezler ilk olarak, kurdukları köylerde, din eğitimi veren okullar açmışlardır. Eğitim dili olarak Çerkezce kullanılan bu okullarda Çerkez öğretmenler, Çerkez çocuklarına, İslam dini esasları ve Kuran-ı Kerim okuma dersleri vermekteydiler. Köyler içerisinde kurulan ve genellikle o köy halkına hitap eden bu eğitim kurumlarında kız ve erkek çocukları bir arada eğitim görmekteydiler.¹

Bu tarz bir okulda eğitim almış kişilerden örnek vermek gerekirse; İslam dünyasınınca tanınan, meşhur fıkıh âlimi Zahit El Kevser-i, Düzce İline bağlı Karaçalı Köyünde, babası Hacı Hasan tarafından açılmış olan köy okulunda eğitim almıştır.²

Bu okullardan farklı olarak 1908 yılında İstanbul'da kurulan Çerkez İttihat ve Teavün Cemiyetinin, Osmanlı Devletinde yaşayan Çerkezler için önemli işler yaptığı söylenebilir. Bu cemiyeti kuran kişilerin isimleri şöyledir; Ahmet Cavit Paşa, Mareşal Abdullah Paşa, Mareşal Zeki Paşa, Gazi Muhammed Fazıl Paşa, General Nazmi Paşa, General Osman Paşa, Ahmet Hamdi Paşa, Met Çunatuko İzzet Paşa, General İsmail Berkok, Yazar Ahmet Mithat Efendi ve Prof. Aziz Meker (Aksoy, 2003).

Bu cemiyetin kuruluş talimatnamesinin birinci maddesinde kuruluş amacı, "Çerkezlerin eğitim, ticaret ve tarım alanlarında gelişmesi, adetlerinin korunması gibi iyi işlere hizmet etmek" şeklinde açıklanmaktadır (Çerkez Teavün Cemiyeti Talimatnamesi, 1907).

-
1. 04.05.2018 tarihinde Muhammed Zahid Kevseri'nin İlmi Mirasını Yaşatma ve Yayma Derneği başkanı İbrahim Kazak ile yapılan görüşme.
 2. Düzce'de yaşayan Çerkezler bu köye, Zahit El Kevser'inin babası olan Hacı Hasan'a saygılarından dolayı, kendi dillerinde ' Hacı Hasan Hable' yani Hacı Hasan'ın Köyü ismini vermişlerdir.

Bu cemiyetin kurucuları ilk olarak, eğitim-öğretim ve basım-yayın için alfabe ihtiyacı duymuşlardır. 1897 yılında Ahmet Cevdet Paşa, Arap harflerini kullanarak bir Çerkezce alfabe hazırlamış olmakla birlikte, bu alfabeden farklı olarak, cemiyet önderleri, Latin harfleri ile bir Çerkezce alfabe hazırlamışlardır. İslam toplumları arasında, Arap harflerinden farklı bir alfabe olarak, ilk defa Latin harflerini kullananlar Çerkezlerdir (Doğan, 2019).

Bu cemiyet, 1911 yılında, Ğuaze isimli bir dergi çıkarmıştır. Derginin ilk sayısını incelediğimizde, derginin yönetim merkezi olarak Çemberlitaş Çerkez Kulübü yazdığını ve derginin imtiyaz sahibinin Yusuf Suat Neğuç olduğunu görmekteyiz. Dergi, kapak başlığının altında kendisini siyasi, ekonomik, toplumsal ve ilmi bir dergi olarak tanıtmaktadır. İlk sayıları pazartesi günleri basılan bu derginin fiyatı ise yirmi para olarak belirlenmiştir (Ğuaze, 1911).

Haftada bir defa çıkan bu dergi, ileriki yıllarda on beş günde bir basılmıştır. 1911-1914 yılları arasında yayın hayatına devam eden derginin günümüze ulaşan nüshalarını incelediğimizde, dergide yazı yazan yazarlar olarak; Tahir Hayrettin, Hayriye Melek, İsmail Aziz, Tleşeruk Şemsettin, Pçihaluk M. Ali, Süleyman Tevfik isimleri karşımıza çıkan bazı isimlerdir. Bu yazarlardan farklı olarak, okuyucu mektupları ve çeşitli duyuruların da dergi içerisinde yer aldığı görülmektedir. 1914 yılında, 1. Dünya Savaşının başlamasının ardından, bu derginin yazarlarının birçoğunun cepheye gitmelerinden dolayı, dergi yayın hayatına ara vermek zorunda kalmıştır.

Cemiyetin Çerkezce için bir alfabe hazırlaması, Osmanlı ülkesi ve Kafkaslarda okullar açması, sarayda bulunan Çerkez kökenli bayan hizmetlilerin özgürlüğü için çalışmalar yapması, cemiyetin başarılı faaliyetleri olarak sayılabilmektedir (Aksoy, 2003).

1919 yılı 18 Mayısında, bu cemiyetin bir kolu olarak Çerkez Kadınları Teavün Cemiyeti kurulmuştur. Bu cemiyeti kuran ileri görüşlü ve aydın Çerkez kadınları, Çerkez toplumunun eğitimi için büyük çabalar sarf etmişlerdir. Bu aydın kadınların amacı, Çerkez çocuklarını, bilim, sanat ve kültürel yönden eğitmektir.

(Hunç, 1920). Bu kadınların isimleri; Hayriye Melek Hunç, Makbule Berzek, Emine Reşit Zalike, Seza Pekhu, Faika Hanım'dır (Güsar, 1975).

Cemiyet kurulduktan yaklaşık bir yıl sonra, bir okul binası satın almış ve ardından Çerkezce dersler için öğretmenler görevlendirmiştir. Bu cemiyet, Çerkez çocuklarına kendi anadilleri ile eğitim vermiştir.

Bu okulda öğrenciler, altıncı sınıfa kadar öğrenim görmekteydiler. Her sınıfta 25-30 öğrenci bulunan bu okulun toplam öğrenci sayısı 150-180 kadardı. Okulda okuyan öğrencilerin çoğu Çerkez kökenlilerden oluşuyordu. Bu okulda çok çeşitli bir ders programı varlığı, kız ve erkek öğrencilerin bir arada okuması, bünyesinde bulunan anasınıfı sayesinde öğrencilerin erkenden eğitim hayatına dâhil olması, bu okulun, zamanına göre çok modern sayılmasına neden olan etkenler arasındaydı. Bu sayılan yenilikler, Türkiye eğitim tarihi açısından ilklerin arasındadır.

Bu cemiyet, 12 sayfası Türkçe, 4 sayfası Çerkezce (Latin Alfabesi ile) olan bir dergi çıkardığı bilinmektedir. Fakat bu derginin sadece birinci sayısı günümüze ulaşmış durumdadır. Diğer sayılarının çıkıp çıkmadığı hakkında bir bilgi bulunmamaktadır.

Derginin günümüze ulaşan sayısını incelediğimizde, kapak kısmında derginin kendisini Çerkez Kadınları Teavün Cemiyeti'nin düşünce dergisi olarak tanıttığını görmekteyiz. Hicri 1336 (1920) Mart ayı tarihli derginin ücretinin ise 15 kuruş olarak belirlendiği ve Matbaa-i Osmaniye'de basıldığı belirtilmiştir. Dergi içeriğinde bulunan ilanlar incelendiğinde, cemiyetin bir terzihanesinin olduğu ve bu terzihanede okul öğrencisi olan kız çocuklarının dikiş-nakış işleri yaparak meslek edindikleri ve gelir elde edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca ilanlar kısmında, okul bünyesinde Çerkezce olarak piyano ve İngilizce derslerinin Çerkez Kız Örnek Okulunda verildiği görülmektedir.

Kurtuluş savaşının ardından, Osmanlı devleti son bulup yeni bir devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti kuruldu. Türkiye devletinin Avrupalı devletler ile imzalamış olduğu Lozan Barış Antlaşması'nda Türkiye'de yaşayan Rum, Ermeni, Musevi gibi

Müslüman olmayan topluluklar azınlık olarak kabul edilmiş, bu antlaşma ile kazanılan haklara uluslararası garanti verilmiş, gayrimüslimlerin dışında, dil ya da din azınlığı bulunmadığı belirtilmiştir (Duman, 2005).

Bu yeni devletin kuruluşunun ardından 1921 anayasasının ikinci maddesinde belirtilen “Türkiye Devleti’nin resmi lisanı Türkçedir” ibaresinden dolayı okullarda Türkçe dışında bir dille eğitim verilmesi yasaklanmıştır.

Çok geçmeden, 1923 yılı Eylül ayının beşinci günü, yeni devletin milli eğitim bakanı, Çerkez Kadınları Teavün Cemiyeti’nin açmış olduğu okulun kapatma kararını içeren emri ilgililere göndermiştir. Okulun kapatılmasından birkaç gün sonra Seza Pekhu tutuklanarak Ankara’ya götürülmüş ve altı ay hapis kaldıktan sonra serbest bırakılmıştır. Bu okulun kitapları ve evrakları ise çuvalara doldurularak Ankara’ya taşınmış ve hepsi orada yakılmıştır (Güsar, 1975).

Cumhuriyet sonrası dönemde devlet yönetimi, ülkede yaşayan diğer etnik unsurları görmezden gelerek ulus devlet anlayışı ile davranmıştır.

1924 yılında kabul edilen anayasada, daha önceki anayasa olan 1921 anayasasının ikinci maddesinde yer alan “devletin dini, din-i İslam’dır” ibaresi kaldırılarak “Türkiye devleti, cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve inkılapçısıdır” şeklinde değiştirilmiştir. Devletin dini İslam Dinidir ibaresinin kaldırılması sonucunda, Türkiye’de yaşayan Müslüman azınlıkları ifade edebilecek bir kavram anayasada kalmamıştır.

Bununla birlikte 1924 anayasasının 88. Madde’ sinde “Türkiye’de din ve ırk ayırt etmeksizin vatandaşlık bakımından herkese Türk denir” ibaresi getirilmiştir. Bu tanımı içeren kanunlar 1961 anayasasının 54. Maddesi ve 1982 anayasasının 66. Maddesinde de geçmektedir. Bu maddelerden farklı olarak 1982 anayasasının 42. Maddesinde “Türkçeden farklı hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez” ibaresi de eklenmiştir.

Dolayısıyla, Türkiye’de yaşayan farklı bir etnik grup olarak Çerkezler, kendi dilleri için çalışmalar yapamamışlardır. Bunun en büyük nedeni, devletin politikaları

gereği, Türkçe dışında, eğitim faaliyeti yapmanın, kanunlarda suç sayılması gösterilebilir.

Her ne kadar zor şartlar altında olsa da, Çerkez kökenli aydın insanlar çalışmalarda bulunmuşlardır. Fakat devletin bakış açısının sertliği bu çalışmaları olumsuz etkilemiştir (Hatko, 2011: 211). Çerkez aydınları, devlet görevlileri tarafından göz hapsinde tutulmuşlardır. Baskıcı tutumun bir kanıtı olarak, Suriye Çerkezlerince hazırlanmış, Latin harflerine dayalı alfabenin Türkiye'ye girmemesi için tedbirler alınmasını içeren, İcra Vekilleri Heyeti'nin 09.06.1932 tarihli kararnamesi gösterilebilir.

Bir diğer örnek ise; Samsun ilinde 1938 yılında görev yapmış bir müfettişin, bir Çerkez köyü olan Kızılot Köyünü teftişi ile ilgili yazdığı rapor, dönemin hükümetinin bakış açısını yansıtması bakımından önemlidir. Raporda özetle, öğretmenin, öğrencilerin anadili olan Çerkezce ile okulda ve evde konuşmalarını için çaba sarf ettiği ve bu görevi başarı ile sürdürdüğü, bu durumdan dolayı da görevini iyi yapmış kabul edildiği yazılmaktadır (Yazıcı, 2013).

1923-1946 yılları arasında Türkiye tek parti tarafından yönetilmiştir. 1946 yılında çok partili siyaset ile tanışan Türkiye'de daha demokratik bir ortam oluşmaya başlamıştır. 1950 yılında yapılan seçimlerin ardından kurulan yeni hükümetle bu demokratikleşmenin daha da arttığı görülmektedir.

Türkiye'de Çerkez kökenli vatandaşlar tarafından çıkarılan yayınları incelediğimizde, 1923-1953 yılları arasında Kafkas Almanağı (15 Eylül 1936) isimli dergi haricinde bir yayına rastlayamamaktayız. Bu derginin ise yasaklandığı ve toplatıldığı bilinmektedir. Çok partili döneme geçiş ile artan demokratikleşme, Çerkez kökenli aydın kişilerin Türkiye'de yeni yayınlar çıkarmasının önünü açmıştır. 1953 yılında çıkarılan "Kafkas Dergisi" bu yayınların ilki olmuştur. Bu dergiyi 1964 yılında yayımlanan "Birleşik Kafkasya" ve "Kafkasya" dergileri izlemiştir. Bu dergilerden farklı olarak birçok yayın çıkarılmakla birlikte, Çerkezlerin yoğun yaşadığı şehirlerde kurulan Kafkas dernekleri de kendi bültenlerini çıkarmışlardır (Güngör, 2015). Çıkarılan bu yayınların hepsinde kullanılan dil Türkçe olmuştur.

Çok partili siyasi hayat ile demokratikleşen Türkiye de, Çerkezlere dernek açma izini de verilmiştir. Fakat bu dernekler, Çerkezce öğretimi ile ilgili çalışmalar yapamayıp ancak, dans, müzik ve kültürel geceler gibi sosyal faaliyetler yapabilmişlerdir.

12 Eylül 1980 tarihinde Türkiye’de gerçekleşen askeri darbe sonucu, Türkiye’de Çerkez yayıncılığının ve dernekleşmesinin önü tekrardan kesilmiştir. Çerkezler tarafından açılmış olan dernekler ve yayınlar süresiz olarak kapatılmıştır.

1984 yılında yönetimin sivilleşmesi ile birlikte Çerkezler, tekrar dernekleşme sürecine girmişler, Çerkez kökenli yazarlar tarafından Çerkezleri anlatan Türkçe yayınlar yayımlanmaya başlamıştır.

1990’lı yılların başında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin (SSCB) dağılmasının ardından Çerkezler, atalarının göç etmek zorunda kaldığı Kuzey Kafkasya Bölgesi ile ilişkiler kurmaya başlamış ve birçok Çerkez, atalarının geldiği topraklara ziyaretler gerçekleştirmiştir. 1990lı yıllarda Türkiye’de demokratik ortamın tekrar oluşmaya başladığı görülmektedir. Bu dönemde Türkiye’de Çerkezler tarafından elliye yakın Türkçe süreli yayının çıkarıldığı görülmektedir (Berzeg, 1996).

2002 yılında yapılan genel seçimlerde, uzun bir aradan sonra bir parti, tek başına hükümet kurabilme yetkisini eline almış ve bu tarihten sonra Türkiye’de Avrupa Birliği’ne uyum süreci çalışmalarına hızlı bir şekilde başlanmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin (TBMM) Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde çıkardığı kanunlar arasında, Çerkezleri de ilgilendiren bazı kanunlar bulunmaktadır.

18.12.2002 tarihinde, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde de yayın yapılmasına ilişkin usul ve esasları düzenleyen Radyo ve Televizyon Yayınları Hakkındaki Yönetmelik, Resmi Gazete ’de yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğin yayımlanmasının ardından 2004 yılında TRT tarafından, haftada bir gün Çerkezce yayın yapılmaya başlanmıştır. Haftada sadece bir gün ve kısa süreli yayınlarda, haftalık haber özetlerini ve Çerkezce dublajlı belgeseller sunulmuştur. İlk yayın tarihi olan 10 Haziran 2004 tarihinde,

Çerkez kökenli vatandaşlarca heyecan ile izlenen bu yayının, ileriki zamanlarda aynı ilgiyi gördüğünü söyleyemeyiz. Fakat Cumhuriyet tarihinde Çerkezce olarak yapılan ilk yayın olması itibariyle, önem taşımaktadır.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14.08.2012 tarih ve 124 sayılı kararı uyarınca Milli Eğitim Bakanlığı 31.08.2012 tarihinde, yeni eğitim ve öğretim yılında okullarda okutulacak olan seçmeli dersler ile ilgili bir genelge yayımlamıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılından buyana, örgün eğitim kapsamında, ortaokulların altıncı ve yedinci sınıflarında gerekli talebin gerçekleşmesi durumunda, Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi adı altında Çerkezce, haftada iki saat olmak üzere seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Ortaokullarda yeterli öğrenci sayısı oluşması durumunda, öğrenciler Adigece (Çerkezce) dersi görebilmektedir.

Bu dersleri okutabilecek öğretmenler ülkemizde bulunmadığı için, Ankara Kafkas Dernekleri Federasyonu tarafından, 17 Temmuz-18 Ağustos 2006 tarihleri arasında Çerkezce öğretmenliği kursu açılmıştır. Bu kursa katılanların tamamı Çerkezce bilen öğretmenlerdir. Bu öğretmenler eğer isterlerse, buldukları derneklerde de dil kursları verebileceklerdi. Milli eğitim bakanlığına bağlı ortaokullarda seçmeli ders statüsünde açılan Adigece (Çerkezce) dersleri de, bu öğretmenler tarafından verilmeye başlanmıştır.

2013 yılında, Türkiye'de ilk defa bir üniversite programı olarak Düzce Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi bünyesinde, Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı açılmıştır. Bu anabilim dalının amacı, Çerkezceyi, Çerkez kültürünü, Çerkez tarihini ve edebiyatını bilen kişiler yetiştirmektir. Bu bölümü tamamlayabilenler filolog unvanına sahip olabilmektedirler. 2014-2015 eğitim öğretim yılında bu bölüme yüksek lisans programı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise doktora programı eklenmiş bulunuyor. Düzce Üniversitesi'nden farklı olarak, 2018 yılından bu yana, Kayseri ilinde bulunan Erciyes Üniversitesi bünyesinde açılmış olan Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü Çerkez Dili ve Kültürü Anabilim Dalı bünyesinde de, Çerkezcenin öğretimi üniversite düzeyinde yapılmaktadır.

02.03.2014 tarihinde, 2923 numaralı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkındaki Kanun'da yapılan değişiklikler sonucunda, halk eğitim merkezlerinde, günlük yaşamda kullanılan dil ve lehçelerin öğretimi yapılabilmesinin önü açılmıştır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 29.07.2016 tarih ve 55 sayılı kararının ardından Çerkezce A1 seviyesi öğretim programı hazırlanmış ve 2018 yılından buyana, yaygın eğitim kapsamında, halk eğitim merkezlerinde yeterli talebin oluşması durumunda, Çerkezce öğretimi yapılmaktadır.

Son yıllarda gelişen bu olumlu girişimler yanında 1923'den günümüze değin geçen süre içerisinde, Türkiye'de yaşayan Çerkezler, anadillerini büyük ölçüde kaybettiler. Günümüzde Çerkez kökenli gençlerin tamamına yakını anadillerini konuşmamaktadır (Yüksel, 2016, Uysal, 2019, Anar, 2013). 2017 yılında Düzce ilinde yapılan bir araştırmada, otuz yaş altı Çerkezce konuşabilen sadece bir kişi bulunabilmiştir.³

Tüm bu gelişmeler, Türkiye'de daha önce hiç gündeme gelmemiş bir durumu ortaya çıkarmış bulunuyor. "Anadili Türkçe olan ve Çerkezce bilmeyen insanlara nasıl Çerkezce öğreteceğiz?". Dolayısıyla bu çalışma, Türkiye'de kısa bir süre önce başlamış olan Çerkezce öğretimini incelemeyi ve karşılaşılan problemlere çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

1.2. Türkçe Ve Çerkezcenin Yapıları Hakkında Genel Bilgiler

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) genel direktörü Audrey Azoulay'in 21 Şubat 2019 tarihli uluslararası anadil günü mesajında belirttiğine göre, dünya üzerinde konuşulan yedi bin dil bulunmaktadır (UNESCO, 2019). Dünya üzerinde konuşulan bu diller arasında köken ve yapısal olarak farklılıklar bulunmaktadır. Bazen aynı dil ailesine mensup dillerde, hatta aynı dilin farklı lehçelerinde, yapısal farklılıklar bulunabilmektedir. Bir dilin öğrenim ve

3. İlgili çalışma Levent Özcan tarafından "İki Dilli İnsanların Eğitim Hayatlarında Karşılaştıkları Sorunlar ve İki dili İnsanların Gözünden İki Dilliliğin Avantaj ve Dezavantajları" başlığıyla Düzce Üniversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Dilbilim Dersi için yapılmıştır.

öğretiminde, hedef dil ve anadilin yapısal olarak karşılaştırmalarının yapılması, bu dillerin öğrenim ve öğretiminin daha kolay gerçekleştirilmesine katkı sağlar.

Bu bölümde Türkçe ve Çerkezcenin yapısı hakkında genel bilgiler verilmiştir. Bu iki dil ile ilgili verilen genel bilgiler ve bölüm sonunda yapılmış olan karşılaştırmalar, okuyucuya bir fikir verecektir.

1.2.1. Türkçe Hakkında Genel Bilgiler:

Türkçe, dil ailesi olarak, Ural-Altay dil ailesinin Altay grubuna giren bir dildir. Eklemeli bir dil olan Türkçe yapı olarak, dünya üzerinde konuşulan birçok dil gibi Akuzatif diller grubundandır. Bir dilde cümle kurulurken, cümle içerisinde nesne ögesinin bulunması veya bulunmaması, fiil ve öznede bir değişime neden olmuyor ise bu tür dillere akuzatif diller denilmektedir.

Türkçenin resmi dil olarak kullanılan birçok lehçesi vardır. Birçok lehçe (Türkiye, Azeri, Kırgız, Özbek vb.) ile konuşulan Türkçe bugün, yedi ülkenin (Türkiye, Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) resmi dili olarak kullanılmaktadır. Öte yandan Türkçe, birçok ülkede (İran, Suriye, Bulgaristan, Yunanistan vb.) azınlık statüsünde olan Türkler tarafından konuşulmaktadır. 2010 yılında düzenlenmiş olan Üçüncü Dünya Dili Türkçe Sempozyumu açılış töreninde söz alan Türk Dil Kurumu Başkan Yardımcısı Prof. Dr. Ayşe Melek Özyetgin, Türk dilinin bugün yirmiyi aşkın lehçesiyle, Dünya genelinde yaklaşık 220 milyon kişi tarafından konuşulduğunu belirtmiştir (Yazar, 2010).

Türklerin yazı tarihini incelediğimizde, Türkler tarafından yazılmış ilk yazılı eser, bugünkü Moğolistan sınırları içerisinde bulunan, 732 yılında yazılmış, Orhun Anıtlarıdır. Orhun anıtları içerik olarak, dönemin devlet liderlerince kendi hükümdarlık dönemlerinin anlatılması ve gelecek ile ilgili olarak yapılan tavsiyeleri içermektedir.

Orhun anıtlarının yazımında kullanılan alfabe ise, Türklerin ilk alfabeti olarak bilinen Göktürk alfabetidir. Tarihsel süreçte, Göktürk alfabetinden farklı olarak, Uygur, Arap, Latin ve Kiril alfabeleri Türkler tarafından kullanılmıştır.

Günümüzde ise, Türk cumhuriyetlerinden Kırgızistan, Kiril alfabesini kullanmakta, diğer Türk Cumhuriyetleri ise, Latin alfabesini kullanmaktadırlar.

Türkiye’de ise, 1928 yılına kadar Arap alfabesi kullanılmış, 1 Kasım 1928 tarih ve 1353 sayılı kanunla Latin alfabesine geçilmiştir. Günümüzde kullanılan Latin alfabesi, 8’i sesli 21’i sessiz olmak üzere 29 harften oluşmaktadır.

Türkler tarih boyunca birçok güçlü devlet kurmuş, birçok medeniyet ile ilişki içinde olmuş bir millettir. Bu durumdan Türkçe de etkilenmiş, ilişki kurulan medeniyetlerin dilleri ile Türkçe arasında sözcük alışverişleri olmuştur. Günümüzde kullanılan alfabenin Türkiye Türkçesinin seslerini tam olarak karşılayabildiği söylenemez. “Türkiye Türkçesinde Ünlüler ve Ünsüzler” başlıklı çalışmada, yabancı dillerden alınan sesler ile birlikte, Türkiye Türkçesindeki sadece ünlülerin sayısının 21’e ulaştığını belirtilir. Fakat bu durum resmi alfabeğe yansımamıştır. Konuşma dilinde bu sesler farklı olarak telaffuz edilse de, bu farklılık yazı diline yansıtılamamaktadır (Çoşkun, 1999).

Türkçe tarih boyunca öğrenilen ve öğrenilmek istenen bir dil olmuştur. Yabancılar Türkçenin öğretimi için yazılan ilk eser Divan-ü Lügati-t Türk’tür. Eser, Kaşgarlı Mahmut tarafından 11. Yüzyılda, Karahanlılar Devleti döneminde, Araplara Türkçe öğretmek için yazılmıştır

Türkçe’nin öğretimi ile ilgili sadece Türkler kitap yazmamışlardır. Türk olmayan birçok yazar da Türkçe öğretimi ile ilgili eserler oluşturmuştur. Bu tür kitaplara örnek olarak, 1612 yılında Hieronymus Megiser tarafından Leipzig’de yayımlanan *Institutionum Lingua Turicicae Libri Quator* (Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları) örnek olarak verilebilir (Barın, 2010).

Türkçenin yabancılar öğretilmesi ile ilgili kitapların yazımı Kaşgarlı Mahmut’tan sonra da devam etmiştir. Tarih sürecinde Türklerin en güçsüz zamanları sayılabilecek Osmanlı devletinin son dönemlerinde bile bu konuda eserler verilmiştir. 1892 yılında Selim Gürcü tarafından “Ecnebilere Mahsus Elif Ba” kitabı da bu tarz eserlere örnektir. Eserde yabancı dil öğretim yöntemlerinden dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılması dikkat çekicidir.

Günümüzde de Türkçe'nin yabancılara öğretimi ile ilgili üniversite düzeyinde çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye'nin diğer ülkeler ile bağını kuvvetlendirmek ve dostluğunu arttırmak amacıyla 2009 yılında kurulmuş Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında Türkçe öğretim çalışmaları yapmaktadır. Bu enstitünün 2017 faaliyet raporuna göre Yunus Emre Enstitüsü, 46 ülkede 56 kültür merkezi 50 ülkede 100 Türkoloji bölümü ile dünya genelinde 71 ülke ve 156 irtibat noktası ile faaliyet göstermektedir (Yunus Emre Enstitüsü, 2017).

Türkiye'nin gelişen bir ülke olması, her geçen yıl dış ticari hacminin artması, büyüyen bir ekonomisinin olması, yabancı yatırımcıların Türkiye'ye yatırım yapma arzuları, Türkiye'nin fazlaca turistik mekânlara sahip olması, yabancı insanların çeşitli nedenlerle Türkiye'ye seyahat veya konaklama yapmasını sağlamaktadır. Bu kişiler Türkiye'de Türkler ile daha iyi ve sağlıklı iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek istemektedirler. Bununla birlikte Türkiye'nin stratejik konum olarak savaş bölgelerine yakın olması, birçok mültecinin Türkiye'ye sığınmasına neden olmuştur. Bu mültecilerin Türkiye'de hayatlarını devam ettirebilmeleri için Türkçe bilmeleri gerekmektedir. Savaş ve yoksulluk nedeniyle birçok ülkeden (Suriye, Afganistan vb.) göç alması da, Türkçenin yabancılarca ihtiyaç duyulan bir dil olmasını sağlamaktadır.

1.2.2. Çerkezce Hakkında Genel Bilgiler

Çerkezce, İber Kafkas Dil Ailesi'nin Kuzeybatı Kafkas Dilleri(Adıge-Abhaz) grubuna mensup bir dildir. Eklemeli bir dil olan Çerkezce yapı olarak, dünyada konuşulan az sayıdaki ergatif dillerdendir. Çerkezcede eğer cümlenin fiili geçişli bir fiil ise bu cümle geçişli cümle kabul edilir ve cümlenin fiil ve özne çekimlerinde farklılıklar meydana gelir.

Çerkezce çok geç yazı diline geçmiştir (Özcan, 2018). Bundan dolayı Çerkezce ilk yazılı eserler on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonra verilebilmiştir.

Çerkezce ile 19.yy.dan önce de yazı yazıldığına dair bazı ipuçları bulunmaktadır. Ünlü dilbilimci Georgiy Vissarion Rogave, Çerkezce için

“Çerkezceye dikkatli bakıldığında, bunun düzenli bir dil olduğunu ve büyük bir halk tarafından konuşulduğunu görüyorsun” der (Bersirov, 2016).

Çerkezlerin, milattan önceki dönemlerde yazı yazdıklarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Met Çünatıko Yusuf İzzet, Kafkas Tarihi adlı eserinde Hatti uygarlığının dilinin, Kafkas Dil Ailesi’nden olduğunu, Hattilerce yazı yazmak için kullanılan hiyeroglif işaretlerin, aristokrat Çerkez ailelerinin damgaları olduğunu ileri sürmektedir (İzzet, 1330(1914)). Fakat bu bilgilerin doğruluğu henüz kanıtlanmış değildir. Memluk Çerkezlerinin Arap Alfabeti kullandığı ve 1501-1516 yılları arasında sultanlık yapmış Kansu Gavri’nin Arap alfabesiyle Çerkezce şiirler yazdığına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Kansu Gavri’nin iyi bir şair olduğu, şiire ve şairlere değer verdiği, Türkçe ve Arapça şiirler yazdığı ve şiir divanları olduğu bilinmektedir. Fakat Çerkezce şiirler yazdığı ile ilgili bilgiler, herhangi bir kaynağa dayanmamaktadır.

Çerkezce ünsüz sesler açısından çok zengin bir dildir. Çerkez dilinde ünsüz seslerin sayısı elli beştir. Kiril temelli resmi Çerkez Alfabetinde toplam 66 harf bulunmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde Çerkezler, Arap, Latin ve Kiril alfabelerini kullanmışlardır. Günümüz Çerkezcesi, Kafkasya’da bulunan Rusya Federasyonu’na bağlı özerk cumhuriyetler (Adıgey, Kabardey-Balkar, Karaçay-Çerkez) ve Kafkasya dışına yaşayan Çerkezler (Türkiye,Suriye,Ürdün,İsrail) tarafından Kiril temelli Çerkez alfabesi ile yazılmaktadır. Çerkezce Rusya Federasyonu’na bağlı bu üç cumhuriyette, Rusça ile birlikte resmi dil olarak kullanılmaktadır

Çerkezce bilmeyenlere Çerkezce öğretmek için yazılan ilk eserlere örnek vermek gerekirse, Tambıy Cantığ tarafından 1999 yılında Rusya federasyonuna bağlı Adıgey Özerk Cumhuriyetinde basılmış olan Сиадыгабз (Çerkezcem) isimli eser örnek verilebilir. Eserin ilk sayfasında yazar, eseri dış ülkelerde yaşayan Çerkezler için yazdığını ve dünya üzerinde yaşayan Çerkezler arasında dil birliği sağlamayı hedeflediğini belirtmektedir. Yazarın, eserin içeriğinde Çerkezce harfleri belli bir yöntem ile basitten zora doğru, ses temelli olarak (ses + hece + cümle) öğretmek istediği görülmektedir. Ayrıca eserde, basit okuma parçaları, Çerkezlerin yaşadığı ülkeler ile ilgili kısa metinler, Çerkez edebiyatının ünlü şairlerinden şiirler, Çerkez örf adetleri ve yaşantısından kısa kesitler yer almaktadır.

Çerkezce, Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 21 Şubat Dünya Anadil Günü nedeniyle yayımladığı diller atlasında tehlike altında olan diller grubunda gösterilmektedir.

Günümüzde Çerkezce konuşan kişi sayısı hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Türkiye'de ise Çerkez nüfusu ile ilgili olarak 1927- 1965 yılları arasında yapılan nüfus sayımlarının sonuçları bulunmaktadır. Bu yıllarda gerçekleştirilen nüfus sayımlarında ülke vatandaşlarının anadilleri de tespit edilmek istenmiştir. Yapılan nüfus sayımlarında 1927 ve 1950 sayımlarında kişilere sadece anadilleri sorulmuş, 1935-1945-1955-1960-1965 sayımlarından ise anadillerinin yanında konuştukları ikinci dilleri de sorulmuştur. Bu sayımların sonuçları incelediğimizde 1927 yılında 13.629.488 olan Türkiye nüfusunun içerisinde, 95.901 kişi anadilinin Çerkezce olduğunu belirtmiştir. 1935 yılında ise Türkiye nüfusu 16.157.450 kişi iken 106.675 kişi, 1945 yılında Türkiye nüfusu 18.790.174 kişi iken 76.470 kişi, 1950 yılında Türkiye nüfusu 20.947.188 iken 75.837 (anadil olarak) kişi, 1955 yılında Türkiye nüfusu 24.064.763 kişi iken 100.407 kişi 1960 yılında Türkiye nüfusu 27.754.820 kişi iken 128.198 kişi, 1965 yılında ise Türkiye nüfusu 31.391.421 kişi iken 106.960 kişi Çerkezce konuştuğunu belirtmiştir.

Yukarıda belirtilen nüfus sayımlarını incelediğimizde, bu sayıların olması gereken sayılardan çok az olduğunu görmekteyiz. Osmanlı devletine 1.500.000 Çerkez'in göç ettiği belirtilirken, bu tarihten sadece atmış üç yıl sonra Çerkezce konuşabilen nüfusun 95.901 e düşmesi gerçekleşmesi zor bir ihtimaldir. Nüfus sayımlarında Çerkez nüfusunun az görünmesinin nedeni olarak, dönemin devlet politikalarından ötürü, kişilerin Çerkezce konuştuklarını belirtmekten çekinmelerini gösterebiliriz. Bununla birlikte, yukarıdaki nüfus sayımı verilerinde Türkiye'nin nüfusunun artarken, bu artış ile orantısız olarak Çerkezce konuşan sayısının azalması veya orantısız olarak artması, verilerde gösterilen Çerkezce konuşan kişi sayılarındaki değişimin yıllar içerisinde birbirleri ile tutarsız olması, bu verilerin doğruluğu konusunda şüphe uyandırmaktadır. Bu veriler kullanılarak Türkiye'deki Çerkez nüfusu ile ilgili çıkarımda bulunmak doğru olmaz.

Rusya Federasyonuna bağlı Çerkez cumhuriyetlerinin nüfusları ve diasporada (Türkiye, Ürdün, İsrail, Suriye vb.) yaşıyan erkezlerin nüfus verilerine göre, günümüzde erkezce konuşıyan en az bir milyon kişıinin olduğu söylenebilir.

erkezcenin niversite düzeyinde ğretimi ve uzman yetiştirilmesi ise, 2013 yılından Düzce niversitesinde açılmış olan Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda ve 2018 yılında, Kayseri ilinde bulunan Erciyes niversitesi bünyesinde açılmış olan Çerkez Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda yapılmaktadır.

erkezcenin UNESCO tarafından tehlike altındaki diller grubunda gösterilmesi, Çerkez kökenli aydın kişilerin ve sivil toplum örgütlerinin erkezce ile ilgili çalışmaları, etkili olmaya başlamıştır. Yapılan bu farkındalık çalışmaları, Çerkez kökenli gençlerin Çerkezceyi ğrenme arzusu, ülkemizde son yıllarda yaşıyan demokratik gelişmeler, her geçen gün erkezce ğrenen veya öğrenmek isteyen kişi sayısını arttırmaktadır. Bununla birlikte, Çerkezcenin bir niversite programı olarak dört yıl eğitimi yapılan bir dil olması, ülkemizde yaşıyan farklı etnik gruplardan olan kişilerin erkezce öğrenmesine olanak sağlamıştır. Günümüzde, Düzce niversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı lisans programında okuyan öğrencilerin çoğu Çerkez kökenli olmayan gençlerden oluşmaktadır.

1.2.3. Türkçe ve erkezcenin Fonetik Olarak Karşılaştırılması

29 harfli Latin alfabesi temelli Türk harfleriyle yazılan Türkçe ile 66 harfli Kiril alfabesi temelli erkezce alfabesi ile yazılan erkezce arasında oldukça fazla ses farkı bulunmaktadır.

erkezce ve Türkçenin sessiz harflerinin fonetik yapıları tablolar yolu ile gösterilmiştir.

Tablo 1: Türkçede Sessiz Harfler

	Sert		Yumuşak	
	Sürekli	Süreksiz	Sürekli	Süreksiz
Dudak	f	p	m,v	b
Diş	s,ş	ç,t	j,l,n,r,z	c,d
Damak	-	k,	ğ,y	g
Gırtlak	h	-	-	-

Rogava/Kereseva tarafından Çerkezce'nin fonetik yapısı ile ilgili hazırlanmış tablo, eklerde sunulmuştur. (EK 1).

1.2.4. Türkçe ve Çerkezce'nin Cümle Yapılarının Karşılaştırılması

Kurallı temel cümle kurulumu, her iki dilde de özne + tümleç + yüklem sıralaması izlenir. Örneğin, Türkçe “ben eve gidiyorum” cümlesi, aynı öge sıralaması ile Çerkezcede “Cə yHƏM cƏk1o” şeklinde kurulur.

Bununla birlikte her iki dilde de cümlenin öğeleri yer değiştirilerek devrik cümleler elde edilebilir. Örneğin Türkçe kurallı bir cümle olan “ Ben eve gidiyorum” ifadesi, devrik cümle olarak “ eve gidiyorum ben” şeklinde söylenebilir. Aynı şekilde Çerkezce kurallı bir cümle olan “cə yHƏM cƏk1o” ifadesi devrik cümle olarak “yHƏM cƏk1o cə” şeklinde söylenebilir.

Her iki dilde de gizli özne kullanılabilir. Yani işi yapan kişiler, fiil içerisinde belirtilebilir. Örneğin Türkçe olarak “gidi-yor-u-m” ifadesi, giden kişinin “ben” şahsı olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Çerkezce olarak “cə-k1o” ifadesi de giden kişinin “ben” şahsı olduğunu kendi içerisinde belirtmektedir. Bu iki ifade arasındaki fark ise, Türkçe ifadede kişi eki fiilin sonuna, Çerkezce ifade de ise fiilin başına gelmesidir.

Tablo 2: Türkçe ve Çerkezce Kurallı Cümleler

Türkçe Kurallı Cümle	Çerkezce Kurallı Cümle
Ben(ö.) kitabı (n.) okudum(f.).	Сэ(ö.) тхылым (n.) седжагъ(f.).
Onun(ö.) kitabı(n.) var(f.).	Ащ(ö.) тхыль(n.) ил(f.).
Sen(ö.) okula(t.) gidiyorsun(f.).	О(ö.) еджапIэм(t.) окIо(f.).
Öğretmenimiz(ö.) güzeldir(f.).	ТиегъэджакIо(ö.) дахэ(f.).
Senin adın ne?	О сыд пцIэр?

(ö) özne, (f)fiil, (n) nesne, (t)tümleç

1.2.5. Türkçe ve Çerkezce Sözcük Oluşumlarının Karşılaştırılması

Her iki dil de eklemeli diller grubunda yer alsalar da sözcük oluşumu açısından, aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Türkçe, sondan eklemeli bir dildir. Çerkezce ise, önden, ortadan ve sondan eklemeli özelliğe sahip olan bir dildir. Aşağıdaki tabloda bazı örnekler verilmiştir.

Tablo 3: Türkçe ve Çerkezce'nin Bazı Yapım Ekleri İle Yeni Sözcükler Türetimi

Çerkezce Ek Türü	Çerkezce Kök	Çerkezce Ek	Yeni Sözcük	Türkçe Kök	Türkçe Ek	Yeni Sözcük
Son Ek	Бзэ	-Ко	Бзакo	Dil	-Siz	Dilsiz
	Дахэ	-агъ	Дэхагъ	Güzel	-Lik	Güzellik
	Щэ	-К1o	Щак1o	Sat	-Cı	Satıcı
	Л1ы	-Гъэ	Л1ыгъэ	Adam	-Lık	Adamlık
	Еплъ	-К1э	Еплъык1э	Gör	-Ş	Görüş
Ön Ek	1ук1эн	-Зэ	Зэ1ук1эн	Topla	-Ş	Toplaşmak
	Т1ыс	-Гъэ	Гъэт1ысын	Otur	-t	Oturtmak
Orta Ek	Бгы пхы	ры	бгырыпх	Bel bağı	-	Kemer

1.2.6. Türkçe ve Çerkezce Adların Karşılaştırılması

Türkçede adlar:

1. Varlıklara verilmişlerine göre (özel ad, cins ad)
2. Anlamını karşıladıkları varlıkların beş duyu organı ile algılanıp algılanmama durumuna göre (somut ad, soyut ad)
3. Sayılarına göre (tekil ad, çoğul ad, topluluk adı)
4. Yapılarına göre (basit ad, türemiş ad, birleşik ad)

İncelenirler.

Çerkezce de ise adların özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Adlar, cisimlere verilirler

2. Bu kim, bu ne, sorularının cevaplarıdır
3. Adlar, cins ad ve özel ad olarak insan veya diğer varlıkları karşılarlar.
4. Adlar, hal ekleri ve sayılarla değişime uğrarlar
5. Adlar, daha çok özne veya nesne olarak cümlelerde görülürler (Davur vd., 2011: 58).

Her iki dilde de adlar, hal ekleri ile cümlenin diğer öğelerine bağlanırlar. Türkçe ve Çerkezcede bulunan hal ekleri benzerlikler ve farklılıklar gösterebilmektedir. Anlam olarak en yakın olan hal eklerini gösterir tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 4: Türkçe ve Çerkezcede İsmi Hal Ekleri

Hali	Eki	Sözcük	Hali	Eki	Sözcük
Yalın Hal	-	Ev	Мыгъэнэфэгъэ	-	Унэ
Belirtme Hali	-i	Ev-i	Ц1э1о	-р	Унэ-р
Yönelme Hali	-e	Ev-e	Эргатив	-м	Унэ-м
Bulunma Hali	-de	Ev-de			
Ayrılma hali	-den	Ev-den	Лэжь	-м-к1э	Унэ-м-к1э
	-	-	Гъэунэф	-эу	Унэ-у

1.2.7. Türkçe ve Çerkezce Sıfatların Karşılaştırılması

Dil bilgisi açısından, Türkçede sıfatlar niteleme ve belirtme sıfatları olarak iki gruba ayrılmaktadır. Türkçede sıfat, her zaman isimden önce gelir.

Çerkezcede de sıfatlar; Niteleme Sıfatları(нэшэнэ плышыбуац1эхэр), Belirtme Sıfatları(ехьыл1эгъэ плышыбуац1эхэр) olarak ikiye ayrılmaktadır. Cümle içerisinde Çerkezcenin niteleme sıfatları; isim + sıfat şeklinde dizilim olurken belirtme sıfatlarında ise Türkçedeki sıralamada olduğu gibi, sıfat + isim şeklinde sıralama olur. Aşağıdaki tabloda bazı örnekler verilmiştir.

Tablo 5: Türkçe ve Çerkezcede Sıfatlar

	Türkçe Sıfat Tamlaması	Çerkezce Sıfat Tamlaması
Niteleme Sıfatları	Güzel (Дахэ) ev (унэ)	Унэ (ev) дах (güzel)
	Düz(Занк1э) yol(гъогу)	Гъогу(Уол) занк1(düz)
	Yüksek(Лъагэ)	Къушъхьэ(Dağ)
	dağ(къушъхьэ)	лъаг (yüksek)
	Sıcak(Фабэ) su(псы)	Псы(Su) фаб (sıcak)
	Derin(Куу)	Гупшысэ(Düşünce)
Belirtme Sıfatları	düşünce(гупшысэ)	куу(derin)
	Altın(Дышъэ)	Дышъэ(Altın)
	saat(сыхъат)	сыхъат(saat)
	Tuğla(Чырбыщ) ev(ун)	Чырбыщ(Tuğla) ун(ev)
	Üst(Ышъхагърэ)	Ышъхагърэ(Üst)
	kat(къат)	къат(kat)

1.2.8. Türkçe ve Çerkezce Sayıların Karşılaştırılması

Dünya dillerinin birçoğu gibi Türkçe de onlu (decimal) sayı sistemine sahiptir. Türkçede on ve katlarını ifade eden sözcükler anlam olarak birbirleri ile bağlantılı değildir. Yani yirmi ile ikinin, elli ile beşin, yetmiş ile yedinin, seksen ile sekizin birbirleriyle bağlantıları yoktur (Ercilasun, 2013).

Çerkezce de ise yirmilik sayma sistemi kullanılır. Fakat bu yirmilik sayma sistemi onluk sayma sistemi ile iç içedir. Bunun nedeni ise, Çerkezcedeki yirmi

sözcüğünün “iki tane on” anlamına gelmesinden kaynaklanmaktadır. Aşağıdaki tabloda iki dilin onluk saymaları yapılmıştır.

Tablo 6: Türkçe ve Çerkezcede Sayıların Onlu Sayımı

Türkçe Sayı	Çerkezce Sayı	Türkçe Geniş Anlamı
On	Пшы	On
Yirmi	Токы	İki tane on
Otuz	Щжы	Üç tane on
Kırk	Токлиты	İki yirmi
Elli	Шъэныкъо	Yüzün yarısı
Altmış	Токлиц	Üç yirmi
Yetmiş	Токлицрэ пшырэ	Üç yirmi ile on
Seksen	Токцил	Dört yirmi
Doksan	Токцилрэ пшырэ	Dört yirmi ile on
Yüz	шъэ	Yüz

1.2.9. Türkçe ve Çerkezce Fiillerin Karşılaştırılması

Türkçe akuzatif diller arasında bulunurken, Çerkezce ergatif diller sınıfındadır. Eğer bir dilde fiilin çekimi özneye göre yapılıyorsa bu dile akuzatif dil denilir. Eğer fiilin çekiminde nesne belirleyici olabiliyor ise bu dile ergatif dil denilmektedir.

Ergatiflik Dünyada az sayıda dilde (Çerkezce, Abhazca, Gürcüce vb.) bulunan bir haldir. Dünya dillerinin büyük çoğunluğu akuzatiftir.

Türkçe ve Çerkezce arasında en belirgin fark fiiller konusunda bulunmaktadır. Bunun nedeni ise Türkçenin akuzatif, Çerkezcenin ise ergatif dillerden olmasından kaynaklanmaktadır

Çerkez (Adige) dili, ergatif yapıda bir dil olduğu için fiillerin geçişli(nesne alabilen) ve geçişsiz (nesne alamayan) olma durumu, doğru cümle kurulumu için oldukça önemlidir. Çerkez dilindeki bazı fiiller hem geçişli hem geçişsiz olabilirken, bazı fiiller ise sadece geçişsiz olabilir. Fiillere getirilen ekler ve bu eklerin sıralaması, fiillerin geçişli ve geçişsiz olma durumuna göre değişiklik gösterir (Özcan, 2018).

Çerkezcede fiiller temelde, geçişli ve geçişsiz olarak sınıflandırılır. Bu durumdan dolayı, Türkçe bir fiil ile ifade edilen anlam, Çerkezcede bu fiilin geçişli veya geçişsiz haliyle ifade edilir. Örneğin; Türkçede “o diyor” ve “o gömleği diyor” cümlelerini kurmak için aynı fiil kullanılır. Fakat Çerkezcede aynı cümleler, “o diyor - ap мадэ” , “o gömleği diyor – ащ джанэр еды” biçiminde kurulur. Burada görülen fark ise Türkçe dikmek fiilinin Çerkezcede geçişli ve geçişsiz yapıda olmak üzere farklı fiil ile ifade edilmesidir. Geçişli ve geçişsiz cümlelerin üçüncü tekil şahısları da değişime (ap-ащ) uğramıştır.

İki dilin fiillerinde geçişli ve geçişsiz çekimlerin yanında, fiillere gelebilen eklerde de farklılıklar bulunmaktadır. Türkçede fiiller hep sondan eklemeli olarak çekilirler ve fiillere mastar eki, zaman eki, bir şahıs eki, olumsuzluk eki ve kip ekleri gelebilir. Çerkezcede ise fiillerin başına, ortasına ve sonuna ekler gelebilir. Çerkezcede, Türkçe fiillere gelebilen eklerin yanında, fiilde birden çok şahıs belirtilebilir. Bununla birlikte fiilin gerçekleştiği yer, fiilin yönü, durum ve konumu da fiilde belirtilebilir.

Çerkezcede Türkçeden farklı olarak statik fiiller bulunur. Statik fiillerde öznenin yeri ve konumu belirtilir. Türkçede öznenin sadece konumu belirtilebilirken, Çerkezcede öznenin konumunun yanında durumunu da belirtmek gereklidir. Örneğin “annen nerede?” sorusuna Türkçede “evde” diye cevap verilebilirken, Çerkezcede “уНЭМ ис (evin içerisinde oturur durumda)” şeklinde cevap verilir. Türkçe “içerisinde ve oturur durumda” şeklindeki cümle Çerkezcede “ис” statik fiili ile ifade edilir.

Tablo 7: Türkçe ve Çerkezce Fiillere Örnekler

Türkçe Fiil	Çerkezce Geçişsiz Fiil	Çerkezce Geçişli Fiil
Yemek	ШХЭН	ШХЫН
Dikmek (Elbise)	ДЭН	ДЫН
Yazmak	ТХЭН	ТХЫН
Kesmek	БЗЭН	БЗЫН
Örmek	ХЪЭН	ХЪЫН

Tablo 8: Çerkezce Bazı Statik Fiiller ve Türkçe Anlamları

Çerkezce Statik Fiil	Türkçe Anlam
ИСЫН	Bir şeyin içerisinde, oturur durumda olmak.
ТЕСЫН	Bir şeyin üzerinde, oturur durumda olmak.
ЧІЭСЫН	Bir şeyin altında, oturur durumda olmak.
ПЫЛЪЫН	Bir şeyin ucunda, yatay bulunmak, olmak.
ІУТЫН	Bir şeyin önünde durmak, dikilmek.

1.2.10. Türkçe ve Çerkezcenin Kişi Zamirleri

Kişi zamirleri Türkçe ve Çerkezcenin en çok benzeyen kısmıdır. Her iki dilde de altışar tane kişi zamiri bulunmaktadır. Bu kişi zamirlerinde her iki dilde de cinsiyet veya adet ayrımı yoktur. Yani İngilizcedeki gibi “o” zamiri için üç farklı (he, she, it) zamir kullanılmaz yâda Arapçadaki gibi kişi zamirleri tekil çoğul olmanın yanında çift olarak ayrılmaz. İki dilin zamirleri arasındaki fark ergatif yapı cümlelerde görülür. Çerkezce de “o” zamiri “ap”, onlar zamiri “axəp” olarak ifade

edilirken, ergatif tekil cümlelerde “ap-aц” , çoğul cümlelerde “axэp–axэм”değişimleri olur.

Tablo 9: Türkçe ve Çerkezcede Kişi Zamirleri

Türkçe Kişi Zamiri	Çerkezce Kişi Zamiri
Ben	Сэ
Sen	О
О	Ap-aц
Biz	Тэ
Siz	Шьо
Onlar	Ахэp-ахэм

1.2.11. Türkçe ve Çerkezcede Zamanlar

Her iki dilde de eylemin yapıldığı zaman, fiilin sonuna eklenen zaman eki ile belirtilir. Türkçede, temel olan dört zaman (geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman, geniş zaman) bulunurken Çerkezcede, temel olan üç zaman (geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman) bulunur. Türkçede geniş zaman fiilde ayrı bir ekle belirtilebilir. Çerkezcede ise geniş zamanın ifade ettiği anlam, bazen şimdiki zaman ekiyle, bazen ise gelecek zaman eki ile belirtilir.

Tablo 10: Türkçe ve Çerkezcede Üçüncü şahıssa Göre Fiillerin Zamanlarda Çekimleri

Fiil	Geçmiş Zaman	Şimdiki Zaman	Gelecek Zaman	Geniş Zaman
Gitmek	Git-ti	Gid-i-yor	Gid-ecek	Gid-e-r
КӀон	КӀу-а-гъэ	МаӀо	КӀо-щт	-
Gelmek	Gel-di	Gel-i-yor	Gel-ecek	Gel-i-r
КъэӀон	КъэӀу-а-гъэ	КъэӀо	КъэӀо-щт	-
Bilmek	Bil-di	Bil-i-yor	Bil-ecek	Bil-i-r
ШӀэн	ЫшӀа-гъэ	ЕшӀэ	ЫшӀэ-щт	-
Gülmek	Gül-dü	Gül-ü-yor	Gül-ecek	Gül-e-r
Щхын	Щхы-гъэ	Мэщхы	Щхы-щт	-
Okumak	Oku-du	Oku-yor	Oku-y-acak	Oku-r
Еджэн	Еджа-гъэ	Еджэ	Еджэ-щт	-

Sonuç olarak, farklı dil aileleri içerisinde belirtilen Türkçe ve Çerkezce'nin, birbirlerinden yapı olarak farklılaştıkları ve benzeştikleri yönleri bulunmaktadır. Bu iki dilin, cümle oluşumlarında öğelerin dizilimi, sıfatlar, kişi zamirleri ve zaman yapıları bakımından benzerlik gösterdikleri söylenebilir. Bu iki dilin en fazla, sesleri, sayıları ve fiil yapıları yönlerinden farklılaştıkları görülmektedir.

2. DÜNYADA YAYGIN OLARAK KULLANILAN BAZI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

İnsanların farklı toplumların dillerini öğrenmeye ve öğretmeye ihtiyaç duymalarının bir sonucu olarak, bugüne dek pek çok dil öğretim yöntemi ortaya çıkmıştır. Bu yöntemler, insanlara daha kolay, daha hızlı ve daha iyi bir şekilde dil öğretmenin yollarını aramışlardır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanılmakta olan bir yöntemin eksik veya kullanışsız olduğunu düşünen bilim adamları tarafından ortaya atılan fikirler sonucu oluşmuştur. Yabancı dil öğretimini iyileştirmeye yönelik bu yeni fikirler, yeni yöntemlerin oluşmasını sağlarken, yabancı dillerin daha kolay ve etkin bir şekilde öğretilmesine katkı sağlamıştır.

Yabancı dil öğretim yöntemlerini oluşturanlar her ne kadar bilim insanları olsalar da, herhangi bir yöntemin, dil öğretimi için tek başına yeterli olabileceğini düşünmek de doğru değildir. Öğretilecek yabancı dilin ve öğrencinin ana dilinin yapısı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve yaşları, ekonomik ve kültürel etkenler, yöntem veya yöntemlerin seçimi de oldukça önemli unsurlardır.

Günümüzde eğitim ve öğretimde kullanılan birçok yabancı dil öğretim yöntemi olsa da, birçok ülkede kullanılan gelen, Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından en çok benimsenen yöntemler aşağıda belirtilmiştir.

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammer-Translation Method)
- Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)
- Seçmeli Yöntem (Demirel, 2010: 35).

2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Bu yöntem, klasik yöntem veya geleneksel yöntem olarak da bilinmektedir. Yeni bir yöntem olmayan ve değişik isimler ile tabir edilebilen dilbilgisi çeviri yöntemi, uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretiminde kullanılmıştır. Bu yöntemin ortaya çıkışı orta çağda, batıda Hristiyan din kitaplarının dili olan Latincenin, doğuda ise İslam din kitaplarının dili olan Arapçanın öğretimine dayanmaktadır.

Bu yöntem uzun yıllar boyunca dil öğretiminde kullanılmış olsa da, genel prensiplerinin derlenmesi Karl Plötz (1819-1881) tarafından yapılmıştır. Genel olarak 1840-1940 yılları arasında Avrupa'da baskın olarak kullanılmış olan Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, hala dünyanın çeşitli yerlerinde kullanılmaktadır.(Richards ve Rodgers, 1986: 4). Türkiye'de ise üniversitelerin Arapça ve Farsça bölümlerinde bu yöntem kullanılarak dil öğretimi yapılmaktadır.

Dilbilgisi çeviri yöntemi, dili, doğru cümleler yazabilmek için olan kuralların bütünü olarak görür. (Davies ve Pearse, 2000: 188). Dil bilgisi çeviri yönteminin temelinde hedef dilden ana dile çeviriler yer alır. Öğrenciler, ilk olarak basit dil bilgisi kalıpları içeren kısa metinleri inceler. Öğretici, bu kısa metinlerin içerisinde yer alan dilbilgisi konularını öğrencilere açıklar. Bu yöntemde, hedef dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek esastır ve öğrencilerden kurallı cümleler kurmaları beklenir. İlerleyen derslerde, basit ve kısa metinlerin yerini hedef dilin klasik metinleri alır. Öğreticiler, öğrencilerin hedef dilde zorlandıkları dilbilgisi konuları için uzun açıklamalar yaparlar.

Öğretmen merkezli olan bu yöntemde öğretmen, sınıftaki tek otoritedir. Öğretmen, öğretmek istediği konu ile ilgili bir metni hedef dilin edebiyat kaynaklarından seçer. Ders süresince bu metin kullanılır ve öğrenciler ile okuduğunu anlama etkinlikleri yapılır. Bu etkinlikler genelde, anlamı bilinmeyen yeni sözcüklerin anlamlarının öğrenilmesi ve bu yeni sözcükler ile cümleler yazılması, metinde geçen zıt, eş anlamlı ve eş sesli sözcüklerin bulunması, boşluk doldurma çalışmaları ve metin ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerini belirtmesi, bazen ise konu ile ilgili bir kompozisyon yazılması şeklinde olur.

Öğrencilerin, yeni öğrendikleri sözcükleri ezberlemeleri ve bu yeni sözcükleri hedef dildeki kalıplara göre çekimleyebilmeleri beklenir. Dilbilgisi çeviri yönteminde öğrencilerin, hedef dili doğru telaffuz etmeleri için çalışmalara pek yer verilmez. Eğitim öğretimde kullanılan dil, hedef dilden ise daha çok, öğrencilerin ana dilidir.

Temel dil becerilerinden okuma ve yazma kazanımlarına ağırlık veren fakat konuşma ve anlama becerilerine daha az yer veren dilbilgisi çeviri yöntemi, bu konuda pek çok eleştiri almıştır. Dil bilgisi kurallarına çok yer verilmesi sonucunda hedef dil hakkında çok şey öğrenen öğrenciler, hedef dili yeterli ölçüde kullanamamaktadır. (Finocchiaro ve Brumfit, 1983: 5).

2.2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Düzvarım yöntemi de dilbilgisi çeviri yöntemi gibi yeni olmayan bir dil öğretim yöntemidir. Bu yöntem, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında dilbilgisi çeviri yöntemine bir tepki olarak doğmuştur. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, öğrencileri hedef dili kullanmaya hazırlamada çok etkili olmadığından, Düzvarım Yönteminin etkisi artmıştır. Yakın zamanda, dilin öğrenim amaçlarından “iletişim kurmak” amacının gerçekleştirilebilmesi için yeniden ortaya çıkmıştır. (Larsen-Freeman, 1986: 18). Bu yöntemin, dilbilgisi çeviri yönteminden farkı, dilde dört kazanıma (okuma, yazma, anlama ve konuşma) önem vermesidir.

Düzvarım yöntemi, öğrencilere anlamlı girdi sağlanmasında oldukça başarılıdır. (Widdowson, 1990: 24). Bu yöntemde öğrencilerden, öğrendikleri yeni sözcük ve kalıpların anlamlarını, anadillerine çevirmeden, doğrudan hedef dile bağlayarak anlamaları beklenir. Öğretmen bu yeni sözcük ve kalıpların öğretimini yaparken ana dili kesinlikle kullanmaz.

Düzvarım yöntemi, insanların ana dillerini öğrenirken, içerisinde buldukları durum ile işittikleri sözcükler arasında bir bağ kurduklarını düşünür. Bundan dolayı öğretici, yeni sözcük ve kalıpların anlamlarının öğrencilerce hissedilebilmesi için görsel araç ve gereçleri ve pantomimi bolca kullanır. Öğrencilerin yeni sözcükler ve anlamları arasındaki ilişkiyi, kendi başlarına

kurmaları beklenir. Bu şekilde yeni sözcük ve kalıpların öğretiminin yapılması, öğrencilerin hedef dil ile düşünme yetilerini geliştirir.

Bu yöntemde öğrencinin, hedef dili konuşması esastır. Öğretici, öğrencileri hedef dili kullanmaları yönünde motive etmelidir. Hedef dilin öğrencilerce konuşulması esnasında yapılan hatalar, öğretici tarafından düzeltilmelidir.

Bu yöntemin en fazla eleştiri aldığı yönlerinden birisi, çeviriye kesinlikle izin vermemesidir. Bazen, anadil kullanılarak çok kolay bir şekilde anlatılabilecek bir konu, yöntemin uyguladığı anadil yasağı nedeniyle, daha zor ve eksik bir şekilde anlatılabilmektedir.

2.3. Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

Bu yöntem, İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nin İkinci Dünya Savaşı'na girişi, dil öğretimi üzerine önemli bir etkiye sahiptir. Amerika Birleşik Devletleri'nin, savaştığı ülkelerin dillerinde akıcı şekilde tercümanlık yapabilecek personel ihtiyacı nedeniyle, özel bir dil öğretim programı geliştirmeleri için Amerikan hükümeti, üniversiteleri görevlendirmiş ve böylece Ordu İhtisas Eğitim Programı (Army Specialized Training Programme) 1942'de kurulmuştur (Richards ve Rodgers, 1986: 44). Yöntemin denenmesinden sonra başarılı sonuçlar alınmıştır.

Alınan bu başarılı sonuçların ardından, 1950'li yıllarda orta dereceli okullarda da Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem öğrenme psikolojisi açısından davranışçı (Skinner), dilbilim bakımından yapısalcı (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) görüşlerin etkisinde gelişmiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi, her dilin farklı olduğunu, birbirlerinden farklı kalıplar ve kurallar içerdiğini vurgular. Bu yönüme göre, yabancı dili öğrenmenin yolu, diyaloglar içerisinde bu kalıpları tekrar ederek öğrenmektir.

Bu yöntem, dili bir alışkanlıklar bütünü ve iletişim aracı olarak görür. Bu nedenle öğrencilerden, diyaloglardaki sözcük ve cümleleri tekrar ederek alışkanlık

haline dönüştürmeleri, kendilerine hedef dilde sorulan bir soruya, düşünmeden, o dilin anadil konuşucuları gibi hızlıca cevap vermeleri beklenir.

Kulak dil alışkanlığı yönteminin uygulandığı sınıflarda, eğitimin ilk haftalarında yazılı ders araç gereçleri kullanılmaz. Öğretmen, sınıfa o derste öğrencilere öğretmeyi planladığı kalıpları içeren diyalog ile gelir. Bu diyalog ya sesli araçlar ile ya da öğretmenin seslendirmesi ile sınıfta okunur. Öğrencilerin, bu okunan metni koro şeklinde tekrar etmeleri beklenir. Hedef dilin telaffuzunda yapılan hatalar, öğretici tarafından anında düzeltilir. Bu tekrarlar esnasında öğrencilerin diyalogun içeriğini anlamaları veya anlamamaları önemli değildir. Diyalogu ezberleyen öğrencilerden daha sonra, diyalogda bulunan cümlelere yeni sözcükler eklemeleri veya bu cümleleri farklı kalıplara dönüştürerek kullanmaları beklenir.

Bu yöntemde dört temel dil becerisine (okuma, yazma, anlama, konuşma) de yer verilir. Fakat daha çok önem verilen beceriler, konuşma ve anlamadır. Öğrencilerden hedef dili, kendi anadilini konuştuğuna benzer şekilde konuşmaları beklenir.

İşitsel yöntemin en fazla eleştiri aldığı kısım, ezbere dayanmasıdır. Bu yöntemin ezbere dayanması, öğrenciler için sıkıcı olmuş ve günümüzde az tercih edilmesine neden olmuştur (Stevick, 1982: 51). Bunun yanı sıra, okuma-yazma ve dil becerilerine yeterli önemi vermediği ifade edilmektedir.

2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Method)

Bu yaklaşım, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır (Demirel, 2010: 45).

Bilişsel öğrenme kuramı, davranışçı kuramlardan farklı olarak, yabancı dil öğrenme sürecini bir alışkanlık geliştirme süreci olarak görmez. Diller sonsuz sayıda cümle üretebilme kapasitesine sahiptirler. Günlük hayatta karşılaşılan durumlar için her dilde, birçok farklı ifade söylenebilir. Örneğin Türkçede “nasılsın” ifadesi birçok farklı şekilde söylenebilir (naber, nasıl gidiyor, ne yapıyorsun, vb.). Bundan dolayı, dil öğrenen kişilerden, hedef dildeki diyalogları ezberlemek yerine, hedef dilin yapısının anlaşılması ve kişilerin durumlara göre farklı ifadeler sunabilmeleri

beklenir. Bilişsel öğrenme kuramı, yabancı dil öğrencilerinin, yabancı dilin kurallarını tam olarak öğrenmelerine ve bu şekilde hiç duymadıkları sözcükleri dahi kullanabilmelerine olanak sağlar. Bununla birlikte öğrencilerin, hedef dilin kurallarını öğrenirken, dilbilgisi olarak doğru olan, fakat hedef dilde anlam içermeyen cümleler kurabileceklerinin farkında olmaları gerekir. Örneğin Türkçede –leştirmek son eki ile sıfatlardan fiil elde edebileceğini öğrenen bir öğrenciden, “kötü” sıfatına bu eki ekleyerek kötü-leştirmek fiilini elde etmesi beklenirken, “büyük” sıfatına bu eki eklediğinde, büyük-leştirmek fiilinin Türkçe dilbilgisi açısından doğru fakat anlam açısından doğru olamayabileceğinin de farkında olması beklenir.

Bu yöntemde, dil öğretiminin günlük hayatta kullanılan dile dönük olması gerekir. Yöntemin uygulayıcısı olan öğretmenden, ders materyallerini bu doğrultuda hazırlaması beklenir.

Özcan Demirel, bu yöntemin kullanım özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir.
2. Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer vermeye gerek yoktur.
3. Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilir.
4. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenir.
5. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilir.
6. Dört temel beceri öncelik-sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilir.
7. Anadilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.
8. Her şey bir bütünlük içinde öğretilir ve gerektiği zamanlarda görsel ve işitsel araçlardan ve diğer tekniklerden yararlanır.
9. Ana ve amaç dilde her iki dilin kültüründeki yeterlilik ideal amaçtır.
10. Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf-içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Öğretmen, kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görülür (Demirel, 2010: 46).

Bu yöntemin en fazla eleştiri aldığı yönü, dilbilgisi çeviri yöntemine benzemesidir. Bilişsel öğrenme yöntemi bazı çevreler tarafından klasik yaklaşımın modernize edilmiş hali olarak görülmüştür (Yavuz ve Şimşek, 2008).

2.5. Doğal Yöntem (Natural Method)

Yabancı dilin, anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan yöntem Dilbilgisi-Çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Dilbilgisi-Çeviri yönteminde klasik eserler kullanılarak yazılı dili öğretmenin aksine bu yöntem, yaşayan ve mevcut zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmeyi hedefler.

Bu yöntemin Türkiye’de ilk uygulaması olarak, Venedikliler tarafından İstanbul’da Venedik ülkesi elçiliği bünyesinde 1551 yılında açılan Dil Oğlanları Okulu (Giovani Della Lingua) gösterilebilir. Venedikliler, bu yıllarda Osmanlı devleti ile yakın ilişkiler kurmuşlardır. Osmanlı Devleti ile ilişkilerinde güvenilir tercüman ihtiyacı duyan Venedikliler, 5-6 yaşlarındaki kendi vatandaşları olan çocukları İstanbul’a göndermişler ve Türkçe ile birlikte diğer doğu dillerini öğrenmeleri için eğitmişlerdir. Bu öğrenciler Türkçeyi, ana dil olarak Türkçe konuşan kişilerden okulda ve yaşamda öğrenmişler ve bu dili ana dil seviyesinde kullanabilir hale gelmişlerdir. Venediklilerin bu yöntemini daha sonra Fransızlar da uygulayıp, İstanbul’da açtıkları okullarda kendi anadilleri düzeyinde Türkçe bilen tercümanlar yetiştirmişlerdir.

Bu yöntemin en belirgin özelliklerinden birisi, öğreticinin hedef dilin anadil konuşucusu olmasıdır. Derste çeviriye izin verilmez. Hedef dildeki sözcüklerin anlamları, öğrencilere görsel materyaller ile verilir. Öğreticinin, ilk derslerden itibaren, hedef dilde kullanılabilir girdileri, öğrencilere vermesi gerekir. İlk derslerde öğrencinin daha kolay anlayabileceği kısa ve basit cümleler kullanılır. Örneğin, öğretmen “bugün bu okula hangi aracı kullanarak geldin?” cümlesini kullanmak yerine, “okula neyle geldin?” cümlesini tercih eder. Öğrencilerin sorulara verecekleri cevaplar da hedef dilde olmalıdır. Öğrencilerin yaptıkları telaffuz hataları anında düzeltilir.

Bu yöntemde sözcük öğrenimi çok önemlidir. Hedef dilde ve anadilde bulunan ortak sözcüklerin öğretimine öncelik verilir. Bununla birlikte öğretici, ilk derslerde öğrenciler tarafından kendi ana dillerinde de içeriği bilinen metinler üzerinden konuşur. Örnek vermek gerekirse, öğretici, Türk öğrencilere, kırmızı başlıklı kız masalını anlatabilir veya satranç oyununun kuralları hakkında bilgi verebilir.

Doğal yöntemde, telaffuz ve dilbilgisi öğretimi için ayrı bir çalışma yapılmaz. Çeviri ve okuma-yazma çalışmaları yapılmadan sadece konuşma etkinliklerine yer verilir. Bu yöntem, yabancı dilin, dilin anadil konuşucularıyla iletişim kurularak öğrenilebileceğini ileri sürer. Bu nedenle, bu yöntemin uygulayıcılarının, hedef dilin ana dil konuşmacısı olan yabancı öğretmenler olması gerekir (Demirel, 2010: 47).

Bu yöntem, dil bilgisi öğretimini ihmal ettiği için eleştirilir. Ayrıca hedef dili ana dil olarak konuşan, donanımlı öğretici prensibi, yöntemin uygulanmasını güçleştirmektedir.

2.6. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)

1960'lı ve 1970'li yıllarda geliştirilen iletişimsel yaklaşımın önde gelen kurucuları Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfitt ve Johnson'dur (Richards ve Rodgers, 1986: 65). Bu yöntem, Bilişsel Yöntemin eksik kaldığı düşünülen yanlarına bir eleştiri olarak doğmuştur. Bu yöntemin kurucuları, yapıların ve sözcüklerin önemli olduklarını kabul ederler fakat sadece bunların öğretilmesinin iletişim için yeterli olmayacağını, öğrencilerin sadece dil kullanım kurallarını bilip dili kullanamayacaklarını savunurlar (Larsen-Freeman, 1986: 123). İletişimci yaklaşımın görüşüne göre, dil öğrenmek, iletişimsel yeti kazanma sürecidir ve yabancı dil öğretiminde iletişimsel edinim kazandırılması esas alınmalıdır.

Bu yaklaşım, dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, anlama ve konuşmaya eşit derecede önem verir. Öğretimin merkezinde öğrenci bulunur ve öğretimin yapıldığı ortam ve materyaller öğrenci ihtiyaçları düşünülerek hazırlanır. Materyallerde aranan başlıca özellik hedef dilin kültürünü yansıtmasıdır. Öğrenciye öğretilen bilgiler günlük hayatta pratiğe dönüştürebileceği nitelikte olmalıdır.

Dilbilgisi kuralları için ayrı bir çalışma yapılmaz. Dil bilgisi kuralları, diyaloglar içerisinde verilir.

Öğrenci merkezli olan bu yöntemde öğretmen, bir otorite değil danışmandır. Öğretmenden beklenen, iletişim ortamını oluşturması ve süreci yönetmesidir. Derslerde grup çalışmalarına bolca yer verilir. Proje çalışmaları, rol üstlenme, röportaj, resim çizimi veya çizilmiş remin yorumlanması gibi etkinliklere bu yöntemde geniş yer verilir.

Bu yöntemde öğreticinin her iki dile de hâkim olması gerekir. Öğrenci ve öğretmenlerin ana dillerini kullanmalarına izin verilir fakat bu kullanım çok dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlerden asıl beklenen, hedef dili konuşarak iletişim kurmalarıdır.

Bu yöntemin eleştiri aldığı yönü ise, dilbilgisi öğretimine ayrı bir yer vermemesidir. Bununla birlikte, yöntemde kullanılan grup çalışması tekniği, öğretmen tarafından kontrolü zor bir tekniktir. Gruplar içerisinde kurulan diyaloglarda oluşan hataların öğretmen tarafından düzeltilmesi gerekir. Anında düzeltilemeyen hatalar, grup üyeleri tarafından alışkanlığa dönüştürülerek, yabancı dilde yanlış öğrenmenin gerçekleşmesine neden olabilir.

2.7. Seçmeli Yöntem

Bu yöntem, kendi başına bir yöntemden daha çok, doğru yöntemi seçebilme tekniğidir. Öğreticiler, öğrencilerin gereksinimleri ve hazır bulunuşluk seviyelerini göz önüne alarak, dil öğretiminde bir veya birden fazla yöntem tercih edebilirler. Yöntemler karması olarak da bilinen seçmeli yöntem, dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, anlama ve konuşma becerilerinin hepsini önemser.

Bu yöntemde öğretmenin, tüm dil öğretim yöntemleri hakkında geniş bilgiye sahip olması ve bulunduğu sınıfın şartlarını gözetererek uygun yöntem veya yöntemleri belirlemesi beklenir.

Seçmeli yönteme göre, öğrenci istemedikçe ve yeteri kadar güdülenmedikçe öğrenme gerçekleşmez. Öğrencinin güdülenme düzeyi ile başarı birbirleri ile doğru

orantılıdır. Öğretmen, öğrenciyi motive eder ve yeni bilgilerin öğretiminde öğrencinin dikkatini konuya çeker.

Bu yöntem, öğretici kadar öğrenciyi de sorumluluk yükler. Öğrenciler, eğitim ortamından en üst düzeyde faydalanmasını bilmelidirler. Ev ödevleri de bu yöntemde kullanılır.

Seçmeli yöntemde, öğrenci ve öğretmenlerden eğitim öğretim faaliyetlerinde hedef dili kullanmaları beklenir fakat bu kural diğer bazı yöntemlerde olduğu gibi katı değildir ve ihtiyaç halinde anadil de kullanılabilir.

Bu yöntemin uygulanabilmesi için tüm dil öğretim tekniklerine hâkim öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu niteliklere sahip öğretmen bulmak her zaman mümkün olmamaktadır. Bu durum, yöntemin uygulanmasını güçleştirmektedir. Bununla birlikte, öğretim esnasında sürekli değişik yöntemler kullanılmaktadır. Bu değişimlere öğrencilerin uyum sağlayabilmeleri bazen zor olmaktadır (Doğan, 2012: 210).

Sonuç olarak, dünya üzerinde yaygın olarak kullanılan dil öğretim yöntemleri, birbirlerinin eksik kalan yanlarını tamamlamaya çalışmışlardır. Bir dilin doğru ve etkili öğretilmesinde, yöntem seçimi tek başına rol oynamaz. Birinci dil ve hedef dilin yapıları, öğrenci ve öğretici motivasyonu, kültürel faktörler, öğretimin yapıldığı yerin fiziki durumu ve maddi olanaklar da dil öğretiminin etkili gerçekleşmesinde önemli unsurlardır. Bununla birlikte doğru ve kolay dil öğretimi için, ikinci dilin öğretimi ile ilgili hedeflere en kolay ve kısa şekilde ulaşılabilecek dil öğretim yönteminin seçimi çok önemlidir.

3. PROBLEM

Dünya dilleri arasında en eski diller arasında sayılan Çerkezcenin kullanımı, gün geçtikçe azalmaktadır. Gecikmiş olarak yazı diline geçebilmiş Çerkezcenin, bugün farklı ülkelerde yaşayan Çerkezler tarafından da az konuşulması, Çerkezcenin geleceği için tehlikeli görülmektedir. Çerkezce, UNESCO tarafından yayınlanan diller atlasında tehlike altındaki diller arasında gösterilmektedir

Günümüzde Çerkezlerin yoğun olarak yaşadıkları ülkeler, Rusya Federasyonu (Adigey Cumhuriyeti, Kabardey Balkar Cumhuriyeti, Karaçay Çerkez Cumhuriyeti), Suriye, İsrail, Ürdün ve Türkiye'dir. Bununla birlikte Çerkezler, dünyada kırk beş ülkede dağınık olarak yaşamaktadırlar. Dünyanın çeşitli ülkelerine dağılan Çerkezlerin, en fazla nüfusa sahip olduğu ülke ise Türkiye'dir. 1864 yılında gerçekleşen büyük Çerkez sürgününden sonra Anadolu'ya yerleştirilen Çerkezler, 1923-2002 yılları arasında ülkenin demokratik ortamının uygun olmamasından dolayı, dillerini yaşatmak ve geliştirmek için çalışmalar yapamamışlardır. 2002 yılında Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum süreci nedeniyle ülkede oluşan demokratik ortam sonucunda, Çerkezcenin lehine bazı olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Fakat 1923 yılından günümüze değin geçen süre içerisinde, Türkiye'de yaşayan Çerkezler, anadillerini büyük ölçüde kaybetmiştir. Günümüzde Çerkez kökenli gençlerin tamamına yakını anadillerini konuşamamaktadır (Yüksel, 2016, Uysal, 2019, Anar, 2013). Dolayısıyla Çerkezcenin en hızlı olarak kaybolduğu ülkelerden biri de Türkiye'dir.

Türkiye'de, 2012 yılından buyana sivil toplum kuruluşlarınca açılan kurslar aracılığıyla Çerkezce öğretimi yapılmaktadır. 2014 yılından itibaren Çerkezce öğretimi kursları, halk eğitim merkezleri bünyesinde açılmaya başlanmıştır. Çerkezcenin ikinci dil olarak devlet kurumlarında öğretilmesi, Türkiye için oldukça yeni bir deneyimdir. Tüm bu gelişmeler, Türkiye'de daha önce hiç gündeme gelmemiş bir durumu ortaya çıkarmış bulunmaktadır. "Anadili Türkçe olan ve Çerkezce bilmeyen insanlara nasıl Çerkezce öğreteceğiz?".

Türkiye’de daha verimli ve daha kolay Çerkezce öğretimi yapılabilmesi için günümüze değin yürütülmüş Çerkezce öğretiminin incelenmesi ve varsa sorunların saptanıp çözüm önerileri sunulması gerekmektedir.

Bu nedenle, ana dil olarak Türkçeyi edinmiş ve değişik yöntemler ile ikinci dil olarak Çerkezce öğrenmiş kişilerin ve Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğreticilik yapan öğreticilerin görüşlerinin alınması, Çerkezce öğretimi gerçekleştirilen kursların fiziki olanakları ile eğitim-öğretim yöntemlerinin incelenmesi gerekmektedir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, birinci dili Türkçe olan ve sonradan Çerkezce öğrenen kişilerin, sivil toplum kuruluşları veya Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde açılan Çerkezce kurslarında görev yapan öğreticilerin, Türkiye’de yürütülen Çerkezce öğretimi ile ilgili olarak görüşleri alınması ve Çerkezce öğretimi yapılan kursların fiziki olanakları ve bu kurslarda uygulanan eğitim-öğretim yöntemleri yönünden gözlemler yapılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler kullanılarak, Türkiye’de şimdiye kadar yürütülmüş Çerkezce öğretiminin incelenmesi ve varsa sorunlarının tespit edilip çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İkinci dil olarak Çerkezce öğrenen öğrenciler, Çerkezce öğrenmek için hangi yollara başvuruyorlar?
2. İkinci dil olarak Çerkezce öğrenen öğrencilerin, Çerkezce öğrenme nedenleri nelerdir?
3. İkinci dil olarak Çerkezce öğrenen öğrenciler, Çerkezceyi hangi sıklıkla kullanıyorlar?
4. İkinci dil olarak Çerkezce öğrenen öğrenciler, Çerkezcenin hangi yapılarını daha kolay öğrenebiliyorlar?
5. İkinci dil olarak Çerkezce öğrenen öğrenciler, Çerkezcenin hangi yapılarını daha zor öğrenebiliyorlar?

6. İkinci dil olarak Çerkezce öğrenen öğrencilerin gözünde, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde yaşanan sorunlar nelerdir?
7. İkinci dil olarak Çerkezce öğrenen öğrencilerin, Türkiye’de daha verimli bir Çerkezce öğretimi yapılabilmesi için düşünceleri nelerdir?
8. Türkiye’de bulunan Çerkezce öğretmenlerinin, Çerkezce öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
9. Türkiye’de bulunan Çerkezce öğretmenlerinin, karşılaştıkları sorunlara karşı uyguladıkları çözümler nelerdir?
10. Türkiye’de bulunan Çerkezce öğretmenlerinin gözünden, kurslarda yürütülen Çerkezce öğretiminin güçlü yanları nelerdir?
11. Türkiye’de bulunan Çerkezce kurs öğretmenlerinin, anadili Türkçe olan ve ikinci dil olarak Çerkezce öğrenmek isteyen öğrencilere, nasıl öğretim yapılması gerektiğine dair görüşleri nelerdir?
12. Türkiye’de, Çerkezce öğretimi yapılan kursların fiziki donanımı nasıldır?
13. Türkiye’de, Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğrenci-öğretmen ilişkisi ve davranışları nasıldır?

3.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de daha kolay ve doğru şekilde Çerkezce öğretimi yapılabilmesi için, şimdiye kadar yapılmış olan uygulamanın araştırılması gerekmektedir. Türkiye’de, Çerkezce öğretimi hakkında yapılmış araştırmalar oldukça azdır. Bu araştırma, Türkiye’de şimdiye kadar, sivil toplum kuruluşlarınca ve halk eğitim merkezleri aracılığıyla sürdürülmüş Çerkezce öğretiminin incelenmesi, öğretimin içerisinde bulunan öğretmen ve öğrencilere ait görüşleri içermesi ve Türkiye’de daha etkili ve kolay bir şekilde Çerkezce öğretiminin sürdürülebilmesi için önerilerde bulunması yönünden önemlidir. Elde edilen verilerin sadece Çerkezce öğretimine değil, genel dil öğretimine de katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu açıdan araştırma önemli görülmektedir.

3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma, sivil toplum kuruluşlarınca veya halk eğitim merkezlerince açılmış, Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda veya kendi olanakları ile Çerkezce öğrenen insanlar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, sivil toplum kuruluşlarınca veya halk eğitim merkezlerince açılmış, Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda, Çerkezce öğreticiliği yapmış öğretmenler ile sınırlıdır.
3. Araştırma, sivil toplum kuruluşlarınca veya halk eğitim merkezlerince açılmış, Çerkezce öğretimi yapılan, dil kursları ile sınırlıdır.

3.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmamızla ilgili olarak, Türkiye’de daha önce yapılmış, dil öğretimine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan araştırmada, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmaların çoğu, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgilidir. Çalışmamıza katkı sağlayabileceği düşüncesiyle, aşağıda belirtilen araştırmalardan söz edilecektir.

“Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri” (Akdoğan, 2010) isimli bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi, bu sorunların çözümlerine yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu çerçevede Bursa, Elazığ, Balıkesir, Mersin illerinde bulunan resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 120 öğretmen ve öğretim elemanına ulaşıp görüşleri alınmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere iki ayrı başlık altında verilmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’de yabancı dil öğretiminde tespit edilen sorunlar:

- a. Yabancı dil öğretiminde Dilbilgisi Çeviri yönteminin dışında bir yöntemin etkili olarak kullanılamaması ve bu yöntemin dil öğretimi için yetersiz kalması
- b. Türkiye’de yabancı dil öğretimine geç yaşta başlanması
- c. Yabancı dil öğretimi ile ilgili materyal temininde sıkıntı yaşanması
- d. Türkiye’de yabancı dil derslerinin zorunlu olması nedeniyle sınıfların kalabalık olması ve kalabalık sınıfların yabancı dil öğretimini güçleştirilmesi
- e. Öğrencilerin ana dilleri olan Türkçede yetersiz olmaları
- f. Ders programlarında yabancı dil dersleri için az zaman verilmesi
- g. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin sınav odaklı yapılması, şeklinde sıralanabilir.

Araştırmacı, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara çözüm önerisi olarak ise; yabancı dil öğretimin, on beş kişiyi aşmayan sınıflarda gerekli materyallerin temin edilerek yapılmasını, yabancı dil öğretimine daha erken yaşlarda başlanmasını, yabancı dil derslerinin zorunlu ders olarak değil, seçmeli bir ders olarak okutulmasını önermiştir.

“Ortaokul-Lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” (Erdem, 2016) başlıklı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırma, ortaokul-lise öğrencilerinin ve öğretmenlerinin, İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi amaçlamıştır. Araştırmada, İstanbul’un Sultanbeyli İlçesinde öğrenim görmekte olan 1261 ortaokul ve 1201 lise öğrencisine, bu ilçede görev yapmakta olan 126 İngilizce öğretmenine anket uygulanmıştır. Uygulanan, anketler analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- a. Ortaokul öğrencilerine göre; öğrencilerin derslerde yaptıkları hatalara kızılmaması, ders araç gereçlerinin eksikliği, öğrencilerin İngilizce okuduklarını anlamada sıkıntı yaşamaları İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde sorunları en çok etkileyen faktörlerdir.
- b. Lise öğrencilerine göre; öğrencilerin derslerde yaptıkları hatalara kızılmaması, öğrencilerin İngilizce konuşurlarken güçlük yaşamaları, İngilizce derslerinin

dilbilgisi ağırlıklı olarak işlenmesi İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde sorunları en çok etkileyen faktörlerdir.

- c. Ortaokul İngilizce öğretmenlerine göre; okullarda İngilizce dersliklerinin ve kütüphanelerin bulunmayışı, teknolojik kaynakların yetersiz oluşu ve öğrencilerin yeterli tekrarları yapmaması İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde sorunları en çok etkileyen faktörlerdir.
- d. Lise İngilizce öğretmenlerine göre; okullarda İngilizce laboratuvarlarının bulunmaması, öğrencilerin İngilizce öğrendiklerini pratik etme fırsatlarının olmaması, ders kitaplarının ilgi çekici olmayışı İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde sorunları en çok etkileyen faktörlerdir.
- e. Farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan ortaokul ve lise öğrencilerinin İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır.
- f. Kardeş sayıları farklı olan ortaokul ve lise öğrencilerin İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır.
- g. Farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır.
- h. Anne meslekleri farklı olan lise öğrencilerinin İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır.
- i. Öğrenim durumları farklı olan lise öğretmenlerinin İngilizce öğrenim ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye’de yaklaşık iki asır önce başlayan yabancı dil öğretim çalışmalarında başarı sağlandığını söylemek zordur. Belirtilen araştırmalar, Türkiye’de etkili bir Çerkezce öğretiminin yapılması ile ilgili yapılacak çalışmalar için önemli veri ve sonuçlar içermektedir. Araştırmamızın ilgili bölümlerinde elde edilen bulgular ile yukarıda belirtilen araştırmalarda elde edilen benzer ve farklı bulguların karşılaştırılması yapılacaktır.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada kullanılan model tarama modelidir. Tarama modeli, ya geçmiş zamanda var olmuş, ya şimdiki zamanda var olan bir durumu olduğu gibi göstermeyi amaç edinmiş araştırma modelidir (Karasar, 2016: 109). Araştırmanın amaçları dikkate alınarak bu model tercih edilmiştir. Bu açıdan, araştırmada, literatür taraması, görüşme, yazışma ve gözlem teknikleri kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenen kişiler, sivil toplum kuruluşlarınca veya halk eğitim merkezleri bünyesinde açılmış Çerkezce kurslarında öğreticilik yapan öğretmenler ve Türkiye’de Çerkezce öğretimi yapılan dil kursları oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılacak öğrenci görüşme formlarının hazırlanması için yapılan ön test uygulaması 2017 yılı Şubat ayında Düzce Üniversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede ilgili anabilim dalında görev yapan öğretim üyeleri ile görüşülerek, 3.Sınıf öğrencilerinden, birinci dili Türkçe olan ve sonradan en az A1 seviyesinde Çerkezce dil kazanımlarını edinmiş sekiz öğrenci tespit edilerek bu öğrenciler ile görüşülmüştür. Bu öğrencilerde, birinci dillerinin Türkçe olması ve Çerkezceyi sonradan, en az A1 seviyesinde bilmeleri dışında bir özellik aranmamıştır. Ön test uygulaması tamamlandıktan sonra bu sekiz öğrenci örneklem grubundan çıkarılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ise araştırmanın evreni içerisinde ulaşılabilen ve araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını cevaplamayı kabul eden, Birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenmiş 22 kişi, Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğreticilik yapan 6 öğretici ve gözleme dayalı veriler için ziyaret edilen Çerkezce öğretimi yapılan 3 dil kursu oluşturmaktadır. Örneklem grubunun tespitinde, Çerkezce dil kurslarında Çerkezce öğretimi yapan öğretmenlerden ve Düzce Üniversitesi’nde öğrenim gören yüksek lisans öğrencilerinden yardım alınmıştır.

Araştırmanın evrenine giren eleman sayısının sınırlı olması ve Türkiye’de Çerkezce öğretiminin yeni bir uygulama olmasından dolayı, araştırmanın örneklemini yeterli görülmüştür. Örneklem grubuna giren öğrencilerde, birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenmeleri, öğretmenlerde, Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğreticilik yapmış olmaları, gözlem yapılan kurslarda, Çerkezce öğretimi gerçekleştiriliyor olması dışında bir özellik aranmamıştır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, üç farklı veri toplama aracı (görüşme, yazışma, gözlem) kullanılarak veriler toplanmıştır. Her yöntem için ayrı bir veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Görüşmeye dayalı veriler için, ilk olarak birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenen kişiler için ‘Türkiye de Çerkezce Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları’ başlıklı ve araştırmanın amaçlarına uygun olduğu düşünülmüş altı adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda bulunan soruların hazırlanmasında, Çerkezce öğreticiliği yapan öğretmenlerden, Çerkezceyi sonradan öğrenen öğrencilerden görüşler alınmıştır.

Görüşme formunun test edilebilmesi için, Düzce Üniversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nın öğretim üyeleri ile görüşülerek, 3.Sınıf öğrencilerinden, birinci dili Türkçe olan ve sonradan, en az A1 seviyesinde Çerkezce dil kazanımlarını edinmiş sekiz öğrenci tespit edilmiştir. Bu görüşme formu, 19.02.2018 tarihinde, Düzce Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı lisans programında öğrenim gören, üçüncü sınıf öğrencilerinden 8 kişiye uygulanmıştır. Öğrencilerde, bu bölüme kayıt olmadan önce Çerkezce bilmemek ve şuan en az A1 seviyesinde Çerkezce bilmenin dışında bir özellik aranmamıştır.

Araştırmanın amaçları öğrencilere anlatılmış ve görüşme formunda adlarını belirtmek veya belirtmemenin kendi tercihleri olduğu söylenmiştir.

Öğrencilerin yanıtlarının yazılı olduğu kâğıtlar incelendikten sonra; öğrencilerin üç tanesinin adını yazdığı, beş tanesinin yazmadığı, verilen cevapların kısa ve araştırma için yetersiz olduğu görülmüştür.

Bu test uygulamasından sonra, açık uçlu soru kâğıdında bulunan bazı sorular çıkarılmış, bazı sorular değiştirilmiş ve 3 yeni soru eklenmiştir. Görüşmeye dayalı verilerin toplanması, araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanmış açık uçlu 8 sorunun bulunduğu ‘ Sonradan Çerkezce Öğrenen Kişiler İçin, Türkiye’de Çerkezce Öğretiminde Yaşanan Sorunların Tespiti ve Çözüm Önerisi Formu’ başlıklı görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Görüşme yapılan kişilerde, anadil olarak Türkçe bilmeleri ve Çerkezceyi sonradan öğrenmelerinin dışında farklı bir özellik aranmamıştır.

Yazışma tekniğine dayalı verilerin toplanması için, araştırmanın amaçları doğrultusunda yazılmış mektup kullanılmıştır. Öğreticilerde, Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğreticilik yapmanın dışında bir özellik aranmamıştır.

Gözleme dayalı verilerin toplanması için, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmış sınıf gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunun geliştirilmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’na 2011 yılında yayımlanan Öğretmen Denetimi Rehberi örnek alınmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeye dayalı verilerin toplanmasında araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanmış sekiz açık uçlu sorunun bulunduğu görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formu 22 kişiye uygulanmıştır. Kişilerin tespitinde, sivil toplum kuruluşları veya halk eğitim merkezleri bünyesinde açılmış olan Çerkezce kurslarında Çerkezce öğretimi yapan öğretmenlerden, Düzce Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerden yardım alınmıştır.

Görüşme yapılan 22 kişinin 17 tanesi ile yüz yüze görüşülmüş, 5 tanesi ile telefon görüşmesi yapılmıştır. Bu kişilere araştırmanın amacı anlatılmış ve kendilerinde cevaplar beklendiği söylenmiştir. Bu kişilerin her biri, görüşlerini konu hakkında düşündükten sonra belirtmek istediklerini ve cevaplarını yazılı olarak

elektronik posta (e-mail) yoluyla göndermek istediklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan kişilerden 21 tanesi, görüşme formuna ismini yazmışken bir kişi görüşme formuna ismini yazmış fakat isminin araştırma içerisinde kullanılmasını istemediğini belirtmiştir.

Yazışmaya dayalı verilerin toplanmasında, araştırmanın amacına uygun olarak yazılmış mektup kullanılmıştır. Bu mektup, Çerkezce öğreticiliği yapan altı kişiye ulaştırılmıştır. Mektup kişilere gönderilmeden önce, dört öğretici ile yüz yüze görüşme yoluyla, iki kişi ile de telefon görüşmesi yapılarak araştırmanın amaçları kendilerine anlatılmıştır.

Bu öğretmenlerden dört tanesi e mail yolu ile bir tanesi ses kaydı yaparak mesaj yolu ile bir tanesi ise el yazısı ile yazdığı cevapların fotoğraflarını mesaj yolu ile göndererek mektubumuza cevap vermişlerdir.

Gözleme dayalı verilerinin toplanmasında, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmış gözlem formu kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmacı, gözlem yapmak amacı ile üç Çerkezce kursuna gözlemci olarak katılmıştır. Bu kurslar şunlardır:

- İzmit ili, Kartepe ilçesine bağlı Ketenciler Mahallesi, öğretici Ragıp Mete tarafından yürütülen Çerkezce kursu (15.04.2018 tarihinde)

- Adapazarı ilinde, Sakarya Büyük Şehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (SAMEK) kapsamında açılmış olan, öğretici Muhammet Yaşar Arslan tarafından yürütülen Çerkezce kursu (17.05.2018 tarihinde)

- Düzce ili Aydınpınar Köyü'nde, öğretici Ahmet Mavi tarafından yürütülen Çerkezce kursu (01.11.2018 tarihinde)

Araştırma için verilerin toplanma çalışmasına 2018 yılı Nisan ayında başlanmış ve 2018 yılı Kasım ayında bitirilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı şehirlerde ikamet ediyor olmaları, gözlem yapılan kursların farklı şehirlerde bulunmaları ve araştırma sürecinde yaz tatilinin başlaması, araştırma süresinin uzamasına neden olmuştur.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu çerçevede, her veri toplama grubu için ayrı çalışma yapılmış ve araştırmanın sonunda ortak yargıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler özetlenmiş ve bir kısım veri tablolarında gösterilmiştir.



5. TÜRKİYEDEKİ ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular, öğrenciler ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular, öğretmenler ile yapılan yazışmalara ilişkin bulgular ve Çerkezce kurslarında yapılan gözlemlere ilişkin bulgular olmak üzere üç farklı grupta analiz edilip yorumlanmıştır.

5.1. Öğrenciler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Bu araştırmada anadil olarak Türkçeyi edinmiş ve çeşitli yollar ile sonradan Çerkezce öğrenmiş 22 kişi ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış sekiz açık uçlu sorunun bulunduğu görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenci kaynaklı yapılan araştırmada elde edilen bulgular, aşağıdaki gibi analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Kişilerin Çerkezceyi Nerelerde Öğrendiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan öğrenci görüşme formunda yer alan bu soruda kişilere, Çerkezceyi nerede öğrendikleri sorulmuştur. Bu soru ile Türkiye’de sonradan Çerkezce öğrenen kişilerin, Çerkezce öğrenebilmek için nasıl bir yol izlediklerinin, Çerkezce öğrenirlerken hangi kaynaklardan faydalandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme yapılan kişiler, bu soruya genellikle birden çok farklı cevap vermişlerdir.

Bu kişilerin, Çerkezce öğrenirlerken tek bir yol veya kaynaktan faydalanmadıkları, birkaç kaynaktan aynı anda faydalanarak Çerkezce öğrendikleri belirlenmiştir.

On sekiz kişinin, Çerkezce öğrenebilmek için sivil toplum kuruluşları veya halk eğitim merkezleri kapsamında açılan Çerkezce kurslarına başvurdukları görülmüştür. Çerkezce öğreniminde en çok, yaygın eğitim kapsamında açılmış kurslardan faydalanılması, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde, bu kursların ne kadar önemli bir yere sahip olduklarını göstermektedir. Sivil toplum kuruluşları ve halk

eğitim merkezleri bünyesinde açılan kursların herkesçe ulaşılabilir olması, kişilerin, Çerkezce öğrenmek amacıyla en çok bu yolu tercih etmelerine neden olmuş olabilir. Bu kurslarda öğrenim görmüş yedi kişi, Çerkezce bilgilerini iletmek için Düzce Üniversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı yüksek lisans programına kayıt olduğunu belirtmiştir. Bu kişilerin, sonradan Çerkezce öğrenmeleri ve öğrendikleri Çerkezceyi kullanarak lisansüstü eğitim alabilmeleri, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde, Düzce Üniversitesi bünyesinde açılmış olan Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nın önemini göstermektedir. Birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenen kişilerin, bu bölümde Çerkezcelerini iletme fırsatına sahip olmaları ve bu bölümden mezun olduktan sonra Türkiye’de Çerkezce öğretimi ile ilgili çalışmalar yapma imkânına sahip olabilmeleri, Çerkezce öğretiminin geleceği açısından büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü Çerkezce öğretim sisteminin içinden gelmiş bu öğrenciler, sistemin güçlü ve zayıf yönlerini, Çerkezce öğrenmenin zorluk ve kolaylıklarını en iyi bilen kişilerdirler. Türkiye’de Çerkezce öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümünde, bu öğrencilerin olumlu katkıları olacaktır.

Tablo 11: Kişilerin Çerkezce Öğrenirlerken Yaralandıkları Kaynaklar

Çerkezceyi nerede öğrendiniz?	Verilen Cevap Sayısı
Çerkezce Kursları	18
İnternet Sayfaları	1
Adıgey Cumhuriyeti	3
Doğal Konuşmacılar	7
Üniversite	7

Yukarıdaki tabloya göre yedi kişi, Çerkezce öğrenirlerken doğal konuşmacılardan da faydalanmıştır. Çerkezce her ne kadar tehlike altında olan diller arasında gösteriliyor olsa da, Türkiye’de doğal konuşmacıları bulunan bir dildir. Farklı bir dil öğrenen kişiler için, bu dilin doğal konuşmacılarına yakınlık ve ulaşılabilirlik, hedef dilin öğrenimine büyük katkı sağlar. Çerkezcenin doğal

konuşmacılarının varlığı ve Çerkezce öğrenen kişilerin bu konuşmacılardan yararlanmaları Türkiye’de Çerkezce öğretimi açısından bir avantajdır.

Bununla birlikte üç kişi, Rusya Federasyonu’na bağlı Adigey Cumhuriyeti’nde yaşayan akraba veya dostları ile iletişim kurarak Çerkezce dil kazanımlarını geliştirdiklerini belirtmiştir. Dil öğretiminde, hedef dili kullanarak iletişim kurmaları ve hedef dili konuşmaya mecbur kalmaları çok önemlidir. Türkiye’de eğitim veren bazı üniversiteler, yurt dışındaki üniversiteler ile öğrenci değişim programları uygulamaktadır. Çerkezce öğrenen öğrencilerin, iletişim dili olarak sadece Çerkezce’nin kullanılabilirdiği bu tarz programlarla Çerkezce bilgilerini geliştirilebilecektir. Türkiye’de Çerkezce öğretiminde bu yolun, diğer yollara göre çok az kullanıldığı görülmektedir.

Görüşme yapılan kişilerden bir kişi, örgün veya yaygın bir eğitim kurumundan faydalanmadan, kendi imkânları ile internet üzerinden edindiği bilgilerle Çerkezce öğrendiğini belirtmiştir. Bu sonuç Türkiye’de yürütülen Çerkezce öğretiminde İnternetin etkin olarak kullanılmadığını da göstermektedir. Çerkezce öğretimi için internet etkin bir şekilde kullanılabilirse, örgün veya yaygın eğitim kurumlarına ulaşabilme imkânına sahip olmayan kişiler de Çerkezce öğrenebileceklerdir.

5.1.2. Kişilerin Çerkezce Öğrenme Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Bu soruda görüşme yapılan kişilerden, Çerkezce öğrenme sürecini kısaca anlatmaları istenmiştir. Bu sorunun sorulmasındaki amaç, kişilerin Çerkezce öğrenmeye hangi düşünce ve amaç ile başladıklarını belirlemektir. Hedef dili öğrenmek isteyen öğrencilerin, hedef dil ile ilgili tutumlarının bilinmesi, dil öğretimi açısından önemlidir.

Alınan cevaplar sonucunda kişilerin tamamı, Çerkezceyi milli dilleri olduğu için öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Sorunun analizinde kişilerin cevaplarının birbirleri ile benzer nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırmada kişilerin, Çerkezce öğrenerek mesleki, akademik veya ticari bir beklenti içerisinde olmadıkları anlaşılmaktadır. Türkiye’de ise genel olarak kişiler,

mesleki, akademik, ticari ve kültürler arası iletişim kurabilme gibi artlarından dolayı yabancı dil öğrenmeye sıcak bakmaktadır (Akalin ve Zengin, 2007). Sonradan Çerkezce öğrenen kişilerin, Çerkezce öğrenme motivasyonu ile Türkiye’de halkın genel olarak yabancı dil öğrenme ile ilgili motivasyonunun farklılık gösterdiği anlaşılabilir.

5.1.3. Sonradan Çerkezce Öğrenen Kişilerin Çerkezceyi Kullanabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kişilere, hangi düzeyde Çerkezce bildikleri, öğrendikleri Çerkezceyi ne sıklıkla ve nerelerde kullandıkları sorulmuştur. Bu sorunun sorulma amacı, sonradan Çerkezce öğrenmiş kişilerin, kendi açılarından Çerkezce dil seviyelerini, Çerkezceyi kullandıkları yerleri ve Çerkezceyi kullanma sıklıklarını belirlemektir.

Görüşme yapılan kişiler, Çerkezce düzeyleri ile ilgili olarak kesin bir bilgi vermemişlerdir. Kişiler Çerkezce becerilerini, “günlük hayatta derdimi anlatacak kadar”, “başlangıç seviyesi”, “takılmadan konuşabilirim” gibi ifadeler kullanarak anlatmışlardır. Kişilerin, dil becerileri ile ilgili olarak açık ifadeler kullanamamaları, ne düzeyde dil bildiklerine ilişkin fikir sahibi olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Görüşülen kişiler, Çerkezceyi günlük hayatta kullanabilecekleri ortamlar bulmakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kişilerin öğrendikleri Çerkezceyi pratik yapabilecekleri ortamlar bulmakta zorluk yaşamaları, Türkiye’de Çerkezce öğretimi açısından bir dezavantajdır. Genelde kişiler, Çerkezcenin doğal konuşmacıları ile köylerinde, aile içinde, Adigey Cumhuriyeti’ne yapılan gezilerde, Çerkezcenin konuşulduğu ülkelerden gelen misafirler ile iletişimde, Çerkezceyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

5.1.4. Sonradan Çerkezce Öğrenen Kişiler İçin Çerkezcenin Daha Kolay Öğrenilebilir Sözcük Yapılarına İlişkin Bulgular

Bu soruda görüşme yapılan kişilere, Çerkezce öğrenirlerken, Çerkezcenin hangi sözcük yapılarını daha kolay öğrendikleri sorulmuştur. Bu sorunun sorulma

amacı, birinci dili Türkçe olan kişilerin Çerkezce öğrenirken, Çerkezcenin hangi sözcük yapılarını daha rahat ve kolay bir şekilde öğrendiklerini belirlemektir.

Görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevapların analizinde kişilerin, Çerkezce öğrenmeleri sırasında daha kolay öğrendikleri sözcük yapıları ile ilgili olarak, bir veya birden fazla yapıyı belirttikleri görüşmüş ve aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 12: Kişilerin Çerkezce Öğrenirken Zorlanmadıkları Sözcük Yapıları

Çerkezcenin Hangi Sözcük Yapılarını Daha Kolay Öğrendiniz?	Verilen Cevap Sayısı
Sıfatlar	7
Fiiller	5
Sesler	6
Hal Ekleri	2
Zamanlar	7
Sayılar	2
Sözcük Ezberi	6
Cevabım Yok	1

Verilerin analizi sonucunda yedi kişi, sıfat ve zaman konularını daha kolay öğrendiklerini belirtmiştir. Yabancı dil öğreniminde, anadil ile hedef dilin yapısal olarak benzer kısımları, öğrenciler tarafından daha kolay öğrenilebilmektedir. Türkçe ve Çerkezcenin yapı olarak birbirlerine yakın olan sıfat ve zaman yapılarının, kişiler tarafından daha kolay öğrenilmesi olası bir sonuçtur.

Altı kişi ise, yeni sözcükleri ezberlemekte daha az zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çerkezcenin eklemeli diller grubunda olması ve Türkçe ile sözcük türemesi konusunda benzerlik göstermesi, sonradan Çerkezce öğrenen kişilerin, yeni

sözcükleri ezberlemelerini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu durum, birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenmek isteyen kişiler için bir avantajdır.

Görüşme yapılan kişilerden altı kişi, Çerkezcenin seslerini daha kolay öğrendiklerini belirtmeleri beklenmedik bir bulgudur. Çerkezce, seslerinin telaffuzu zor olan bir dil olarak bilinmektedir. (Shkhalakhova vd., 2016) Düzce üniversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda 2016 yılında yapılmış bir araştırmada, Çerkezce öğrenen öğrencilerin, Çerkezcenin seslerinin telaffuzunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çerkezcenin seslerini daha kolay öğrenilebilir bulduklarını ifade eden öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, kişilerin aileleri içerisinde Çerkezcenin geçmişte veya günümüzde konuşuluyor olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu kişilerin küçük yaşlarda Çerkezceye maruz kaldıkları ve Çerkezceyi bilmiyor olsalar da, sonradan Çerkezce öğrenme süreçlerinde, Çerkezcenin seslerini daha rahat ayırt edebildikleri ve öğrenebildikleri sonucuna varılmıştır.

Görüşme yapılan kişilerden beşi, Çerkezce fiilleri daha kolay öğrendiğini belirtmiştir. Çerkezce ve Türkçenin yapı olarak en fazla ayrıştığı kısımları olan fiiller konusunun bu kişilerce kolay öğrenilmesi de beklenmedik bir bulgudur. Çerkezcenin fiilleri, oldukça zor ve karmaşıktır (Özcan, 2018). Bu kişilerin üçüncü soruya verdikleri cevapları incelediğimizde kişilerin, Çerkezce seviyelerini başlangıç düzeyi olarak tanımladıklarını görmekteyiz. Bu kişilerin başlangıç seviyesinde Çerkezce bildikleri ve fiiller konusunu kapsamlı bir şekilde bilmedikleri öngörülmektedir.

Tablo11'de Çerkezcenin hal ekleri ve sayıları ile ilgili verilen cevapların sayısına bakıldığında, bu yapıların öğrenilmesindeki kolaylığın kişisel olduğu sonucu çıkarılabilir.

5.1.5. Sonradan Çerkezce Öğrenen Kişiler İçin Çerkezcenin Daha Zor Öğrenilebilir Sözcük Yapılarına İlişkin Bulgular

Bu soruda kişilere, Çerkezce öğrenirlerken, Çerkezcenin hangi yapılarını daha zor öğrendikleri sorulmuştur. Bu sorunun sorulma amacı, birinci dili Türkçe

olan kişilerin Çerkezce öğrenirken, Çerkezenin hangi sözcüklerini daha zor bir şekilde öğrendiklerini belirlemektir.

Görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevapların analizinde kişilerin, Çerkezce öğrenmeleri sırasında daha zor öğrendikleri sözcük yapıları ile ilgili olarak, bir veya birden fazla yapıyı belirttikleri görüşmüştür.

Tablo 13: Sonradan Çerkezce Öğrenenler İçin Çerkezenin Zor Sözcük Yapıları

Çerkezenin Hangi Sözcük Yapılarını Daha Zor Öğrendiniz?	Verilen Cevapların Sayısı
Hepsi	1
Sesler	12
Sözcük Ezberi	2
Fiiller	12
Sayılar	1
Alfabe	1
Hal Ekleri	1

Görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda on iki kişinin sesleri zor öğrenilebilir olarak belirttikleri görülmüştür. Çerkezce, sessiz harfler yönünden çok zengin bir dildir. Çerkezcede Türkçede olmayan pek çok sesin olduğu göz önüne alındığında sesler, Çerkezenin en zor öğrenilebilir kısımlarından birisidir. Bu sonucun çıkması beklendik bir bulgudur. Bununla birlikte Düzce Üniversitesinde yapılan bir araştırmada da, Çerkezce dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencilerinin, Çerkezce öğrenme sırasında en fazla Çerkezenin seslerini zor buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Shkhalakhova vd., 2016).

Görüşme yapılan kişilerden on iki kişi, Çerkezenin fiillerini zor öğrenilebilir olarak belirtmişlerdir. Çerkezce ve Türkçenin en çok farklılaştıkları yapı olarak fiil

yapıları gösterilebilir. Bu farklılaşma, Türkçenin akuzatif, Çerkezcenin ise ergatif bir dil olmasından kaynaklanmaktadır. Akuzatif bir dil konuşan kişilerin, ergatif dil yapısını öğrenmeleri zor ve zaman gerektiren bir durumdur.

Soruya verilen diğer cevapların (sözcük ezberi, alfabe, hal ekleri, sayılar) sayıları incelendiğinde, bu yapıların öğrenilmesinde yaşanan zorlukların kişisel olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte, görüşülen kişilerden sadece bir kişi, Çerkez alfabesini öğrenmeyi zor olarak tanımlamıştır. Bu soruya sadece bir kişinin bu cevabı vermesi, bu zorluğun bireysel olduğu yönünde yorumlanabilir. Bununla birlikte, Çerkezcenin yazımında Latin harflerinden farklı olarak Kiril harflerinin kullanılmasının, Çerkezcenin öğretimi açısından, bir sorun veya zorluk oluşturmadığını da göstermektedir.

5.1.6. Sonradan Çerkezce Öğrenen Kişilerin Bakış Açısına Göre Türkiye’de Çerkezce Öğretiminde Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular

Bu soruda görüşme yapılan kişilere, Türkiye’de devam eden Çerkezce öğretim çalışmalarında sistem kaynaklı olarak gördükleri sorunların neler oldukları sorulmuştur. Bu sorunun soruluş amacı, birinci dil olarak Türkçe konuşan insanların, Çerkezce öğrenirken sorun olarak gördükleri durumları belirlemektir.

Tablo 14: Öğrencilerin Bakış Açısına Göre Çerkezce Öğretimindeki Sorunlar

Çerkezce Öğretimindeki Sorunlar	Verilen Cevapların Sayısı
Öğreti Kaynaklı Sorunlar	5
Araç-Gereç Eksikliği	14
Yöntem Eksikliği	13
Sorun yok	1
Cevabım Yok	3

Görüşme yapılan kişilerden 14 kişi, Çerkezce öğretimi için gerekli materyal eksikliğini en büyük sorun olarak belirtmiştir. Çerkezce öğretiminin Türkiye’de yeni başlamasından dolayı, Çerkezce öğretimine ilişkin eğitim materyalleri Türkiye’de az bulunmaktadır. Bu materyalleri geliştirebilecek, Çerkezce üzerine çalışma yapmış dilbilimciler, Türkiye’de geçmiş yıllarda yetiştirilememiştir. Ancak son birkaç yıldır lisans ve yüksek lisans seviyelerinde mezunlar vermeye başlayan Düzce Üniversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda bu tarz çalışmaların yapılması beklenmektedir. Bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde materyal temini sorunu, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde de yaşanan bir sorundur. Çalışmamızın ilgili araştırmalar bölümünde belirtilen (Akdoğan, 2010) “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri” isimli çalışmada da, yabancı dil öğretiminde materyal temin edilememesi, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan problemler arasında belirtilmiştir. Kısaca, Çerkezce öğretiminde materyal temini sorunu, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile paralellik göstermektedir.

Görüşme yapılan kişilerden 13 kişi, Çerkezce öğretiminde belli bir dil öğretim yönteminin kullanılmamasını, Çerkezce öğretiminde karşılaşılan bir sorun olarak nitelmişlerdir. Birinci dili Türkçe olan kişilere, Çerkezce öğretimi açısından bu durum, acil olarak çözülmesi gereken bir sorundur. Yöntem sorunu, Türkiye’de

yabancı dil öğretiminde karşılaşılan genel bir sorundur. Çalışmamızın ilgili araştırmalar bölümünde belirtilen (Akdoğan, 2010) “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri” adlı çalışmada da, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde dil bilgisi çeviri yönteminin dışında bir yabancı dil öğretim yönteminin etkin olarak kullanılamaması ve bu yöntemin de dil öğretiminde etkisiz kalması gösterilmiştir. Daha önce belirtilmiş araştırmada (Shkhalakhova vd., 2016), Düzce Üniversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda eklektik (seçmeli) yöntemin kullanıldığı belirtilmiştir. Eklektik yöntem, bir yöntemden ziyade, öğretimin hedefleri doğrultusunda, uygun dil öğretim yönteminin seçilmesidir. Bu yöntemin uygulanabilmesi için öğreticilerin, tüm yabancı dil öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Ayrıca bu yöntemi uygulayan öğreticilerin, öğretimin birinci dili ve hedef dili hakkında uzman derecesinde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Düzce Üniversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğreticilerinin, alanlarında uzman kişiler olduklarından, bu yöntemin bu kişilerce kullanılması beklenebilir. Fakat sivil toplum kuruluşları veya halk eğitim merkezleri bünyesinde açılan kurslarda görev yapan öğreticilerin, yabancı dil öğretim yöntemleri hakkında, Çerkezce ve Türkçe hakkında, bu yöntemi kullanabilecek kadar bilgi sahibi olup olmadıkları belli değildir. Ayrıca bu konuda yapılmış bir araştırma da yoktur.

Görüşme yapılan kişilerden beş kişi, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde öğretici kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kişiler, öğreticilerin derslerin işleniş sırasında, öğrencileri motive etme, derslere ilgi çekme hususlarında eksik kaldıklarını belirtmişlerdir. Dil öğretiminde öğreticinin dersi ilgi çekici kılması ve öğrenci motivasyonunu sağlaması, dil öğretimine pozitif katkı sağlayan noktalardır. Fakat Türkiye’deki Çerkezce öğreticilerinin, yeterli dil öğretim materyaline sahip olmadıkları gibi formasyon eksikliklerinin olduğu da söylenebilir.

Görüşmecilerden üç kişi, konu ile ilgili bir fikir belirtmemişlerdir. Bu kişiler Çerkezce öğrenimleri sırasında Çerkezce kurslarından yararlanmamış kişilerdir. Bununla birlikte görüşme yapılan kişilerden bir kişi Türkiye’de Çerkezce

öğretiminde sistem kaynaklı hiçbir sorunun olmadığını belirtmiştir. Cevap sayısının bir kişi olmasından dolayı bu görüş istisna olarak kabul edilebilir.

5.1.7. Türkiye’de Daha Etkili Çerkezce Öğretimi Yapılabilmesi İçin Sonradan Çerkezce Öğrenmiş Kişilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu soruda görüşme yapılan kişilere, Türkiye’de Çerkezce öğretiminin daha etkili ve verimli kılınması için neler yapılabileceği sorulmuştur. Bu sorunun soruluş amacı, ikinci dil olarak Çerkezce öğrenen kişilerin, karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi olarak neler düşündüklerini belirlemektir.

Görüşme yapılan kişilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde kişilerin, daha önce verdikleri cevapları bu soruda özet olarak vurguladıkları görülmüştür. Kişilerin, uzmanlardan beklenti içerisinde oldukları, sesli, görsel ve yazılı kaynakların sayılarının artırılması gerektiği, birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere yönelik, bir dil öğretim yönteminin geliştirilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Daha önce altıncı soruda belirtildiği gibi, bu soruda da verilen çözüm önerileri, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara verilen çözüm önerileri ile paralellik göstermektedir. Etkili bir dil öğretimi yapılabilmesi için ilk ihtiyaç duyulan şeyler, etkili bir dil öğretim yöntemi ve bu yönteme göre hazırlanmış öğretim araç gereçleridir.

5.1.8. Kişilerin Araştırmaya Ekleme İstedikleri Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu soruda görüşme yapılan kişilere, araştırma için verdikleri yanıtlara eklemek istedikleri bir şeyler var olup olmadığı sorulmuştur. Bu sorunun soruluş amacı, görüşme formunda yer alan sorular dışında eksik kalan hususlar var ise, bu eksikliğin giderilmesidir.

Görüşülen kişilerin cevapları incelendiğinde, önemli olduğunu düşündükleri hususları tekrar belirtme ihtiyacı duydukları ve iyi dilek ve temennilerde buldukları görülmüştür. Kişilerin, görüşme formundaki bu bölüme ek bilgiler

ekleme ihtiyacı hissetmemeleri, görüşme formunda yer alan soruların, araştırmanın amacını karşılamakta yeterli olduğu yönünde yorumlanabilir.

5.2. Öğreticiler İle Yapılan Yazışmalara İlişkin Bulgular

Öğreticilere yönelik veri toplama çalışmasında, yazışma tekniği (mektup) kullanılarak altı Çerkezce öğreticisinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğretmenler, sivil toplum kuruluşları veya halk eğitim merkezlerince açılan Çerkezce kurslarında görev almış öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin beşi öğretmen kökenli, biri ise devlet memurluğundan emeklidir. Bu öğretmenlerden ikisi, Düzce Üniversitesi Çerkez Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmakta, bir tanesi ise bu üniversitede yüksek lisansını tamamlamıştır. Öğreticilere gönderilen mektubun içerdiği sorular aşağıdaki gibidir;

- a. Çerkezce öğretimi yaparken ne gibi sorunlar ile karşılaştınız?
- b. Bu sorunların üzerinden gelmek için ne gibi çalışmalar yaptınız?
- c. Çerkezce öğretimi ile ilgili olarak güçlü yanlarınız nelerdir?
- d. Birinci dili Çerkezce olan ve sonradan Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere nasıl öğretim yapılabilir?
- e. Gerçekleştirmemiz gereken çalışmalar nelerdir?

Öğreticilerin mektubumuza verdikleri cevaplar aşağıdaki gibi analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

5.2.1. Çerkezce Öğreticiliği Yapan Kişilerin Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Bulgular

Yazışma tekniği ile elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, şu durumları sorun olarak gördükleri anlaşılmıştır. Öğreticiler;

Çerkezcede, Türkçeden farklı telaffuz edilen birçok sesin olduğunu, öğrencilere bu sesleri öğretmekte zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Aydemir; Arslan; Mavi; Sürer, 2018). Öğreticilerin bu ifadesi, Çerkezceyi sonradan öğrenen kişilerin ifadeleri ile paralellik göstermektedir. Birinci dili Türkçe olan kişilere Çerkezcenin seslerinin telaffuzunun öğretiminde zorluklar yaşanmaktadır. Bu

zorluğun sebebi olarak, iki dil arasındaki ses farklılığı düşünülebilir. Bununla birlikte araştırmanın öğrenci verileri kısmında da öğrenciler, Çerkezcenin seslerini öğrenilmesi daha zor bulduklarını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, Çerkezcenin kullanım alanının çok dar olduğu, Çerkezce öğrenen öğrencilerin, öğrendiklerini günlük hayatta kullanamadıkları ifade edilmektedir (Arslan; Mavi, 2018). Çerkezce öğreniminin kimi kişilerce gereksiz görüldüğü, “mesleki anlamda sana bir şeyler kazandıracak, para kazandıracak kurslara git Çerkezce öğrenip ne yapacaksın” şeklinde telkinde bulunarak, öğrenci motivasyonunun düşürüldüğü belirtilmektedir (Arslan, 2018).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde 22 kişi ile görüşülmüş ve kişilerden yedi kişi, Çerkezce öğrenmek için doğal konuşmacılardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Çerkezcenin, Türkiye’de konuşulan bir dil olduğu düşünüldüğünde, Çerkezce öğrenen kişilerden daha fazla kişinin, doğal konuşmacılardan faydalanmış olması beklenebilirdi. Fakat sadece 7 kişinin doğal konuşmacılardan faydalanmış olması, Çerkezcenin Türkiye’de kullanım alanının giderek daraldığı yönünde yorumlanabilir. Bununla birlikte Türkiye’de genel dil öğrenme motivasyonunun, akademik veya ekonomik çıkarlar ile paralellik gösterdiği bilinmektedir. Öğrenimi sonucunda, ekonomik veya akademik bir getirisi olması beklenmeyen Çerkezce ile ilgili, kişilerin yaptığı telkinlerin, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyeceği açıktır.

Öte yandan, günlük hayatta Çerkezceyi birinci dil olarak bilenlerce kullanılan Çerkezcenin diyalektleri konusunda da problemlerle karşılaşmaktadır. Öğrenciler “Çemguy” diyalekti temeline dayalı Batı Adige Dili (Literatür Dili) ile eğitim aldıklarını, kurslarda öğrendikleri yeni sözcükleri evlerinde pratik yapmak istediklerinde “yanlış söylüyorsun, yanlış konuşuyorsun” gibi ifadelerle karşılaştıkları ve bu durumun öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Mavi, 2018). Çerkezce çok geç yazı diline geçmiş bir dil olması, Türkiye’de Çerkezce yayın yapan bir televizyonun olmaması vb. nedenlerden ötürü, Türkiye’deki Çerkezler arasına diyalekt birliğinin sağlandığı, dilin doğal konuşmacılarının Çerkezcenin diyalektler hakkında bilgi sahibi oldukları söylenemez. Dil öğrenimi esnasında, dilin doğal konuşmacıları tarafından sürekli

uyarılan ve yanlışlar yaptığı söylenen kişilerde, motivasyonun düşeceği ve bu durumun dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir.

Türkiye’de Çerkezce kursları, genel olarak sivil toplum kuruluşlarınca yürütülmektedir. Bu kurslardaki ders saatlerinin haftada bir iki saat olacak şekilde düzenlendiği ve bu zaman diliminin, dil öğretimi için yeterli süreler olmadığı belirtilmiştir (Aydemir; Mavi; Sürer; Mete, 2018). Haftada tek gün ve kısıtlı süre ile yürütülen bu çalışmaların, sorunların üstesinden gelmek için yetersiz kaldığı, kişilerin, özel hayatlarında yaşadıkları sorunlardan (cenaze, hastalık, hava muhalefeti...) ötürü bu çalışmalara da tam olarak katılamadıklarını, ancak bir iki yıl boyunca sabırla devam edebilen kişilerin ilerleme gösterebildiği belirtilmiştir (Aydemir; Sürer, 2018). Çerkezce ders saatlerinde ki yetersizlik, Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile paralellik göstermektedir. Sadece Çerkezce öğreticileri değil, Türkiye’deki yabancı dil öğreticileri de, okullarda ders programlarında yabancı dil derslerine yeterli sürenin ayrılmadığını belirtmektedirler (Akdoğan, 2010).

Kurslarda görev yapan öğreticilerin, bu dilin doğal konuşmacıları oldukları ve Çerkez dili ile ilgili bir eğitim almadıkları, genellikle öğreticilerin öğretmenlik tecrübelerinden yararlandıkları fakat kişilerin, Çerkezce öğretebilmeleri için bu dilin öğretimi konusunda eğitim almaları gerektiği de belirtilmiştir (Aydemir; Sürer, 2018). Öğreticilerin verdikleri bu cevaptan, öğreticilerin öz eleştiri yapabildikleri ve güçlü-zayıf yönleri ile ilgili farkındalık sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

Sivil toplum kuruluşlarınca yürütülen kurslarda öğrencilerin, eğitim düzeyleri, yaşları ve Çerkezce ile ilgili hazır bulunuşluk seviyeleri bakımından oldukça farklı oldukları belirtilmiştir (Aydemir; Mavi; Mete; Sürer, 2018). Yaş ve hazır bulunuşluk seviyeleri farklı öğrencilerin, bir arada eğitim görmeleri, başarıyı düşürme ihtimali yüksek bir durumdur. Türkiye’de Çerkezce öğretiminin daha etkili hale getirilmesi için sınıflarda seviye gruplarının yapılması gerekmektedir.

Öğreticiler, Türkçe konuşan ve Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere yönelik bir programa sahip olmadıklarını, bu durumun öğretimde aksaklıklara neden olduğu belirtmişlerdir (Sürer; Mavi; Arslan; Aydemir, 2018). Öğreticilerin bu ifadeleri, daha

önceki bölümde yer alan öğrenci görüşlerindeki ifadeler ile örtüşmektedir. Bundan dolayı, Türkçe konuşan ve Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere yönelik bir program olmaması, Türkiye’de Çerkezce öğretiminin temel sorunlarından biridir.

Öğrencilerin birinci dilleri olan Türkçeyi ve kurallarını iyi bilmedikleri belirtilmiştir. (Aydemir; Mavi, 2018) . Öğrencilerin birinci dillerini iyi düzeyde bilmemelerinin, Türkiye’de Çerkezce öğretiminin etkililiğini olumsuz yönde etkileyeceği beklenebilir. Öğrenci kaynaklı bu sorun, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin genel bir sorunu olarak da karşımıza çıkmaktadır. İlgili araştırmalar bölümünde sunulan araştırmalarda da, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri de, öğrencilerin Türkçe dilbilgisini yeterli düzeyde bilmemeleridir.

5.2.2. Çerkezce Öğreticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Bulgular

Yazışma tekniği ile elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümü için şu çalışmalarını yaptıkları anlaşılmıştır.

Öğretici, ilk olarak kişilerin motivasyonunu arttırmaya ilişkin çalışmalar yaptığını, kurslara başlamadan önce kişilere ne öğrenecekleri ve niçin öğreneceklerine dair bilgi verdiğini, Çerkezce öğrenmenin değerli bir şey olduğunu sık sık öğrencilere anlattığını belirtmiştir (Sürer, 2018).

Bununla birlikte başka bir öğretici, Çerkezce okuturken harflerin telaffuzunda zorluklar yaşandığını, öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz edebilmeleri için sık sık tekrarlar yaptırdığını belirtmiştir (Yüksel, 2018)

Öğreticilerden bir diğeri, sınıflarda öğrencilerin yaşları ve dil becerilerinin farklı olduğunu, her öğrenci için kendi ihtiyacı doğrultusunda bir plan hazırladığını, her gün Çerkezce olarak ya yazılı ya sesli, en az beş dakikalık dinleme alıştırmalarını elektronik sesli mesaj yolu ile öğrencilere ulaştırdığını, dilin seslerini öğretirken, seslere bağlı olarak yeni anahtar sözcükler öğrettiğini, sadece kurs günlerinde değil elektronik mesaj yolu ile her gün çalıştıklarını, kurs günleri kursa erken gelerek öğrencilere daha fazla vakit ayırdığını belirtmiştir (Mete, 2018).

Bir diğerk öğretici ise, materyal sıkıntısı yaşadığını ve kendi çabaları ile Çerkezce öğretime yönelik materyaller geliştirdiğini belirtmiştir (Aydemir, 2018).

Çerkezce öğreticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin yaptıkları çalışmalar farklılık göstermektedir. Yazışma yapılan her öğretici, farklı bir soruna yönelik çalışma yapmıştır. Bunun nedeni, her kurs öğreticisinin farklı sorunlar ile karşılaşması olarak düşünülebilir. Verilen cevaplar incelendiğinde bazı öğretmenler öğrenci motivasyonunu yükseltmeye çalışırken, bazıları materyal geliştirmeye çalışmışlardır. Ya da bazı öğretmenler Çerkezce seslendirme çalışmaları yaparlarken bazıları teknolojik araç gereçleri kullanarak kurs süresini sanal yollar ile uzatma çalışmaları yapmışlardır. Bu öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar ve elde ettikleri sonuçlar Çerkezce öğretiminin daha etkili hale gelmesi için kullanılabilir. Öğreticilerin, sık sık bir araya gelerek zümre toplantıları yapmaları, Çerkezce öğretiminin etkililiğini artırabilir.

5.2.3. Çerkezce Öğreticileri Açısından Türkiye’de Çerkezce Öğretiminin Güçlü Yanlarına İlişkin Bulgular

Yazışma tekniği ile elde edilen bulgulara göre, öğretmenler, Türkiye’de Çerkezce öğretiminin güçlü yanlarını şöyle yorumlamışlardır.

Öğreticilerden biri, geçmiş dönemlere kıyasla bugün imkânlarının azımsanmayacak kadar fazla olduğunu, Çerkezce öğrenmek isteyenler için kurslar açılabilirdiği, üniversitelerde Çerkezce üzerine bölümler açıldığı, kişiler tarafından geçmişe nazaran bugünlerde Çerkezceye daha fazla önem verildiğini belirtmiştir (Mavi, 2018)

Bir diğerk öğretici ise, kendi imkânları ile eğitim araç gereçleri hazırladıklarını, Çerkezcenin kurallarını geçmiş yıllara göre daha iyi bildiklerini, Çerkezcenin sesleri üzerine çalışmak isteyenler için ses kayıtlarının var olduğunu belirtmiştir (Aydemir, 2018).

Görüşme yapılan kişi; dil öğretiminde kullanılabilir her hemen her türlü imkâna sahip olduklarını fakat öğrencide Çerkezce öğretim motivasyonu oluşturmada eksiklik yaşadıklarını belirtmiştir. (Yüksel, 2018).

Öte yandan, öğreticilerin, Çerkezce öğretiminin gelişme gösterdiği yönünde yorumlar yazdıkları görölmüştür. Çerkezce öğreticilerinin, Çerkezce öğretimi ile ilgili olarak umutlu olmaları, daha etkili bir eğitim için uğraş vermeleri, Çerkezce öğretiminin gelecekte daha başarılı olma ihtimalini arttırmaktadır.

5.2.4. Birinci Dili Türkçe Olan Kişilere Yönelik Çerkezce ÖĞretiminin Nasıl Yapılması Gerektiğiyle İlgili, ÖĞreticilerin Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Yazışma tekniği ile elde edilen bulgulara göre, sivil toplum kuruluşları veya halk eğitim merkezlerince açılmış kurslarda Çerkezce öğreticiliği yapan kişilerin, birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere Çerkezce öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine dair düşünceleri şöyledir:

ÖĞreticiler, Çerkezce öğrenmek isteyen kişilerin, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde birçok eksiklik olmasına rağmen, Çerkezceyi öğrenmek isterlerse sorun yaşamayacaklarını belirtmişlerdir (Mete; Sürer; Yüksel, 2018). Ancak, Çerkezce öğrenmek isteyen kişilerin, düzenli olarak haftada üç gün kursa gelmeleri gerektiğini ve en az üç ay boyunca disiplinli bir şekilde çalışmalara devam etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (Sürer; Mavi, 2018). Çerkezce öğreticileri, öğrencilerden beklenti içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. ÖĞreticiler öğrencilerin Çerkezce öğrenmeyi gerçekten istemelerini, bu konuda gerekli çalışmaları yapmalarını ve bu çalışmalar ile ilgili olarak süreklilik göstermelerini beklemektedirler. Dil öğreniminde öğrenci motivasyonu, tekrar ve sürekliliğin, dil beceresinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlayacağı ve Çerkezce öğrenimi için oldukça gerekli olduğu ifade edilebilir.

Birinci dili Türkçe olup Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere dil öğretimi yapılırken, ilk olarak Çerkezcenin seslerinin tam olarak verilmesi gerektiğini belirtilmiştir (Sürer; Arslan, 2018). Seslerin öğretimi sırasında, anahtar sözcüklerin kullanılması gerektiği ve bu şekilde yapılarak ses öğretimi ile birlikte öğrencilerin sözcük haznelerinin de gelişeceği umulmaktadır (Yüksel; Mete, 2018). Diğer bir görüş ise, okuma yazma öğretimi esnasında, harflerin matbu harfler şeklinde öğretmektenense, el yazısı stiliyle öğretmenin daha faydalı olacaktır. Bu şekilde

yapılan öğretim ile birinci dili Türkçe olan ve Latin harfleri ile yazmaya alışmış öğrencilerin, Kiril harflerini daha kolay yazabilecekleri belirtilmiştir (Yüksel, 2018).

İlk olarak telaffuz sorununu çözmek gerektiği belirtilmekle birlikte daha sonraki derslerde, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak içerik düzenlemesi yapılması üzerinde durulmuş, dilbilgisi öğretiminin ihtiyaç halinde mutlaka yapılması gerektiğini belirtmişlerdir (Sürer; Aydemir, 2018). Bir öğretici de, bu içeriklerin ilk konularında günlük ihtiyaca yönelik olarak, selamlaşma, kendini tanıtmaya, hal-hatır sorma vb. diyalogların öğretiminin yapılması gerektiği üzerinde durmuştur (Aydemir, 2018).

Öğreticilerin Çerkezce derslerinde ilk olarak ses kazanımlarının verilmesi gerektiğine yönelik ifadeleri yoğunluktadır. Çerkezce, Türkçeden çok farklı seslere sahip bir dil olduğu düşünüldüğünde, Çerkezcenin seslerinin öğrencilere kazandırılması bir gereklilik olmakla birlikte uzun bir süreçtir. Bu uzun süreçte, öğrenci motivasyonunun düşmesi ve öğrencilerin dersleri sıkıcı bulması olumsuz etkiler olarak görülmektedir.

5.2.5. Türkiye’de Daha Başarılı Çerkezce Öğretimi Yapılabilmesi İle İlgili Çerkezce Öğreticilerinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Beşinci soruda öğretmenlere, Çerkezce öğretimi için neler yapmamız gerektiği sorulmuştur. Kişilerin verdikleri cevaplar incelendikten sonra aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Bir öğretici, Türkiye’de Çerkezce öğretimi için yeterli materyal bulunmadığını, basit anlatımlarla Çerkezce dil kurallarını anlatan Türkçe bir kitap ya da, Adigey Cumhuriyeti’nde yayımlanmış olan hikâye kitaplarının Türkçe tercümelerini de içeren kitaplara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Arslan, 2018).

Bundan farklı olarak bir diğer öğretici, uluslararası dil pasaportunda kullanılan dil seviyelerinin(A1,A2,B1 vb.) dikkate alındığı ve içeriğinin tamamen Çerkezce olduğu bir materyale ihtiyaç duyulduğunu, günümüz Çerkezce öğretiminde kullanılan kitaplarda Rusça ifadelerin çok olduğunu ve bu durumun Türkiyeli öğrencilere cazip gelmediğini, Rusya Federasyonuna bağlı Çerkez cumhuriyetlerinde

1990 yılı ve öncesi yayımlanan Çerkezce öğretim materyallerinin yeniden kullanılmasının önemli olduğunu, özetle Türkiye’de, Çerkezce bir dilbilgisi kitabına, bir okuma kitabına, bir pratik yazma defterine ve öğretmenler için dil öğretim yöntemini içeren bir kitaba ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Yüksel, 2018).

Bununla birlikte bir öğretici de, birinci dili Türkçe olan ve Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere yönelik bir yabancı dil öğretim yöntemi geliştirmek gerektiğini belirtmiştir (Mavi, 2018).

Öğreticiler, Türkiye’de daha başarılı Çerkezce öğretimi yapılabilmesi için, öncelikli olarak, dil öğretim materyalleri ve Çerkezcenin, birinci dili Türkçe olan kişilere öğretimi ile ilgili bir dil öğretim yöntemine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Öğreticilerin belirttikleri bu görüşler ile araştırmanın daha önceki kısmında sunulan öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin, bu konu ile ilgili belirttikleri görüşler örtüşmektedir. Bundan dolayı, Türkiye’de daha etkili bir Çerkezce öğretimi yapılabilmesi için öncelikli ihtiyacın dil öğretim materyalleri ve birinci dili Türkçe olan kişilere Çerkezce öğretmeye yönelik bir dil öğretim yöntemi geliştirilmesi olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

5.3. Araştırmacının Bireysel Olarak Yaptığı Gözlemlere İlişkin Bulgular

Gözleme dayalı verilerin toplanması amacıyla Çerkezce öğretimi yapılan üç dil kursuna gözlemci olarak katılım sağlanmıştır. Araştırmacının gözlemci olarak katıldığı kurslar şunlardır:

1. İzmit ili, Kartepe ilçesine bağlı Ketenciler Mahallesinde gerçekleştirilen Çerkezce Dil Kursu
2. Adapazarı İlinde Gerçekleştirilen Çerkezce Dil Kursu
3. Düzce İli, Merkez İlçesi, Aydınpınar Köyü’nde gerçekleştirilen Çerkezce Dil Kursu

Kurslara katılmadan önce araştırmacı, kurs öğretmenleri ile konuşarak yaptığı araştırma ile ilgili bilgi vermiştir. Bu kurslardan elde edilen veriler, gözlem formları ile kayıt altına alınmıştır. Kurslarda yapılan gözlemler aşağıdaki gibidirler.

5.3.1. İzmit İli, Kartepe İlçesine Bağlı Ketenciler Mahallesinde Gerçekleştirilen Kurs İlişkin Bulgular

Eski okul olan kurs binası mahallenin merkezindedir. Kurs binası genel anlamda temiz ve bakımlı, bina içerisinde öğrenci sıraları, bilgisayar, projeksiyon aleti bulunmaktadır. Fakat internet bağlantısı yoktur. Gözlem günü sınıf içerisinde, yaşları ve dil yetileri birbirlerinden farklı olan, on dört öğrenci bulunmaktaydı.

Kursta öğretici olarak Ragıp Mete görev yapmaktadır. Öğretici kursa erken gelerek, erken gelen öğrenciler ile ilgilenmektedir. Öğretmen, öğrencilerinin adlarını bilmekte ve onlara isimleri ile hitap etmektedir. Derse başlamadan önce, öğrencilere Çerkezce olarak hal hatır sormakta ve öğrenciler de Çerkezce olarak cevaplar vermektedir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin oldukça saygılı olarak yürütüldüğü gözlenmiştir.

Ödev kontrollerinde titiz davranılmaktadır. Öğreticinin, teknolojik araç gereçleri kullanmakta yeterli becerisi vardır ve ses tonu sınıfta duyulabilir ve öğrenciler tarafından dikkatle dinlenebilir seviyededir.

Öğreticinin ders esnasında, yeni sözcük öğretimini yaparken, sözcükleri bölerek ve kök anlamından yola çıkarak, anlamını vermekte, bu yöntem öğrencilerin dikkatlerini çekme açısından olumlu etki oluşturmaktadır.

Öğretici, diyalekt kaynaklı sorunlara yönelik olarak, öğrettiği sözcüklerin diğer diyaleklerde nasıl ses değişimlerine uğradığını da öğrencilere açıklamakta, atasözleri ile ilgili ilginç hikâyeler anlatarak öğrencilerin dikkatlerini hep canlı tutmaya çalışmaktadır.

Ders sonunda öğrencilere, gelecek dersle ilgili ev ödevi verilmektedir. Ayrıca öğreticinin, sınıf içerisinde belli bir dil öğretim yöntemi kullanmadığı da gözlenmiştir.

5.3.2. Adapazarı İlinde Gerçekleştirilen Çerkezce Dil Kursuna İlişkin Bulgular

Kurs binası çok katlıdır ve şehir merkezinde bulunmaktadır. Kurs binasında, Çerkezce öğretiminden farklı olarak, çeşitli sanat-meslek-dil kursları da düzenlenmektedir. Bina, temiz ve modern bir görünüme sahiptir. Sınıfta öğrenciler için sandalyeler, bilgisayar, projeksiyon cihazı bulunmakta fakat internet bağlantısı bulunmamaktadır. Gözlem yapılan günde sınıf içerisinde, yaşları birbirlerinden farklı olmakla birlikte, dil becerileri birbirlerine benzer altı öğrenci bulunmaktaydı.

Kursta öğretici olarak, Muhammet Yaşar Arslan görev yapmaktadır. Öğretici, öğrencilerin adlarını bilmekte ve onlara isimleri ile hitap etmektedir. Ders başlamadan önce, öğrencilere Çerkezce olarak hal hatır sormakta ve öğrenciler de, dil seviyelerine göre, Çerkezce olarak cevaplar vermektedir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin oldukça saygılı olarak yürütüldüğü gözlenmiştir.

Öğreticinin, teknolojik araç gereçleri kullanmakta yeterli becerisi vardır ve ses tonu sınıfta duyulabilir ve öğrenciler tarafından dikkatle dinlenebilir seviyededir.

Öğretici, ders esnasında diyalogları bolca kullanmakta ve dilbilgisi konularını da diyalogların içerisinde öğretmektedir. Öğretici ders esnasında daha çok Çerkezceyi kullanmakta ve öğrencileri de Çerkezce konuşmaları için teşvik etmektedir. Öğrencilerin ise, Çerkezce konuşmak için çaba sarf ettiği fakat dil yetilerinin yeterli olmadığı gözlenmiştir.

Öğretici, diyalekt kaynaklı sorunlara yönelik olarak, öğrettiği sözcüklerin diğer diyalektlerde nasıl ses değişimlerine uğradığını da öğrencilere açıklamaktadır.

Kurs saat 19.00 da başlamaktadır. Öğrencilerin çoğunun, yorgun olarak kursa geldikleri, ders işlenişi esnasında, yorgun göründükleri ve kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermekte isteksiz oldukları gözlenmiştir.

Ders sonunda öğrencilere, gelecek dersle ilgili ev ödevi verilmemektedir. Ayrıca öğreticinin, sınıf içerisinde belli bir dil öğretim yöntemi kullanmadığı da gözlenmiştir.

5.3.3. Düzce İli, Aydınınar Köyü'nde Gerçekleştirilen Kursu İlişkin Bulgular

Dersler için, Aydınınar Köyü'nde bulunan bir restorandın alt katı sınıf olarak kullanılmaktadır. Sınıf temiz fakat ders işlenişini olumsuz etkileyecek seviyede soğuktur. Sınıf içerisinde öğrenci sıraları bulunmaktadır fakat, bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi teknolojik araçlar bulunmamaktadır. Gözlem yapılan gün, yaş ve dil becerileri farklı olan altı öğrenci sınıfta bulunmaktaydı.

Kursta öğretici olarak Ahmet Mavi görev yapmaktadır. Öğretici, öğrencilerin adlarını bilmekte ve onlara isimleri ile hitap etmektedir.

Öğretici, dersleri yazılı metinlere dayalı olarak işlemektedir. Öğreticinin ders esnasında, yeni sözcük öğretimini yaparken, sözcükleri bölerek ve kök anlamından yola çıkarak, anlamını vermekte, bu yöntem öğrencilerin dikkatlerini çekme açısından olumlu etki oluşturmaktadır. Ses tonu sınıfta duyulabilir ve öğrenciler tarafından dikkatle dinlenebilir seviyededir. Öğrencilerin dersi dikkatle dinlendiği fakat yaş küçük olan öğrencilerin, dikkat süreleri oldukça kısa olduğu gözlenmiştir.

Öğretici, diyalekt kaynaklı sorunlara yönelik olarak, öğrettiği sözcüklerin diğer diyalektlerde nasıl ses değişimlerine uğradığını da öğrencilere açıklamakta, atasözleri ile ilgili ilginç hikâyeler anlatarak öğrencilerin dikkatlerini hep canlı tutmaya çalışmaktadır.

Kursun saat 19.30 da başlamaktadır. Öğrencilerin çoğunun, yorgun olarak kursa geldikleri, ders işleniş esnasında, yorgun göründükleri ve kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermekte isteksiz oldukları gözlenmiştir.

Ders sonunda öğrencilere, gelecek dersle ilgili ev ödevi verilmemektedir. Ayrıca öğreticinin, ders esnasında Dilbilgisi Çeviri Yöntemini kullandığı da gözlenmiştir.

5.3.4. Gözlem Yapılan Çerkezce Kurslarının Genel Değerlendirmesi

Türkiye'de halk eğitim merkezleri veya sivil toplum kuruluşları bünyesinde yürütülen Çerkezce öğretim kurslarının fiziki donanım ve eğitim öğretim yönünden

incelenmesi amacıyla üç Çerkezce kursunda yapılan gözlemlerin sonuçları şöyle özetlenebilir.

- a) Çerkezce öğretimi yapılan kurslar, fiziki donanım yönünden eksikleri olmakla birlikte, dil öğretimi için yeterli düzeydedir.
- b) Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğrencilerin yaşları ve Çerkezce dil seviyeleri farklılık göstermektedir. Bu durum yapılan Çerkezce öğretiminin etkililiğini azaltmaktadır.
- c) Kursların düzenlendiği zaman dilimleri, öğrencilerin ders içindeki motivasyonunu etkilemektedir. Gözlem yapılan kursların iki tanesi hafta içi akşam saatlerinde düzenlenen kurslar olmakla birlikte bir tanesi, hafta sonu öğlen saatlerinde düzenlenen bir kurstur. Hafta sonu öğlen saatlerinde düzenlenen kursun öğrencilerinin ders katılımlarının daha yoğun olduğu gözlenmiştir. Hafta içi akşam saatlerinde düzenlenen kurslarda ise öğrencilerin, yorgun ve isteksiz olarak ders işledikleri gözlenmiştir.
- d) Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğretmenler, özverili bir şekilde çalışmaktadırlar. Öğreticilerin, derslere zamanından önce geldikleri ve özel soruları olan öğrenciler ile ilgilendikleri görülmüştür.
- e) Öğreticiler, teknolojik araç gereçleri oldukça başarılı bir şekilde kullanmakta ve hem ders içi hem ders dışında bu araç-gereçlerden faydalanmaktadırlar.
- f) Öğreticiler, öğrencilerin motivasyonunu arttırmak ve Çerkezceyi daha ilginç ve çekici kılmak için bireysel yöntemler geliştirmişlerdir. Fakat her öğreticinin ortak olarak uyguladığı şu yöntem dikkat çekici bulunmuştur. Öğreticiler Çerkezce sözcükleri eklerine ayırarak öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalışmaktadırlar ve bu durum öğrencilerin ilgisini çekmektedir.
- g) Çerkezce öğretimi esnasında sadece bir öğreticinin belli bir yabancı dil öğretim yöntemini (Dilbilgisi Çeviri Yöntemi) kullandığı görülmüştür. Bu yöntem ise yabancı dil öğretiminde yetersiz kalan bir yöntem olarak eleştiri alan bir yöntemdir.

- h) Kursların tümünde öğretmen-öğrenci ilişkinin saygı ve sevgi çerçevesinde yürütüldüğü ve hem öğretmenlerin Çerkezce öğretmek için, hem öğrencilerin Çerkezce öğrenmek için fedakârlık gösterdikleri görülmüştür.



6. ÖZET, YARGI ve ÖNERİLER

6.1. Özet

Son yıllarda ülkemizde meydana gelen demokratik gelişmelerin bir sonucu olarak Çerkezce öğretimi, okullarda seçmeli ders statüsünde, Düzce Üniversitesinde lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde, Erciyes Üniversitesinde lisans düzeyinde ve halk eğitim merkezlerinde yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de Çerkezce öğretimin gerçekleştirildiği bu kurumlar arasında, Çerkezce öğrenmek için en ulaşılabilir ve herkesçe yararlanılabilir olanı halk eğitim merkezleridir. Türkiye için yeni bir durum olan Çerkezce öğretiminde, henüz tam anlamı ile bir başarı sağlandığını söylemek güçtür.

Bu araştırmada, Türkiye’de sivil toplum kuruluşları ve halk eğitim merkezleri bünyelerinde sürdürülen Çerkezce öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Çerkezce öğretiminde mevcut olan sorunların tespit edilmesinin ve bu sorunlara çözüm önerilerinin sunulmasının, Türkiye’de Çerkezce öğretiminin verimliliğini arttıracığı düşünülmüştür.

Çerkezce öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi amacıyla, eğitim öğretimin unsurları olan, öğrenci-öğretmen-kurs üçgeni çerçevesinde bir araştırma yürütülmüştür.

Araştırmada, birinci dili Türkçe olan ve sonradan değişik yollar ile Çerkezce öğrenmiş 22 kişi ile görüşülmüştür. Görüşmelerde, kişilerin Çerkezceyi nasıl öğrendikleri, neden öğrendikleri, Çerkezcenin hangi yapılarında zorlandıkları veya zorlanmadıkları, Çerkezceyi nerelerde kullanabildikleri, Türkiye’de Çerkezce öğretiminin daha etkili kılınmasına yönelik görüşleri ve tavsiyelerinin neler olduğu öğrenilmiştir.

Araştırmada, sivil toplum kuruluşları veya halk eğitim merkezleri bünyesinde açılmış Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğreticilik yapan 6 kişi ile yazışma yapılmıştır. Bu yazışmalar sonucunda, Çerkezce öğreticiliği yapan kişilerin,

Çerkezce öğretimi yaparlarken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı uyguladıkları çözümler, öğrencilerin gözünden Türkiye'deki Çerkezce öğretiminin güçlü yanlarının neler olduğu, birinci dili Türkçe olan ve ikinci dil olarak Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere nasıl öğretim yapılmasına dair öğrencilerin görüşleri öğrenilmiştir.

Araştırma kapsamında, Çerkezce öğretimi yapılan 3 kursta gözlemci olarak bulunulmuştur. Bu gözlemler kapsamında, Çerkezce öğretimi yapılan kursların fiziki donanımlarının, kurslarda yer alan öğretmen ve öğrencilerin ilişki ve davranışlarının, Çerkezce kurslarında eğitim öğretimin incelenmesi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin analizi sonucunda,

1. Çerkezce öğrenen kişilerin Çerkezce öğrenirlerken sadece Çerkezce kurslarından faydalanmadıkları ve değişik yollar takip ettikleri,
2. Sonradan Çerkezce öğrenen kişilerin, Çerkezce konuşup pratik yapmak için uygun ortamlar bulmakta güçlük çektikleri,
3. Kişilerin, Çerkezcenin sesleri ve fiillerini öğrenmekte ve öğretmekte zorlandıkları,
4. Türkiye'de Çerkezce öğretimi yapılırken belli bir dil öğretim yöntemi kullanılmadığı ve bu durumun öğrenci-öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği,
5. Türkiye'de Çerkezce öğretimi için yeterli materyal bulunmadığı,
6. Çerkezce öğrencilerinin, birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere nasıl Çerkezce öğretilceği ile ilgili yöntem arayışı içerisinde oldukları,
7. Çerkezce öğretimi yapılan kursların genellikle fiziksel olarak iyi durumda oldukları fakat dil öğretimi açısından eksiklerinin olduğu,
8. Kurslarda sürdürülen eğitim öğretim esnasında öğrenci öğretmen davranışlarının saygı ve sevgi çerçevesinde gerçekleştiği, anlaşılmıştır.

6.2. Yargı

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde karşılaşılan sorunların tespiti.

Bu kapsamında, Türkiye’de Çerkezce öğretiminde karşılaşılan birinci önemli sorun olarak, öğrenci ve öğretmenlerin, Çerkezce öğrenimi ve öğretimi esnasında ulaşabilecekleri işitsel, görsel, yazılı materyallerin çok az olması, az olarak bulunan eğitim materyallerinin ise, iki dilin farklılıklarının dikkate alınmadan hazırlandıkları ve Çerkezce öğrenimi esnasında öğrencilere rehberlik etmekte yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de Çerkezce öğretiminde karşılaşılan ikinci önemli sorun olarak ise, hedef dil olan Çerkezce ve birinci dil olan Türkçenin farklılıklarına dikkat edilerek geliştirilmiş bir dil öğretim programının olmamasıdır. Bu doğrultuda birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere yönelik, Çerkezce öğretimi ile ilgili etkili bir dil öğretim yönteminin henüz geliştirilememiş olması, önemli bir sorundur.

Araştırmanın alt amaçları ile ilgili olarak da aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- a. Kişilerin Çerkezce öğrenmek için farklı yollar denedikleri, bu yollar arasında en çok tercih edilenin ise, sivil toplum kuruluşları veya halk eğitim merkezleri bünyesinde açılmış Çerkezce öğretimi yapılan kurslar olduğu,
- b. Kişilerin Çerkezceyi bir yabancı dil olarak değil, miras dilleri olduğu için öğrenmek istedikleri ve bu dille iletişim kurmayı arzuladıkları,
- c. Sonradan Çerkezce öğrenen kişilerin öğrendikleri Çerkezceyi pratik yapabilecekleri alanlar bulmakta zorlandıkları,
- d. İkinci dil olarak Çerkezce öğrenen öğrencilerin Çerkezce öğrenirken yeni sözcükler ezberlemekte zorlanmadıkları, Çerkezcenin sıfat yapısını ve Çerkezcede bulunan zamanları öğrenebilmekte daha az zorlandıkları,

- e. İkinci dil olarak Çerkezce öğrenen öğrencilerin, Çerkezce öğrenirken Çerkezcenin seslerinin telaffuzu ve fiillerinin yapısını öğrenmekte zorluk yaşadıkları,
- f. Türkiye’de Çerkezce öğreticiliği yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara karşı çözüm arayışı içerisinde oldukları,
- g. Türkiye’de sivil toplum kuruluşları ve halk eğitim merkezlerinde yürütülen kurslar için kullanılan sınıfların fiziki yeterlilikler açısından farklılıklar gösterdikleri,
- h. Oluşturulan Çerkezce öğretim sınıflarında öğrenim gören öğrencilerde yaş, eğitim ve hazır bulunma düzeyleri yönünden önemli farklılıkların olduğu ve bu durumun öğrenci-öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği,
- i. Derslerde öğretmen öğrenci davranışlarının karşılıklı saygı çerçevesinde yürütüldüğü,
- j. Öğrenci ve öğretmen motivasyon seviyelerinin kursların düzenlendiği vakitlere göre farklılıklar gösterdiği,

Sonucuna ulaşılmıştır.

6.3. Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de sürdürülen Çerkezce öğretiminin sorunlarının tespit edilmesi ve bu sorunlar ile ilgili çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde sorunların tespiti amacı ile yapılan görüşmeler, yazışmalar ve gözlemler ışığında, Türkiye’de sürdürülen Çerkezce öğretiminde belli başlı iki sorunun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sorunlar:

- 1) Çerkezce öğretiminde kullanılacak materyallerin azlığı,
- 2) Birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenen kişiler için uygulanacak, dil öğretim yönteminin bulunmayışıdır.

Araştırma sürecinde, birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenen kişilerin, sivil toplum kuruluşları veya halk eğitim merkezleri bünyesinde açılan Çerkezce öğretim kurslarında görev alan öğretmenlerin, Çerkezce öğretimi esnasında

karşılaştıkları sorunlar ile ilgili olarak belirttikleri çözüm önerileri de tespit edilmiştir.

Araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı devlet okullarında on üç yıldan buyana sınıf öğretmenliği yapmanın yanında, özel bir kurumda yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla 2 farklı kursta öğreticilik görevi yapmıştır. Araştırmacı, birinci dili Türkçe olup Çerkezceyi sonradan öğrenmiştir.

Yapılan öneriler uygulama önerileri ve yeni araştırma önerileri olarak iki farklı başlık altında verilmiştir.

6.3.1. Uygulama Önerileri

1. Türkiye’de daha etkili bir Çerkezce öğretimi yapılabilmesi için birinci dili Türkçe olan ve sonradan Çerkezce öğrenen öğrencilere yönelik bir dil öğretim programı geliştirilmesi gereklidir. Bu programda görev alacak öğreticilerin, dünyada yaygın olarak kullanılan dil öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu açıdan hâlihazırda görev yapmakta olan öğreticiler, Türkiye’de Çerkezce öğretiminin üniversite düzeyinde yapıldığı iki üniversite olan Düzce Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi ile işbirliği yapılarak eğitime alınabilirler.
2. Türkiye’de, Halk Eğitim Merkezlerinde Çerkezce öğretimi için, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında hazırlanmış Yabancı Diller Adigece (Çerkezce) A1 Seviyesi Kurs Programı uygulanmaktadır. Bu programın uygulanmasından önce, Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere, “başlangıç seviyesi” adı altında bir program uygulanmalıdır.
3. Bu başlangıç seviyesi adlı programda, yabancı dil öğretim yöntemlerinden Bilişsel Öğretim Yöntemi kullanılarak, Çerkezcenin sesleri ve fiilleri sarmal bir yaklaşım ile öğrencilere öğretilmelidir. İçerik düzenleme yaklaşımlarından olan sarmal yaklaşımda, içeriğin alt konuları arasındaki ardışık sıralanmaların olduğu ve yeri geldiğinde daha önce öğrenilen konuların yeniden daha kapsamlı olarak öğretilmesi gerektiğini savunur. Sarmal yaklaşımda tekrar esastır. Sarmal yaklaşıma göre hazırlanmış bu

Programda, Çerkezce öğrenmek isteyen öğrencilere, Çerkezce ve Türkçenin en çok farklılaştıkları kısımlar olan sesleri ve fiilleri ile ilgili kazanımlara bolca yer verilmelidir.

4. Başlangıç seviyesi programında üç temel ders materyali kullanılabilir. Bu materyaller, başlangıç seviyesinin kazanımlarına uygun olarak sarmal bir düzen ile hazırlanmış ders kitabı, güzel yazı defteri ve ders anlatım videolarıdır.
5. Bu materyallerden farklı olarak öğretim esnasında öğrenciler tarafından, imkânları dâhilinde doğal konuşmacılardan da faydalanılması, Çerkezce öğreniminin etkililiğini arttıracaktır.
6. Önerilen başlangıç programın uygulanmasında, Çerkezcede bulunan harflerin öğretim sıralaması önem taşımaktadır. Çerkez alfabesinin harfleri gruplara ayrılarak öğretilmelidir. Harfler gruplara ayrılırken, harflerin Çerkezcede kullanım sıklıkları ve ana dil olan Türkçenin seslerine yakınlıkları, Çerkezce fiillerin öğretimi çalışmalarında kullanılacak fiillere ulaşılabilirlikleri dikkate alınmalıdır. Yapılan gruplandırmada, her grupta en az bir tane olmak üzere, Türkçede olmayan ses bulunmalıdır.

Yapılan gruplandırmada seslerin oluşum ve çıkım yerleri dikkate alınmalıdır. Harfler, öğretim ilkelerinden sarmal yaklaşıma uygun olarak gruplandırılmalıdır. Çerkezce öğrenen öğrencilerin harflerin telaffuzunda dil tembelliği sorunu ile karşılaşmaları beklenmektedir. Dil tembelliği, kişinin daha önce edinemediği bir sesi çıkarmaya çalışması esnasında yaşadığı telaffuz etme güçlüğü olarak tanımlanabilir. Sesler belirli bir sıra çerçevesinden edinilirler. Bazı sesler üç yaş civarında edinilirken (h, b, m), bazılarının (s, r, l) edinimi okul çağına kadar tam anlamı ile tamamlanmayabilir (Kerimoğlu, 2016: 223). Örneğin “r” sesini kritik dönemde edinememiş ve telaffuz edemeyen bir kişinin, bu sesi telaffuz etmesi için bazı ses ve dil pratikleri yapması gereklidir. Sarmal yaklaşıma göre harf gruplandırılmasında harflerin çıkış ve oluşum yerleri dikkate alınmalı çıkış ve oluşum yerleri aynı olan harfler farklı gruplarda verilmeye çalışılmalıdır. Böylelikle öğrencinin ses çıkarabilme çalışmalarında süreklilik elde etmesi beklenir.

7. Çerkezce harflerinin öğretimi esnasındaki gruplama aşağıdaki gibi önerilmiştir.

Tablo 15: Çerkezce Harflerin Öğretiminde Kullanılabilecek Örnek Harf Grupları

Grup Numarası	Harfler ve Heceler
Birinci Grup	А, Ы, Е, Э, У, О, И, І, ІА, ІУ, ІО, ІЭ, ІИ
İkinci Grup	М, Р, Т, Н, С, Л, ЛЪ, Х
Üçüncü Grup	Ч, Щ, П, КІ, Ф, Д, Б, Ы
Dördüncü Grup	З, ХЪ, ЖЪ, ХЪ, КЪ, ГЪ, КІО
Beşinci Grup	ДЖ, Ц, ГУ, ДЗ, ТІ, ЧЪ
Altıncı Grup	Ш, Ж, ПІ, КУ, ШІУ, Г, Я
Yedinci Grup	ХЪУ, ГЪУ, ШЪ, ШІ, ЖЪ, ШЪУ, ЖЪУ, КЪУ
Sekizinci Grup	ЧІ, ЦУ, ТІУ, ПІУ, ЦІ, ЛІ, ДЗУ
Dokuzuncu Grup	В, Ю, Ё

Örnek harf gruplandırması için, Mehmet Yasin Çelikkıran (1991) tarafından hazırlanmış olan Türkçe-Çerkezce sözlüğün Microsoft Word programı üzerinde çalışan bir sürümü kullanılmıştır. Bu sözlükte harflerin kullanılış sıklığı incelenmiştir. İlgili çalışmaya ait verileri içeren tablo eklerde sunulmuştur (EK 2).

8. Günümüzde ilkokullarda uygulanan ses temelli harf öğretim tekniği, Çerkezce harflerin öğretiminde uygulanabilir. Ses temelli harf öğretiminde ilk amaç öğrenciye sesi hissettirmektir. Sesin verilmesi esnasında yardımcı sesli harf kullanılmaz. Örneğin “B” harfinin öğretimi esnasında, b harfinin telaffuzu olarak e yardımcı sesli harfi ile “be” demek

yerine sadece “b” sesi verilir. Ses temelli olarak öğretim yapılması durumunda, yardımcı sesli harf kullanılmaması, özellikle süresiz seslerin öğrencilerce hissedilmesini daha kolaylaştıracaktır. Ses temelli harf öğretimin yapılması ile öğrencilerin, Çerkezcede ilk defa duydukları seslere karşı yaşadıkları “sese karşı sağırılık” sorununu daha kolay aşmaları beklenir. Sese karşı sağırılık, bir kişinin daha önce hiç duymadığı bir sesi seçmede yaşadığı zorluktur. Yabancıların, Türkçe öğrenirken “Ğ” sesini duyamaması ses sağırlığına örnektir (Şengül, 2014). Bir başka bilinen örnek ise, Japon alfabesinde “L” sesi olmadığı için, anadil olarak Japonca konuşan bir kişinin “L” sesini “R” sesi olarak duyması gösterilebilir (Karababa, 2009).

9. Yukarıda belirtilen harf sıralamasına uygun olarak hazırlanmış güzel yazı defteri, öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişmesine fayda sağlayacaktır. Güzel yazı defterinde harflerin öğretim sıralamasına uygun olarak verilen sözcükler, öğrencilerin telaffuz ve yazma çalışmaları yaparlarken sözcük dağarcıklarının gelişmesine fayda sağlayacaktır. Güzel yazı defterinde bulunan sözcükler Çerkezcenin sözcük oluşturma yapısına dikkat edilerek sarmal bir yaklaşım ile seçilmelidir. Sözcüklerin öğretilmesi esnasında, Çerkezcede bulunan birçok yapım eki de öğrencilere kolay bir şekilde öğretilir. Bununla birlikte güzel yazı defterinde, Çerkezcede bulunan birleşik sözcüklere yer verilmesi öğrencilerin, yeni sözcükleri kolayca öğrenmesini sağlamakla birlikte, sözcük oluşturma yapısı hakkında da bir fikir verecektir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış yazı defteri örneği ekte sunulmuştur (EK 3).

Yazı defterinde bulunan sözcüklerin anlamları yazı yoluyla verilmek yerine, bir öğretici tarafından çekilmiş videolar aracılığıyla açıklamalı olarak verilebilmelidir. Bu şekilde yapılan videolu açıklamalar, öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcüklerin anlamlarını ve kullanım alanlarını daha doğru öğrenmelerini sağlayacaktır. Örneğin, Türkçede eş sesli olan bir sözcük Çerkezcede eş sesli olmayabilir. Aynı şekilde Çerkezce eş sesli bir sözcük Türkçe eş sesli olmayabilir.

10. Çerkezcenin çok geç olarak yazı diline geçmesi, Çerkezce yayın yapan bir televizyon olmaması, Çerkezcenin eğitim dili olarak okullarda kullanılmamasından dolayı, Türkiye’de Çerkezce okur-yazar nüfusu çok azdır. Türkiye’de Çerkezcenin iki farklı diyalekti(Batı Adige Diyalekti, Kaberdey Diyalekti) ve bu diyalektlere ait farklı ağızlar konuşulmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kurslarda öğrendikleri yeni sözcükleri telaffuz etme biçimleri ile öğrencilerin yardım aldıkları doğal konuşmacıların telaffuz biçimleri farklı olabilmektedir. Öğreticiler tarafından çekilen videolarda sözcük öğretimi yapılırken Çerkezcenin ağız ve diyalekt farklılıklarına dikkat edilmeli, öğrenciler bu konu ile ilgili olarak bilgilendirilmelidir. Bu şekilde yapılan bir bilgilendirme, öğrencilerin öğrendiklerini pratik yaparlarken, daha hazırlıklı olmalarına olanak sağlayacaktır. Araştırmacı bu konuda çözüm önerisi sunabilmek amacıyla güzel yazı defterinde bulunan harfler ile ilgili sözcüklerin öğretimi için ders videoları hazırlamıştır. Bu videoların çekiminden önce Çerkezcenin batı diyalekti içerisinde konuşulan, dört farklı ağızı (Şapsığ, Çemguş, Abzah, Bjeduh) doğal olarak konuşanlara araştırmacı ulaşmış ve yazı defterinde bulunan sözcüklerin, o ağızların konuşulması esnasında yaşadıkları ses değişimlerini tespit etmiştir. Örnek videolu sözcük öğretim dersi, video eklerinde sunulmuştur (EK 4).
11. Başlangıç seviyesi Çerkezce öğretim programında bulunması gereken diğer materyal ise sarmal bir yaklaşım ile hazırlanmış, Çerkezce fiillerin öğretimini temel amaç edinmiş bir ders kitabıdır. Ders kitabının giriş kısmında öğrencilere hitaben, Çerkezce öğrenirken ne gibi zorluklar ve kolaylıklar yaşayacaklarına dair bir ön bilgilendirme metni yer almıştır. Örnek kitap ön bilgilendirme metni ekte sunulmuştur(EK 5).
12. Ders kitabı, daha önce hakkında bilgi verilmiş olan güzel yazı defteri ile iç içe olmalıdır. Ders kitabındaki konular harf gruplarına göre ünite ünite hazırlanmalıdır. Kitap içerisinde, daha önce güzel yazı defterinde verilmiş olan sözcükler görseller yardımı ile sunulmalıdır. Bu şekilde yapılmış bir sunum öğrencilerin görsel hafızalarına hitap ederek yeni sözcükler öğrenmelerini kolaylaştırabilecektir. Görseller ile sunulmuş sözcükler ile

ilgili örnek kitap bölümü ekte verilmiştir (EK 5). Görsellerin seçiminde kullanılan arama motoru “ telif hakkı olmayan, sonradan düzenlemeye açık görseller” konumunda kullanılmıştır.

13. Kitap içerisindeki dil bilgisi konuları sarmal bir yaklaşım ile verilmelidir. Örneğin, Çerkezce statik fiillerin öğretiminin ardından, diğer ünitelerde ise bu fiillere gelebilecek ekler ve fiile kattığı anlamlar bölüm bölüm verilebilir. Çerkezce dil bilgisi öğretiminde, Türkiye’deki öğrencilerin ana dilleri olan Türkçenin de dilbilgisi kurallarını iyi bilmedikleri unutulmamalı ve Çerkezce dil bilgisi anlatımı yapılmadan önce gerekli kısımlarda, Türkçe dilbilgisi anlatımları da yapılmalıdır. Ekte sunulan kitap bölümünde, Çerkezce fiiller konusu anlatılmadan önce, Türkçe olarak, cümlenin öğelerinden nesne öğesinin anlatımı yapılmış ve öğrencileri, Çerkezce geçişli-geçişsiz fiiller konusuna hazırlamak hedeflenmiştir. İlgili kitap bölümü ekte sunulmuştur(EK 5).
14. Kitap içerisinde yer alan konular öğretici tarafından video dersler ile desteklenmelidir. Video dersler ile desteklenmiş olan konular, öğrencilerin kurs derslerine hazırbulunma seviyeleri yüksek bir şekilde gelmelerini sağlayabilecektir. Türkiye’de açılan Çerkezce kurslarının haftalık ders saatleri oldukça azdır. Bu şekilde hazırlanmış video dersler ile eğitim öğretimde süre ile ilgili tasarruf sağlanabilecektir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış örnek ders videosu ekte sunulmuştur (EK 6).
15. Sonradan Çerkezce öğrenen kişiler, öğrendikleri Çerkezceyi pratik yapabilecekleri alanlar bulmakta zorluk yaşamaktadırlar. Bu konuda sivil toplum kuruluşları Çerkezcenin öğretimi için ayrı bir çalışma yapmalıdır. Sivil toplum kuruluşları bünyesinde yer alan gençlik komisyonları sadece Çerkezcenin konuşulduğu etkinlikler düzenleyebilir. Bu etkinliklerin yapılabileceği örnek alanlar olarak tiyatro kulüpleri, konuşma kulüpleri, müzik kulüpleri gösterilebilir.
16. Çerkezce kurslarında eğitim öğretime başlanmadan önce, sınıflar mutlaka seviye gruplarına ayrılmalıdır. Okuma yazma eğitimi ve dil öğrenme faaliyeti aynı sınıf içerisinde yürütülmemelidir. Çerkezce öğretimi ile ilgili açılan kurslarda sınıfların 15 kişiyi geçmemesine özen

gösterilmelidir. Bu konuda öğretmenler ve yöneticiler iyi bir planlama yapmalıdır.

17. Kurslarda eğitim öğretime başlanmadan önce öğretici, dönem planlamasını eksiksiz yapmalı, hangi süreçte öğrencilerin hangi kazanımları elde edeceğini belirlemelidir. Bununla birlikte eğitim öğretime başlanmadan önce, sınıf içerisinde kullanılacak ders materyalleri önceden hazırlanmalıdır.

6.3.2. Yeni Araştırma Önerileri

Türkiye’de Çerkezce öğretimi yeni bir uygulama olmakla birlikte giderek talep artmaktadır. Her geçen yıl daha çok kişi Çerkezce öğrenmeye başlamaktadır. Gelecek yıllarda araştırmacılar, daha geniş bir evrende, daha geniş bir örneklem grubu ile yapılan bu araştırmayı tekrarlayabilirler ve sonuçları karşılaştırarak yeni çözüm önerileri sunabilirler.

Araştırmanın çözüm önerileri kısmında sunulan bilişsel öğrenme yöntemi ile Çerkezce başlangıç seviyesi programı, eylem araştırması yöntemi kullanılarak, araştırmacılar tarafından denenebilir ve ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilebilir.

Ya da Çerkezcenin öğrenimi ve öğretimi ile ilgili olarak, farklı bakış açıları ile araştırmacılar, yeni araştırmalar yapabilirler.

7. ÇERKEZCE ÖZET

Тыркуем Адыгабзэм Иегъэджэнк1э Къзуцурэ Упч1эхэмрэ Ахэм Яхьыл1эгъэ Хэк1ып1эхэмрэ

Адыгэхэр Осман къэралыгъом кызыефэхэм ыуж ежъ абзэ, альэпкъ пае лэжъагъэх. Апэрэмк1э, ежъ чылэхэм дин ш1эныгъэм ехьыл1эгъэ еджап1эхэр (мэдрэсэхэр) къащызэ1уахыгъэх. Мы еджап1эхэм зэрэщырагъаджэщтыгъэ бзэр адыгабзэщтыгъэ. Мы еджап1эхэм адыгэ к1элэегъаджэхэм (ефэндыхэм) к1элэ ц1ык1ухэм ислъам дин хабзэхэр арагъаш1эщтыгъэ ык1и Къур1ан нэк1убгъохэм ащырагъаджэщтыгъэх. Мыщ фэдэ еджап1эхэм пшъашъэхэри, шъаохэри зэгъусэхэу шеджэщтыгъэх.

Мы еджап1эхэм анэмык1эу, я 20-рэ л1эш1эгъум, 1908-рэ илъэсым, Стамбул шагъэпсыгъэ «Черкес (щэрджэс) Иттихъат ык1и Теаум Хасэ»-м Осман къэралыгъом щыпсэурэ адыгэхэм апае 1оф иныхэр зэш1уихыгъ. Мы хасэр зыгъэпсыгъэ ц1ыфхэр къэтлътэн: Мэртэд Абдуллахъ, Бэрзэдж Зеки, Лэгъ Ахъмэд Хъамди, Тхъархэль Ахъмэд Джавид, Хьэгъур Ахъмэд Михьдат, Шухъ Назми, Шъхъап1ы Осман, Мэт Джунатакъо Иззэт, Азиз Мекер. Мыхэр хасэм ипэрытыщтыгъэх.

1911-рэ илъэсым мы хасэм «Гъуазэ» зыфилорэ журналыр къыдагъэк1ыгъ. Мы журналыр тхъамафэ къэс къыдэк1ыщтыгъэ, 1911-м щегъэжъагъэу 1914-м нэс. «Гъуазэ»-р апэу тыркубзэк1э къыдэк1ыгъ, ет1анэ адыгабзэк1и нэк1убгъохэр хэт хъугъэх. 1914-рэ илъэсым Апэрэ дунэе зэошхор къежъагъ, ык1и мы хасэм итхъаматэхэм анахьыбэр зэуап1эм 1ууцагъэх.

1919-рэ илъэсым, жъоныгъуак1эм и 18-м, Стамбул мы хасэм икъутамэ шагъэпсыгъ – «Черкес бзыльфыгъэ хасэ». Мыр зыгъэпсыгъэ адыгэ бзыльфыгъэхэм гупшысэ куу ахэльыгъ, ш1эныгъэ адыгэмэ ягъэгъотыгъэным фэлэжъагъэх, адыгэ к1алэхэм сэнэхъат 1офхэмк1и, егъэджэн 1офхэмк1и

апылгыгээх, лэдэб ахэльхьянымкли дэлэжъягээх. Мы бзыльфыгээхэм ацлэхэр: Хьунджэ Хьайрие Мелек, Бэрээдж Макбуле, Заликле Эминэ Рэцит, Пэкхьу Сеза Полар, лулагэй Фаикь.

Мы хасэм адыгэ клалэхэр ежэ абзэклэ шагьасэщтыгээ. Хасэр зыэлүахыгээр ильэс мыхьузэ, еджэплэ унэ чырбыщэу ащэфыгь. Етланэ адыгабзэ зышлэрэ клэлэегэджэхэм алыхьугээх ыкли кьагыотыгээх.

Мы еджаплэм я 6-рэ классым нэс щеджэщтыгээх. Класс пэпчэ нэбгырэ 25-30 клэлэеджакло исыщтыгээ, пстэумкли нэбгырэ 150-180 фэдиз хьуцтыгээх. Еджаплэм щеджагэ клалэхэм анахьыбэр адыгэщтыгээх. А лъэхьянымклэ мы еджаплэр анахь модернизиованнэхэм ащыщыгь. Сыда плэмэ урок зэфэшхьяфыбэ члэлыгь, пшьашьэхэмрэ шьяохэмрэ зэгьусэхэу зэдеджэщтыгээх, клэлэцлыкьу лыгышлэм ишлуагьэклэ пасэу гьэсэнэгьэм фежэщтыгээх. Тыркуе кьэралыгьомклэ мы лэфхэр зэклэри апэрэу зэшлуахыщтыгээх.

Тыркуем ифитыныгээ пае зыфэбэнагээхэ зэо ужым, Османхэм ятетыгьо аухи, кьэралыгьуаклэ агьэпсыгь. Мы кьэралыгьуаклэм итетыгьо зылыгьхэм ягупшысэклэ тыркубзэм пэмыклэу еджаплэхэм шлэныгээ-гьэсэнэгьэ нэмыклэ бзэклэ шагыоты зыхьуклэ, ар кьэралыгьомклэ щынагьо хэлэу алытэщтыгээ. Бэ темьшлэу, 1923-рэ ильэсым, лоныгьом и 5-м, кьэралыгьуаклэм шлэныгьэмклэ и Министрэ Адыгэ бзыльфыгээ хасэм иеджаплэ зэфашлынэу унашэо кьыригьэхьыгь. Ащ ыуж, мэфэ зытлуцклэ, кьулыкьушлэхэм Сеза Пэкхьу аубытыгь ыкли хьапсым чладзэнэу Анкара ацагь, мэзихклэ кьаутлушшыжыгь. Мы еджаплэм итхыльхэр дзыохэмэ аралхьы Анкара ахьыгээх, зи кьаратыжыгьэп, зэклэри агьэстыгээх.

Охьтэ заулэклэ, Тыркуе кьэралыгьом адыгэхэм хасэхэр луахынэу изын кьаритыгь. Мы хасэхэр ньдэльфыбзэм нахьы кьашьом, музыкэм ехьыллэгьэ лэфыгьохэм апылгых. А лъэхьянхэм Тыркуем щыпсэурэ адыгэ бэ дэдэхэм яндыэльфыбзэ алэклэзыгь.

2017-рэ ильэсым Дюзджэ шыкыагыэ клэлупчлэным кыгыэльэгыагыэр цыфэу адыгабзэклэ гуцылэхэрэм ильэс шэклым нахыкклэ зы нэбгырэ ахэбгыотэштэп.

2002-рэ ильэсым, Тыркуем итхаматэхэм ягупшысэхэр зэрахьоклыгы. 2012-рэ ильэсым щегэжыагыэу гурыг еджаплэхэм, клалэхэр фаехэмэ, тхаматэфэм сыхьатитлы ежэ абзэкклэ еджэнхэу фит хьугьэх. Ащ нэмыклэу, 2013-рэ ильэсым Дюзджэ университетым естественнэ-гуманитарнэ шлэныгыэхэм яфакультет икьутамэу адыгабзэмрэ адыгэ литературэмрэ кышыцэлуахыгы.

Мы зэхьоклыныгыэхэу цылэныгыэм хэхьухьагыэхэм зы упчлэ кыагыэуцугь: адыгабзэр зымышлэрэ цыфхэм, адыгабзэр зымындыэльфыбзэхэм тауштэу адыгабзэр ябгыэшлэшта.

Мы лофшлагэм имурадыр: адыгэбзэ егыэдженымклэ Тыркуем проблемэу щытхэр кыэгэнэфэгэн ыкли мы проблемхэм язэшлохын лыплэгыэныр ары.

Мы клэлупчлэным ишапхьэ: хэплээн шапхьэр ары. Хэплээн шапхьэ зыфалорэр е блэклэгыэ уахьтэм цылагьэр, е мы уахьтэм цылэм изытет ишыпкыэныгыэ кыэгэнэфэгэн мурад зышыгыэ клэлупчлэн шапхьэр ары (Karasar, 2016: 109). Хэплээн шапхьэм инэшанэхэмрэ тиклэлупчлэн имурадхэмрэ дэгьоу зэтефэх. Тимурадхэмклэ хэплээн шапхьэм ишыагыэ кыэклонэу тэгугьэ, мы методымклэ лоф тшлэнэу унашго тшыгыэ. Ащ пае зэдэгущылэгьу, лыплээн, зэфэтхэн клэлупчлэн методхэмклэ тилофшлагьэ гьэпсыгыэ хьугьэ.

Ащ кыыхэкклэу, еджэкло нэбгырэ тлоклырэ тлурэмэ зэдэгущылэгьу адэтшыгы. Тэ тимурадыгыэр еджаклохэу, мы курсым члэхьаным ыпэкклэ адыгабзэ зыкли зымышлэщтыгыэхэм, непэ, анахь маклэми, А1 лэклэныгыэхэм афэдиз адыгабзэр зэрагыэшлагьэ зэрэхьугьэм тыллыплээнэу ары.

Егъэджаклохэм ягупшысэхэр зэфэтхысыжбынэу зэхэугъоягъэ хьугъэ. Апэу егъэджаклохэм яттынэу зы тхыгъэ дгъэхъазырыгъэ. К1эупч1эным имурадхэм ялытыгъэу упч1эхэр ащ къыщыдгъэнэфагъ. Лыплъэныгъэр етымыгъажьэзэ, апэу мурадэу тилэр, тызылыплъэ тш1оигъохэр, зэдгъаш1э тш1оигъохэр зытет тхьапэр дгъэхъазырыгъэ.

Измит къалэм епхыгъэ Кетенджи (Хъаджымыз) къуаджэм щык1орэ адыгъэбзэ курсым, Адапазар къалэм игупчэ щык1орэ адыгъэбзэ курсыми, Дюзджэ къалэм епхыгъэ Айдынпынар къуаджэм (Щагужь хьаблэ) щык1орэ адыгъэбзэ курсыми лыплъак1оу тык1уагъ.

Джэуапэу къатыгъэхэр мыщ фэдэу зэдгъээфагъэх:

1. Еджаклохэм къатыгъэ джэуапхэр, егъэджаклохэм къатыгъэ джэуапхэр, тилыплъэныгъэ къыушэтыгъэхэр.
2. Упч1э тхьапэм ит джэуапхэм япчъагъэхэр таблохэмк1э къэдгъэльэгъуагъ.
3. К1эупч1эным ик1эху Тыркуем адыгабзэ щызэгъэш1эным ильэныкьо льэшхэри, ипроблемэхэри къэдгъэнафагъэх.

А. К1элэеджак1охэм альэныкьок1э кьик1ыгъэ джэуапхэр.

- Цыфыхэу, Тыркуем адыгабзэр щызэзгъаш1эхэрэм, сьд фэдэ гьогуа кьыхахырэр?

Табло 16: Цыфхэм адыгабзэр зыщызэрагъэш1эрэр

Адыгабзэр щызэбгъэш1агъ?	тыдэ	Джэуапхэм япчъагъэ
Адыгэбзэ курс		18
Итернет		1
Адыгэ республик		3
Бзэр зыш1эрэ		7
Университет		7

- «Адыгабзэр зэбгъэш1энэу тауштэу уфежьагъа? К1эк1эу кьытфэп1отэна?» зыфилорэ улч1эр ястыгъ. Тимурадыгъэр Тыркуем адыгабзэр щызэзгъаш1эрэ цыфхэм адыгабзэр зэрагъэш1энэу зыфежьэхэм гупшысак1эу, фэшэныгъэу ялагъэр кьэдгъэнэфэнэу ары.

Адыгабзэр зэрэгъаш1энэу аш1оигъо зык1эхурэр, анахьыбэм кьызэралуагъэмк1э, экономикэм, дипломатием ыпкь кымык1эу, цыфхэр зэдэгущы1энхэм, ахэмэ ятэжь п1ашъэхэм кьак1эныгъэ бзэр зэрагъаш1э ш1оигъоныгъэм кьыпкьырык1ын фае.

- Мы к1эупч1эгъум имурадыр цыфхэм сьд фэдизэу адыгабзэр аш1эра, тыдэ адыгабзэр шагъэфедэра ык1и сыдигъо адыгабзэк1э гущы1эхэра зэригъэш1энэу ары. Цыфэу адыгабзэр зэзгъаш1эхэрэм бзэм иш1эныгъэ икуугъэ зынэсрэр, адыгабзэк1э зыщыгущы1эхэрэ ч1ып1эхэр ык1и цыфхэм адыгабзэк1э язэдэгущы1ан уахътэхэм ялбэшыгъэ кьэдгъэнэфэнэу типшъэрыль.

Тыркуем чыплэу адыгэхэр зэхэубытагыэу зыщызэдэпсэхэрэр маклэх. Адыгабзэ зэзгыашлэрэ еджаклөм адыгабзэклэ зыщыгущылэрэ чыплэхэр, цыфхэр ыгыотыныр кьин мэхьу.

- Мы клэупчлэгьум тимуредыгьэр цыфхэм адыгабзэр зэрагыэшлэхьумэ, адыгабзэм исыд фэдэ лъэныкьохэр ара псынклэу кьагурылуагыэр зэдгыэшлэнэу арыгыэ.

Табло 17: Адыгабзэ зэзгыэшлэным илъэныкьо псынклэхэр

Адыгабзэм илъэныкьохэм ащыщэу тары нахь псынклэу зэжьугьэшлагьэр?	Джэуапхэм япчъагыэ
Плъышъуацлэхэр	7
Глаголхэр	5
Макьэхэр	6
Падежхэр	2
Уахьтэхэр	7
Пчъагыэхэр	2
Езбыр	6
Джэуап силэп	1

- Мы клэупчлэгьум мурадэу тилагыэр адыгабзэр зэзгыэшлэнымклэу сыд фэдэ лъэныкьохэр ара кьин кьафэхьугьэхэр зэдгыэшлэнэу ары.

Table 18: Адыгабзэ зэгъэш1эным ильэныкъо кьинхэр

Адыгабзэм ильэныкъохэм ащыщэу тары нахь кьинэу зэжьугъэш1агъэр?	Джэуапхэм япчъагъэ
зэпстэури	1
Макъэхэр	12
Езбыр	2
Глаголхэр	12
Пчъагъэхэр	1
Хьарыфылъ	1
Падежхэр	1
-	

«Тикъэралыгъо щык1орэ адыгабзэ зэгъэш1эным исистемэ епхыгъэ проблемэхэр сьд фэдэха?» - мы упч1эр ары джэуап зыфэдгъотынэу тызфэагъэр. Апэрэ бзэу тыркубзэк1э гущылэрэ ц1ыфхэм адыгабзэр зэрагъэш1э хьумэ, проблемэхэу альэгъугъэхэр, зылукагъэхэр кьэдгъэнэфэн мурад тилагъ.

Table 19: Еджаклохэм ягупшысэхэмклэ адыгэбзэ зэгъэшлэным ипроблемэхэр

Адыгэбзэ ипроблемэхэр	зэгъэшлэным	Джэуапхэм япчъагъ
Егъэджаклохэр		5
Іэмэ-псымэхэр		14
метод		13
Проблемэ тиІэп		1
Джэуап сиІэп		3

- Мы клэупчлэгъум мурадэу тилагъэр адыгэбзэ зэгъэшлэныр нахь дэгъу, нахь псынклэ хъуным пае ягупшысэхэр зыфэдэхэр къядгъэлотэнхэу арыгъэ.

В. КІэлэегъаджэхэм альэныкъоклэ къикІыгъэ джэуапхэр.

- Апэрэ упчІэу «АдыгабзэкІэ ебгъаджэхэ зэхъум, сыд фэдэ проблемэхэм уалукІагъа?» зыфилорэм джэуапэу къатыгъэхэм мыщ фэдэ зэфэхьысхэр тигъэшІыгъэх:

1. Тыркухэм апае адыгабзэм ымакъэхэр къины. Ащ къэлокІэ проблемэхэр къыхэкІых.
2. Егъэджаклохэм ежъ яныдэльфыбзэ ибзэхабзэхэр ашІэрэп.
3. АдыгабзэкІэ зыщыгущылэрэ чІыплэхэр макІэх.
4. Тыркухэм адыгабзэр зэрагъэшІэнымклэ метод тиІэп.
5. Еджаклохэм яфэщэныгъэ макІэ ыкІи ащ хэгъэхьоныр къин.

6. Хасэхэм ащызэлуахыгэ тхьамафэм зэ-тло клорэ курсхэмклэ мы лофыр икьунэп.

7. Бзэ гэсэныгэ лэмэ-псымэхэм япчьагэ ыкли язэфэшхьафыныгэ маклэ.

8. Бзэ зэгэшлэным ехьылагэ гэсэныгэ тилэп.

9. Еджаклохэр мэгузажьох, щылагэ ахэльэп.

10. Бзэ классхэм арыс еджаклохэм ябзэ льякыныгэхэр зэфэшхьафых.

11. Еджаклохэр унэ гэцэклэным фаехэп.

12. Адыгабзэм идиалектхэм япхыгэ проблемэхэр.

- Ятлонэрэ упчлэу «Тауштэу мы проблемэхэр зэшлопхыгэха?» зыфилорэм джэуапэу кьатыгэхэм мыщ фэдэ зэфэхьысхэр тигэшлыгэх:

1. Еджаклохэм абзэ зэгэшлэн фэцэныгэм хэбгэхьоным пае адыгабзэ зэгэшлэным ильэлагэ афэплетэн, агурыбгэлон фае.

2. Ежь-ежьрэу бзэ зэгэшлэн лэмэ-псымэхэр гэпсыгэн фае.

3. Еджаклохэм абзэ льякыныгэхэм уафэсакьэу, куп-купэу бгощын фае.

4. Фэцэныгэ зилэ еджаклохэр курсхэм пасэу клон ыкли класэу икын фае.

5. Адыгабзэм ымакьэхэм уналэ тетэу улэжьэн фае.

- Яцэнэрэ упчлэу «Адыгабзэклэ егьэджэным амалэу тилэхэр сыд фэдэх?» зыфилорэм джэуапэу кьатыгэхэм мыщ фэдэ зэфэхьысхэр тигэшлыгэх:

1. Маклэми тэр-тэрэу дгэпсыгэ бзэ зэгэшлэн лэмэ-псымэхэр тилэх.

2. Цыфхэм блэкыгэ уахьтэхэм нахь непэ адыгабзэр нахь агьэлаплэ.

3. Бзэм ымакьэхэр зэбгэшлэным пае макьэ зилэ лэмэ-псымэхэр тилэх.

4. Кавказым кыкыгыгэ тхыльхэр тилэх.
5. Блэкыгыгэ уахытэхэм нахы непэ адыгабзэм ибзэхабзэхэр нахы дэгъоу тэшлэх.

6. Адыгабзэм дэлажьэрэ зы университет къутамэ тил.

- Яплэнэрэ упчлэу «Адыгабзэ зымышлэрэмэ тауцтэу бзэр ядгэшлэшъушта?» зыфилорэм джэуапэу къатыгъэхэм мыщ фэдэ зэфэхьысхэр тигъэшлыгъэх:

1. Апэу адыгабзэм ымакьэхэр ядгэшлэн фае.
2. Тыркубзэмрэ адыгабзэмрэ язэфэшъхьафыныгъэхэр, пасэу еджаклохэм афэтлотэн фае.
3. Еджаклохэм тыркубзэм ибзэхабзэхэр ашла, хьауми ашлэрэба? Ащи тыфэсакъын фае.
4. Адыгабзэм хэт гущылэ лъапсэхэр зэпхыгъэ суффиксхэр ыкли префиксхэр пасэу ядгэшлэн фае.
5. Еджаклохэр ебгъаджэхэ зыхьуклэ, ахэмэ ящыклагъэхэр кьыдэтлытэн фае, ыкли адыгэ культурэм ехыллагъэ къэбархэр, шлэныгъэхэр ядгэгъотын фае.
6. Адыгабзэм ебгъаджэхэ зыхьуклэ, апэу якъэлуаклэклэ тырку макьэхэм атефэрэ хьарыфхэмклэ ебгъэжьэн фае. Адыгэ хьарыфхэр ядгэшлэ хьумэ, хьарыфхэм лэклэ ятхын шыклэхэр ядгэльэгъун фае.

- Ятфэнэрэ упчлэу «Сыд тшлэн фаехэр?» зыфилорэм джэуапэу къатыгъэхэм мыщ фэдэ зэфэхьысхэр тигъэшлыгъэх:

1. Дунаим тет бзэ зэгъэшлэн методхэр адыгабзэм пае дэгъоу дгъэфедэн фае.
2. Классым арыс еджаклохэм абзэ лъэклыныгъэхэр зэфэшъхьафых. Ащ кыхэклэу бзэ классхэр куп-купэу хьун фаех.
3. Кавказым кыкыгыгэ бзэхабзэ тхыльхэм урысыбзэ гущылэхэр бэу дэтых. Урыс-тырку бзэхэм ягущылэхэм нахы адыгабзэ гущылэхэр дгъэфедэн фае.

4. Адыгабзэ зымышлэрэ цыфхэм адыгабзэ ядгэшлэным ехылаагъэу зы метод дгъотын фае.
5. Курсхэм клорэ урокхэм япчъагъэ хэдгъэхъон фае.
6. Еджаклохэм яфэцэныгъэ хэдгъэхъон фае.
7. Адыгабзэ зымышлэрэ цыфхэм апае адыгабзэ зэгъэшлэным ехылаагъэу зы шлэныгъэ план тилэн фае.
8. Адыгабзэ зымышлэрэ цыфхэм апае адыгабзэ зэгъэшлэным ехылаагъэ тхыльхэр (бзэхабзэ, еджэн-тхэн) дгъэхъазырын фае.
9. Кавказым щыреклоклырэ адыгабзэ егъэшлэным илэмэ-псымэхэр Тыркуем пае дгъэпсыжын фае.

С. Тыркуем щыреклоклырэ бзэ курсхэм язытет

Лъыплъэныгъэ зыщытшыгъэ курсхэм яклассхэр дэгъух ыкли къабзэх, еджакло тетлхсхьаплэхэр, компьютер, проектор итых, ау интернет щылэп. Классхэм ис еджаклохэм япчъагъэ 7-14 ехъу, ахэмэ аныбжъхэр ыкли абзэ лъэклыныгъэхэр зэфэшхьаф, дэгъоу адыгабзэ зышлэри, зымышлэри, зыныбжъ ильэс 18-м нэсыгъэри, зыныбжъ 70-ри зэгъусэу зедеджэх.

Д. Зэфэхъысыжъ

Мы клэупчлэным иклэух, Тыркуем адыгабзэм иегъэджэнклэ къэуцурэ упчлэшхуитлу кыхэдгъэщыгъ. Мыхэр: 1) тыркухэм адыгабзэр зэрагъэшлэнымклэ метод щылэп ыкли 2) бзэ гъэсэныгъэ лэмэ-псымэхэм япчъагъэ ыкли язэфэшхьафыныгъэ маклэ.

Ащ кыхэклэу, мы проблемэхэм яхэклыплэу тлъэгъухэрэр мырых:

- Адыгабзэмрэ тыркубзэмрэ ягъэпсыклэ зэфэдэп. Адыгабзэр эргатив бзэхэм ахэхъэ, тыркубзэр аккумулятив бзэхэм ахэхъэ. Ащ нэмыклэу тыркубзэм нахы адыгабзэм нахь мэкъабэ хэт. Адыгабзэ гущылэхэм зы макъэр мытэрээу къаплэмэ, гущылэм имэхъанэ псынклэу зэхьоклышъушт.

Ащ кыхэклэу, еджаклохэм, А1, А2, Б1... лъэклыныгъэхэм яхылаагъэ курс программэхэр рагъэжэным ыпэклэ, «егъэжъаплэ» зыфилорэ зы

программэмк1э уадэлэжьэн фае. Мы программэм адыгабзэм ымакьэхэр ык1и иглаголхэр зэгьусэу ащегьэш1эн фае.

- Мы программэм апэрэу ищык1агьэхэр, зы тхыль, зы дэфтэр ык1и видеохэр арых. Хьарыфыхэр ядгьаш1э хьумэ, ахэр куп-купэу бгощын фае.

Table 20: Тэ тиепльык1эк1э, тыркухэм зэрагьаш1энк1э анахь псынк1э хьарыф купхэр кьыхэтхыгьэх

Купым ичэзыу	Хьарыфхэр ык1и пычыгьохэр
Апэрэ куп	А, Ы, Е, Э, У, О, И, 1, 1А, 1У, 1О, 1Э, И1
Ят1онэрэ куп	М, Р, Т, Н, С, Л, ЛЬ, Х
Ящэнэрэ куп	Ч, Щ, П, К1, Ф, Д, Б, Й
Япл1энэрэ куп	З, ХЬ, ЖЬ, ХЪ, КЪ, ГЪ, К1О
Ятфэнэрэ куп	ДЖ, Ц, ГУ, ДЗ, Т1, ЧЬ
Яхэнэрэ куп	Ш, Ж ,П1, КУ, Ш1У, Г, Я
Яблэнэрэ куп	ХЬУ, ГЬУ, ШЬ, Ш1, ЖЬ ШЬУ, ЖЬУ, КЬУ
Яенэрэ куп	Ч1, ЦУ, Т1У, П1У, Ц1, Л1, ДЗУ
Ябгьонэрэ куп	В, Ю, Ё

- Мы программэм когнитивнэ методыр дгьэфедэн фае. Мы ш1ык1эм ц1ыфым иакьылрэ игурышэрэ (bilisşel) бзэ зэгьэш1эным рихьыл1энхэу зылытэхэрэ гупшысак1охэм ащыщэу Аусюбель ык1и бзэ ш1эныгьэлэжьэу Хомский к1эщак1о фэхьугьэх.

Когнитивнэ методым зэгьэш1энымрэ гупшысэнымрэ зэгьусэу зэдак1оу елытэ. 1озджан Демирел мы методыр гьэпсэольэнымк1э мыщ фэдэ нэшанэхэр кьыхегьэщых:

А. Бзэм есэным нахы бзэм ихабзэхэр зэригэшлэныр ары.

Б. Бзэр зэбгэшлэным пае къяуаклэ зэгэшлэным чыплэ шъхьаф ыубытын фаеп.

В. Зэхахыгээр къягурылон лъэклыныгэм нахь чыплабэ ыубытын фае.

Г. Куп зэдэлэжэнымрэ ыкли цыфым изакъоу лоф дэшлэнымрэ зэфэдэу бзэ зэгэшлэнымклэ мэхьанэ кьатын фае.

Гу. Бзэм ихабзэхэм язэгэшлэнклэ индуктивнэу (tümevarım) ыкли дедуктивнэу (tümdengelim) укъяклолэн фае.

Гъ. Лъэклыныгыплыр (едэлун, тхэн, еджэн, гущылэн) чэзыунчэу, зэфэдиэу ящыклагэмклэ зегъэужьын фае.

Гь. Ныдэльфыбзэклэ гущылэным ыкли зэдзэклыным лизын кьеты.

Д. Зэужэ зэгъусэу, зыкыныгъэ хэльэу ябгэшлэн фай ыкли ищыклэгъэ лъэхьаным сурэт, зэхэын лэмэ-псымэхэмрэ ыкли нэмыкл шыклэхэмрэ бгъэфедэн фае.

Дж. Апэрэ бзэм ыкли ятлонэрэ бзэм, нэмыкл бзэхэм яхабзэхэм язэгэшлэн имызакъоу якультури нэлуасэ фэхьунхэр мурад шъхьал (Demirel, 2010).

- Мы методыр дгъэфедзэ дгъэхъазырыгъэ лэмэ-псымэхэм янэклубгъо шысэхэр тилофшлагъэ гуальхъэ фэтшыгъэх.

KAYNAKÇA

Akalın, S., & Zengin, B. (2007). Türkiye'de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 181-200.

Akdoğan, S. (2010). Türkiye' Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Elazığ

Anar, E. (2013, Eylül 22). *Türkiye Diasporası Çerkesleri Ne İstiyor Ne Düşünüyor?* Kasım 22, 2018 tarihinde [www.t24.com](https://t24.com.tr/yazarlar/erol-anar/turkiye-diasporasi-cherkesleri-ne-istiyor-ne-dusunuyor,7473): <https://t24.com.tr/yazarlar/erol-anar/turkiye-diasporasi-cherkesleri-ne-istiyor-ne-dusunuyor,7473> adresinden alındı

Arslan, M. Y. (2018, Mayıs 20). (Öğretici Tarafından, Araştırmacıya Yazılan Mektup)

Aydemir, İ. (2018, Mayıs 14). (Öğretici Tarafından, Araştırmacıya Yazılan Mektup)

Barın, E. (2010, Bahar). Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifba Kibabı Üzerine. *Tübar*, 121-136.

Bersirov, B. (2016). Г.В. Рогова адыгабзэ ушэтыным ильэгъохэщ. *Adige Filolojisi Güncel Konular* (53-57). Düzce: Apra Yayınları.

Berzeg, S. E. (1996). *Kafkasya ve Çerkesler Bibliyografyası*. Samsun: Sönmez Ofset Matbaacılık.

- Çelebi, M. D. (2006/2). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 285-307.
- Çerkez Teavün Cemiyeti Talimatnamesi, 1 (Matba-i Osmaniye 1907).
- Çoşkun, V. (1999). Türkiye Türkeçesinde Ünlüler ve Ünsüzler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*(3/1), 41-50.
- Davies, P., & Pearse, E. (2000). *Succes In English Teaching*. Oxford University Press.
- Davur, H., Çeraşe, Z., Çıç, N. Haçemiz, M. (Даур, Х., К1эрэщэ, З., К1ык1, Н., & Хьак1эмыз, М.) (2011). *Çerkezce (Адыгабзэ)*. (Maykop: Çerkez Cumhuriyeti Kitap Matbası (Мыекьуапэ: Адыгэ республикэм итхыль тедзап1).
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, A. (2019, Bahar). Osmanlı Devleti'nde Çerkes Muhacirlerin Eğitim Faaliyetleri Ve Ğuaze Dergisinde Eğitime Dair Yazılar. *VAKANÜVİS-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 142-164.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Duman, İ. H. (2005). Azınlık Hakları ve Lozan Antlaşması. *TBB Dergisi*(57), 307-321.
- Enstitüsü, Y. E. (2017). *Yunus Emre Enstitüsünün Yurt Dışı Yapılanması*. Yunus Emre Enstitüsü.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Dil Araştırmaları*(12), 17-22.

- Erдем, S. (2016). *Ortaokul-Lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Sakarya.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional -National Approach From Theory Into Practice* . Oxford University Press.
- Güngör, F. (2015). Diaspora Adıgeleri'nin Basın Yayın Tarihçesi. *Yeni Türkiye*(80), 13-21.
- Güsar, V. (1975). İstanbul Çerkes Kadınları Teavün Cemiyeti. *Kafkasya Kültürel Dergi*(48), 21-26.
- Ğuaze. (1911, Nisan 2). *Ğuaze*, Kapak.
- Hatko, S. (2011). *Çerkeslerin (Adıgelerin) Tarihi*. (O. Uravelli, Çev.). Apra Yayıncılık.
- Hunç, H. M. (1920, Mart 12). Diyane'nin İşi Amacı. *Diyane*, 1.
- Höhlig, M. (2019). Phonetic Description of Consonants and Vowels of The Adyghe Literary Language. Maykop, Rusya.
- Işık, A. (2008, Ekim). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15-25.
- İzzet, M. Ç. (1330(1914)). *Kafkas Tarihi*. (F. Huvaj, Çev.) İstanbul: Kafdav.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 79-112.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Genel Dilbilime Giriş*. Ankara: Pagem Akademi.

- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles In Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Mavi, A. (2018, Haziran 05). (Öğretici Tarafından, Araştırmacıya Yazılan Mektup).
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Turkish Studies-İnternational Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 297-318.
- Mete, R. (2018, Mayıs 19). (Öğretici Tarafından, Araştırmacıya Yazılan Mektup).
- Özcan, Ş. (2018). *Adıge Dilinde (Batı Lehçesi) Fiiler ve Yapılar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Shkhalakhova, S., Yüksel, H., & Keskin, H. (2016). Adigece/Çerkezce Öğretim İmkanlarının Başlangıç Seviyesi Dil Eğitiminde Kullanımı: Düzce Üniversitesi Örneği. 8. *Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kongre Tam Metin Kitabı*, 2541-2558.
- Stevick, E. (1982). *Teaching and Learning Languages*. Cambridge University Press.
- Sürer, Z. (2018, Mayıs 13). (Öğretici Tarafından, Araştırmacıya Yazılan Mektup)
- Şahin, M., & Tokdemir, M. A. (2011, Güz). 2. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 851-876.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 325-339.
- UNESCO. (2019, Şubat 22). *Duyuru*. Unesco Türkiye Milli Komisyonu: <http://www.unesco.org.tr/Home/AnnouncementDetail/209?slug=UNESCO-Genel-Direktörü-Audrey-AZOULAY'in-Uluslararası-Anadil-Günü-Mesajı> adresinden alınmıştır

- Uysal, T. (2019, Ocak 18). *Çerkezler Dillerini ve Geleneklerini Kayıp Mı Ediyorlar?* Temmuz 07, 2019 tarihinde www.unyekent.com:
<http://www.unyekent.com/k41-canik-dergisi/h3793-tamer-uysal-cherkezler-dillerini-ve-geleneklerini-kayip-mi-ediyorlar.html> adresinden alındı
- Widdowson, H. (1990). *Aspect of Language Teaching* . Oxford University Press.
- Yavuz, M. A., & Şimşek, M. R. (2008). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytışimsel İncelemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(4), 47-64.
- Yazar, İ. (2010). Üçüncü Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nun Ardından. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*(30), 175-180.
- Yazıcı, N. (2013). Abdurrahman Süreyya İşgör- 1938-1939 ve 1939-1940 öğretim yılları Samsun Vilayeti İlköğretim Teftiş Raporları. Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Yüksel, H. (2016). Uzunyayla Çerkeslerinin Sosyal Medyada Paylaşılan Oruatelerindeki Dilin Ses Olayları Açısından İncelenmesi. *Adige Filolojisi Güncel Konular* (s. 170-181). Düzce: Apra Yayınları.
- Yüksel, H. (2018, Haziran 08). (Öğretici Tarafından, Araştırmacıya Yazılan Mektup)



EKLER



EK 1: ÇERKEZCEDE SESSİZ HARFLERİN FONETİK YAPILARI

(Aktaran: Höhlig, 2019: 5)

	Patlamalı			Sürtüşmeli			Çınlamalı	
	ötmsz.	ötml.	grtsl.	ötmsz.	ötml.	grtsl.	gnz.	titrek. y.ses.
Dudaksıl	(п)	(б)	(пl)				(м)	
yuvarlak			(пly)					(y)
Alt dudak-Üst dişsel								
düz				(ф)				
Dil ucu- Diş yuvasıl								
düz	(т)	(д)	(тl)	(с)	(з)		(н)	
yuvarlak			(тly)					
sızlamalı	(ц)	(дз)	(цl)					
Dil Ardı-Diş Arkasıl								
Düz				(шъ)	(жъ)	(шl)		
Yuvarlak	(цy)	(дзy)		(шгъy)	(жгъy)	(шly)		
Damaksıl-Diş Arkasıl	(ч)	(дж)	(Кl)	(ш)	(ж)			(й)
Dil ucu-Diş Arkasıl	(чъ)		(чl)	(ш)	(ж)			(р)
Damaksıl-Yan Ünsüz								
post-alvcolar				(л)	(лгъ)	(лl)		
Dil Ardı-Palato-Damaksıl				(х)	(г)			
Dil Ardı-Damaksıl								
Yuvarlak	(Кy)	(гy)	(кly)					
Dil Ardı-Küçük Dilsel								
Düz	(къ)			(хъ)	(гъ)			
Yuvarlak	(Къy)			(хъy)	(гъy)			
Yutaksal				(хъ)				
Gırtlaksal								
Düz			(l)					
Yuvarlak			(ly)					

ötmsz. : Ötümsüz
 ötml. : Ötümlü
 grtsl. : Gırtlaksal
 gnz. : Geniz
 titrek. : Titreşimsel
 y.ses. : Yarım Ses



**EK 2: ÇERKEZCE HARFLERİN KULLANIM SIKLIĞINI GÖSTERİR
TABLO**

Harf	Kullanım Adedi	Harf	Kullanım Adedi
Э	19902	ХЪУ	753
Ы	13535	ЖЪ	622
Н	9489	Г	610
А	7440	Ч	558
ГЪ	4742	К	547
О	4310	ДЖ	545
Р	3988	ЦІ	535
П	3961	Й	495
Т	3927	ЖЪ	461
З	3685	ПІ	445
У	3642	Ц	428
Е	3227	КІУ	395
КІ	3128	КЪУ	385
М	2983	ТІ	315
И	2360	ЧІ	304
С	2259	ШІУ	298
КЪ	2192	ЧЪ	296
Б	2054	Ж	276
Х	2034	ЛІ	267
ХЪ	1965	КУ	243
Д	1857	ДЗ	229
Ф	1735	ШЪУ	212
ЛЪ	1735	Я	176
Щ	1688	ЦУ	145
Л	1581	В	121
ГУ	1104	ТІУ	77
ШІ	1012	ЖЪУ	76
ШЪ	1010	Ю	31
Ш	936	ПІУ	19
ГЪУ	909	Ё	2
ХЪ	756	ДЗУ	1



EK 3: ÖRNEK GÜZEL YAZI DEFTERİ

М

м

ма

мо

мые

р

р

ар

ары

мыр

мары

урам

лэрам

мамыр

Т

Т

ТЫ

татэ

тары

ет

матэ

уатэ

Н

Н

НЫ

НЭ

нанэ

унэ

НЬЮ

ИНЫ

Ганэ

С

с

сэ

санэ

НЫСЭ

ос

сурэт

усэ



EK 4: ÖRNEK SÖZCÜK ÖĞRETİM DERSİ VIDEOSU



**EK 5: ÇERKEZCE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ ÖRNEK KİTAP
SAYFALARI**

Kitap Ön Bilgilendirme Metni

Elinizdeki kitap, birinci dili Türkçe olan ve Çerkezce öğrenmek isteyen kişilere yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Kitabın oluşturulması için üç yıl süren bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında, birinci dili Türkçe olup sonradan Çerkezce öğrenen yirmi iki kişi ile görüşülmüş, Çerkezce öğretimi yapılan kurslarda öğreticilik yapan altı öğretmenin bilgisine başvurulmuş, Çerkezce öğretimi yapılan üç kursta ders gözlemleri yapılmış ve bu araştırmanın sonucunda elde edilen veriler kullanılarak bu kitap oluşturulmuştur.

Serinin birinci kitabı olan bu kitapta, Çerkezcenin seslerini, Türkçe ile olan farklılıklarını anlamanız, basit diyaloglar kurabilmeniz sizden beklenmektedir. Bu kitap birinci dili Türkçe olup Çerkezce öğrenmek isteyen kişiler için Starter(Başlangıç) seviyesi düşünülerek hazırlanmıştır.

Kitap ile birlikte sunulan güzel yazı defteri ve Çerkezce ders videolarını sırası ile seyrederek ve gerekli çalışmaları yaparsanız, Çerkezce öğrenme konusunda kayda değer bir ilerleme sağlayacağınıza inanmaktayız.

Çerkezce öğrenmek için ilk yapmanız gereken şey, şimdiye kadar Çerkezce hakkında duyduğunuz her şeyi unutmanızdır. Ön yargının öğrenmenin önünde büyük bir engel olduğu unutulmamalıdır. Kuvvetle muhtemel şimdiye kadar duyduğunuz şeyler, Çerkezcenin çok zor bir dil olduğu, seslerini telaffuz etmenin sonradan gerçekleştirilemeyecek bir şey olduğu gibi düşüncelerdir.

Türkiye’de kişilerin, Çerkezce hakkında sahip oldukları duyular genelde şöyledir:

“Türkçe de 29 tane ses var Çerkezce de 66 tane ses var” bu doğru bir ifade değildir. Doğru olanı şudur ki Türkçede 29 tane ses değil harf bulunur. Biz günlük hayatımızda Türkçemizi konuşurken alfabemizden çok daha fazla sesi çıkarırız. Bu şekilde alfabe ve dil sesleri uyumsuzluğu birçok ülkenin sorunudur. Türkçenin kendi konuşucuları dahi, Türkçedeki bu ses zenginliğinin farkında değildirler. Türkçe ile ilgili olarak yapılan bilimsel araştırmalarda, yabancı dilden gelen kelimelerde

kullanılan sesleri de katarak, günlük hayattaki Türkçede 21 tane ünlü ses olduğu tespit edilmiştir. Tabii bu zenginlik alfabeyle yansımamıştır.

Bizler bu sesleri kullanırız fakat genelde bunun farkında olmayız. O yüzden bu 29 a 66 efsanesini unutmak gereklidir. Ve Türkçe konuşan birisi olarak sahip olduğunuz ses zenginliğine Çerkezce öğrenerek çok daha fazlasını katabilirsiniz.

Diğer bir şeyde Çerkezcenin zor bir dil olduğudur. Çerkezce zor bir dil midir? Evet, zordur, Lazca kadar, Kürtçe kadar, yada İngilizce kadar yada Arapça kadar zordur. Dünyada ki tüm diller insanların öğrenebileceği dillerdir. Allah insanları dilleri öğrenebilecek şekilde yaratmıştır. Fakat Çerkezce yapısı bakımından diğer birçok dilden bazı farklılıkları içerir. Bu farklılıkları anlamaya çalışmakta zaten dil öğrenimini zevkli hale getirir.

Şimdi sizlere iki tane kavramdan bahsedeceğiz. Bu kavramları bilmek size çok büyük kolaylık sağlayacaktır. Bunu kaba tabirle hastanın hastalığının adını bilmesi olarak tabir edebiliriz. Bu kavramların ilki

Sese sağırılık: bir insan kritik dönemde yani çocukluk döneminde hiç duymadığı bir sesi yâda harfi kritik dönem sonrasında duymasının çok zor olması durumudur. Buna en çok Türkçedeki ğ harfinde yaşarız. Bir yabancı için bu harfi duymak çok zordur. Ona siz ağaç dediğinizde o aaç olarak duyar. Yâda ağlama dediğinizde alama olarak duyar. Yada Japonların dilinde l sesi yoktur bunun için l sesini r sesi olarak duyarlar. Bu örnekler çoğaltılabilir fakat fazla uzatmıyoruz. Çerkezce de olup Türkçede olmayan sesleri duyabilmek ve benzer seslerden ayırabilmek için çok tekrar ve dinleme yapmak gerekir. Bu sesleri duyabildiğinizde emin olun “ben bu sesleri nasıl ayıramıyordum” diyeceksiniz.

İkinci olarak dil tembelliği:

Dil tembelliği: Türkçede en çok r sesinde görülür. R harfini söyleyemeyen bir tanıdığımız mutlaka vardır. Eğer dilinin yapısı ile alakalı bir sorunu yoksa bu sesi söyleyememesinin tek sebebi dil tembelliğidir. Çünkü r sesi üst damak sesi olarak tabir edilen bir sestir ve Türkçede sadece iki tane bulunur. R ve l sesleri. Bu sorunun çözümü ise ses antrenmanları yapıp dili üst damağa götürmeye alışmaktır. Sizlerde

Çerkezcede yeni sesleri öğrendiğinizde bu seslere karşı dil tembelliği yaşayabilirsiniz. Fakat her gün on-on beş dakikalık telaffuz çalışmaları ile bir hafta içerisinde emin olun bu sesleri rahatlıkla çıkarabiliyor olacaksınız.

Peki, Çerkezce nasıl bir dildir?

En başta dediğimiz gibi Çerkezce sadece bir lisandır. Ve her lisan gibi farklılıkları vardır. Türkçemizle benzer yönleri olduğu gibi farklı yönleri de bulunur. Benzer olarak Türkçe gibi eklemeli bir dildir. Bunun için Çerkezce öğrenmek isteyen bir İngiliz'den çok çok daha fazla şanslısınız. Düşünsenize birinci dilinizde ek diye bir kavram yok fakat siz ek ekleme mantığını çözmeye çalışıyorsunuz. Farklılık olarak ise şunları söyleyebiliriz. Çerkezce ifadeler Türkçedekinden daha fazla ayrıntılı olabilirler. Örneğin Çerkezcede babam evde diye bir cümle kuramazsınız. Babanızın evde oturuyor mu yoksa yatıyor mu yoksa ayakta mı bunu belirtmeniz gerekir. Yada Türkçede fiil özneye göre şekillenirken Çerkezcede fiile, yer, nesne ve yönelme ekleri gibi eklerde gelir. Bu durumda Çerkezceyi anlatım olarak Türkçeden biraz daha ayrıntılı yapar.

Çerkezcenin birkaç farklı ağızı bulunur. Bu ağızları konuşan insanlar eğer dili iyi biliyorlarsa birbirleriyle çok rahat bir şekilde iletişim kurabilirler. Bu farklılık Türkçemizde de mevcuttur. Örneğin bir Karadenizli “cideceğmişun” bir Van Ercişli “gidipsan” bir Gaziantep’li “gidicimisin” derken resmi Türkçemizde “gidecek misin” deriz. Şimdi bu dört farklı söyleyişe bakarsanız seslerin ne kadar değiştiğini görürsünüz. Fakat bu değişimler bölge insanların birbirlerini anlamasında sorun oluşturmaz. Çerkezce de ise bu, Türkçede ki kadar farklı değildir. Yani ağız farklılıkları bizi Türkçe deki kadar zorlamaz. Önemli olan dili iyi bilmek ve telaffuz etmektir. Biz ise burada Çerkezcenin resmi diyalekti olan Çemguy diyalekti temelli Literatür Dili ile çalışma yapacağız. Unutmayın başarının anahtarı sabır ve çalışmaktır. Haydi başlayalım!

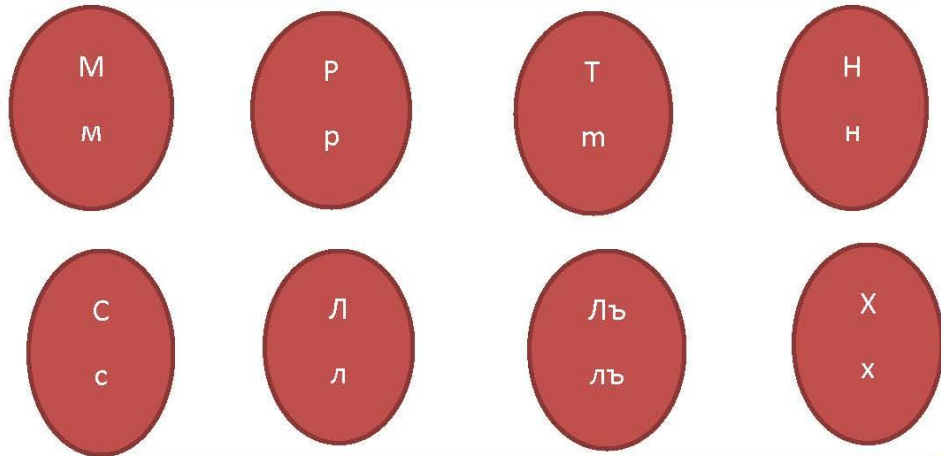
Başarılar....

ÖRNEK KİTAP BÖLÜMÜ

ЯТІОНЭРЭ КУПЫМ ИХЪАРЫФХЭР (İKİNCİ GRUP HARFLERİ)



İnternet kanalından üç numaralı dersi izle ve sesleri çıkarmaya çalış!



Güzel yazı defterinin ilgili sayfalarını eksiksiz ve özenle doldur!

ГУЦЫ | ЭХЭР (KELİMELER)



Матэ



Мые



Уатэ



Нэ



Нью



Санэ

ÖRNEK KİTAP BÖLÜMÜ

FİİLLERE GİRİŞ (ГЛАГОЛХЭМ ЯКЪЕЖЪАҢЭ)

İş oluş hareket durum bildiren sözcüklere fiil denir. Çerkezce de fiilleri anlamak için ilk olarak cümlelerin öğelerinden **nesneyi** çok iyi bilmek gerekir. Bunun nedeni Çerkez dilinde fiillerin nesne alıp alamadıklarına göre gruplanması ve şahıs ekleriyle çekimlerinin farklı olmasıdır. Türkçemizde de fiiller nesne alabilen ve alamayan olarak gruplandırılır. Fakat Türkçede bir fiilin nesne alması veya almaması hiçbir şeyi değiştirmez ve her iki fiil çeşidinin çekimleri aynı yapılır.

Biraz dikkatle çok rahat anlaşılacak bu konuyu öğrendiğinizde, Çerkezce öğreniminde çok önemli bir yol almış olacaksınız. Haydi, şimdi nesne öğesini hatırlayalım.

NESNE NEDİR?

Genel anlamda **nesne**; belli bir ağırlığı, hacmi ve rengi olan her türlü canlı veya cansız varlık için kullanılan isimdir. Biz ise nesnenin genel anlamından ziyade dilbilgisi anlamını inceleyeceğiz. Peki dilbilgisinde, **cümlenin öğelerinden olan nesnenin** tanımı nedir.

En basit anlatımla nesne; cümle içerisinde ismin hal eklerinden **-i** hali (belirtme hali) ekini alan veya alabilen öğedir. Şimdi birkaç örnek ile nesneyi daha iyi anlayacağımızı düşünüyorum.

Çocuk evi görüyor. Bu cümlede ev sözcüğü **belirtili nesnedir**. Çünkü ismin **-i** hal ekini almış.

Çocuk ev görüyor. Bu cümlede ev sözcüğü yine nesnedir. Çünkü ismin **-i** hal ekini alabilirdi ama almamış. Bu tür nesnelere ise **belirtisiz nesne** denir.

Haydi, aşağıdaki diğer örnekleri de inceleyelim.

Babam oyuncak^ı satın aldı. Babam **oyuncak** satın aldı.

Annem elbise^yi dikiyor. Annem **elbise** dikiyor.

Kedi fare^yi yakaladı. Kedi **fare** yakaladı.

***-i hal ekinin ses değişimleri sonucu **-ı,-u,-ü** seslerine dönüşebileceğini unutma

*** yukarıdaki cümlelerin hepsinde nesne öğesi bulunmaktadır. Bu cümleler gibi içerisinde nesne bulunan cümlelerin fiillerine dilbilgisinde **geçişli fiil** denir.

ÖRNEK KİTAP BÖLÜMÜ

NESNESİ OLMAYAN CÜMLELER

Nesnesi olmayan cümle demek; öğelerinden hiçbirisi ismin –i hal eki ile çekimlenmemiş ve çekimlenemez olma durumudur. Şimdi aşağıdaki örnekleri inceleyelim ve nesnesi bulunmayan cümleleri görelim.

Çocuk okula gitti.	Nesnesiz Cümle
Babam bana çok kızdı.	Nesnesiz Cümle
Çocuklar evden çıktı.	Nesnesiz Cümle
İnsanlar sokakta çok mutlular.	Nesnesiz Cümle

*** Bu şekilde nesnesi bulunmayan cümlelerin fiillerine ise dilbilgisinde **geçişsiz** fiil denilmektedir.

Dünyadaki diller yapıları bakımından iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grup akuzatif (Türkçe, Almanca v.b birçok dil) diller. İkinci grup ise ergatif diller (Çerkezce, Gürcüce v.b. diller). Ergatif dillerin Türkçe gibi akuzatif dillerden en büyük farkı ise nesnenin cümledeki önemidir.

Örneğin Türkçede fiil özneye göre çekimlenir. Başka bir ifadeyle yapılan iş, işi yapana göre çekimlenir. Çerkezce gibi ergatif dillerde ise nesne yani yapılan işten etkilenen öğede fiil çekimlerinde etkilidir. Daha kısa bir ifadeyle Türkçe gibi dillerde cümleyi özne yönetirken, Çerkezce gibi dillerde cümleyi nesne yönetir. Eğer cümlede nesne bulunmuyorsa yine cümleyi yöneten öznedir. Bu farkı bilmeniz ileriki konuları anlamanızı çok kolaylaştıracaktır.

Yukarıdaki açıklamayı okuduktan sonra internet kanalından beş numaralı dersi izle.



EK 6: ÖRNEK DERS ANLATIM VİDEOSU

**EK 7: TÜRKİYEDE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN
SORUNLARIN TESPİTİ ÇÖZÜM ÖNERİSİ FORMU**

TÜRKİYEDE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLARIN TESPİTİ ÇÖZÜM ÖNERİSİ FORMU

İsim:

Soy isim:

Tarih:

1.) Türkiye’de Çerkezce öğrenmenin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

2.) Öğrendiğiniz Çerkezceyi hangi seviyede ve nerelerde kullanabiliyorsunuz?

3.) Ülkemizde Çerkezce öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

4.) Ülkemizde Çerkezce öğretiminde sistemden kaynaklanan sorunlar nelerdir?(öğretim elemanları, bölüm yöneticileri, üniversite yönetimi...)

5.) Ülkemizde Çerkezce öğretiminin daha etkili ve faydalı olabilmesi için neler yapılmalıdır?

6.) Eklemek istedikleriniz? (arka sayfayı kullanabilirsiniz)

**EK 8: SONRADAN ÇERKEZCE ÖĞRENEN KİŞİLERLER İÇİN,
TÜRKİYE'DE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLARIN
TESPİTİ VE ÇÖZÜM ÖNERİSİ FORMU**

SONRADAN ÇERKEZCE ÖĞRENEN KİŞİLERLER İÇİN, TÜRKİYE’DE ÇERKEZCE
ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLARIN TESPİTİ VE ÇÖZÜM ÖNERİSİ FORMU

İsim:

Tarih:

Soy isim:

Bu çalışmada verdiğiniz cevaplar Levent Özcan tarafından “Türkiye’de Çerkezce Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı tez çalışmasında kullanılacaktır.

- 1) Öğrendiğiniz Çerkezceyi nerede öğrendiniz? (kurs, bilen bir kişi, Kafkasya...)
- 2) Çerkezce öğrenme maceranızı kısaca anlatır mısınız?
- 3) Hangi seviyede Çerkezce biliyorsunuz ve bildiğiniz Çerkezce’yi nerelerde hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?
- 4) Çerkezce öğrenirken size en kolay gelen kısımları nerelerdi? (sıfatlar, fiiler, sesler, zamanlar, belirli belirsizlik, hal ekleri...)
- 5) Çerkezce öğrenirken en fazla zorlandığınız kısımlar nerelerdi?
- 6) Ülkemizde Çerkezce öğretiminde sistemden kaynaklanan sorunlar nelerdir? (metot, kaynaklar, öğreticiler ...)
- 7) Ülkemizde Çerkezce öğretimının daha etkili ve faydalı olabilmesi için neler yapılabilir?
- 8) Eklemek istedikleriniz?

İstedığınız uzunlukta cevap yazabilirsiniz. Vakit ayırdığınız için teşekkürler

Levent Özcan

Email: naczolevent@hotmail.com

CEVAPLAR

**EK 9: TÜRKİYE'DE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLARIN TESPİTİ AMAÇLI KURS GÖZLEM FORMU**

**TÜRKİYE'DE ÇERKEZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN TESPİTİ
AMAÇLI KURS GÖZLEM FORMU**

Öğreticinin Adı ve Soyadı	
Kurs Adı:	Tarih:
Dersin Konusu:	
Öğrenci Sayısı Kız Erkek
Sınıf/dersle ilgili genel gözlemler: (Sıra düzeni, hazırlanan ders araç ve gereçleri, materyaller vs.)	
Dersin üç aşamasında gerçekleştirilen faaliyetlerin özeti	
1. Giriş	
2. Ana Etkinlikler	
3. Bitiş	



EK 10: ÖĞRETİCİLER İÇİN YAZILMIŞ MEKTUP ÖRNEĞİ

Değerli Öğretmenim.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çerkes Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programında okuyorum. Yüksek Lisans Tezime İlişkin olarak sizlerin değerli fikirlerine ihtiyaç duymaktayım. Bu çerçevede;

Çerkezce öğretirken ne gibi sorunlarla karşılaştınız?. Bu sorunların üstesinden nasıl geldiniz? Ne gibi olanaklara sahibiz? Çerkezce bilmeyen fakat öğrenmek isteyen insanlar için, neler yapabiliriz? Nereden başlamamız gerek? Nasıl devam etmeliyiz? Birinci dili Türkçe olan öğrencilere Çerkezce öğretiminde nelere dikkat etmeliyiz? İlk olarak hangi konuları işlemeliyiz? Bu sorulara vereceğiniz cevaplar benim için aydınlatıcı olacaktır.

Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Levent Özcan.

Email: naczo.levent@hotmail.com

Льытэныгъэ зыфэтшырэ к1элэгъаджэ лъап1!

Дюздже 1универстетым иадыгэбзэ къутамэ сыщеджэ. Магистратурэр къэсыухыным пае диссертацие згэхъазырын фай. Бзэр зэрэзэбгъэш1эшт шык1эм ехылаагъэу уигушысэхэр ззгъаш1э сш1оигъу.1эпы1эгъу укысфэхъумэ бэу сигуапэ хьушт.

Адыгабзэк1э ебгъаджэхэ зэхъум сьд фэдэ проблемхэм уа1ук1агъа?. Тауштэу мы проблемхэр зэш1опхыгъэха ? Адыгъэбзэк1э егъэджэным амалэу тилэхэр сыдых ? Адыгабзэ зымыш1эрэмэ тауштэу бзэр ядгъэш1эшъушт ? Сыда тш1эн фаехэр ? О уигушысэк1э мы упч1эмэ къептышт джэуапмэ лъэшэу яш1улаагъэ къэк1ошт. Джырапш1эу тхъэуегъэпсэу ос1о.

Левэнт Ёзджан.

