

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE KELİME ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL
UNSURLARIN KULLANIMI (RUSÇA-TÜRKÇE ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

ALENA DHAHİ

DANIŞMAN
PROF.DR. ALPASLAN OKUR

MAYIS 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE KELİME ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL
UNSURLARIN KULLANIMI (RUSÇA-TÜRKÇE ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

ALENA DHAHİ

DANIŞMAN

PROF.DR. ALPASLAN OKUR

MAYIS 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Alena DHAHİ

ÖN SÖZ

Günümüz dünyasında yabancı dil öğreniminin önemi giderek artmıştır. İnsanlar tüm dünya ile iletişime girebilmek, iş olanaklarını arttırmak, kendilerini geliştirerek çoğul kültürlü bir birey olmak gibi çeşitli amaçlarla ana dilleri dışındaki dilleri öğrenmek için çalışmaktadırlar. Türkçenin yeri de yabancı dil olarak ilgi gören diller arasında yükselmektedir. Belarus bu ilginin gösterildiği ülkelerden biridir. Belarus ve Türkiye arasında son yıllarda artan işbirliği, Türkçeye olan ilgiyi de artırmıştır. Türkiye tarihi, toplumu, kültürü ve Türkiye Türkçesi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak ve mesleki kariyerini Türkiye’de ya da Türkçe ile ilişkili düşünen çok sayıda öğrenci, Türkoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerini tercih etmektedir. Ancak Belarus toplumunun Türkiye’den farklı kültürel özellikleri ve yine Rusçanın mantalitesinin Türkçeden farklılıkları sebebiyle Belaruslu öğrenciler yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Yabancı öğrencilere yönelik Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yetersizliği de göz önüne alındığında, bu zorlukların arkasında öğrencilerin Türk kültürüne yabancı olması ve de Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin eksikliği sebebiyle Türkçenin kültürü ile beraber öğretilmemesi, dolayısıyla Türkçenin tam anlamıyla öğrenilememesi gerçeği yatmaktadır. Çalışmamız bu tespitten yola çıkarak kültürel unsurları yansıtan kelimeleri öğretmeye yönelik bir alıştırmaya sistemi geliştirerek bu eksikliğin nasıl giderileceğine ilişkin somut öneride bulunmaktadır ve bu sayede de öğrencilerde dil bilinci oluşturulmasına ve çoğul kültürlü birey yetiştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın birinci bölümünde Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Varsayımlar, Sınırlılıklar, Tanımlar ve Kısaltmalar alt başlıkları hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Dördüncü bölüm Belaruslu öğrencilerin Türkçe kelimeleri öğrenirken karşılaştıkları zorluklar ile ilgili bulguları sunmaktadır. Sonuç, Tartışma ve Öneriler bölümünde ise araştırmada tespit edilen sonuçlar özetlenerek bu sonuçlardan yola çıkarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Bu çalışmanın en başından sonuna kadar tüm aşamalarında değerli görüş, öneri ve eleştirilerini benimle paylaşarak araştırmamı geliştirmemde bana destek olan danışman hocam sayın Prof. Dr. Alpaslan OKUR’a, Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL’e,

Minsk Üniversitesi Türkoloji Bölümünde bana araştırmamı yürütme fırsatını sağlayan tüm öğretim görevlilerine ve de bölümde araştırmaya katılmayı kabul edip vakitlerini ayıran tüm öğrenci arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.



ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE KELİME ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜREL UNSURLARIN KULLANIMI (RUSÇA-TÜRKÇE ÖRNEĞİ)

Alena DHAHİ, Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2021

Bu araştırma eğitim/öğretim kurumlarında yabancı öğrencilere Türkçe öğretilirken temel eksiklik ve sorun alanı olarak kültürel unsurunun eksikliği tespitinden hareketle kültürel unsurları yansıtan kelimeleri öğretmeye yönelik bir alıştırmaya sistemi geliştirerek bu eksikliğin nasıl giderileceğine ilişkin önerilerde bulunmakta ve Türkçenin kültürü ile öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmanın örneklemi, 2019/2020 eğitim-öğretim yılında Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesinde ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Üç ay süren araştırma kapsamında kullanılan anketler, görüşme formları ve alıştırmaya grupları elden dağıtılmış; bulgular da yine öğrencilerin doldurduğu bu dokümanlardan elde edilmiştir. Alıştırma grupları A1-A2 ve B1-B2 olarak ikiye ayrılmıştır. Hem yemek kültürünün hem de deyimlerin bir kültürün ayrılmaz parçası olduğu kabulüyle, A1-A2 seviyesi için ‘yemek’ konusu, B1-B2 seviyesi için ise ‘deyimler’ konusu seçilmiş ve uygun alıştırmalar geliştirilmiştir. Üç ay süresince iki gruba da haftada dörder saat olmak üzere alıştırmalar kullanılarak eğitim verilmiştir. Eğitim esnasında öğrencilerdeki gelişim ile eğitimde daha kolay ve daha zor anlaşılan noktalar yakından gözlemlenmiştir. Araştırmada doküman analizi, gözlem, görüşme ve anket gibi niteliksel veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilen sonuçlar betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan test sonuçlarına göre öğrencilerin Türk yemekleri ve deyimler hakkında yüzeysel bilgiye sahip oldukları, bunların kültürel anlam ve önemini bilmedikleri, ancak çok genel isimler ile görünüşünü bildikleri bazı geleneksel yemekler ve çok basit deyimleri bildikleri; kitaplarda sadece yemeklerin isimleri ile deyimlerin geçmesinin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamadığı ve de öğrencilerin bu şekilde bu kelimeleri kullanamadıkları görülmüştür. Üç aylık eğitim sonunda ise her iki konuda da ilerleme kaydedildiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Kültürel Unsurlar, Kültürel Bağlam, Türkçe Kelime ğretimi, Rusça-Türkçe rneği, Sözvarlığı



ABSTRACT

THE USE OF CULTURAL ELEMENTS IN TEACHING TURKISH VOCABULARY AS A FOREIGN LANGUAGE (RUSSIAN-TURKISH CASE)

Alena DHAHI, Phd Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2021

This research focuses on the deficiency of cultural competency formation in teaching Turkish as a foreign language. The research suggests how to overcome this deficiency by developing an exercise system for teaching words reflecting cultural elements and emphasizes that language teaching can not be separated from teaching its culture. The sample of the study consists of 60 students who learned Turkish as a second foreign language at Minsk State Linguistics University in the 2018-2019 academic year. Some student books used for teaching Turkish abroad were analyzed and nonequivalent words were extracted and divided into thematic groups. The groups are as follows: family, Daily life, religion, food, house, idioms, music, art, animals, human, exclamations etc. With the acceptance that both food culture and idioms are an integral part of a culture, the subject of 'food' for A1-A2 level and 'idioms' for B1-B2 level have been selected and appropriate exercises have been developed. Before the experimental training, students were asked to fill in related questionnaires and interview forms. During three months, both groups were trained four hours a week using exercises. During the educational period, the development of the students and difficulties faced by the participants were observed closely. Qualitative data collection methods such as document analysis, observation, interview and questionnaire were used in the study. The results obtained were analyzed by descriptive analysis method. According to the test results, the students had a superficial knowledge about Turkish dishes and idioms, they did not know their cultural meaning and importance, although some of the participants knew some traditional dishes and very basic idioms. It has been observed that only the names of the dishes and the idioms mentioned in the books do not contribute to the learning of the students and that the students cannot use these words in a practical way; At the end of three-month training, progress was observed in both groups.

Keywords: Culture, Cultural elements, Cultural context, Teaching Turkish vocabulary, Russian-Turkish case, Lexicon



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	2
1.3 Alt Problemler	2
1.4 Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
1.5 Varsayımlar	3
1.6 Sınırlılıklar	4
1.7 Tanımlar	4
1.8 Kısaltmalar	6
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1 Kültür Kavramı ve Kültürdilbilim	7
2.2 Kültürlerarası İletişim ve Dil Mantalitesi	16
2.3. Türkçe ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinin Tarihçesi	22
2.3.1. Türk Dilinin Tarihine Kısa Bir Bakış	22
2.3.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi	25
2.4 Kelime Öğretiminin Özellikleri	28

2.4.1 Var Olan Yaklaşımlar.....	28
2.4.2 Başka Dilde Karşılığı Olmayan Kelimelerin Özellikleri.....	31
2.4.3. Ulusal kültürü içeren kelimeler	33
2.4.4. Kelime Öğrenme Sürecinin Bilişsel ve Psikolojik Temelleri.....	35
2.5. Kültür Unsuru İçeren Kelimelerin Öğretim İlkeleri ve Bu Alanda Yapılmış Araştırmalar	38
BÖLÜM III.....	46
YÖNTEM	46
3.1 Araştırmanın Yöntemi	46
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri	49
3.4 Verilerin Analizi	50
BÖLÜM IV	51
BULGULAR	51
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	51
4.1.1. Çalışma Grubuna İlişkin Verilerin Betimsel Analizi	51
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	64
4.2.1.A1-A2 Grubunun Eğitim Öncesi Türk Yemekleri Bilgisine İlişkin Bulgular.....	64
4.2.2. B1-B2 Grubunun Eğitim Öncesi Türkçe Deyim Bilgisine İlişkin Bulgular	66
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	67
4.3.1. Eğitim Sürecindeki Gözlemlere Dayalı Bulgular.....	67
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
4.4.1. A1-A2 Grubunun Eğitim Sonrası Türk Yemekleri Bilgisine İlişkin Bulgular.....	69
4.4.2. B1-B2 Grubunun Eğitim Sonrası Türkçe Deyim Bilgisine İlişkin Bulgular.....	70
BÖLÜM V.....	73
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73

5.1. Sonuç ve tartışma	73
5.2. Üniversite Kurumlarında Çalışan Öğretim Görevlilerine Öneriler	78
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	78
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	81
KAYNAKLAR.....	83
EKLER	92



TABLÖLAR

Tablo 1. Cinsiyet.....	52
Tablo 2. Yaş Aralığı.....	53
Tablo 3. Eğitim Süresi (Erkek, Kadın).....	54
Tablo 4. Türkçe Öğrenme Sebepleri	57
Tablo 5. Türkiye’de Kalma Süresi	58
Tablo 6. Türkçe Öğretiminde Yaşanan Zorluklar.....	63

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu giriş bölümünde öncelikle araştırma probleminin çerçevesi çizilecek; sonrasında ise çalışmanın problem cümlesi, alt problemleri, amacı ve önemi, dayandığı varsayımlar ile sınırlılıkları ve de çalışma sırasında kullanılan kavramların tanımlarına yer verilecektir.

1.1 Problem Durumu

Temel dil becerilerinden olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma birçok bilimsel araştırmanın konusu olmuştur. Bu çalışmaların ortak amacı bireylerin dil kullanım becerilerinin gelişimine katkı sunmak, etkin okur-yazarlar yetiştirmektir. Dil, çokça tanımı yapılan bir olgu olarak karşımıza çıkar. Yerli ve yabancı literatürde dilin birçok tanımı yapılmıştır. Dilin iletişimde bir vasıta olması yetkin bir şekilde kullanılması gerekliliğini doğurur. Bu nedenle iletişimi oluşturan dil becerilerinin üzerinde durulmalı ve böylece okur-yazarlık kalitesinin artırılması hedeflenmelidir. Dilin iletişim boyutu anlama ve anlatma kabiliyetleri ile ilgilidir. Anlama, duyduğunu anlama ve de okuduğunu anlamadır. Anlatma ise konuşarak anlatma ve yazarak anlatmadır. Yani anlama, dinleme ve okuma becerilerini gerektirirken anlatma ise konuşma ve yazma becerilerini içerir. İyi bir okur-yazarın bu temel becerilerde yetkin olması beklenmektedir. Dil eğitiminin esas amaçlarından biri de nitelikli okur-yazar yetiştirmek olduğuna göre dilin dört temel becerisinde (dinleme, okuma, konuşma, yazma) nitelikli eğitim yapabilmek için farklı tekniklerin geliştirilmesi ve uygulanması gereklidir. Yabancı dilde iletişim başarısı, sadece dilsel yetinin oluşturulmasını değil sosyokültürel iletişimsel yetinin de oluşturulmasını gerektirir. Dolayısıyla bir kelime öğretilirken onun hangi kültür unsuru taşıdığına dikkat edilmelidir (Piatkowska, 2015).

İletişim hâlindeki kişilerin birbirlerinden beklentilerinin farklı olması da ait oldukları kültürlerin farklılığından kaynaklanmaktadır. Karşıdaki kişinin iletişim beklentilerini karşılayabilmenin şartı, iletişimsel yetinin oluşmasıdır. Kültürlerarası iletişimsel beceri, kişinin kültürler arasındaki benzer ve farklı özellikleri tanıma, anlama ve bu özelliklere vakıf olarak kullanabilme becerisiyle ilgilidir. Bu yetinin eksikliği durumunda iletişim hataları meydana gelebilir. Çünkü kültür farklılığı, yabancı kişilerle kurulan iletişimde önemli rol

oyunar. Ayrıca bu farklılık, bir dili anadili olarak konuşan kişi ile yabancı dil olarak öğrenen kişi arasında eşitsizlik de yaratabilir. Böylesi durumlar, iletişimde sorunlar yaşanmasına sebep olur ve bunun sonucunda da sağlıklı bir iletişim sağlanamamış olur. Bunu önlemek için, yabancı dil öğrenen bir kişiye sadece dilbilimsel realiteler değil, kültürel kavramlar da öğretilmelidir. Böylelikle birey öğrendiği yabancı dilin sadece taşıyıcısı olmaktansa o yabancı kültürü de tanımış ve kavramış olur. Bu da verimli iletişimin vazgeçilmez şartıdır.

1.2 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel sorusu şudur:

Belaruslu öğrencilerin Türkçe öğretiminde özellikle Türk kültürel unsurları kullanmada nerede eksiklik ve sorunlar gözlemledik?

1.3 Alt Problemler

Bu çalışmada şu alt problemlere de cevaplar aranacaktır:

1. Belaruslu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklarda; yaş, cinsiyet, dil yeterliliği veya Türkiye ve Türk kültürü ile tanışıklık düzeylerine bağlı olarak bir farklılaşmadan söz edebilir miyiz?
2. Belaruslu öğrencilerin Türkçe öğrenirken kültürel unsurlara bağlı olarak karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Belaruslu öğrencilerin Türkçe yabancı dil olarak öğrenirken karşılaştıkları genel sorunlar ve onların çözümleri nelerdir?
4. Kültürel unsurları yansıtan kelimeleri etkili öğretim yöntemi nedir ve bu yönteme göre geliştirilen alıştırma sisteminin öğrencilerin iletişim başarısına etkisi nedir?

1.4 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Küreselleşme çağında toplumların yabancı dil ve kültürlerle ilgisi hissedilir ölçüde artmıştır. Dil, insanlığın hayata dair yaşadığı ve idrak ettiği gerçekleri içerir. Bir ülkenin doğal şartları, coğrafi konumu, tarihsel gelişmeleri ve sosyal yapısıyla ilgili bilgiler dilde ifadesini bulur. Bundan dolayı dil ulusal kültür kavramına dahil edilir. Kültür olmadan dil, dil olmadan da kültür düşünülemez. İnsan dilinin ortaya çıkışının kendisi zaten kültürün bir ürünüdür. Sözlü iletişim sistemi olan dil aracılığıyla ise kültür gelişir ve yayılmaya devam eder.

Dilin işlevi sadece bir kültürü yansıtmak değildir. Bununla beraber bütün kültürel realiteler dile kaydedilip nesilden nesle aktarılmaktadır. Kültürel unsura ait kavram ve kelimeler bir halkın tarihsel geçmişini, toplumsal düzenini ve kültürünü içerdiği için dil öğretilirken bu kavramların öğretilmesine de dikkat edilmelidir. Herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenen bir kişinin, o dile yansıtılan kültüre ait özellikleri bilmemesi çok ciddi sorunlara yol açabilir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenen bir öğrencinin, bir kelimenin sadece okunuşu, imlası ve anlamını değil o kelimenin içerdiği anlam dünyasını, o kelimeyi var eden kavramları da idrak etmesi oldukça mühimdir.

İşbu araştırma üniversiteler, dershaneler gibi eğitim/öğretim kurumlarında yabancı öğrencilere Türkçe öğretilirken kültür unsurunun eksikliği tespitinden yola çıkarak öğrencilerde dil bilinci oluşturulmasına ve çoğul kültürlü birey yetiştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Yabancı öğrencilere yönelik Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yetersizliği de göz önüne alındığında, çalışma bu eksikliğe dikkat çekerek Türkçenin kültürü ile öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak çalışmanın önemi, sadece bu eksikliğe dikkat çekmekle de sınırlı değildir. Kültürel unsurları yansıtan kelimeleri öğretmeye yönelik bir alıştırma sistemi geliştirilerek bu eksikliğin nasıl giderileceğine ilişkin somut öneride bulunulmuştur. Sonuç olarak bu çalışma, kültürel unsurları içeren böylesi bir alıştırma sisteminin uygulanmasının öğrencilerin iletişim başarısına olumlu etki edeceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.5 Varsayımlar

Bu çalışma, yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde kültürel unsurlara yeterli önemin verilmediği, dolayısıyla Türkçe öğretiminin bu noktada eksik kaldığı varsayımına dayanmaktadır. Öğrencilere kültürel unsurları yansıtan kelimeleri öğretmeye yönelik geliştirilecek alıştırma sisteminin öğrencilerin iletişim başarısını olumlu etkileyeceği ve böylelikle öğrencilerin hem Türkçeye hem de Türk kültürüne daha vakıf olacakları öngörülmektedir. Ayrıca araştırma esnasında öğrencilerin anket ve görüşme formlarındaki sorulara doğru biçimde cevap verdikleri, dolayısıyla bu bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcıları, 2019/2020 öğretim yılında Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini de bu öğrenciler ile sınırlıdır. Farklı ülkelerde yaşayan farklı kültürlerle sahip olan öğrencilerden nasıl sonuçlar alınacağı yine o ülkelerde yapılacak araştırmalar ile açığa çıkacaktır.

1.7 Tanımlar

Çalışma boyunca sıklıkla karşımıza çıkacak ve de araştırmanın konusu itibariyle önem arz eden bazı kelime ve kavramları öncelikle tanımlamamız gerekirse, aşağıdaki tanımlar uygun olacaktır.

Dil: “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle anlaşma” (TDK, 2005, s.526).

Kültür: “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” (TDK, 2005, s.1282).

Kültürdilbilim: V.N. Teliya (1996: s.216) kültürdilbilimi, hem ulusal dile yansıyan hem de dilsel süreçlerde açığa çıkan materyal kültürü ve de toplumun dünyayı algılayışı ve anlamlandırmasını inceleyen bilimsel alan olarak tarif etmektedir. Ona göre kültürdilbilimin esas amacı, iletişim süreçlerinin ve toplumun bu süreçlerdeki dünya görüşü ile dilin kendisi arasındaki ilişkinin, yani dili kullananlar ile o dil arasındaki etkileşimin kültürel açıdan incelenmesidir. V.A. Maslova (2001, s.28) ise kültürdilbilimi, dilin içinde açığa çıkan halk kültürünü inceleyen, dilbilim ve kültürbilimin disiplinlerinin kesişmesiyle ortaya çıkmış olan bir bilim dalı şeklinde tanımlamaktadır.

Ana dil: Türk Dil Kurumu’nun tanımına göre anadil, “kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil”dir.

Ana dili: Yine Türk Dil Kurumu’na göre anadili ise “çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” (TDK, 2005) olarak tanımlanmaktadır.

İkinci dil: İkinci dil, anadilinden sonra ya da anadili ile beraber eşzamanlı olarak öğrenilen, yaşanılan toplumda kullanılan ve konuşulan dil olarak tanımlanabilir. Örneğin Türk kökenli olan ve Almanya’da doğan bir kişinin anadili Türkçe iken ikinci dili Almanca’dır.

Yabancı dil: Ana dilinden ya da birinci dilden sonra bir eğitim sonrasında edinilen dillere yabancı dil denilir.

Deyimler: Deyim, “genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” (TDK, 2005) olarak tanımlanır. Halk Edebiyatı Sözlüğü’ne göre (Albayrak, 2010, s. 130) deyim en az iki kelimeden oluşan, bu kelimelerin genel olarak mecaz anlamla kullanıldığı ve bir kavramı ifade etmek için kurulmuş özel bir anlatım kalıbıdır.

Atasözleri: Kadim deneyimlerden faydalanılarak oluşturulmuş olan, toplum tarafından benimsenerek yaygın kullanımları ile bugüne taşınan, yani geçmişten günümüze kadar gelen insanlara kısa ve özlü biçimde öğüt verme vazifesi gören kalıplaşmış söz ve söz öbekleridir. Albayrak’ın tanımlamasına göre “atasözü, ataların yüzyıllar içindeki tecrübe ve gözlemlerine dayalı düşüncelerini öğüt ve yargı şeklinde nakleden anonim, kısa ve özlü sözlerdir” (Albayrak, 2010, s. 42).

Dil mantalitesi: Bir ulusun mantalitesi dilde ifade bulur ve dünya ile ilgili görüşlerin, değer sistemlerinin ve davranış modellerinin bir ulusun anadilinin semantik sisteminde ifade bulmasına dil mantalitesi denir (Radbil, 2010)

Yabancı Dil Yeterlilik Düzeyleri: Yabancı dil öğretiminde edinilen yeterlilik düzeyleri, A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 ortak başvuru düzeyleri olarak ifade edilir. Bu çalışmada A1, A2, B1 ve B2 düzeyindeki öğrenciler ile çalışılmıştır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi/ CEFR- The Common European Framework of Reference for Languages (Konseyi, 2009) bu ortak başvuru düzeylerini şöyle tanımlar:

“A1 - Temel Düzey Kullanıcı

Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular sorabilir. Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

A2 - Temel Düzey Kullanıcı

Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren

basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.

B1 - Orta Düzey Kullanıcı

Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.

B2 - Orta Düzey Kullanıcı

Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir” (Konseyi, 2009, s. 22).

1.8 Kısaltmalar

CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages (Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi)

DİLMER: İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu ikinci bölümünde önce kültür kavramı ve kültürdilbilim disiplini tanıtılarak kültürlerarası iletişim ve dil mantalitesinin önemi anlatılacaktır. Sonrasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin kısa bir tarihçesi verilecektir. Daha sonrasında ise kelime öğretiminin özellikleri, kelime öğrenme sürecinin bilişsel ve psikolojik temelleri, başka dilde karşılığı olmayan ve kültür unsuru içeren kelimelerin öğretim ilke ve esasları bu alanda yapılmış çalışmaları içeren literatüre başvurularak tartışılacaktır.

2.1 Kültür Kavramı ve Kültürdilbilim

Bir toplumun tarihsel süreçler içinde oluşturduğu, nesilden nesile aktardığı her türlü maddi ve manevi özellik kültür kavramının içinde değerlendirilir. Kültür, bir toplumun kimliğini yaratan ve onu başka toplumlardan farklı kılan unsurlardır. Bundan ötürü kültür, bir toplumun yaşayış, düşünüş ve hatta hissediş biçimidir. Başka bir deyişle kültür, “bir milletin yüzyıllar boyunca oluşturduğu algı, ilgi, tutum ve davranışlarla tezahür eden yaşam biçimi, maddi ve manevi değerler toplamıdır ve nesilden nesile miras olarak aktarılarak gelmektedir” (Göçer, 2013, s. 26).

Cemil Meriç eserlerinde kültür ve medeniyet arasındaki farkını vurgulamıştır. Medeniyet (umran) insanın terbiye edilmesi ne nizama uyması olarak belirleyen Meriç, medeniyeti geliştiren faktörler arasında sadece asabiyet ve devlet gibi sosyal ve siyasal faktörler olmadığını iddia eder. İktisat ve bunun da temeli olan coğrafya ve iklim de medeniyetin gelişmesindeki diğer faktörlerdir. Toplamların ihtiyaçları çeşitli ve aşamalıdır. Temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra, özellikle yerleşik hayata geçiş ve şehir hayatıyla birlikte ihtiyaçlar da bir artış göze çarpar. Toplumsal hayat, ekonomik hayatı canlandırır. Ekonomik hayatın ve refahın artmasıyla estetik ve bedii zevkler gelişir. Medeniyet ve devletin yürüyüşü birbirine etki eder. Kültür kavramı yerine ise Meriç irfan kullanır. İrfan; kültürü de, medeniyeti de, dünya görüşünü de içeren bir anlam zenginliğine sahiptir. Meriç'in irfan tanımı, insan ile varlık arasındaki ilişkinin maddi ve manevi yönlerini ihtiva edecek genişlikte olduğunu göstermektedir (Meriç,2016).

Turhan’a göre kültür, “bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerden oluşan öyle bir bütündür ki toplum içinde mevcut her çeşit bilgiyi, ilgileri, alışkanlıkları, değer ölçülerini, genel davranış, görüş ve zihniyet ile her çeşit davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte, o toplum mensuplarının çoğunda ortak olan ve onu diğer toplumlardan ayırt eden özel bir hayat tarzı sağlar” (Turhan, 1972, s. 55).

Kültür kelimesi, bu temel anlamının dışında bir kişinin herhangi bir alandaki genel bilgi düzeyini ifade etmek için de kullanılır. Buna “genel kültür” de denilir. Bunun anlamca daha kapsamlı olanı; eğitim, öğretim, deneyim ve görgü yoluyla elde edilen bilgi, entelektüel düzey, aydın yaşayış tarzı anlamına gelmektedir. Bu minvalde insanlara “kültürlü” ya da “kültürsüz” de denilir. Yine sanat üretimi ve etkinlikleri alanını ifade etmek için de kültür kelimesi kullanılmaktadır ve bu bağlamda bu etkinliklere örneğin “kültürel etkinlikler” denmektedir. Ancak bu çalışmada kültür kavramı, genel bilgi düzeyine dayalı tanımlı çerçevesinde ya da sanat ile ilişkili olarak değil; yukarıda verilen temel anlamı çerçevesinde, yani çok daha geniş bir olgu olarak ele alınacak ve akademik olarak tartışılacaktır. Güleç’e göre farklı kültüre sahip toplumlar etkileşime veya paylaşıma geçmeleri sonunda kültürlenmenin etkisine maruz kalırlar. Yani bir kültürü temsil eden grup diğer farklı olan toplumun değerlerini ve kültürel unsurlarını kabul etmeye ve benimsemeye başlar. Bu sürecin sonucunda yeni bir kültür oluşmaktadır. Kültürlenmeye günümüzden bir örnek olarak, yabancı biriyle evli olan bir Türk erkeğin sabahları geleneksel kahvaltı yerine yulaf lapası ile kahve tercih etmesi. Kültürlenme kendi isteği doğrultusunda, kültürleme istem dışı gelişen bir süreçtir. Toplumlar ve bireyler değişen dünya düzeyine ayak uydurmak ve sürekli gelişim sağlamak için birbirleriyle etkileşim halinde olup farklılaşır ve varlığını sürdürebilir haline gelebilir.(Güleç, 2020, s. 13)

Dil ve kültür arasındaki ilişkileri kültürdilbilim disiplini inceler. Kozan (2014), dil ve kültür arasındaki etkileşimler ve bu etkileşimler esnasında oluşan sorunlar üzerine odaklanan kültürdilbilimin, disiplinler arası bir alan olarak 20. yüzyılın sonunda oluşmaya başladığını ifade eder. Kültür konusuyla yüzyılın başında ilgilenilmiş olsa da, yüzyıl ortasında hakim olan dilbilimde yapısalcılık yaklaşımı, dili kendi içinde bütünlüklü bir yapı olarak ele almış, dil ve kültür ilişkisi üzerine eğilmemiştir. Dolayısıyla bu dönemde kültür meselesine çok dikkat edilmemiş; dil adeta kültür den tamamen bağımsız ayrı bir sistemmiş gibi görülmüştür. Yine aynı dönemde yapısalcılık bünyesinde geliştirilmiş olan “üretici dilbilgisi” de, dili kültürden “arındırmıştır”. Dil ve kültür ilişkisi, ancak 20. yüzyılın sonunda

bilimde “insan-dil-kültür üçlüsü” üzerine eğilen antropolojik bakışın ortaya çıkmasıyla tekrar bir çalışma konusu olabilmektedir. Dilbilimine de yansıyan bu antropolojik bakış ile beraber dil ile ilgili unsurlar; toplumsal ve kültürel süreçler bağlamında ele alınmaya başlanmış ve bu şekilde anlaşılmaya çalışılmıştır. (Kozan, 2014).

Kültürdilbilime katkıda bulunan ünlü isimlere Vigotski “*Mishleniye i rech*” (1950) Şçerba “*O troyakom aspekte yazıkoviñ yavleniy i ob eksperimente v yazıkoznanii*” (Dilsel Olguların Üç Boyutu ve Dilbilimde Deney Üzerine) (1974), Leontyev “*Psiholingvistika*” (Ruhdilbilim) (1969), Luria ‘*Pismo i rech*’ (1950), Zalevskya “*Vvedeniye v psiholingvistiku*” (1999) ve Jinkin “*Psihologicheskiye osnovi razvitiya rechi*” (1998) gibi eserler örnek verilebilir.

Kültürdilbilimin araştırma alanı, kültürün taşıyıcısı olarak nitelenen dil ile yine insanların taşıyıcısı olduğu kültür arasındaki ilişkidir. Kültürdilbilimsel analiz biçiminde, kültür unsurlarını taşıyan dil birimleri üzerine çalışılmaktadır. Bu bilim dalının oldukça yeni olması sebebiyle farklı düşünürler kültürdilbilime karşı farklı yaklaşımlar sergilemektedir. V.N. Teliya kültürdilbilimi, hem ulusal dile yansıyan hem de dilsel süreçlerde açığa çıkan materyal kültürü ve de toplumun dünyayı algılayışı ve anlamlandırmasını inceleyen bilimsel alan olarak tarif etmektedir. (Teliya, 1996, s. 216). Ona göre kültürdilbilimin esas amacı, iletişim süreçlerinin ve toplumun bu süreçlerdeki dünya görüşü ile dilin kendisi arasındaki ilişkinin, yani dili kullananlar ile o dil arasındaki etkileşimin kültürel açıdan incelenmesidir. Çünkü aslında iletişim de kültürel bir süreçtir. Dil, kültürün bir sonucu olduğu kadar kültür de dil aracılığıyla, yani iletişim ile mümkün kılınır. Sonuç olarak kültür, dil ve iletişim yakından ilişkilidir. V.A. Maslova (2001) ise kültürdilbilimi, dilin içinde açığa çıkan halk kültürünü inceleyen, dilbilim ve kültürbilimin disiplinlerinin kesişmesiyle ortaya çıkmış olan bir bilim dalı şeklinde tanımlamaktadır.

Kültür, bir yandan toplumdan topluma ayırıcı bir nitelik taşıırken diğer yandan da aynı toplum içerisindeki fertleri birbirleriyle ortaklaştıran ve birleştiren bir niteliğe sahiptir. Aynı toplum içerisindeki bireyler aynı kültürün içinde doğup dünyayı benzer şekillerde görürler; düşünce ve davranışları da yine bu aynı kültürün içinde şekillenir. Ayrıca bu kişilerin aynı dilin içinde doğmuş olmaları da burada çok önemli bir husustur. Sonuç olarak da benzer şekillerde hareket ederler. Bu da bireyler arasında bir ortaklık duygusu oluşturur. Konuşma şekilleri, ifade biçimleri ve tepki gösterme halleri birbirine benzer olur. Böylelikle de o

toplumda ortak özellikler ve değerler oluşmuş olur. Kültür de zaten bu değerler bütünü anlamına gelir.

Kültür kavramı tanımlayan bir kavram daha ise grup kavramıdır. Grubun kültüre olan etkisi üyelik ve topluluk fikrine dikkat çeker ve insanların belli gruplara nasıl bölüştüğüne, o gruplar arasında etkileşimin nasıl oluştuğuna dair belli sorularının sebebi olur. Gruplar ve kültürler birbirinden coğrafi konum, siyasi ikna, din, giyim, yiyecek gibi yollarla ayırt edilir. Daha da önemlisi, gruplar aynı zamanda paylaştıkları dil tarafından da sınırlandırılır ve tanımlanır. Kültürler resmî veya gayri resmî yollarla gerçekleştirilen üyelik temelde çalışır. Genel bir kural olarak, bireyler tamamen özgür değildir düzenleme mekanizmaları değişiklik gösterse de, isteğe bağlı olarak gruba girip çıkabilirler. Dil üyelik müzakeresinde önemli rol oynar. Gruplar olarak kültürler, bazen belirli açık veya örtük kurallar ve davranış kuralları içeren uygulamaları ve davranış normlarını benimser. Birinin belli bir kültürün mensubu olabilmesi için bu kültürün kuralları yaşayıp yaşatması gerekir ve o kültür grubunun tarafından kabul görmesi önemlidir (Zhonghao Zhou, 2017).

Her toplumun sahip olduğu bir değerler bütünü vardır. Her toplum bunu uzun zamanlar içinde oluşturur ve bu toplumun tüm fertlerini de sosyallik bağı ile birleştirir. Her ne kadar kişisel fikir ve davranışlarımız kendi aramızda farklılıklar gösterse de aynı toplumda yetişmiş olmamızın bir sonucu olarak tüm toplum bileşenlerinin paylaştığı ortak değerler vardır. Çünkü aynı toplum içinde aynı dil, din, tarih, coğrafya, müzik ve hikâyelerle büyürüz. Tüm bunlar bizim toplumsal kimliğimizi oluşturur ve bu toplumsal kimlik de toplumdan topluma değişir (Maslova,2001).

Bu sebeple farklı toplumlardan, yani farklı kültürlerden gelen insanlar iletişim kurarken çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Dilini öğrendikleri kültürü anlayamayabilir, yabancı bulabilir ve kendilerini yabancı hissettikleri için o kültür hakkında yanlış fikirler edinebilirler. ‘Kültür şoku’ ortaya çıkabilecek bu olası sorunlardan biridir. Kültür şoku bir insanın yabancı bir ortama girdiğinde ve farklılıklarla yüzleştğinde yaşanan bir duygudur.

Her kültürde farklı davranış şemaları ve yaşam kuralları farklıdır. İnsanlar bu yeni şemalarla karşılaştığında alışık olduğu davranış ve âdetlerden uzaklaşıp yeni kültür kavramlarını anlayabilmelidir. Göçmenlik sırasında bu duruma sıklıkla rastlanır. Yabancı kişi önce yeni kültürü gözlemler, kendi kültürü ile arasındaki farkları anlamaya çalışır. Bazen bu farklılıklar onda yabancılık, endişe, kaygı uyandırır. Hatta bazen kendisini ayrıksı ya da dışlanmış hissedebilir. Kişinin dil engeli de varsa bu durum ağırlaşabilir. Yabancı dili iyi

bilmemesi ve iletişiminin sağlıklı olmaması kişiyi daha yalnız hissettirir. Kişi evini ve arkadaşlarını daha çok özler. Ancak belirli bir zaman içinde bu şoku atlatabilir. Yeni kültürü öğrenmeye, anlamaya, ayak uyduramaya ve nihayetinde kabullenmeye başlar. Birey yeni kültürü ve yaşam tarzını benimsemeye başlar ve de bu kültürel gerçeklikte rahat etmeyi öğrenir.

Kültür şokunun oluşmasında çeşitli faktörler etken olabilmektedir. Kişinin yaşı, cinsiyeti, eğitimi, mesleği veya karakter özellikleri bu süreci etkileyebildiği, yani kişinin kültür şokunu ne derece ve ne uzunlukta yaşayacağını etkileyebildiği gibi yeni kültürün kendi kültürüne yakınlık derecesi, yeni kültürdeki insanların yabancılara karşı tavır ve tutumları da kültür şoku yaşanmasında etken olabilir. Bu noktada yabancı dil eğitiminin kültür şokunun yaşanmaması, yaşanırsa da hafif geçirilmesine hizmet etmesi gerekmektedir. Yani dil eğitim programı, kültürel farklılığı ve bu farklılıklar sebebiyle oluşabilecek olumsuz durumları hesaba katmalıdır. Ayrıca, Güleç’e göre kültürlerarası farklar toplumlarda bireyler arasında kasıtsız hakaret sebebi olabilir. Kasıtsız hakaret yabancılara karşı gösterilen olumsuz tutum. Kasıtsız hakaret farklı şekil alır: mikro-saldırı (farklı yada yabancı birini ignore etmek, lakap takmak, öncelik vermemek), mikro-hakaret (bilinçsiz kullanılan kırıcı ve aşağılayıcı ifadeler) ve mikro-değersizleştirme (kültürel giyinime karışmak, yabancı dil bilgi seviyesine eleştiri yapmak ve benzeri). (Güleç, 2020, s. 54).

Kişi bir toplum içinde yetişirken bu kültürel değerleri tanır, öğrenir ve içselleştirir. Bu şekilde artık o da bu kültürün bir taşıyıcısı haline gelir. Başka bir deyişle içinde yaşadığımız kültürden hem etkileniriz, yani onun tarafından şekilleniriz hem de sonrasında biz de o kültürün bir parçası haline gelir ve o kültürü gelecek nesillere taşırız. Böylelikle toplumların kendilerine özgü duygu ve düşünme biçimleri, ifade tarzları ve ortak bilinçleri oluşur. Tam da bu ortak bilinç bir toplumu, bir milleti, yani toplumsal ve ulusal birlikteliği yaratır. Kültürün çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Ancak çok geniş bir kavram olduğundan keskin ve dar bir tanımından ziyade zengin içeriğini ortaya koymak daha doğru olacaktır. Lisin’e göre (2007) kültürün içerdiği belli başlı öğeler şunlardır:

“Dil
Din
Eğitim
Ekonomi
Teknoloji
Sosyal Kurumlar
Örf ve âdetler
Değerler ve tutumlar

Kültür dil, din, ahlak, tarihi miras, savaşlar, göçler, ziraat, ticaret, ekonomi, politika, sanat, edebiyat, hukuk, coğrafya ve çevre gibi unsurlardan oluşur (Ünalan, 2010, s. 157). Yani kültür kavramı, çok boyutlu ve geniş bir kavramdır. Kültürü bir milletin sadece dili oluşturmaz. Bir milletin ortak olarak oluşturduğu sosyal, ekonomik, hukuki, ahlaki, dini, coğrafi, tarihi ve sanatsal tüm değer ve olgular o kültürün oluşumunda önemli yer tutar. Kültür tüm bu değer ve olguların birikimiyle oluşan bir öğeler toplamıdır. Dünyayı nasıl anladığımız, ne gibi anlamlar çıkardığımız ve bunları nasıl ifade ettiğimiz ile ilgilidir. Bu bağlamda kültür, toplum olarak birlikte yarattığımız tüm ortak anlamlar bütünüdür.

Belirttiğimiz gibi kültür sadece dilden oluşmaz. Örneğin din de kültürü oluşturan çok önemli bir öğedir. Çünkü din bir toplumun ortak inanç, duygu ve maneviyatını yansıtır. Bu anlamıyla din sadece teolojik bir mesele değil, toplumsal bir kurumdur. Bir toplumun herhangi bir konudaki ahlaki yargılarını, düşünme ve hissetme biçimlerini kapsar ve çok uzun yıllar içinde oluşmuştur. Özakpınar’a göre (2014) “bütün kültürler, toplum üyelerinin ortaklaşa benimsediği ve onların süreklilik içinde bir arada yaşamalarını sağlayan bir inanca ve o inanca bağlı bir ahlak nizamına dayanır”. Yani kültür, ortak bir ahlakı ve inancı içerir.

İnsanlar çok çeşitli ihtiyaçlar sonucu dine bağlanmıştır. Din diğer kültür öğeleri gibi gündelik hayatımızı düzenlememize ve diğer insanlarla uyumlu bir biçimde yaşamamıza hizmet eder. Toplumlar kutlama ve törenlerini yine bu doğrultuda yaparlar. Ölülerini dinlerine uygun biçimde toprağa verir, yaslarını ona göre tutarlar. Toplumdaki fertlerin birbirlerine davranış biçimleri de bu ahlak ve dine uygun olarak ifade edilir. Örf ve âdetler yine bu çerçevede ortaya çıkmıştır, bir toplumun ahlak anlayışından bağımsız düşünülemezler. Bu bağlamda müşterek bir ahlakın varlığı, toplumsal düzeni sağlamaya hizmet eder. Zaten insanların duyduğu bağlılık ve inanç da belirli bir ahlak sistemi çerçevesinde oluşmuştur. Sonuç olarak bir topluluğun inançları, dini ve ahlak anlayışı; o topluluğun kültürünü oluşturan önemli öğelerdendir.

Hukuk, kültür öğelerinden bir diğeridir. Hukuk, örf ve âdetler gibi toplumun ortak değer yargılarını yansıtır. Çünkü zaten bu değer yargıları sonucu oluşturulmuştur. Bu anlamda hukuk bir toplumun adalet duygusuyla da yakından ilişkilidir. Hangi edimlerin suç olarak tanımlanacağı, bu suçların ne gibi cezalar gerektireceği o toplumun değer yargıları ve adalet anlayışı çerçevesinde düzenlenir. Zaten hukuk meşruiyetini de buradan, yani toplumun ortak

kabulü olmasından alır. Toplumdaki fertlerin ortak bir hukuk sistemine dahil olması, fertler arasındaki eşitlik ve adalet duygularını pekiştirir ve de böylelikle toplumsal düzenin sağlanmasına katkıda bulunur. Kısaca hukuk bir toplumun kültürel birikiminin önemli bir parçasıdır (Özarpınar, 2014).

Yine tüm sanat dalları da kültür öğeleri arasında yer alır. Çünkü sanat, dünyayı hissetme ve anlama biçimimizi ifade ediş tarzımız anlamına gelir. Yani bir toplumun kendini estetik yoluyla ifade etmesi demektir. Resim, heykel, el sanatları, minyatür, güzel yazı, çok çeşitli süsleme ve el sanatları, geleneksel zanaatların hepsi bu alana girer. Örneğin hat sanatı, İslam kültürünün özgün bir öğesidir. Müzik de kültürün önemli bir bileşenidir. Geleneksel şarkılar, türküler, deyişler, ağıtlar bir toplumun ortak duygu ve hafızasını yansıtır. Yine her toplumun kendine özgü müzik enstrümanları vardır. Bu enstrümanlarla icra edilen özgün melodiler o toplumun ortak duygularını yansıtır. Folklor, dans ve tiyatro da kültürel öğeler arasında yer alır. Bilindiği gibi her toplumun kendine özgü halk dansları vardır. Bu danslar, bir halkın ortak duygularının, ortak tarihinin toplu olarak beraberce ifade ediliş biçimidir. Ayrıca yine edebiyat, yazılı kültürün önemli bir öğesidir. Bir toplumun ürettiği şiir, düz yazı, hikâye ve romanlar o toplum hakkında bize bilgi verir; o toplumu daha iyi anlamamızı sağlar. Çünkü bu ürünler o toplumun kendini ifade ediş tarzını ortaya koyar. Edebiyat icrasının dil aracılığı ile yapılıyor olması dil ile kültür arasındaki birbirinden ayrılamaz, aksine birbirini karşılıklı besleyen ilişkiyi daha da ortaya serer. Pek tabii ki dil olmasa edebiyat da olmazdı. Ancak diğer taraftan da edebiyat; dili geliştirir, zenginleştirir ve insanlara ulaştırır. Bir iletişim aracı olan konuşma dilini yazı diline çevirir, onu bir sanat eserine dönüştürür. Bu sayede dil, bir toplumun duygularına tercüman olan ve o toplumun kendi duygularını okumaktan dolayı estetik bir keyif aldığı bir araç haline gelir.

Coğrafya yine bir toplumun kültürel öğeleri arasında yer alır. Aynı çevrede ve iklim koşullarında yetişmiş kişiler ortak bir coğrafyayı paylaşır. Bu ortaklık onların belirli duygu ve davranışlarında da bir ortaklığı beraberinde getirir. Coğrafya belirli bir bölgede yapılacak ziraat etkinliklerini, dolayısıyla ortaya çıkacak tarım ürünlerini de belirler. Bunun da o bölgedeki yeme ve içme kültürüne etkisi vardır. İklim ve hava şartları o bölgede yapılabilecek spor etkinliklerini de belirler ve bunun sonucunda da belirli bölgelerde belirli spor kültürleri oluşur. Ülkenin yer aldığı bölge, komşu ülkeler, bu ülkeler arasında zuhur bulmuş olan göç hareketleri, yine bu ülkeler arasında yapılan ticaret gibi etkinlikler de kültürün öğeleri arasındadır.

Ortak bir tarihin varlığı kuşkusuz çok mühim bir kültür ögesidir. Tarih zaten kültürü bir nesilden diğerine taşır. Kültür, tarihsel süreç içinde oluşur, birikir ve aktarılır. Dolayısıyla bir ülkenin tarihi aynı zamanda o ülkenin kültür birikimidir, yani kültür hazinesidir. Bir ülkenin yaşamış olduğu savaşlar, zorluklar, başarılar ve ilerlemeler o ülkenin kültürünü etkileyen önemli unsurlardır. Tarihsel olaylar, toplumdaki fertleri etkiler ve toplumsal bilincin oluşmasına katkıda bulunur. Ortak bir geçmişe sahip olan insanlar birbirlerine daha çok kenetlenir ve böylelikle toplum olma niteliği kazanırlar. Kaplan (1983), kültür için “bir topluluğu, bir cemiyeti, bir milleti millet yapan ve onu diğer milletlerden farklı kılan hayat tezahürlerinin tümüdür” der. Bu hayat tezahürleri gördüğümüz üzere dil, din, ahlak, örf ve âdetler, hukuk, sanat, zanaat, tarih, coğrafya gibi çok çeşitli alanlarda açığa çıkmaktadır. Tüm bu alanlar da kültür öğelerini oluşturmaktadır.

Ancak bu tezin konusu gereği biz kültür ögesi olarak dil olgusunun üzerinde duracağız. Göçer (2012) dili tüm kültür öğeleri arasındaki en önemli unsur olarak belirler. Kültürün oluşumu, gelişimi ve gelecek nesillere aktarılması açısından ele alındığında dilin ne kadar mühim olduğu açıktır. Hem sözlü hem de yazılı kültür ürünleri dil aracılığı ile günümüze kadar aktarıla gelmiştir. Gelecek nesiller dillerini öğrenmekle sadece kendi dillerini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda atalarından kalan karakteristik yaşam biçimlerini, içinde yaşadıkları toplumun kendine has özelliklerini de öğrenmiş olurlar. Bir milletin tarihten başlayarak bugüne kadar gelen yaşam biçimlerinin birikmiş özü olan kültür, sözlü ve yazılı dil ile bugünlere ulaşmış ve yine dil aracılığı ile gelecek nesillere aktarılacaktır. Kültür bir milletin geleneklerinin, yaşam pratiklerinin, anlama ve ifade etme biçimlerinin bir toplamıdır. Bu toplam tarihsel süreç içinde dil aracılığıyla günümüze ulaşmıştır. Yani dil, en etkili kültür aktarıcısıdır. Hatta bir iletişim sistemi olan dil olmadan kültürün aktarılması düşünülemez.

Tomalin ve Stempleski (1993) yabancı dil öğrenen öğrencilere o dilin ait olduğu kültür unsurlarını anlatılmasında güdülen amaçları aşağıdaki şekilde özetler:

- “Öğrencilerin, her insanın davranışında kültürün etkisini anlayabilmeleri.
- Öğrencilerin, hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, bazı kelime ve cümlelerin, kültürün bir sonucu olarak, hep aynı şekilde birbiri ardına geldiğinin farkına varabilmesi.
- Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri objektif gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin geliştirilmesi.
- Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak” (Tomalin, 1993, s. 89).

Görüldüğü üzere bir öğrencinin öğrendiği yabancı dilde iletişim yetisini arttırması, o dilin ait olduğu kültürü tanınması ile yakından ilgilidir. Öğrenci bu şekilde o dili anadil olarak konuşan insanların muhakeme biçimlerini, anlamlandırma şemalarını, o dilin doğduğu toplumsal ve kültürel bağlamı idrak etmiş olur ve böylelikle de o dili yetkin şekilde özümseyip kavrayarak konuşabilir.

Dil ve kültür arasındaki ilişkileri kültürdilbilim disiplini inceler. Kozan (2014), dil ve kültür arasındaki etkileşimler ve bu etkileşimler esnasında oluşan sorunlar üzerine odaklanan kültürdilbilimin, disiplinler arası bir alan olarak 20. yüzyılın sonunda oluşmaya başladığını ifade eder. Kültür konusuyla yüzyılın başında ilgilenilmiş olsa da, yüzyıl ortasında hakim olan dilbilimde yapısalcılık yaklaşımı, dili kendi içinde bütünlüklü bir yapı olarak ele almış, dil ve kültür ilişkisi üzerine eğilmemiştir. Dolayısıyla bu dönemde kültür meselesine çok dikkat edilmemiş; dil adeta kültür den tamamen bağımsız ayrı bir sistemmiş gibi görülmüştür. Yine aynı dönemde yapısalcılık bünyesinde geliştirilmiş olan “üretici dilbilgisi” de, dili kültürden “arındırmıştır”. Dil ve kültür ilişkisi, ancak 20. yüzyılın sonunda bilimde “insan-dil-kültür üçlüsü” üzerine eğilen antropolojik bakışın ortaya çıkmasıyla tekrar bir çalışma konusu olabilmıştır. Dilbilimine de yansıyan bu antropolojik bakış ile beraber dil ile ilgili unsurlar; toplumsal ve kültürel süreçler bağlamında ele alınmaya başlanmış ve bu şekilde anlaşılmaya çalışılmıştır (Kozan, 2014).

Kültürdilbilimsel çözümleme, kültür göstergelerinin dile nasıl yansıyabildiği sorusunu yanıtlamaya çalışmaktadır. Kültürdilbilimin araştırma alanı, kültürün taşıyıcısı olarak nitelenen dil ile yine insanların taşıyıcısı olduğu kültür arasındaki ilişkidir. Kültürdilbilimsel analiz biçiminde, kültür unsurlarını taşıyan dil birimleri üzerine çalışılmaktadır. Bu bilim dalının oldukça yeni olması sebebiyle farklı düşünürler kültürdilbilime karşı farklı yaklaşımlar sergilemektedir. V.N. Teliya kültürdilbilimi, hem ulusal dile yansıyan hem de dilsel süreçlerde açığa çıkan materyal kültürü ve de toplumun dünyayı algılayışı ve anlamlandırmasını inceleyen bilimsel alan olarak tarif etmektedir (Teliya, 1996: 216). Ona göre kültürdilbilimin esas amacı, iletişim süreçlerinin ve toplumun bu süreçlerdeki dünya görüşü ile dilin kendisi arasındaki ilişkinin, yani dili kullananlar ile o dil arasındaki etkileşimin kültürel açıdan incelenmesidir. Çünkü aslında iletişim de kültürel bir süreçtir. Dil, kültürün bir sonucu olduğu kadar kültür de dil aracılığıyla, yani iletişim ile mümkün kılınır. Sonuç olarak kültür, dil ve iletişim yakından ilişkilidir. V.A. Maslova (2001) ise

kültürdilbilimi, dilin içinde açığa çıkan halk kültürünü inceleyen, dilbilim ve kültürbilimin disiplinlerinin kesişmesiyle ortaya çıkmış olan bir bilim dalı şeklinde tanımlamaktadır. Alefirenko (2010) ise söylem birimlerinin de kültürdilbilimsel analize katılması gerektiğine dikkat çeker. Dolayısıyla ona göre kültürdilbilimi, sadece dile yansımış olan kültür olgularına bakarak dilsel faaliyete odaklanmamalı; bunun dışında söylemsel faaliyetleri de odağına almalıdır.

2.2 Kültürlerarası İletişim ve Dil Mantalitesi

Kültürlerarası yeti ve kültürlerarası iletişim gibi terimler modern eğitimbilimlerinde yer almıştır. Kültürlerarası yeti kişinin iletişim hedefine ulaşmasına fırsat veren bilgi, beceri ve bireysel nitelikleridir. Kültürlerarası yeti farklı bileşenlerden oluşur. Kişi hem kendi ülkesinin hem de hedef dilin ülkesinin kültürel özelliklerinin bilgisine sahip olmalıdır. Kişi halihazırda sahip olduğu bilgileri yeni kültürel ortama uyarlayabilmelidir. Yani kişinin yeni koşullara uyum sağlaması, sözlü ve sözlü olmayan araçları kullanabilmesi ve diğer kültürü temsil edenlerle sağlıklı iletişim kurabilmesi gerekmektedir. Kişisel özellikler de yine bu noktada önemlidir. Kişinin hoşgörü, anlayış, empati kurabilme gibi yeteneklere sahip olması gerekir.

Kültürlerarası yetinin oluşmasında motivasyonun rolü de büyüktür. Öğrencilerin öğrenme isteği hem öğretmenin kişisel özelliklerine ve tutumuna, hem de dersin önemine ve kullanılan yöntemlerine bağlıdır. İç motivasyonu yüksek olan bireyler dil ve kültür eğitiminde daha başarılı olurlar. İç motivasyonu geliştiren adımlar öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır. Öğrencilere seçme özgürlüğü verilmelidir. Öğrencilerin öğrenme program ve temposunda kendi özelliklerine uygun bir yol izlenmeli, öğrencilere alternatif seçenekler sunulmalıdır. Ayrıca verilen ödevlerin ilgi uyandırıcı olmaları eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkiler. Öğretmenler ödev verirken öğrencilerin ilgi alanlarını, yaşlarını, yaşam tarzlarını ve ihtiyaçlarını dikkate almalı; öğrencilerdeki kültürlerarası yetiyi geliştirmeye yönelik bir tutum içinde olmalıdırlar. Hoşgörü, anlayış ve empati gibi değerleri yükseltmeli böylelikle de olası önyargı ve çatışmaları engellemelidirler. Çünkü önyargılar toplumun bilincine dil aracılığıyla yerleşir ve aktarılır. Bu yüzden özellikle yabancı dil öğretirken kültürel önyargı oluşturma ihtimalini asgariye indirmek gereklidir. Dil öğrenen kişide kültürel önyargıların oluşmasını engellemek genel iletişim kurma sürecini de daha başarılı kılar. Önyargıların oluşması iletişimi zedeler.

Kültürlerarası iletişim son yıllarda çokça araştırılan konular arasında gelmektedir. Birçok bilim dalı kendi alanına bu bölümü de katmıştır. Kültürlerarası iletişimi anlamak için, kültürün ve kültürel kimliğin açılımının yapılması zorunludur. Kültür, insanlar arasındaki iletişimde esas unsurdur ve kültürel hafızayla yakından ilgilidir. Kültürlerarası iletişimde, sadece kendi kültürünüzü öğrenmek artık yeterli değildir. Küreselleşen dünyada diğer kültürleri de bilmek gereklidir. Aksi takdirde iletişimde sorunlar ortaya çıkabilir.

Akay (2005), modern bilimlerde kültürlerarası iletişimin öneminin artma sebeplerini,

- Birbirinden farklı kültürlerin olması,
- Kültür ve iletişimin birbiriyle bağıntı içinde olması,
- İletişimi yapanların aynı zamanda bir kültürün parçası olması
- Kültürün iletişimde kendini göstermesi -kültüre sahip olmadan iletişim olmaz,
- Bir kültüre ait olmanın iletişimi özel kılması,
- Aynı kültüre sahip olmanın iletişimi kolaylaştırması,
- Farklı kültüre sahip olmanın ise iletişimi zorlaştırması

şeklinde sıralamıştır.

Kültürlerarası iletişime hazır olan bireyi eğitebilmek için belirli bir kültürün var olan kavramlarını ve onları kullanma stratejilerini öğretmek önemlidir. Başka bir toplum içerisinde sağlıklı iletişim kurmak isteyen bir kişi, iletişimsel önem taşıyan olguların farkında olmalıdır. M. Prosser'e göre (1977) kültürlerarası iletişim şu öğelerden oluşmaktadır: iletişimsel mesaj, iletişim katılımcıları, dilbilimsel ve sözlü olmayan kodlar. Bu tür iletişimde 'kültür bağlam' kavramı dikkat çekmektedir. Kültür bağlamı, farklı kelimelerin değişik bağlamlara göre farklı kültür unsuru taşıması anlamına gelir. Kültürel bağlama göre kelimeleri üç gruba ayırabiliriz: başka dilde karşılığı olmayan kelimeler, dilde denotasyonu (tanımlanan anlam) aynı ama konotasyonu (çağrışım) farklı olan kelimeler ve de üçüncü olarak da atasözleri ile deyimler. Dilde denotasyonu aynı ama konotasyonu farklı olan kelimelere örnek olarak «чайник» kelimesini verebiliriz. Bu kelimenin Rusçada denotasyonu çaydanlık iken konotasyon anlamı “salak, akılsız” demektir. Bir diğer örnek olarak «шляпа» kelimesi gösterilebilir. Denotasyonu “şapka” iken çok beceriksiz ve sakar kişileri anlatmak için kullanılır.

Rus dilinde Türkçe’de olduğu gibi iletişim sırasında bir olayı sadece anlatmak ve ifade etmek yeterli değildir. Bunun dışında olaya ilgi yada ilgisizlik göstermek, sempati yada antipati ifade etmek önemlidir. O yüzden Rus dilinde üzüntü ve merak etme kavramlarını yansıtan birçok eşanlamlı kelime mevcuttur (беспокоиться, тревожиться, горевать, тосковать, грустить, печалиться, vs). Ayrıca duygular ile ilgili olan kader, hasret, sabır, acı gibi kavramlar da sık sık dil kalıplarında (phraseological unit) yer almaktadır. Sonuç olarak kültür bağlamında kavram belli olur. Kültür kavramı, kelimelerde şekil alan insan bilincindeki kültür imgesidir. Her mantalitede kültürel değer belirleyicileri vardır. Onlar Lisin’e göre şöyle tasnif edilebilir:

“Belirli dili konuşan ve kültürü taşıyanın mantalitesi hakkında bilgiler;
Başka kültürün değerleri
Başka kültürel toplumun iletişim stratejileri
Durumun kültür fonu (Lisin, 2007, s. 88)”

Piatkowska’ya (Piatkowska,2015). göre bir kültürü dil öğretimine entegre etmek için belli yaklaşımlar yardımcı olur: bilgiye dayalı yaklaşım, çelişki yaklaşımı ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik yaklaşımı. Bilgiye dayalı yaklaşım, öğrencilere âdetler, alışkanlıklar, günlük yaşamın folkloru, edebiyat veya sanat gibi gerçekler hakkında bilgi vermeyi ve hedefle ilgili bilgileri sağlamayı amaçlamaktadır. Çelişki yaklaşımı ana kültür ve hedef dil kültürü arasındaki farklılıkları analiz etmeyi temele alır ve öğrencilerin kültür ve hedef dil kültürü arasında bir bağlantı aramalarını sağlar. Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik yaklaşımı öğrencilerin kendi kültürlerinin bağlamları ve hedef dil kültürü dışında iletişim kurmaya yol açan yeterlilik oluşmasına odaklanır. Ayrıca, kültürü öğretmenin amaçları arasında kültürle ilgili bilgi edinmek, kültürlerarası iletişim kurmaya yardımcı olacak yetenekleri geliştirmek, hoşgörü ve empati kurmak gibi amaçlar ön plana çıkmaktadır. Yeni kültürle ilgili bilgi edinen öğrenciler kültür ürünleriyle, yaşam tarzı ile ilgili olgulara sahip olurlar. Kültürlerarası iletişim kurarak öğrenciler doğru davranışı, zor durumdan çıkmayı ve kültür çatışmasının etkileri azaltmayı öğrenirler. Hoşgörü ve empati kurma amacı öğrencilerin benimsemedikleri zaman bile farklı yaşam tarzlarına ve kendisinden farklı bakışlara saygı gösterme ve varoluşunun farkına varmaları demektir (Piatkowska,2015). Dolayısıyla, dil öğrenenlerin edimimleri arasında kültür bilgisi, kültürel farkındalık ve kültürel yeterlilik belirlenebilir. Kültür bilgisi öğrenilen dilin yansıttığı gelenekler, edebiyat, müzik, yaşam tarzı gibi kavramları içerir. Bu tür bilgi verirken hocaların yabancı kültürü ana kültürüyle bağlamda öğretmeleri daha verimli olduğunu düşünülmüştür. Bunun dışında iki kültürle sınırlanmayıp başka dünya kültürleriyle paralel yapılabilir. Bu yöntem öğrencilerin

kültürlerarası becerileri geliştirmekte faydalı olur. Ancak, sade kültür bilgisi dil öğrenenlerin kritik düşünmeyi geliştiremez. Bunun için eğitim sürecinde dilsel ve kültürel farkındalık oluşturmak önemlidir. Bu farkındalık kişisel tecrübelerle kazanılır. Bu kazanım sonucunda öğrenciler stratejik kültürel ilkeleri taşır ve onları farklı kültür bağlamlarda rahatça kullanırlar. Bununla beraber. Yabancı dil öğrenenler kendi analizleri, öz kültürüne eleştirel yaklaşmasını ve bireysel özelliklerine geri dönüş yapmalarını öğrenirler (Piatkowska,2015).

Kovacs kendi çalışmalarında dilin bilinen dört beceriden (dinleme, okuma, yazma, konuşma) hariç yeni çağda beşinci beceri (Kültür) kullanma gereğinden bahseder. Ona göre, dilbilgisi kadar kolay açıklanmayan ‘kültür’ kavramı eğitime entegre edilmesi zordur. Bunun farklı yolları olabilir. (Kovacs, 2017). Kovacs’a göre, kültür kavramı büyük K kültürü ve küçük K kültürü olarak değerlendirilebilir. Büyük K kültürü eğitimi almış orta sınıfı anlatan hümanistik bir kavram.

Dil öğretilirken o dilin yansıttığı edebiyat, sanat, tarih, toplumsal düzen de öğretilirse öğrencilerin yeni kültürü benimsemeleri kolaylaşır. Yeni kültürü öğrenenler değer farklılıklardan dolayı o hedef kültürün ‘doğru’ ve ‘yanlış’ gerçeklerini anlamakta ve haklı çıkarmakta zorluk yaşayabilir. Dolayısıyla, dil ve kültür öğretiminde farklılıkları daha iyi anlatabilmek için görsel olarak edebiyat kaynaklarından ve kültürel önyargılarından faydalanabilir. Küçük K kültürü genelde yaşam tarzına, sosyal etkileşime, davranış, yemek, konaklama, iletişim gibi detaylara odaklanmaktadır. Anadili İngilizce olan kişilerin iletişim için kendi dillerini nasıl kullandıklarını incelemek amacıyla, "tek dil = tek kültür" yaklaşımı korunmaya devam eder ve öğretmenler sosyodilbilimsel kullanım kurallarını (model kurma, rol oyunu ve saire) aynı gramer kuralları kullanıyormuş gibi uygulamaktadır.(Kovacs, 2017). Oysaki, Modern, çok kültürlü bir dünyada, yabancı dil konuşanlar dili ilgili kurallara göre kullanabilmeli, topluluğun ve neyin olabileceğinin, olamayacağının veya olmaması gerektiğinin farkında olmalıdırlar. İletişim kurarken var olan durum, koşullar, konu, beklenen formalite düzeyi, partnerlerinin bilgi seviyesi ve kültüre duyarlı senaryolar dikkate alınmalıdır. Bunun yapabilmek için dil öğrenenlerin kültürel farkındalığı ve kültür yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir.

Kültür yeterlilik ise dilbilimsel yeterlik (gramer açısında doğru ifadeleri kurma becerileri), sosyodilbilimsel yeterlilik (topluma sosyodilbilimsel açıdan uygun ifade kurma becerileri), söylev yeterliliği (kendi içinde bağlı ve organize edilmiş ifade kurma yeterliliği) ve strateji yeterliliği (iletişim sürecinde ortaya çıkan sorunları çözme hazırlığı) gibi öğelerden oluşur.

(Kovacs, 2017) Dolayısıyla, öğrencinin rolü pasif izleyiciden dil etkileşiminin bir parçası olmaya evrilir.

Radbil'e (2010) göre her toplumun bir dil mantalitesi vardır ve yabancı bir dil öğrenmenin temel amacı sadece dilbilimsel bilgiye ulaşmak değil, o mantaliteyi edinmektir. 20. yüzyıldan itibaren 'mantalite' kelimesi sadece tarihi ve antropolojik bir olgu olarak kalmayıp birçok bilim dalına yayılmıştır. TDK sözlüğünde mantalite, "bir toplum veya topluluktaki bireylerde görüş ve inanış etmenlerinin etkisiyle beliren düşünme yolu, düşünüş biçimi, zihniyet, anlayış" (TDK Türkçe Sözlüğü) olarak tanımlanır. Rus dili sözlüğündeki açıklamaya göre ise mantalite "bireye ya da bir halka ait dış dünyayla ilgili ideolojik, dini, estetik, psikolojik, etik vb. görüşler sistemidir" (Dal, Rus Dili Sözlüğü). Mantalite kelimesi, Fransızca *mentalité*, yani "düşünce tarzı" kelimesinden gelmektedir. Sözcük Fransızcaya ise Latince *mentalis*, yani "akla dair" kelimesinden alınmıştır. Kelime Latince *mens*, *ment-* "akıl, zihin" sözcüğünden +*alis* sonekiyle türetilmiştir. Latince sözcük ise Hint-Avrupa dillerinde yazılı örneği bulunmayan *mn-ti-* biçiminden türetilmiştir. Bu biçim ise Hint-Avrupa dillerinde yazılı örneği bulunmayan *men-*, yani "düşünmek" kökünden gelmektedir (<https://www.etimolojiturkce.com>). Dolayısıyla mantalite ve kültür kavramları birbirine bağlıdır. Bir ulusun mantalitesi dilde ifade bulur ve dünya ile ilgili görüşlerin, değer sistemlerinin ve davranış modellerinin bir ulusun anadilinin semantik sisteminde ifade bulmasına dil mantalitesi denilebilir.

Radbil (2010) dil mantalitesinde birkaç tabakanın olduğuna dikkat çekmektedir. İlk tabaka sözel-semantiktir: bir dil realitesinin semantik ve gramer bilgilerini kapsamaktadır. Örneğin, Rusçada arkadaş (друг) realitesi sadece bir kelimeyle ifade edilebilir, Türkçe'de ise bunun samimiyet seviyesine göre farklı semantik üniteleri vardır: dost, arkadaş, kanka gibi. Aynı farklar gramer sisteminde de yer almaktadır. İkinci tabaka dilsel-bilişseldir: bir ulusun zaman, mekan, insan yaşamı, doğa gibi dünyevi gerçekleriyle ilgili olan bakışlarını içerir. Mesela, 'dünyanın bir ucunda' ifadesi bir halkın bir zamanlar dünyanın yassı olduğuna dair bir inanışa sahip olduğuna işaret eder. Üçüncü tabaka aksiyolojiktir: insanın yaşamı boyunca vardığı birçok yargının kaynağı olan değerler sistemiyle ilgilenir. İnsanlar farklı dillerde aynı realitelere farklı değerler yüklerler. Dil mantalitesinin son tabakası ise davranışsaldır: insanların belli kültürlerde takip ettikleri adab-ı muaşeret kuralları, dilin tonlama ve vurgulama sistemi gibi unsurlarını içerir (Radbil, 2010). Dolayısıyla dil

mantalitesi kompleks bir sistemdir ve yabancı dil öğrenenlerin bilincinde bu sistemin oluşması iletişim başarısının şartıdır.

Dil mantalitesinin temelinde kültürel hoşgörü kavramı vardır. Hoşgörü modern toplumda çok sık dile getirilen ve tartışılan bir kavramdır. Hoşgörü üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Hoşgörü belli şekillere tasnif edilir. Şekline göre iletişim katılımcıların izleyeceği yol değişir. Lektorskiy eserlerinde hoşgörünün dört modelinden bahsetmektedir:

“Umursamazlık(başka kültür unsurların olması görmezden gelinir ve önemi düşürülür)
Farklılıklara anlayış ve saygıyla yaklaşım fakat mecburi saygı gösterişi
Farklı bakışlara ve inanışlara zaaf ve eksik gibi bakılması
Farklılıkları gelişim tetikleyen bir olgu olarak kabul edilip onları benimsemeye çalışılması “ (Lektorskiy, 1997, s. 86)

Bütün bu tasnifler hoşgörünün iki asıl grubun olduğunu gösterir: toplumun sosyal karakteristiklere dair hoşgörü ve insanların davranışlara dair hoşgörü. Bireylerin hoşgörülerinin oluşumunda önyargılar büyük rol oynar. Önyargı sosyal bir grubun bireysel özelliklerini dikkate almada oluşturulan fikirlerdir. Önyargılar toplumun bilincine dil sayesinde yerleşir ve aktarılır. Bunun dışında kültürel önyargı toplumsal ve bireysel de ayrı olarak belirlenebilir. Toplumsal önyargı bir topluma ait olan insanların çoğunun inandığı ve paylaştığı olgulardır. Toplumsal önyargı çoğu kişi tarafından oluşturulur fakat bireysel seviyesinde bulunmayabilir. Bireysel önyargının birinin inandığı olgudan ibaret ve toplumsal önyargıdan farklı olabilirler.

Önyargıların çıkma mekanizması insan bilincinin iki asıl özelliğe dayalı: somutlaştırma – soyut kavramları belli somut şekillerle eşleştirme; basitleştirme – olguları benimseme sürecinde belli ana karakteristikleri seçip bu olguyu hafızaya kaydetme. Önyargıların oluşması organize olmayan bilgi (fıkralar, dedikodu vs) aktarımı zamanında ya da kültürler arası iletişim ve etkileşim sürecinde olurlar.

Amaç grubuna bakılırsa önyargılar belli gruplara tasnif edilebilir. Bu gruplar arasında olaysal önyargılar, nesnel, olgusal ve sosyal (dinsel, yaşsal, ırksal, yöresel, etnik, siyasi) önyargılar yer alır. (Lektorskiy V, 1997, s. 123)

Bu tür önyargıların yayılma aracı dildir. Bu yüzden, özellikle yabancı dil öğretirken kültürel önyargı oluşturma ihtimali minimuma indirmek mümkündür. Dolayısıyla, dil öğreticide bu kültürel önyargıların oluşmasını engellemek genel iletişim kurma sürecini daha başarılı yapmaktadır. Bilincimizde önyargı insanları ya da gördüklerimiz gerçekleri gruplara tasnif

etmemizin sonucu olarak oluşmaktadır. Önyargıların oluşması iletişimi zedeler ve toplumdaki gruplar ‘bizim’ ve ‘yabancı’, ‘doğru’ ve ‘yanlış’, ‘haklı’ ve ‘haksız’ kategorilere bölünür. Bu olgunun sebeplerin arasında eğitimdeki eksiklik de yer almaktadır.

Günümüzde kültürlerarası iletişim gittikçe daha yaygın olarak teknolojik altyapılara taşınmıştır. Dolayısıyla dili ve kültürü öğretirken bu gerçeğe odaklanmak yeni eğitim imkanlarına yol açar. Teknoloji kültür eğitiminde büyük bir kolaylık sağlar. Kültürlerarası yeti oluşumuna teknoloji farklı şekillerde dahil edilebilir. Öğrenciler ülke hakkında bilimsel ve sosyokültürel bilgileri içeren filmleri ve podcast’leri izleyebilir. Bunlar dışında ders sırasında otantik ses kayıtları ve web sitelerin kullanımı kültür unsurların kolay edinmesini sağlar. Power point, Prezi, Word, Mind map gibi uygulamaları dil ve kültür unsurları öğreniminde önemli yer alır. Bu tür uygulamalar öğrencilere yaratıcı olma ve kendi çabalarını katma motivasyonu verir. Dil ve kültür temsilcileriyle Skype görüşmeleri de eğitimi ilgi çekici yapar ve öğrenme sürecini hızlandırır. Dijital sözlükler, sosyal medya siteleri ve mesajlaşma uygulamaları gittikçe daha popüler olmaktadır. Bir öğretmen teknolojinin sunduğu bu imkanlardan dil ve kültür eğitiminde faydalanmalıdır.

2.3. Türkçe ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinin Tarihçesi

2.3.1. Türk Dilinin Tarihine Kısa Bir Bakış

Türkçe, 18. yüzyıl başında yapılan çalışmalarla birlikte Ural-Altay dil ailesinin bir parçası olarak kabul edilmiştir. O dönemde genel olarak Samoyed, Eskimo, Fin ve Macar dilleri Ural grubu altında; Türk, Moğol ve Tunguz dilleri ise Altay grubu altında tasnif edilmiştir. Bu ilk dönem araştırmaları yürüten önde gelen bilim insanları arasında J. von Strahlenberg, J. P. Abel-Remusat, W. Schott ve M. A. Castren sayılmalıdır (Temir, 1992, s. 4). İsveçli Strahlenberg Sibirya’da sürgünde iken on üç yıl süresince bu bölgede dolaşmış, bölgedeki diller ve halklar ile ilgili notlar toplamış ve de bu bölgedeki halkların tümünü Tatar olarak adlandırmıştır. Ona göre bu grup Uygurlar, Türk-Tatarlar, Samoyedler, Moğol-Mançular, Tunguzlar ve Karadeniz ile Hazar Denizi arasında yaşayan halklar olmaz üzere altıya ayrılmakta ve bu halkların dilleri de ortak bir kökene dayanmaktadır (Demir ve Yılmaz: 2002). Estonyalı bilim insanı F. Wiedemann bu benzerlikleri 1838 yılında yayınlanan *Über die früheren Sitze der tschudischen Völker und ihre Sprachverwandtschaft mit den Völkern Mitteleuropas* adlı eserinde şu şekilde sıralamaktadır:

“Ses uyumu bütün Ural-Altay dillerinde müşterek bir esastır,
Bu dillerde gramatik cinsiyet yoktur,

Artikeller bulunmaz,
Tasrif eklerle yapılır,
İsimlerin çekiminde mülkiyet eki kullanılır,
Fiil şekilleri zengindir,
Hind-Avrupa dillerindeki prepozisyon yerine postpozisyon kullanılır,
Sıfatlar isimlerden önce gelir,
Sayı sözlerinden sonra çokluk eki kullanılmaz,
Mukayese, ablativ (-den hali) ile yapılır,
Yardımcı fiil olarak "habere" (malik olmak) yerine "esse" (olmak, imek) kullanılır,
Ural-Altay dillerinin bir çoğunda menfî hareket için hususî fiil vardır,
Soru eki mevcuttur,
Bağlar yerine fiil şekilleri kullanılır” (Temir, 1992, s. 5).

Ancak sonraki yüzyılda yapılan bazı araştırmacılar Ural ve Altay dil gruplarının arasında bir akrabalık bulunmadığını kanıtlama yoluna gitmişlerdir. Yukarıda sayılan ortak özelliklerin de bir kısmının doğru olmadığı gösterilmiştir. Hatta ayrı ayrı Ural ve Altay grubu içinde yer alan dillerin de kendi içlerinde bir akrabalık bulunmadığı öne sürülmüştür. G. Nemeth gibi kimi bilimi insanı ise ortak bir kökenden gelen bir Altay dil grubunu reddetmiş, örneğin Türkçe ile Moğolca arasındaki farklılıklara eğilerek bu iki dilin akraba olamayacağını iddia etmişlerdir. Dünyada akrabalığı ispatlanmış dillerin ortak yönleri arasında küçük sayı adları, mevsim ve gün gibi zaman ile ilgili adlar, organ ve akrabalık adlarının benzer olduğu görülmüştür. Ancak Türkçe, Moğolca ve Tunguzcada bu adların benzer olmaması, örneğin birden beşe kadar olan sayı adlarının farklı olması bu grubun akraba olmayacağını bir ispatı olarak gösterilmiştir. Yine akraba dillerde geriye doğru gidildikçe daha çok benzerlik olacağı kabulünden hareketle Türkçe ve Moğolca dilleri ele alınmış; ancak geriye doğru gidildikçe dillerin birbirlerinden daha da uzaklaştığı görülmüştür. Bu da bu dillerin akraba olmadığına dair başka bir dayanak olarak sunulmuştur (Demir ve Yılmaz, 2002, s. 394).

Diğer yandan kimi başka dilbilimciler Türkçeyi Altay dilleri kategorisinde ele almış ve ortak bir Altay Dil teorisini savunmuşlardır. Bu teoriye göre Altay dil grubunu oluşturan diller Türk, Moğol ve Tunguz dilleridir. Kimi bazı dilbilimciler bu gruba Kore ve Japon dillerini de dahil etmektedir. Japonca bu gruba çok yakın bir tarihte, 1971 yılında dahil edilmiştir (Tuna, 1983, s. 10). Tuna’ya göre bu beş dil arasında bir dizi ses benzeşmesi, ortak ekler ve önemli “kavram birlikleri” tespit edilerek çok çeşitli araştırmalar neticesinde Altay Dil teorisi oluşturulmuş; dolayısıyla bu teoriyi kabul etmeyen görüşler, bu çalışmaların birikimini ortadan kaldırma gücüne sahip değildir. Yine Tekin (1976), Altay Dil teorisine

yönelik itirazların bu teoriyi çürütecek dayanakta olmadıklarını savunmuştur. Sonuç olarak dilbilimciler arasında bu konuda bir mutabakat söz konusu değildir.

Tekin ve Ölmez (1999; aktaran Mermer, 2009, s. 2) Türk dilinin tarihi dönemlerini; İlk Türkçe (başlangıcından milat sularına kadar), Ana Türkçe ve Ana Bulgarca (1.- 6. yüzyıllar arası), Eski Türkçe ve Eski Bulgarca (6. – 11. yüzyıllar arası), Orta Türkçe (11. – 16. yüzyıllar arası), Yeni Türkçe ve Çuvaşça (16. yüzyıldan günümüze kadar) dönemleri şeklinde sıralamışlardır. Özyetgin'in (2006) Türk dilini tarihsel dönemlere ayırması da bu dönemselleştirme ile uygunluk gösterir. Türk dili tarihini farklı dönemselleştirme biçimleri mevcutsa da addedilen dönemler yine de birbirleriyle genel olarak kesişmektedir. Örneğin Banguoğlu (1964) Eski Türkçe dönemini Karahanlı Türkçesi dönemini de katarak 8. - 13. yüzyıllar arası dönem olarak ele almıştır. Ancak Karahanlı Türkçesini Eski Türkçe dönemine katmayan diğer araştırmacılar da bu dönemin Eski ve Orta Türkçe dönemleri arasında bir geçiş olduğunu kabul etmişlerdir.

İlk Türkçe ve Ana Türkçe olarak adlandırılan dönemlere ilişkin Türkçe yazılı belge literatürde mevcut değildir. Bu sebeple Ergin (2006) bu dönemi “Türkçenin karanlık devri” olarak adlandırır. Ona göre Moğolistan'da bulunan Çoyr Yazıtı (687-692), Türkçe yazılmış ve zamanı bilinen en eski yazılı belge olarak kabul edilmektedir. Köktürklerden miras kalan Köl Tigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk anıtları da yine en eski Türkçe metinleri barındıran büyük anıt eserlerdendir (Mermer, 2009, s. 2). Bu anıtlarda 6000 civarı kelime yer almaktadır. Yine Uygur dilinin en eski yazılı belgeleri 8. Yüzyıla kadar uzanmaktadır (Tuna, 1983, s. 11). Eski Türkçe döneminde Köktürkçe ve Uygurca eserler yer alırken bu dönemden Orta Türkçe dönemine geçişte, Karahanlıca eserler ortaya çıkarılmıştır. Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kaleme alınmış olan büyük eser *Divanü Lügati't-Türk* (1072-1074) bu dönem yazılı eserleri arasındadır (Banguoğlu, 1964, s. 80). Bu dönemde Karahanlıların İslamiyete geçmesiyle birlikte Arapça ve Farsça ve Türkçe üzerinde etkileri de artmıştır.

16. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar devam eden süreç ise Yeni Türkçe dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu dönemin başında Doğu ve Batı Türk kavimlerinin yazı dilleri arasında Doğu Türkçesi ve Batı Türkçesi olarak adlandırılacak bir ayrışma oluşmuştur. Orta Asya'dan farklı bölgelere göç doğal olarak yazı dili olarak Türkçenin de farklılaşmasına, farklı grupları ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Doğu Türkçesi, Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesi çizgisini devam ettirirken Osmanlı ve Azeri Türkçeleri ise Batı Türkçesi olarak adlandırılan grubu oluşturmuştur. Ergin (2006), Batı Türkçesinin esasını Oğuz şivesi

oluşturduğunu ve bu sebeple de bu yazı diline Oğuz Türkçesi de denildiğini belirtir. Özyetgin (2006) bu grubu “Güney-Batı Türk dili (Oğuz Türk Lehçeleri)” olarak adlandırır. Bugün Türkiye’de konuşulan Türkçe bu grubun parçasıdır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla Osmanlıca yerini modern Türkiye Türkçesine bırakmıştır. Ancak kurumsal anlamda Türkçe üzerine çalışmalar Atatürk’ün Türk Dilin Tetkik Cemiyeti, İstanbul ve Ankara Üniversitelerinde Türkoloji bölümleri açılmasıyla başladı (Güleç, 2020).

Türkiye Türkçesi, çağdaş Türk yazı dil ve lehçeleri arasında en çok konuşulan dildir. Oğuz grubu içerisinde yer alan diğer çağdaş Türk yazı dil ve lehçeleri ise şöyledir: Azerice (Azerbaycan Türkçesi), Türkmence (Türkmen Türkçesi), Gagavuzca (Gagavuz Türkçesi), Salarca (Salar Türkçesi), Balkan Türklerinin dili, Sonkor Türkçesi, Halaçça (Halaç Türkçesi), Horosan Türkçesi ve Irak Türkçesi. Oğuz grubunun dışında Karluk/Uygur grubu, Kıpçak grubu, Kırgız ve Yenisey grubu, Tıva grubu, Saha (Yakut) dili grubu ve Bulgar grubu bulunmaktadır; bu grupların da altında yine çeşitli Türk dili ve lehçeleri yer almaktadır (Musaoğlu: 2008).

Türkçe eğitimi sadece dil tarihiyle sınırlanmayıp kültür tarihine de bakılmalı ve öğretilmelidir. Bu bağlamda İ. Güleç araştırmalarda Türkçe öğretiminde kültür kavramların kullanımıyla ilgili belli sorunları dile getirmektedir. Ona göre, eğitim dünyasında geçmişte kalmış kültürel değerlerin yoksa sokakta kullanılan ve son zamanda hızla yabancı kültürlerden etkilenip oluşmuş değerlerin öğretilmesi mühim bir husustur. (Güleç, 2020, s. 8). Bu durumda hem yeni oluşan hem de tarihte kalmış olan kültürel kavramlar karşılaştıralar öğretilmelidir. Dolayısıyla, yeni dili öğreten biri farklı nesillerin kültürel tutumunu ve belli algı ve davranış sebeplerini kavrama şansına sahip olurlar. Ayrıca, yeni bir kavram farklı kültürden geçmiş olsa da Türk kültürüne ait unsur alır. Başka kültürden ve dilden alınan ‘kola’ kavramı bile Türk kültürüne geçtikten sonra belli bir yerel kültür unsuru taşımaya başlamıştır. Kolanın akşam yemeğinde veya iftarda vazgeçilmez olduğunu; çekirdek yanında içildiğini, doğum günlerinde kekle beraber servis edildiğini dikkate almak gerekir.

2.3.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi

Daha önce de ifade ettiğimiz gibi küreselleşme çağında toplumların yabancı dillere ve kültürlerine ilgisi hissedilir ölçüde artmıştır. Günümüzde en az bir yabancı dili iyi derecede konuşabilmek kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Yabancı bir dil öğrenen kişi sadece o dili öğrenmekle kalmaz, o dile ait kültürü de öğrenir, kendi kültürü ile bu yeni öğrendiği kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfeder ve böylelikle kültürel farkındalığı artar.

Ayrıca bu yeni dildeki üretilmiş eserleri de okuyarak düşünce ufkunu ve dünyaya bakış açısını genişletir. Bu bağlamda birçok ülke, kendi dilini dünyaya öğretebilmek ve kendi dilini daha çok bilinir kılarak güçlendirmek için özel kültür politikaları geliştire gelmiştir. Türkçenin de yabancı dil olarak öğretilmesinin uzun bir tarihi vardır.

Yabancılar Türkçe öğretimi Köktürk dönemine kadar uzanmaktadır. Bu dönemden Orhun Yazıtlarında Türkçenin Çinli ve diğer milletlere öğretildiğine dair emareler vardır. Uygur döneminde de Mani rahiplerinin Türkçe öğrenmiş olduğu bilinmektedir (Aykaç, 2015, s. 164). Ancak yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bilinen ilk eser Karahanlılar döneminde Kaşgarlı Mahmut'un tarafından kaleme alınmış olan *Divanü Lügati't-Türk*'tür. Kaşgarlı Mahmut, bu büyük eserini Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla 1072-1074 tarihleri arasındaki çalışmaları sonucunda tamamlamıştır. Kitap, o dönemde kullanılan 7500 kelimeyi içeren kapsamlı bir Türkçe sözlüktür. Kaşgarlı Mahmut, halk arasında sıklıkla kullanılan deyim, atasözü, bilmece gibi kültür unsurlarını da eserine katmıştır; bu anlamda sadece Türkçe öğretmeyi değil Türk kültürünü de öğretmeyi amaçlamıştır. Eserde her bir kelimeye ilişkin örnek cümleler verilmiş, kelimelerin kökenleri belirtilmiş ve de eş sesli kelimelerin tüm anlamları detaylı olarak açıklanmıştır. Kaşgarlı Mahmut ayrıca Türkçenin cümle yapısını anlattığı *Kitabü Cevahiru'n-Hahv fi Lugati't-Türk* isimli bir dil bilgisi kitabı da yazmıştır (Zorbas, 2013).

Kıpçak döneminde de yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla eserler yazılmaya devam edilmiştir. Bu dönemde hazırlanan belli başlı eserler şunlardır: *Codex Comanicus*, *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Bulgatü'l-Müşâtâk fi Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak*, *El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* (Biçer, 2012, s. 118). Bu eserler arasından örneğin *Codeks Comanicus*, hem Kıpçak Türkleri ile diğer topluluklara Kıpçak Türkçesini öğretmek hem de Kıpçaklar arasında Hristiyanlık dinini yaymak amacıyla 1303-1362 yılları arasında yabancı misyonerler tarafından Latin alfabesiyle hazırlanmış bir eserdir (Göçer ve Moğul, 2011, s. 799). Bu eserler vasıtasıyla Türkçeyi daha ziyade iletişim dili olarak öğretmek amaçlanmış olmakla birlikte *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* ve *El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye* kitapları ile ileri ve akademik düzeyde Türkçe öğretme amacı da güdülmüştür (Biçer, 2012, s. 117).

Selçuklu döneminde ise Türkçe sadece iletişim dili olarak kullanılmıştır. Türkçe öğretmeye yönelik eser ise üretilmemiştir. Çünkü o dönemde bilim dili Arapça, edebi ve resmî dil ise Farsçadır. Osmanlı Devleti döneminde ise devletin üç kıtaya yayılmasıyla birlikte Türkçenin önemi artmış, Osmanlı devleti ile siyasi ve ticari ilişki kuran devletler kendi görevlilerine Türkçe öğretme yoluna gitmiştir. Ayrıca devşirme sistemi ile Yeniçeri Ocağına alınan gayrimüslim çocuklar, savaşlarda esir alınanlar ve çeşitli devlet kademelerinde çalıştırılmak üzere ailelerinden alınan devşirmelere Türkçe öğretmek üzere çalışmalar yürütülmüştür (Aykaç, 2015, s. 164). 1850 yılında, yani Kaşgarlı Mahmut'un *Divanü Lügati't-Türk*'ü yazmasından yaklaşık sekiz yüzyıl sonra, ilk kez bir Türk tarafından yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla bir eser yazılmıştır (Çakmak, 2014, s. 178). J.P. Sinan'ın *Alphabet turc suivi d'une méthode* adlı bu kitabı İstanbul'da yayınlanmıştır. Çakmak (2014, s. 178), bu eseri diğer Türk yazarlarının aşağıdaki kitaplarının takip ettiğini kaydeder:

"Güzeloğlu, E. *Dialogues français-turcs, Précédés d'une vocabulaire*, Constantinople, 1852.

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

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

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

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

Ancak 19. yüzyılda Türk yazarlar tarafından kaleme alınan Türkçe öğretim kitapları yukarıda belirtilen bu altı adet kitapla sınırlı kalmıştır. Buna karşılık yabancı yazarlar aynı yüzyılda otuz dört farklı Türkçe öğretim kitabı yazmıştır. 20. yüzyılda ise Türk yazarlar yeni kurulan cumhuriyetin de etkisiyle Türkçe öğretmeye çok daha fazla önem vererek bu amaçla yüz kırk dokuz eser ortaya koymuştur (Hengirmen, 1993, s. 7).

Cumhuriyetin kurulmasının ardından 1932 yılında Atatürk'ün öncülüğünde Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur. Yine aynı yıl I. Türk Dili Kurultayı yapılmıştır. Bu kurultayda Türkçenin yabancı sözcüklerden arındırılarak özleştirilmesine karar verilmiş ve bu yönde çalışmalara başlanmıştır. Cemiyetin ismi 1936 yılında bugün de varlığını devam ettiren "Türk Dil Kurumu (TDK)" olarak değiştirilmiştir (Bayraktar, 2003). 1984 yılında yabancı kişilere Türkçe öğretmek amacıyla Ankara Üniversitesi bünyesinde "Türkçe Öğretim ve

Uygulama Merkezi (TÖMER)’ kurulmuştur. Böylelikle yabancı öğrencilere ilk kez sistematik dil öğretimine yönelik bir öğretim kurumu hayata geçirilmiştir. TÖMER bugün hala çok sayıda şubesiyle Türkçe öğretimine devam etmekte ve yabancılar için Türkçe eğitim setleri yayınlamaktadır. Bugün TÖMER dışında İstanbul Üniversitesinin Dil Merkezi (DİLMER) kurumu gibi birçok farklı üniversite bünyesinde de Türkçe eğitim merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezler yabancılar için Türkçe öğretim setleri hazırlamakta ve hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında bu kaynaklar Türkçe öğretiminde yaygın biçimde kullanılmaktadır.

Ayrıca yurtdışında Yunus Emre Enstitü merkezleri ve de yabancı Üniversitelerdeki Türkoloji kürsüleri aracılığıyla da yabancılar için Türkçe öğretme çalışmaları yürütülmektedir. Yunus Emre Vakfı; Türk dili, tarihi ve kültürünü tanıtmak, Türkiye’nin diğer ülke ve kültürlerle ilişkilerini geliştirmek amacıyla 2007 yılında bir kamu vakfı olarak kurulmuştur. Yunus Emre Enstitüsü de bu vakfa bağlı bir kuruluş olarak 2009 yılında çalışmalarına başlamıştır. Yunus Emre Enstitüsünün Türkiye dışında çok çeşitli ülkelerde 58 kültür merkezi bulunmaktadır (Mutlu ve Ayrancı, 2017, s. 70). 2013 yılından itibaren vakıf Türk ideoloji dünyaya yaymayı aktif olarak başlamıştı. Organize ettiği aktiviteler arasında edebiyat söyleşileri, konferans, dinleyicilerin önünde yapılan paneller, dil eğitimi faaliyetleri, kültür öğretimi, medya ve canlı etkinlikler yer alır (Okur, 2021).

2.4 Kelime Öğretiminin Özellikleri

2.4.1 Var Olan Yaklaşımlar

Kelime öğretimi, yabancı dil öğretiminin önemli bir parçasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de kelime öğretimi mühim bir yer kaplar. Hangi kelimelerin nasıl öğretileceği ve öğretim sürecinde hangi aşamada ne adette kelime öğretileceği gibi hususlara kelime öğretimi sürecinin en başında karar verilmelidir. Yani en baştan kelime öğretim metodu ve tekniği üzerine düşünülmelidir. Doğru metodolojinin seçilmesi, bir dilin en iyi düzeyde öğretilmesi için elzemdir.

Kelime öğrenim sürecinin adeta kendiliğinden olacağı ya da öğrencilerin kelime listelerindeki kelimeleri ezberlemesi yolu ile olacağı varsayılmamalıdır. Çünkü yabancı bir kelime, bir kere anlamına bakılıp o tek anlamı ezberlenerek öğrenilemez. Kelimenin kökü, nasıl türetildiği, ilişkili olduğu diğer kelimeler, bu kelimeye eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler, kelimenin kullanıldığı yerler, bağlamı, kullanım sıklığı, kelimenin yan anlamları

gibi birçok husus da göz önüne alınmalıdır. Bir dildeki her bir kelimenin o dilin ait olduğu kültürü yansıttığı da unutulmamalıdır. Ancak bu şekilde öğretildiğinde, öğrenilen kelime akılda kalır ve unutulmaz. Öğrenci, kendini ifade ederken kelimeyi etkin biçimde sözlü ve yazılı olarak kullanabilir; yani öğrendiği dilde hakimiyet kazanır. Bir yabancı dilin dilbilgisi ne kadar iyi derecede öğrenilirse öğrenilsin eğer kelime dağarcığı kısıtlı ise etkin bir iletişim sağlanamaz. Kelime dağarcığı yeterli genişlikte olmayan bir öğrenci; okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel dil becerilerinin hiçbirinde başarılı olamaz. Kelimelerin anlamlarını bilmediği için ne okuduğunu ne de dinlediğini anlayabilir. Yine sözcük dağarcığı elverişli olmadığı için kendini konuşma ya da yazma yolu ile etkili biçimde ifade edemez. Yani kelime öğrenimi; dili aktif hale getiren, öğrendiğimiz dili etkin kullanabilmemizi sağlayan, bu anlamda dil öğretiminin olmazsa olmaz bir parçasıdır.

Hengirmen (2006) yabancı dil öğretiminin başarılı olması için gerekli olan dört temel unsuru “yöntem, eğitim araçları, eğitim ortamı ve öğretim tekniği” olarak ifade eder. Bu dört unsur arasında ilk sırada yer alan unsur yöntemdir. Yöntem, tüm yabancı dil öğretimi süreci boyunca dikkate alınması gereken temel bir husustur. Dil öğretiminin önemli parçası olan kelime öğretimi de bu bağlamda, yani belirli bir öğretim yöntemi çerçevesinde ele alınmalıdır.

Sözcük öğretiminin hangi alıştırmalar ve etkinlikler ile yapılacağı ve de sonrasında yine hangi yöntemlerle pekiştirileceği önemlidir. Demirel (2010), dilin sözvarlığı öğretimindeki metot ve tekniklere ilişkin yapılabilecek etkinlikleri şöyle sıralar:

“Gerçek nesneler ya da örnekler gösterilir

Öğretilecek sözcüğün anlamı jest ve mimiklerle açıklanır

Görsel araçlar kullanılır:

Dergi, mecmua, gazete resimleri, kart, poster vs.

Tahtaya şekil, kroki, resim ya da çizgi resimler.

Film şeritleri, figürler, dialar.

Hedef dilde açıklama yapılır

Daha önce öğretilen sözcüklerden faydalanarak yeni sözcüklerin anlamı açıklanır.

Öğretilen sözcüklerin eş ya da zıt anlamı verilir.

Sözcük karşılıkları buldurulur

Sözcüklerin anlamını okudukları ya da duydukları bir metinden çıkarmaları, tahmin etmeleri istenir” (Demirel, 2010, s. 115).

Larsen-Freeman’ın tanıttığı üç boyutlu şemaya göre ise her dilbilimsel yazının üç bölümü vardır: biçim, anlam ve kullanım (Lisin, 2007, s. 84). Bir öğrencinin bir sözcüğü bildiğini

söyleyebilmesi için sözcüğün biçimsel özelliklerini (ses değişimleri, sesletim özellikleri vs), sözlüksel anlamını (görevini ve anlamını) ve bu sözcüğün her türlü kullanım bilgisini (bağlama göre değişebilen kullanımı, yan anlamsal özellikleri, türetilmeli kullanımlar vs) biliyor olması gerekir.

Kelime öğretimin başarılı olabilmesi için eğitim sürecinin belli ilkelere dayanması şarttır. Bu ilkeler arasında, kelime ve kültür unsuru birleşimi, kültürdilbilimsel görselleştirme ve aşamalı kültür unsurunun oluşması sayılabilir. Kelime ve kültür unsuru birleşiminde bir kültürde büyümüş bir öğrenci başka kültürün unsurlarını benimsemektedir. Bu benimseme, eğitim süreci diller arası ve kültürlerarası iletişim şeklinde organize edildiğinde mümkündür. Bunun için bir kelimenin anlamı öğretilirken bu kelimenin taşıdığı kültürel davranış ve bakışı öğretmek, ana kültürle yabancı kültür etkileşimini sağlamak ve öğrencilerin kelime ve kültür unsurunu benimsemeleri için eğitim sürecinde aktif rol almalarına olanak vermek önemlidir. Kültürdilbilimsel görselleştirme, kelime ve kültür unsuru öğretilirken zihinde bir imaj oluşturmakla gerçekleşir. Bunun için de eğitim sürecinde bir kültüre ait özgün malzeme ve materyaller kullanılmalıdır. Bir öğrencinin özgün materyallerle çalışması onun analiz etme, ana fikri ve detayları çıkarma, konulara göre gruplama yeteneklerini geliştirir. Sonuç olarak konuşma sürecinde gerekli kelimeyi seçmek ve başka kelimelerle birlikte kullanmak daha kolay olur.

Ayrıca eğitim ortamının, bu tür öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir rolü vardır. Eğitim ortamında yer alan tüm unsurların öğretim sürecinde olumlu ya da olumsuz işlevleri bulunur. Sadece gerekli unsurların ders salonunda var olup olmaması değil, olanların nasıl sunulduğunun, nasıl gösterildiği ve kullanıldığının da öğrenciler üzerinde farklı etkileri olabilmektedir. Bu yüzden istenilen öğretim amaçlarına ulaşılabilmesi için eğitim ortamının eğitim süreci üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak düzenlenmesi, materyalin bu çerçevede kullanılması gerekmektedir.

Memiş'e göre doğru biçimde yapılandırılmış bir eğitim ortamı:

“Öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır ve başarılarının artmasını sağlar.

Öğrencinin bazı bilgileri farkına varmadan öğrenmesine ve öğrendiklerini hatırlamasına yardımcı olur.

Öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır ve onları cesaretlendirir.

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmasına ve bunlardan yararlanmasına katkı sağlar.

Öğretmenlerin sınıf üzerindeki kontrolünün ve etkinliğinin artmasına destek olur.

Öğretim amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar" (Memiş, 2016, s. 612).

Dolayısıyla eğitim ortamı, istenilen eğitim amaçları doğrultusunda düzenlenmelidir. Kelime öğretimi kültür ile birlikte düşünülmeli, ders salonu ve ders materyalleri de bu minvalde oluşturulmalıdır. Ancak bu şekilde öğrencilerde o dile, öğrenilecek kelimelere ve o dilin kültürüne karşı bir motivasyon yaratılabilir.

Aşamalı kültür unsurları oluşması ise iletişimsel, sosyokültürel ve bilişsel gelişimi içerir. Yabancı dil öğrenenlerin kendi ve kendi kültüründen farklı olanı tespit edebilme ve bu farkın sebeplerini bulma becerilerine sahip olmaları gerekir. Dolayısıyla kültür unsurları oluşturmanın ilk aşaması kültürel bilgiyi sunmaktır. Bu bilginin kültür sisteminde yerini belirleyip öğrencilerin bilincinde bir çağrışım oluşturmaktır. Ondan sonra kültürdilbilimsel bilgilerin konuşma becerilerine aktif yansıtılması aşaması gelir. Bu aşamada öğrenciler öğrendikleri kültür unsurlarını farklı bağlamda ve farklı konuşma ortamında kullanmayı öğrenirler. Son aşamada ise öğrenilen kültür unsurları, kolaylıkla ver herhangi bir önyargı olmadan yorumlanabilir.

2.4.2 Başka Dilde Karşılığı Olmayan Kelimelerin Özellikleri

Farklı kültürden gelen insanların aralarında anlaşmalarını zorlayan unsurlar arasında, farklı gelenek ve âdetler, günlük alışkanlıklar, mantalite ve edebiyat bulunur. Bunların dışında iletişimin verimliliğini o dili kullanan kişinin karakteri ve duygu yapısı da etkiler. Diller ve kültürler arasındaki farkı yansıtan kelimeler başka dilde karşılığı olmayan kelimelerdir. Bu tür kelimeler ulusal özellikleri içeren başka dilbilimsel toplumlardaki unsurlarda karşılığı bulunmayan kavramlardır. Bunların arasında terimler, ses benzetmeleri, ünlemler, kısaltmalar, hitaplar, özel isimler, atasözleri ve deyimler gelir. Bu tür kelimelerdeki kültür unsurları ayrı önem taşır ve bu sebeple onları tercüme ederken uygun yöntem başvurmak gereklidir. Dilbilimde başka dilde karşılığı olmayan kelimeleri anlatmak için birkaç yöntem belirlenmiştir.

Harf çevirisi (aynı kelime kullanılır ama başka alfabeye yazılır, örneğin Atatürk – Атаатүрк

Yaklaşık çeviri (başka dilde benzer gerçekleri kullanarak anlatım, örneğin İmam: camide dini görev yapan kişi, papaz gibi)

Karşılığı bulunmayan kelimelerin bazı bölümlerinin çevrilmesi (bir kelimenin morfolojik yada semantik parçası çevrilir ve yeni dile adapte edilir, örneğin Video recording (İngilizce) – Video kayıt (Türkçe))

Adaptasyon (yabancı kelimenin başka dilde aynı anlamda kullanılışı, örneğin otoban, selfi vs.)

Betimsel çeviri (yabancı kültürü taşıyan kelimeleri açıklayarak anlatım, örneğin Rusça’da Snegurochka, Noel Baba’nın kız torunu olan, aynı zamanda ona her yerde eşlik eden efsanevi bir karakter)

Kelime öğretimi sürecine kültür unsurunu dahil etmek için sözcük seçimini belli kıstaslara göre yapmak gerekir. Belli bir kültür toplamında bilenen ve konuşmada sıklıkla kullanılan unsurlar seçilmelidir. Bu unsurların kaynakları; edebi eserler, folklor, dini metinler, şarkılar, filmler, reklam ve sloganlar, siyasi ve sosyal gerçekler, fıkralar, tarihi ve kültürel metinler olabilir. Başka dilde karşılığı olmayan kelimeler eğitim açısından da zorluk taşımaktadır. Bu tür kelimeleri öğretirken uygun yol seçmek öğrencilerin daha başarılı olmasına yardımcı olur. Eğitim bilimlerinde en uygun görünen yollar şunlardır:

- Kültürdilbilimsel Yorum: Genellikle otantik metinler kullanılır; bu metinlerle çalışırken öğrenciler kültür unsurlarını idrak etmekte zorluk çeker. Kültürdilbilimsel yorum; metindeki ekstralinguistik faktörlere odaklanır, yani tarihi ve kültürel etmenler üzerine yorum yapılır. (Örneğin Mevlana’nın ‘Nasuh Tövbesi’ hikâyesini anlatmak için hamam, peçe ve çarşaf görselleri hikâyedeki kültürel temelleri anlamaya yardım eder)
- Görsel Eğitim: Görseller ise yabancı öğrencilerin kültüründe olmayan kavramları belli şekillerde tanıtmaya yardımcı olur. Görsel eğitim, öğrencilerin olayları canlı ve dolaysız algılamalarına sebep olur. Ayrıca görseller öğrencilerin zihninde belli imajları kurmaya yol açar ve bu, kültür unsurlarının arasındaki ilişkileri de açıklar. Görseller arasında resimler, illüstrasyonlar, sanat eserleri, tablolar, fotoğraflar, videolar olabilir. Dolayısıyla görseller farklı işlevleri içerir: eğitime eşlik etmek (örneğin çoğu Rus edebi eserlerinde ‘akağaç ormanı’ (puşça) geçer; ama yabancıların bunun anlamaları güçtür. Bunu desteklemek için ünlü sanatçıların ‘Levitan’, Altın Sonbahar yada ‘Berezovaya roşça’ gibi tabloları gösterilebilir); karşılığı olmayan kelimelerin kültür unsurlarını açıklamak (örneğin Rusçadaki ‘matruşka’ yada Türkçedeki ‘fes’ kelimelerinin görsellerini görmeden zihinsel imajlarını kurmak

zordur); bir halkın gelenek ve âdetlerini anlatmak (örneğin Kustodiyev'in 'Fuar' tablosu ya da Osman Hamdi Bey'in 'Anadolu'da Köylüler', 'Kaplumbağa Terbiyecisi').

Dilbilimde başka dilde karşılığı olmayan kelimeler genellikle belli gruplar içinde tasnif edilmektedir: (Lisin, 2007, s. 84)

- Sosyal ve gündelik hayata dair kelimeler: yemek özellikleri ifade eden kelimeler (Rusça'da borşç, kisel, karavay, Türkçe'de ayran, mantı, künefe gibi); kıyafet ve süs eşyaları ifade eden kelimeler (Rusça sarafan, kokoşnik, Türkçe kuşak, zıbın, peştamal gibi); bazı hayvan ve bitkileri isimlendirmek için kullanılan kelimeler (Rusça seledka, chernika, Türkçe acur, Kangal gibi)
- Kültürel özellikler içeren kelimeler: müzik ve dans (Rusça bayan, gusli, pereplas, Türkçe horon, bağlama, Atabarı gibi); edebiyat eserlerinde kullanılan sözcükler (Rusça Snegurochka, baba-yaga, Türkçe Keloğlan, ağustos böceği gibi) eğitimle ilgili kelimeler (Rusça glagolitsa, seminariya, Türkçe etüd, enstitü gibi)
- Ekonomik hayat gerçeklerini anlatan kelimeler, ölçü birimleri ve miktar ifadeleri: para (Rusça rubl, kopeyka, Türkçe lira, kuruş), ölçüm (Rusça kavanoz, pud, Türkçe okka, göz kararı gibi)
- Devlet sistemi ve siyaset ile alakalı kelimeler: Rusça дума, колхоз, Türkçe muhtarlık, ihtiyar meclisi gibi.
- İsim taşıyan kelimeler: Rusça Минск, Динамо, Türkçe Ankara, Milliyet gazetesi gibi.

2.4.3. Ulusal kültürü içeren kelimeler

Ulusal kültürü içeren kelimeler semantik anlamından ziyade konotatif (çağrışımsal) anlam içerir. Konotatif anlam bir kelimenin duygusal, stilistik ve anlatımsal tarafını yansıtır. Konotatif anlam, nesnenin gerçek anlamından ne için olduğundan çıkıp o nesneye farklı değerler yükleyen anlamdır. Konotasyon bir kelimenin birincil ve edebi anlamlarının yanı sıra insanda uyandırdığı, çağrıştırdığı duygu ve düşünceler anlamına gelir. (Örneğin: - 'Bu yeni komşun nasıl biri? – O tam bir Kezban.' konuşmasında, bir yabancı Kezban isminin konotatif anlamına (cahil, adabı muaşeret bilmeyen) hakim değilse cümleyi anlamakta zorluk çeker.) Konotatif anlam yöresel ya da genel kavramları ifade edebilir. Başka dilde karşılığı olan kelimeler kolayca çevrilebilir ve bir öğrenci için anadilinde ve yabancı dilde semantik eşleştirme yapma engeli bulunmazken, konotatif anlamı olan ve ulusal kültürü içeren kelimeler için bu durum söz konusu değildir. Ulusal kültürü içeren kelimeler arasında

başka dilde karşılığı olmayan kelimeler ve konotatif anlamı içeren kelimeler gelir. Başka dilde karşılığı olmayan kelimeler bir halkın kültürü, tarihi, ekonomisi ve günlük hayatıyla ilgili spesifik anlam içeren kelimelerdir (tantuni, bağlama gibi). Fon kelimeleri başka dilde karşılığı olan kelimelerdir; ancak kültür unsurları farklıdır. Örneğin enstitü Rusçada üniversitenin eş anlamlısı iken Türkçede farklıdır. Dolayısıyla bu tür farklar toplumsal yapı farklarını da ifade eder. Bu farkı en çok içeren kelimeler ise deyimler ve atasözleridir.

Türkçe Sözlükte (2005), deyim “genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” şeklinde tanımlanır. Dil biliminde ise deyim; çeşitli durum veya kavramları halk arasında esprili bir biçimde, hususi bir yapı veya sözdizimi içinde ifade eden ve genellikle gerçek anlamlarından başka bir anlam taşıyan, mecaz içeren kelimelerden oluşan kalıplaşmış kelime topluluğudur. Deyimler, bir kelime topluluğu olabildiği gibi bazen de tam bir cümle de olabilirler. Halk Edebiyatı Sözlüğü’ne göre (Albayrak, 2010, s. 130) deyim en az iki kelimeden oluşan, bu kelimelerin genel olarak mecaz anlamla kullanıldığı ve bir kavramı ifade etmek için kurulmuş özel bir anlatım kalıbıdır. Deyimlerin dört özelliği vardır: “a) en az iki kelimeden oluşur; b) deymi oluşturan kelimeler büyük ölçüde gerçek anlamları dışında kullanılır; c) deyimler bir kavramı belirtmek için bulunmuş özel anlatım kalıplarıdır; d) deyimler kalıplaşmış sözlerdir.”

Atasözleri, uzun tarihsel dönemler içinde uzun deneyimlerden süzülerek gelmiş kısa, özlü ve öğütler veren, toplum tarafından benimsenerek müşterek olarak kullanılagelmiş kalıplaşmış söz veya söz gruplarıdır. Atasözleri, Türkçede "sav" ve "irsal-i mesel, darb-ı mesel" kelimeleri ile de ifade edilmektedir. Atasözlerinin ilk olarak kimin tarafından nerede ve ne zaman söylendiği bilinmediğinden atasözleri anonim ifadelerdir. Bu sözler artık topluma mâl olmuş, toplum tarafından kabul edilmiş ve özümsemiş ve de uzun tarihsel dönemlerden geçerek günümüze ulaşmış sözlerdir. Atasözleri, uzun deneyimlerden süzülerek geldiği için halk tarafından da konuşmalarda bir destek, dayanak noktası olarak gösterilir; öne sürülen argümanlara kanıt olarak da sunulur. Sonuç olarak atasözleri, bir toplumun kültürel birikiminin sonucudur. Dolayısıyla da bir toplumun yalnızca müşterek duygu, düşünce ve anlayışlarını değil aynı zamanda ortak bir dil zevkini de yansıtır. Albayrak’ın tanımlamasına göre de “atasözü, ataların yüzyıllar içindeki tecrübe ve gözlemlerine dayalı düşüncelerini öğüt ve yargı şeklinde nakleden anonim, kısa ve özlü sözlerdir” (Albayrak, 2010, s. 42).

Güleç (2020) çalışmalarında kültürel unsurların iki çeşit olduğuna dikkat çeker. Onlar somut ve somut olmayan kültürler unsurlardır. Somut unsurlar arasında görülebilir şeyler, farklı kültürel tasarımlar, estetik sanatlar yer alır. Verilen örnekler ise seramik, tekstil, alış veriş merkezleri gibi unsurlar listelenmiştir. Somut olmayan unsurlar arsında selamlaşma, vedalaşma, arkadaşlar arası konuşmalar, Türk kültürüne ait efsaneler, yaşa, yakınlık derecesine, toplumsal statüye göre kullanılacak kalıp sözler, milli ve dini bayramlar, festival tarihleri, sebepleri, kutlama şekilleri, en çok beğenilen Türkçe sözlüğü müzik ve klipler, yarışmalar, insanların eğlence alışkanlıkları, birini misafir etme kuralları, yemek kültürleri, masada oturma düzeni, meslek çeşitleri, ulusal markalar gibi örnekler bulunur.

2.4.4. Kelime Öğrenme Sürecinin Bilişsel ve Psikolojik Temelleri

Dilbilimci Aksan (1977) kelime hazinesi, sözcük dağarcığı, vokabüler ifadeleri yerine ‘söz varlığı’ ifadesini tercih ediyor. Söz varlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya getirdiği simgeler, kodlar yada göstergeler olarak değil, o dili taşıyanların kavram dünyası, maddi ve manevi yansıtıcısı ve dünya görüşünü ifade eden bir gerçek olarak düşünülmelidir. Örneğin Türk dilinde aile kavramını ifade etmek için ‘elti’, ‘görümce’, ‘baldız’, ‘yenge’ gibi çeşitli sözcükler varken Hint-Avrupa dil ailesinde bu kavramların tümü tek kelimeyle ifade edilmektedir. Aksan’a göre (2000) bir dilin söz varlığı şunlardan oluşmaktadır: terimler, atasözleri, deyimler, ikilemeler, kalıp sözler ve doldurma sözler. Terimler, bilim, sanat, spor, teknik gibi alanlarda özel kavramları ifade eden isimlerdir. Atasözleri ise bir toplumun deneyimlerini, o toplumun dünyaya bakışını, algılama şeklini, yorumlama tarzını, anlatım biçimini ve gücünü yansıtan zamansız sözlerdir. İnsan ilişkileri ve bu ilişkilerin ortaya çıkardığı eserleri ifade eden atasözlerinden bilgi edinmek mümkündür. Deyimler de atasözleri gibi kalıplaşmış söz ve söz öbekleri yada cümlelerdir. Ayrıca kalıp sözler de söz varlığı kapsamında ele alınır. Kalıp sözler, meşhur isimlerin belli bir durumda belli bir olaya istinaden söyledikleri ve sonrasında ise evrenselleşmiş sözlerdir. Doldurma sözlere ise örnek olarak günlük hayatta çok sık kullanılan “şey” kelimesi örnek verilebilir.

Kelime öğretimi mekanizmalarını daha iyi anlayabilmek için öncelikle kelime öğretirken her türlü anlamı dikkate almanın mühim olduğunu söylemek gerekir. Kelimenin gerçek anlamı, taşıdığı ilk ve genel anlamıdır. Buna ‘gerçek anlam’ ya da temel anlam’ da denir. Bu birincil gerçek anlamıyla ilişkili olarak zaman içinde ortaya çıkmış farklı anlamlara ise ‘yan anlam’ denir. Kelimenin gerçek anlamından başka, gerçek anlamıyla bir şekilde ilintisi olan başka anlamlar kazanması yan anlamı meydana getirir. Bir kelimenin gerçek anlamından tümüyle

koparak aldığı yeni anlama ise mecaz anlam denilir. Yani mecaz anlam, bir kelimenin gerçek anlamı dışında başka bir kelime yerine kullanılmasıdır. Gerçek, yan ve mecaz anlamlı kelimeler dışında bir kelimenin somut ve soyut anlamları da olabilir.

Kelime öğrenme ve konuşma sırasındaki süreçler oldukça karmaşıktır. Bunlar bilişsel kontrol mekanizması, anlam işlenmesi, hafıza gibi mekanizmaları içerir. Türkçe öğrenen bir yabancı ‘elma’ kelimesini duyup okursa beynin bazı bölgeleri heceleri analiz edip stoklayacaktır. Aynı zamanda diğer bölgelerin bazıları harfleri işleyip hafızaya yerleştirecektir. Elmanın görseli beyinde karma uyarıcı sebebi olur. Eğer bu kelime tahtaya yazılırsa yada resmî çizilirse beynin motor ve görsel merkezlerini aktive eder. Dolayısıyla bütün bu manipölasyonlar beyinde sensör ve motor tecrübeleri oluşturur (Solso vd., 2014, s. 97). Konuşma sürecinin de birkaç seviyesi vardır. Motivasyon seviyesinde birinin konuşma niyeti ve konuşma planı ortaya çıkar. Biçimlendirme seviyesinde fikir doğar ve içsel kodlarla kodlanır. Sonrasında ise telaffuz edilip tonlanır. Konuşma mekanizmasının temeli, kelime dağarcığından uygun sözcük seçip onu cümlede başka sözcüklerle kombine etmesidir. İki farklı dilin kod sistemlerinin etkileşimi sonucunda öğrenciler kelimelerin arasında benzerlik kurabilirler. Bu benzerlik başka dilde karşılığı olmayan kelimelerde anlaşmazlığa yol açabilir (Lisin, 2007, s. 84).

Bir diğer bilinmesi ve dikkate alınması mühim olan süreç, okuma sürecidir. Okuduğumuzda ve ya bir resme baktığımızda gözlerimiz bir seri hareket yapar. Bilişsel psikolojide buna ‘sıçramalı göz hareketleri’ adı verilir. İnsandan insana farklılık gösterebilir; ama ortalama odaklanma yaklaşık iki yüz elli milisaniye sürer. Görme ancak 1 ya da 2 derece gibi dar bir alanda en keskin haline ulaştığı için odaklanma gerçekleşir. Yazı aşırı büyük yada küçük olmadığı müddetçe odaklanma boyutu yazının boyutundan etkilenmeden yaklaşık olarak sekiz ya da dokuz harfe kadar uzanır. Yazılı materyali tekrar etmek için zamanın yaklaşık yüzde on ya da yüzde beşinde gözümüzü geri çekeriz ki, bu da ‘geri dönüş’ olarak isimlendirilir (Solso vd., 2014, s. 337).

Solso vd.’lerine göre okuma süreci belli aşamalardan oluşur. İlk aşama, içsel bir imaj yaratan bir kodlama işlemidir. Kodlamadan sonra, harf dizisi okuyanın belleğinde olan sözlükle eşleştirilir. Bu prosedürün amacı bir eşleştirme sonucuna bakıp daha önce aynı girdinin depolanıp depolanmadığını anlamaktır. Ona göre netleştirilir. Sözcükle ilgili olayların bellekte depolanıp depolanmadığıyla ilgili bu modelin iki önemli varsayımı vardır: birinci varsayım, sözcüklerin belleğin farklı bölgelerinde saklandığıdır. Buna göre bazı sözcükler

çok yakından çağrışımlıdır (ekmek- tereyağı) ve bazıları da uzaktan (hemşire – tereyağı) çağrışımlıdır. İkinci varsayıma göre belli bellek alanlarından bilgi çağrıldığında yakın bölgelerde bir nöral faaliyet yer alır ve böylece çağrışımlı anıların hatırlanması daha kolay mümkün olur. Bu ikinci hipotez özellikle harf ve sözcük tanınmasına dair bir model geliştirmiş olan bilim insanları Meyer ve Schvaneveldt'in yaptığı 'bağlam' deneyleriyle desteklenir (Solso vd., 2014, s. 340).

Psikologlar öğrenme sürecinde önemli rol oynayan bellek çeşitlerine de dikkat çeker. İnsanın çevresinden gelen uyarıcılara tepki verip onları analiz eden duygusal bellek. Duyusal belleğin içerdiği bilgi özgün uyarıcının tam bir kopyasıdır. Görsel duyular duyusal kayıt tarafından aynı fotoğraf gibi ,kısa bir süre için kodlanır. Aynı şekilde işitsel duyular da ses kalıpları olarak kodlanır. Duyusal kayda gelen bilgilerin çoğu atılır ve bir kısmı da çok kısa bir süre tutularak algılanır ve tanınır. Duyular dikkat ve algı süreçleri aracılığı ile kısa süreli belleğe geçirilir. Kısa süreli belleğin işlevler arasında bilgileri kısıtlı süre içinde saklama ve bilişsel işlemleri gerçekleştirme yer alır. Kısa süreli bellekte anlam kazanan bilgi kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilir. Uzun Süreli Belleğe gelen bilgilerin yapılarına(çeşidine) göre farklı bellek türleri içine kaydedildiğini söylemektedirler. Kimi kuramcılar, uzun süreli belleği anısal bellek (episodic memory) ve anlamsal bellek (semantic memory) olarak iki temel bölümden oluştuğunu ileri sürerken, kimi kuramcılar da bunlara işlemsel belleği (procedure memory) eklemektedirler (Yıldırım, 2010).

Analiz sonucunda çıkan harflerin sembollerini içeren kodlar sözcük tarayıcılarına gönderilir. Sözcük tarayıcısı yeteri kadar ipucu tanırorsa, bir sözcüğün mevcut olduğunu gösteren onaylayıcı bir sinyal üretir. Belli bir sözcüğün keşfi benzer ve yakın sözcükleri saptanmasına yol açar. Örneğin, ekmek sözcüğünün keşfi okuyanın bellek ağındaki diğer çağrışımlı kelimeleri de harekete geçirir. Ekmekle ilişkili tereyağı gibi diğer sözcükleri hassaslaştırır. Bu model okuyanların çağrışımlı sözcükleri, çağrışımsız sözcüklere oranla daha hızlı tanınmasını göz önünde bulundurmıştır. Bu model mühimdir; çünkü sadece mevcut verileri bağdaştırmakla kalmaz, aynı zamanda anlamsal belleğin yapısını görmek için de bir araç sunar (Solso vd., 2014, s. 343). Özetle kelimelerin kültürel unsurlarına hakim olunması son derece önemlidir. Bu sebeple bir öğrencinin yabancı dil öğrenirken hem işitsel-görsel mekanizmasını hem de kelimeler arasında çağrışım kurma yeteneğini ve kelimelerin kültür unsurunu kavrayıp bu kelimeleri doğru bağlamda kullanma stratejilerini edinmesi gerekmektedir.

2.5. Kültür Unsuru İçeren Kelimelerin  ğretim İlkeleri ve Bu Alanda Yapılmış Araştırmalar

Yabancı dil öğrenirken bireyin o dilin ait olduğu yabancı kültürle yüzleşmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla bu kültürü kavrayıp benimseme becerisi, iletişimin verimli olup olmadığını belirler. Bu açıdan kültür unsuru içeren kelimelerin öğretilmesini de içeren iletişimsel yaklaşım, modern eğitim yaklaşımlarından en etkili olanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım bir öğrencinin yabancı dili anadili kadar serbest kullanmasını, kendi kültürüyle hedef kültür arasında bir bağ oluşturmasını ve k lt rlerearası iletişim kurabilmesini hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşabilmeleri için öğrencilerin uygun davranış ve bilgi, ilişki kurma ve yorumlama, karşılıklı etkileşim ve keşfetme gibi becerileri sahip olmaları şarttır (Lisin, 2007, s. 84). Davranış becerisi, yabancı dili öğrenenlerin hedef kültürdeki farklılıkların ayırımına varıp önyargısız yaklaşımda bulunmalarını içerir. Bilgi becerisi ise kendi kültürü ve dilini bildiği gibi yabancı dil ve kültür konusunda da yüksek seviyede bilgi sahibi olmak demektir. İlişki kurma ve yorumlama yeteneği bir dil öğrenenlerin kendi kültürleri ve hedef kültür arasında benzerlikler ve farkları görmeleri ve bu özellikleri tarafsız yorumlamalarını içerir. Karşılıklı etkileşim ve keşfetmede ise yabancı kültürle ilgili edinilen teorik bilgileri uygulamak, kendi kültürüne ve yabancı kültürlere eleştirel yaklaşıp değerlendirmek esastır.

İletişimsel yaklaşıma göre dil öncelikle bir iletişim aracıdır. İletişim kuramı sadece dilsel bilgiyi kapsamaz, ayrıca k lt rlerearası etkileşime de önem verir. Bundan dolayı bu yaklaşım yabancı dil  ğretiminde belli ilkelerin kullanılmasını gerektirir. Bütün dil becerilerini geliştirme ilkesini; konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerinin iletişimde geliştirilmesini savunur. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme bir dili aşamalı ve sistematik olarak öğrenmeyi sağlar. Görsel ve işitsel araçları kullanmak öğrencilerin dil çerçevesinde kültürü ve yaşam tarzını kavramasına önayak olur. Bu bağlamda öğrencilerin derslere aktif katılması, kendilerini ifade etmeye yönelmeleri, öğrenilen yabancı dile ve kültüre karşı motivasyon içinde olarak o kültürü benimsemeleri yine güdülen ilkeler arasındadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almak bir eğitmen için her öğrencinin yaşına, psikolojik ve toplumsal durumuna ve de zeka tipine göre uygun yaklaşım ve bilgi seçmesine yardımcı olur. Dil öğretimini sınıftan gerçek hayata taşımak ise bu dilin ‘canlı’ olduğunu gösterir (Maslova, 2009).

İletişimsel yaklaşımın etkili kabul edilen ilkelerini kullanmakla birlikte kültür unsuru içeren kelimeleri öğretirken kelime ve kültür olgusunu aynı anda öğretmek önemlidir. Kelime ve kültür olgusunu aynı anda öğretmek yabancı dilde sosyalleşmek için vazgeçilmezdir. Bir kelimenin anlamı ve kullanımıyla birlikte bu kelimenin kültür olgusunu benimsemek eğitim, gelişme ve keşfetme açılarından mühimdir. Bu durumda eğitimci, kelime öğretirken gerçek iletişim modelini oluşturarak öğrencilerin kültürlerarası etkileşime hazırlıklı olmalarını sağlar. Anlam, kullanım ve kültür olgusunu aynı anda benimseyen öğrenciler yabancı bir topluma anlayış duymayı ve empati kurmayı ve o kültüre yine o kültür açısından bakmayı öğrenir.

Dilbilimsel görselleştirme daha önce de ifade edildiği gibi yabancı dildeki kavramları soyut şekilde oluşturmaya ve depolamaya yardımcı olur. Buna göre eğitim sürecinin temeli, öğretilen kavramların imajlarını oluşturabilmektir. Dilbilimsel görselleştirme hem görsel-ışitsel örnekleri kullanarak hem de otantik kaynaklara (sosyal medya, web sayfaları, kitap, filmler, şarkılar gibi) dayanarak mümkün olur. Kültür kavramlarının aşamalı oluşturma ilkesi iletişimsel, sosyo-kültürel ve bilişsel temellere dayalıdır. Öğrencilerin iki toplum arasında farklı olan kavramları keşfedip o farklılıkları kabullenmesi için bu kavramların aşamalı şekilde idrak edilmesi gereklidir. İlk önce kültür kavramının sunulması gerekir. Kavramın sunumu aşamasında, kelimenin dil ve toplum yaşamı sistemlerindeki yeri netleştirilir. Kelime ve kültür unsuru anlatılırken belli çağrışımlar oluşturulur. Böylelikle bu kelime, öğrenenin bilincinde yer eder ve bir değer kazanır. Bir sonraki aşama, önceden elde edilen bilgilerin pratikte uygulanmasıdır. Bu aşamada öğrenciler, depoladıkları kelimeleri hafızadan çıkarıp bu kelimelerin kültür unsurlarıyla beraber iletişimde uygulama becerilerini otomatize ederler. Son aşamada ise yabancı kültür unsurları yorumlanarak o kültüre ve değerlerine hoşgörü ve önyargısız yaklaşım sağlanır. Bu sisteme uymak, öğrencilerin yabancı kültürü kendi kültürel değerlerinden ödün vermeden en verimli şekilde benimsemelerini sağlar (Maslova, 2009).

Çok çeşitli dilbilimci akademisyen yabancı dil öğretiminde kültürün önemini vurgulamıştır (Peck: 1998; Kramsch: 1995, 1998; Thanasoulas: 2001). Dil öğretimi sadece dilbilgisi öğretimi olarak anlaşılamaz. Kültür öğretimi, dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası ve taraflar arasında sağlıklı bir iletişimin kurulma şartlarından birisidir; aksi takdirde dil öğretimi eksik kalacaktır. Bu bağlamda öğrencilere Türkçe öğretirken kültürel unsurlar hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılabilir ve dersler sırasında Türk tarihi, toplumu ve kültürü ile ilgili

kavramlara daha fazla vakit ayrılabilir. Başka bir deyişle öğretmenler, bir kavramı öğretirken onun kültürel unsurunu açıklayacak şekilde gündelik hayattan örnekler, görseller ve materyaller kullanarak öğrencilerin öğrendikleri yabancı kültüre ait var olan temellerine göre anlatılmalıdır. Gerekli durumlarda dersler harici ekstra etüt, çalışmalar ya da seminerler organize edilebilir. Ayrıca yabancı dil öğrenenler için öğrenilen kültürü benimsemeye yönelik müfredat dışı etkinlikler faydalı olacaktır. Öğrenciler Türkiye’de eğitim alıyorsa bu organizasyonlar daha kolay düzenlenebilir. Ancak Türkçe Türkiye dışında öğretiliyorsa kültürü bu şekilde tanıtmak daha zor olabilir. Bunun için eğitim kurumlarının Türk yemek haftası, Türk edebiyat günleri, sanat gösterileri gibi etkinlikler yapmaları gerekir. Bu etkinlikler Türkiye’deki toplumun tecrübe edindiği şekilde de yapılabilir.

Türkçe kelime öğretiminde öğretilen kelimenin kültür unsuru açıklanabilir; sadece kelimenin anlamı değil o kelimenin etnolojik, coğrafi, tarihi, kültürel ve duygusal arka planı anlatılabilir. Kelime ve kültür öğretilmesinde kültürel analiz yapılmasında da fayda vardır. Bir kelimenin neden, nasıl ve neyi ifade etmek için kullanıldığı, nasıl tepki uyandırdığı ya da Türk insanların bu kelimeyi duyunca akıllarına ne gibi çağrışımların geldiği gibi sorulara cevaplar bulunarak öğrencilerin yabancı kültürü daha kolayca anlaması ve benimsemesi sağlanabilir. Çünkü dildeki her bir kelime belli bir kültürel tablo taşır.

Kelime öğretimi kültür öğretiminde çok büyük rol oynar. Dolayısıyla, öğretmenin öğretilen kelimelerin kültürel unsurları bilgisine sahip olması önemlidir. Örneğin Latince kökenli ‘masa’ kelimesi her ne kadar her dilde bulunsun da, her kültürde farklı bir unsur taşır. Rus kültüründe masa evin köşesinde durur, masasız bir ev olamaz ve de örtüsüz masanın fakirlik getireceğine inanılır. Türk kültüründe ise masanın birçok kültürel anlamı vardır. İş konusunda daha ciddi bir pozisyon anlamına gelir. Bu kelimeyle ilgili günlük hayatta kullanılan “masa başı”, “masaya yatırmak”, “masaya oturmak” gibi birçok deyim ve ifade mevcuttur. Ayrıca, masa bazı kültürlerde yemek yeme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıyken, Türk evlerinde genelde odanın ortasında bulunur. Bazı bölgelerde ise yemek yenirken alçak masalar tercih edilir ya da hiç masa kullanılmadan yerde yemek yenilir. Başka kültürden ve dilden alınan ‘kola’ kavramı bile Türk kültürüne geçtikten sonra belli bir yerel kültür unsuru taşımaya başlamıştır. Kolanın akşam yemeğinde veya iftarda vazgeçilmez olduğunu; çekirdek yanında içildiğini, doğum günlerinde kekle beraber servis edildiğini dikkate almak gerekir. Yani bir kavramın belirli bir ulusal ya da yerel kültürde taşıdığı anlamı bilmek önemlidir.

Özellikle son yıllarda Türkiyeli akademisyenler de yabancı dil öğretiminde kültür kavramının önemi üzerinde durmaya başlamış ve bu konuda makaleler yazmışlardır. Atay'ın "Reflections on the Cultural Dimension of Language Teaching (Dil Öğretiminin Kültürel Boyutu üzerine Düşünceler)" (2005), Demir ve Açık'ın "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürler Arası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler" (2011), Alpar'ın "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi" (2013), Okur ve Keskin'in "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti Örneği" (2013) ve Kutlu'nun "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi)" (2015) bu çalışmalara örnek verilebilir.

Okur ve Keskin'e göre (2013: 1626), kültürel öğelerin öğrencilere ve sınıf ortamına aktarılması; öğrencinin kendininkinden farklı bir kültürü öğrenme isteğini arttıracak, derse güdülenmesini ve ilgi duymasını kolaylaştıracak, öğrencinin kendi kültürü ile hedef kültürü karşılaştırırken kendi kültürünün daha iyi farkına varmasını sağlayacak, öğrencinin kendi kültürüne de bir araştırma mesafesinden inceleyen bir gözle bakabilmesine yarayacak ve de karşı kültürü tanıması ile öğrencinin empati duygusunun gelişmesine yol açarak iletişimde doğabilecek olası yanlış anlaşılımları ortadan kaldıracaktır.

Yine Çakır da 2006 yılında yayımlanan "Developing Cultural Awareness In Foreign Language Teaching (Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Farkındalığın Geliştirilmesi)" adlı çalışmasında sınıf içi aktivitelerde kullanılan yazılı, görsel ve duyuşal araçlarla hedef kültürü sınıfa taşıdığımızı ve bundan dolayı da kültür ve dilin ayrılamayacağını ifade etmiştir. Dili bir bağlam içerisinde kullandığımızı ve bu sebeple de yine bir bağlam içerisinde öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır (2006). İletişimsel davranış ve kültürel sistemler iç içe geçmiştir. Bir dilin içerik ve yapısı ile yine o dilin kültürünün inanç, değer ve ihtiyaçları bağlantılı olduğundan öğrencilerin hedef dile adadilleri gibi hakim olabilmeleri için o dili kültürü ile birlikte kavramaları gerekir. Çakır (2006) buradan hareketle dil öğretimi müfredatında yer alması gereken belli başlı konuları şu şekilde sıralamıştır: iklim, kıyafetler, suç, yemek alışkanlıkları, eğitim, aile hayatı, coğrafya, tarih, tatil günleri, eğlence anlayışı, dil, boş zaman etkinlikleri, insanlarla tanışma, para sistemi, evcil hayvanlar, nüfus, din, önemli günler, ulaşım, seyahat. Yine Byram'a göre (1994: aktaran Yiğit, 2017, s. 49) "tarih, günlük yaşam ve rutinler, alışveriş, yiyecek-içecek, gençlik kültürü (moda, müzik vb.), okul ve eğitim, coğrafya, aile yaşantısı, sosyal şartlar, festivaller, gelenek-görenekler, turizm ve

seyahat, iş hayatı ve işsizlik gibi konular yabancı dil öğrenenlere kültür bağlamında öncelikle öğretilmesi uygun olan konulardır.”

Avrupa Konseyi de 2000 yılında yayımladığı bildirgede, öğretilen yabancı dilin konuşulduğu ülke hakkında sosyo-kültürel bilgi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Avrupa Konseyi’nin sıraladığı sosyo-kültürel bilgiler şöyledir (CEF, 2000, s. 102’den aktaran Er, 2006, s. 8):

1. Günlük yaşam

Yiyecek, içecek, yemek zamanları, masa adabı.

Resmî tatilleri, çalışma saatleri.

Boş zaman faaliyetleri, hobileri, okuma alışkanlıkları, yaptıkları sporlar vb.

2. Yaşam koşulları

Yaşam standartları,

Ev şartları,

Refah durumları,

3. Kişiler arası ilişkiler

Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler,

Kadın erkek ilişkileri,

Aile yapıları ve ilişkileri, jenerasyonlar arası ilişkiler,

Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler,

4. Değerler, inançlar ve davranışlar

Sosyal sınıf,

Çalışma toplulukları,

Refah,

Gelir,

Gelenekler,

Sanat,

Müzik vb.

5. Vücut dili

6. Sosyal gelenekler

Dakiklik,

Hediyeler,

Elbiseler,

Yemekler, içecekler,

Yasaklar vb.

7. Adet olmuş davranışlar

Dini durumlar,
Doğum, evlilik,
Gösteriler, seremoniler, kutsamalar,
Festivaller,
Danslar, vb. (CEF, 2000: 102-103'den aktaran Er, 2006, s. 8).

Ayrıca Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nın 2010 yılında yayımladığı Dil Eğitim Politikaları Profiline de dil öğretiminin kültürel özelliğinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiş ve dil öğretiminde 'kültürlerarasılık'ın önemine değinilmiştir. Ayrıca başka kültürlerle karşı toleranslı olma ve farklılıkları öğrenme ve tanımanın tüm öğretim programlarının temel ilkesi olması gerektiği ifade edilmiştir (Estonya, 2010, s.49).

Kalfa (2013) ve Özdemir (2013), Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarını incelemiş ve kitapların Türk sözlü kültür ve folklor ürünlerine yeterince yer vermediklerini tespit etmişlerdir. Kalfa; atasözü, deyim, ninni, halk hikâyesi, efsane, destan ve mani gibi sözlü kültür ürünlerinin kitaplarda yeteri kadar kullanılmadığını belirtmiştir. Zengin bir edebi miras olan sözlü kültür ürünleri kitaplarda gerektiği önemde işlenmemiştir. Kalfa (2013: 173), Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nın* temel, orta ve ileri olmak üzere üç düzey kitabını da incelemesi sonucunda toplam 168 metinden yalnızca 5 tanesinin doğrudan Türk kültür unsurlarını yansıtan bir yaklaşımla hazırlandığı tespit etmiştir. Özdemir (2013) de yemek kültürü, türküler, atasözleri, halk anlatıları ve geleneksel kutlamalara yer verilmesi gerekliliğine işaret etmiştir. Her iki isim de sözlü kültür ve folklor ürünlerini tanıtmada ders malzemelerinin yeterli olmadığını ve ders kitaplarını hazırlayan kişilerin halk bilimi uzmanları ile işbirliği içerisinde çalışmalarını gerekliliğini vurgulamışlardır.

Yine Doğru ve Kaplan (2017), İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan halkbilimi ve halk edebiyatı unsurlarının yeterli olmadığına hükmetmişlerdir. Bu araştırmacılara paralel bir biçimde Gün de (2015), yabancı dil öğretiminde yazılı metinlerin yanı sıra sözlü kültür ürünlerinin öğretilmesinin önemini dile getirmiştir. Türk kültürünü yansıtan deyimler, atasözleri, efsaneler, fıkralar, maniler ve bilmeceleler Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin hem dikkatini çekmekte hem de Türk kültürünü aktarmada önemli bir rol oynamaktadırlar. Al-Sharabi "Karşılaştırmalı Bir Bakış Açısıyla Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı (Türkçe-Arapça Örneğinde)" (2018) isimli çalışmasında hem Türkçenin hem de Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki metinleri kültürel aktarım açısından ele

almıştır. İstanbul kitaplarında A1 seviyesinde Türk yemeklerine çok az yer verildiğini, Hem A1 hem de A2 seviyesinde ise kültürel unsurlardan az yararlanıldığını tespit etmiştir.

Ökten ve Kavanoz (2014) yabancılara yönelik Türkçe kitaplarında kültür aktarımının ne yeterlilikte olduğunu ele aldıkları araştırmaları çerçevesinde *Elementary Turkish: A Complete Course for Beginners* (2009), *Turkish Grammar for Foreign Students* (2000), *Türkçe Öğrenelim* (2003) ve *Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* (2009) kaynaklarını analiz etmişlerdir. Araştırmaları sonucunda bu beş kaynak kitapta da verilen Türk kültürüne ait öğelerin kültürlerarası öğrenmeyi desteklemede yetersiz olduğunu, Türk kültürünü tanıtmaya yönelik pedagojik bir yaklaşım geliştirilmediğini ve sonuç olarak öğrencilerin kitaplarda verilen kelime ve dil kalıplarını nerede, nasıl, hangi kültürel bağlamda kullanacaklarının gösterilmediğini tespit etmişlerdir (Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 858). Yine Gülçiçek Esen ve Yurtseven Yılmaz (2016, s. 233) *Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı I-II-III* ders ve çalışma kitaplarını kültürlerarası deneyim bağlamında analiz ettikleri araştırmaları sonucunda, incelenen kitapların öğrencilerin farklı kültürlerle ilişkin hazırlık yapmasını teşvik etmediği, kitaplarda kültürel araç-gereç ve ekipmanlardan yararlanmaya yönelik etkinlik ve aktivitelerin yer almadığı ve bu anlamda kitapların hedef dilin kültürünü öğretmede yeterli olmadığı sonucuna varmışlardır.

Alyılmaz ve Er (2016) ise öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmada en önemli aktörlerden oldukları kabulüyle bizzat yabancılara Türkçe ders verilen sınıflara girip gözlem yaparak öğretmenlerin derslerde kültürel farkındalık oluşturmadaki etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmalarını; İstanbul Üniversitesi DİLMER, Atatürk Üniversitesi DİLMER, Çukurova Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER olmak üzere yabancılara Türkçe öğreten beş öğretim merkezinde gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin kültürel farkındalığa ilişkin uygulamaları öğretim merkezlerine göre değişiklik gösterse de dil bilgisi ve yazma derslerinde kültüre dönük uygulamaların genel olarak çok yer almadığını tespit etmişlerdir. Buradan hareketle dil bilgisi ve yazma derslerinde kültürün göz ardı edilmesini eleştirmiş; bu derslerde kültürel unsurların da anlatılması halinde dilbilgisi öğretiminin hem daha az sıkıcı hem de daha anlamlı hale geleceğini öne sürmüşlerdir. Örneğin Alyılmaz ve Er'e göre (2016) "cümlede kullanılacak bir üzüm kelimesi yerine İzmir üzümü ifadesini tercih etmek daha faydalı olabilir. Böylece öğrenci hem dil bilgisi yapısını öğrenecek hem de kültürel öğelere vakıf olabilecektir".

Karababa ve Taşkın (2012, s. 65), TÖMER *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* serisindeki üç ders kitabıyla ilgili 40 sorudan oluşan bir anket hazırlamış ve bu anket çalışmasını TÖMER'in Ankara'da bulunan iki şubesindeki toplam 32 öğretmene uygulamışlardır. Bu araştırma ile kurum öğretmenlerinin kurumda kullanılan eğitim setine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde ettikleri bulgular, bizzat öğretmenlerin *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* serisindeki ders kitaplarının Türkiye kültürünü tanıtan metinlere yer verme hususunda yetersiz olduğu kanısında olduklarını ortaya koymaktadır.

İşcan (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı aracı olarak öğretmenlerin nitelikli Türk filmlerinden yararlanmasını önermiştir. Türk filmlerinin yalnızca dil öğretimine yardımcı olmadığını, aynı zamanda Türk toplumunun hayatını yansıttığını ifade ederek film seçiminin de dikkatle yapılması gerektiğinin ve bu anlamda öğretmenin sorumluluğun altını çizmiştir.

Yayla (2018) ise Türkçe yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görüşleri merkezli bir çalışmada bulunmuştur. Çalışmasında, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sırbistan Novi Pazar Belediyesi Türk Kültürü Merkezi bünyesinde eğitim-öğretim gören B-1 düzeyi 13 öğrenci ile görüşmüştür. Öğrencilerin yabancı bir dil öğrenmede kültürün de öğrenilmesinin mutlaka gerektiği yönünde görüş bildirdiklerini ve ayrıca öğrencilerin kültürü dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir unsur ve merak ettikleri bir konu olarak değerlendirdiklerini aktarmıştır. Örneğin araştırmaya katılan öğrenciler ders kitaplarında Türkiye'nin sadece büyük şehirlerinden bahsedildiğinden, diğer yerleşim yerlerine değinilmediğinden şikâyet etmişlerdir (2018). Sonuç olarak konuyla ilgili literatüre bakıldığında Türkçe eğitim kitaplarında kültürel unsurların eksikliği tespit edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma karma araştırma yöntemleri (hem nitel hem nicel çalışma yapılmıştır) kullanılarak yapılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2007) karma yöntem nitel ve nicel veri toplama ve analiz etmeyi tanımlamaktadır. Karma yöntemin belli işlevler bilinir: çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletmedir. Karma yöntemin gömülü deseni kullanılmıştır. Nitel yöntemle yapılan araştırma ön plana çıkarak elde edilen veriler nicel yöntemiyle elde edilen verilerle desteklenmektedir. Araştırma için öncelikle *Yeni Hitit: Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1-2* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1-A2- B1- B2* kitapları belgesel tarama (doküman analizi) yöntemi ile analiz edilmiştir. *Yeni Hitit*, TÖMER tarafından CEFR kılavuzu doğrultusunda hazırlanmış bir eğitim setidir. *İstanbul* ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından yine CEFR esas alınarak hazırlanmıştır. Bu iki eğitim seti hem Türkiye'deki yabancılar hem de Türkiye dışındaki yabancılar Türkçe öğretiminde en yaygın kullanılan kitaplardır. Bu sebeple bu iki kitabın doküman analizi yapılmıştır. İlk olarak kitaplardaki kelimeler kullanım sıklığına göre düzenlenmiştir. Bu kelimeler içerisinde Rusça dilinde karşılığı olmayan kelimeler işaretlenmiştir. Daha sonra karşılığı olmayan bu kelimeler belirli kültürel kavramlara göre tasnif edilmiştir. Bu kültürel kavramlar 'günlük hayat, aile, devlet, yemek, deyimler, din, ev, iş, kutlama, kıyafet, spor, hayvanlar' gibi konu başlıklarını içermektedir. Hem A1- A2 hem de B1-B2 ders kitaplarında geniş bir başlık olan günlük hayata dair kelimeler kullanım sıklığı açısından önde gelmektedir. A1-A2 ders kitaplarında günlük hayatın bir parçası olan yemek konusuna ilişkin kelimeler, B1-B2 ders kitaplarında ise deyimler başlığı altında toplanabilecek kelime ve kelime grupları öne çıkmaktadır. Dolayısıyla hazırlanacak eğitim düzeneği için A1-A2 düzeyine yönelik yemek konusu, B1-B2 düzeyine ise deyimler konusu seçilmiştir. Aynı zamanda bu iki konu da dilin ait olduğu kültürü yansıtan kelimeleri içermesi bakımından önemlidir.

Bu ön araştırmanın ardından Belarus'un başkenti Minsk'te bulunan Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerle araştırma ve eğitim faaliyetine geçilmiştir.

Araştırmada niteliksel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2019/2020 öğretim yılında Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler görüşme ve anket formundaki sorulara içtenlikle ve istekli bir biçimde cevap verebilmeleri amacıyla gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Öğrencilerin düzeyleri formlardaki soruları ve alıştırmaları tam olarak anlamaya elverişlidir. Ayrıca kendilerine soru ve alıştırmaları cevaplamaları için yeterli zaman verilmiştir. Öğrenciler A1-A2 düzeyleri ve B1-B2 düzeyleri olarak iki gruba ayrılmıştır. Katılımcılara ait genel bilgiler ve onların başka bir kültüre, Türk kültürüne, dair olan tutumlarıyla ilgili veri toplamak amacıyla üç aylık eğitimin öncesinde hem bir görüşme yapılarak anket uygulanmış hem de bir değerlendirme testi yapılmıştır. Değerlendirme testleri düzeylere uygun olarak A1-A2 düzeyleri grubu için Türk yemekleri bilgisini ölçmeye yönelik, B1-B2 düzeyleri grubu için ise deyim bilgisini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Aynı değerlendirme testleri eğitim sonrasında da uygulanmıştır. Anket ise tüm katılımcılarla yine hem eğitimin öncesinde hem de sonrasında yapılmıştır. Veriler betimsel bir yöntem izlenerek analiz edilmiştir.

Daha sonra hazırlanan eğitim düzeneği ile öğrencilerin kelimeleri kültürel bağlamı ile birlikte öğrenmeleri ve iletişim verimliliklerini arttırabilmeleri amaçlanmıştır. Yani kelimelerin semantik özellikleriyle beraber kültürel kavramların da edinilmesine dikkat edilmiştir. Eğitim esnasında öğrencilerin edindiği kelime sayısı, kelimelerin anlamlarını bilmeleri, sözcükleri eş dizim şeklinde kullanmaları, kelimeleri duruma uygun şekilde kullanmaları, yeni durumlarda yeni kelimeleri kullanabilmeleri; kelime ve kültürel kavram edinme becerisi kıstasları olarak belirlenmiştir. Eğitim sırasında sunum, otomatizasyon ve kullanım aşamalarından geçilmiştir. Alıştırma sisteminde kelimelerin denotasyon ve konotasyonlarını analiz etmek amaçlı değiştirme, transformasyon ve reproduksiyon alıştırmaları kullanılmıştır. Dolayısıyla yabancılara Türkçe kelime öğretiminde zayıf noktalar keşfedilip daha verimli eğitim yolu sunulma söz konusu olabilmıştır.

Araştırmada konuşma dil becerileri geliştirmeye yönelik kültürdilbilimsel alıştırmalar geliştirilmiştir. Bu tür alıştırmaların amacı sadece kelime öğretmek değil, aynı zamanda o kelimelerin taşıdığı mantalite ve hayat bakışını tanıtmaktır. Bu bağlamda, kelime öğretimindeki tasnif ve eşleşme olarak bilinen bilişsel süreçler alıştırma grubunu geliştirirken temel olarak alınmıştır. Tasnif bildiğimiz kavramların belli tecrübemize ya da bilgimize uyarlama olgusudur. Algılanan her şey zihnimizde tasnif ediliyor ve bu şekilde

anlam kazanmaktadır. Konuşma sürecinde ise öğrenen kalıplar belli tasnif gruplarından çıkarılıp eşleştirilmektedir (Maslova,2001).

Dolayısıyla, geliştirilen alıştırmalar tasnife dayalı ve kombinasyon becerilerine dayalı olarak belirlenmiştir. Tasnife dayalı alıştırmaların amacı konuşma sürecinde kelime seçimini belli iletişimsel vazifeye ve duruma göre yapmayı öğretmektir. Bunun için eşleştirme, gruplara yerleştirme ve seçme aktiviteleri kullanılmıştır. Eşleştirme aktivitelerin amacı Türkçe ve Rusçada kullanılan kelimeler arasındaki fark ve benzerliği belirlemek ve bu kelimeleri kıyaslamaktır. Örneğin, Türkiye’de ve Belarus’ta kutlanan bayramların bu bayramları temsil eden sembollerle eşleştirmek, belli kelimeler onların denotatif ve konotatif anlamlarıyla eşleştirmek gibi. Gruplara yerleştirme aktiviteleri kendi dilinde ve yabancı dilindeki kelimelerin kültürel ve ulusal unsurlarının benzer ve farklı semantik tarafları belirlemeyi hedeflemektedir. Örneğin, resimdeki ulusal yemeklere isim verin ve onları gruplayın gibi. Seçme aktiviteleri konuşma sürecinde kültürel unsuru ayırt edebilme ve doğru bağlamda kullanabilme becerilerini geliştirmektedir. Örneğin, verilen bağlamda doğru kültürel unsuru kullanın: *Bütün çocuklar Ramazan Bayramı sever. Yeni kıyafetler ve şekerler dışında a) zam b) prim c) harçlık da alırlar.*

Kombinasyon aktiviteleri genellikle kelimelerin birbirine uygun olmalarını ve bağdaşmayı belirlemeye yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, onların arasında imitasyon, yerini doldurma, başka sözcüklerle yeniden anlatma ve tekrarlama aktiviteleri yer almıştır. İmitasyon aktiviteleri kelimeyi cümlede kullanmayı, doğru telaffuzu oluşturmayı ve kelimenin ekstralinguistik özellikleri kavramayı hedeflemektedir. Örneğin, doğru olan fikirleri onaylayın gibi. Yerini doldurma aktiviteleri konuşma sürecinde kelime kalıpları seçme ve kombine etme becerileri otomatik haline getirmektedir. Bunların arasında cümlelerde benzer kelime kullanma, resim yerine kelime kalıbı kullanma ve ya zıt anlamlı kelime kullanarak cümleyi yeniden oluşturma etkinlikleri yer almaktadır. Başka sözcüklerle yeniden anlatma alıştırmaları ekleme, farklı şekilde anlatım, genişletme ve kelimeleri cümlelere uydurma yollarıyla kombinasyon becerilerini geliştirmektedir. Tekrarlama aktiviteleri ise en son aşama olup öğrencilerin kelime grupları konuşma sürecinde belli iletişimsel ihtiyaçları karşılamak amacıyla bağımsız kullanmalarını sağlamaktadır. Görüldüğü gibi, geliştirilen alıştırma grupları uyarı-tepki sistemi oluşturmakta, konuşma becerilerin temelinde yatan yetenekleri mekanikleşme seviyesine çıkartıp bağımsız

konusmacıyı beslemektedir. Bütün bunlar dil öğrenenlerin kelimelerin kültürel unsurları ayırt etmeden iletişim kurmaları mümkün kılmaktadır (Passov, 2010).

Üç aylık eğitimin sonunda yine aynı değerlendirme testi uygulanmıştır. Eğitim öncesinde yapılan değerlendirme testinin amacı öğrencilerin sahip olduğu bilgi kapasitesini belirlemek iken son testin amacı ise öğrencilerin kelime edinimiyle birlikte kültür ve mantalite edinme dinamiğini izlemektir. Yine öğrencilerdeki olası değişimleri ve öğrencilerin gelişimini anlayabilmek için bu deneysel eğitimin hem öncesinde hem de sonrasında öğrencilere aynı anket uygulanmıştır. Değerlendirme testi ve anket sonuçları yine betimsel yöntem ile analiz edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesinde ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın örneklemi bu 60 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma, Temmuz 2020 – Ekim 2020 tarihleri arasında üç aylık süre içinde yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 15'i A1, 15'i A2, 15'i B1 ve yine 15'i B2 düzeylerindedir. Katılımcıların yaş aralığı 18-28 yaşları arasındadır. Toplam kadın öğrenci sayısı 34, toplam erkek öğrenci sayısı ise 26'dır. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler arasından seçim yapılırken örnekleme dil düzeylerinin ve de kadın ve erkek öğrenci sayısının denk olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın evreni, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrenciler olarak tahayyül edilmiştir. Ancak araştırmanın örneklem ölçeğinin kısıtlılığı göz önüne alındığında, konuyla ilgili daha genel çıkarımlar yapılabilmesi için farklı ülkelerde yaşayan farklı kültürlere sahip olan öğrenciler ile benzer araştırmalar yapılması gereği açıktır. Bu araştırma Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi öğrencileri örneğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken yaşanan eksiklik ve sorunları tespit etme amaçlıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırma kapsamında kullanılan anketler, görüşme formları ve alıştırma grupları; 2018-2019 yılında Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesinde ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 60 öğrenciye elden dağıtılmıştır, bulgular da yine öğrencilerin doldurduğu bu dokümanlardan elde edilmiştir. Alıştırma grupları A1-A2 ve B1-B2 olarak ikiye ayrılmıştır. Hem yemek kültürünün hem de deyimlerin bir kültürün ayrılmaz parçası olduğu kabulüyle, A1-A2 seviyesi için 'yemek' konusu, B1-B2 seviyesi için ise 'deyimler' konusu

için seçilmiş ve uygun alıştırmalar geliştirilmiştir. Alıştırmaların uygulanmasına başlanmadan önce ğrencilerin Türk yemek kültürü ve deyimlerle yansıtılan kültürle ilgili bilgi ve tutumlarını ölçmek üzere anket ve görüşme formları uygulanmıştır. Ardından üç ay süresince iki gruba da haftada dörder saat olmak üzere alıştırmalar kullanılarak eğitim verilmiştir. Eğitim esnasında öğrencilerdeki değişim ve gelişim ile eğitimde daha kolay ve daha zor anlaşılan noktalar yakından gözlemlenmiştir. Eğitimin ardından geliştirilmiş metodun etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla tekrar aynı anket ve görüşme formları uygulanmıştır. Sonuç olarak doküman analizi, gözlem, görüşme ve anket gibi niteliksel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Deneysel eğitimin öncesinde ve sonrasında elde edilen sonuçlar betimleyici analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte yapılan gözlemler, görüşmeler ve dokümanlardan yararlanılmıştır. Bu analiz yöntemi, niteliksel araştırma yönteminin amaçları olan derinlemesine betimleme, yorumlama, aktörlerin bakış açılarını anlama (Yıldırım ve şimşek: 2005, s. 29) hedefleriyle de uygunluk göstermektedir. Elde edilen verilen betimlenerek analiz edilmekte ve sonrasında da yorumlanmaktadır. Bu analiz yöntemi, çalışmanın örneklem genişliğine de uygundur. Nitel araştırmaların örneklem büyüklüğü nicel araştırmalarda olduğu kadar geniş değildir. Dolayısıyla da nitel araştırmalarda amaçlı örneklemler kullanılmakta, veriler de istatistik araçlarla değil betimleyici ya da içerik analiz yöntemleriyle analiz edilmektedir (Yıldırım ve şimşek 2005, s. 54).

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

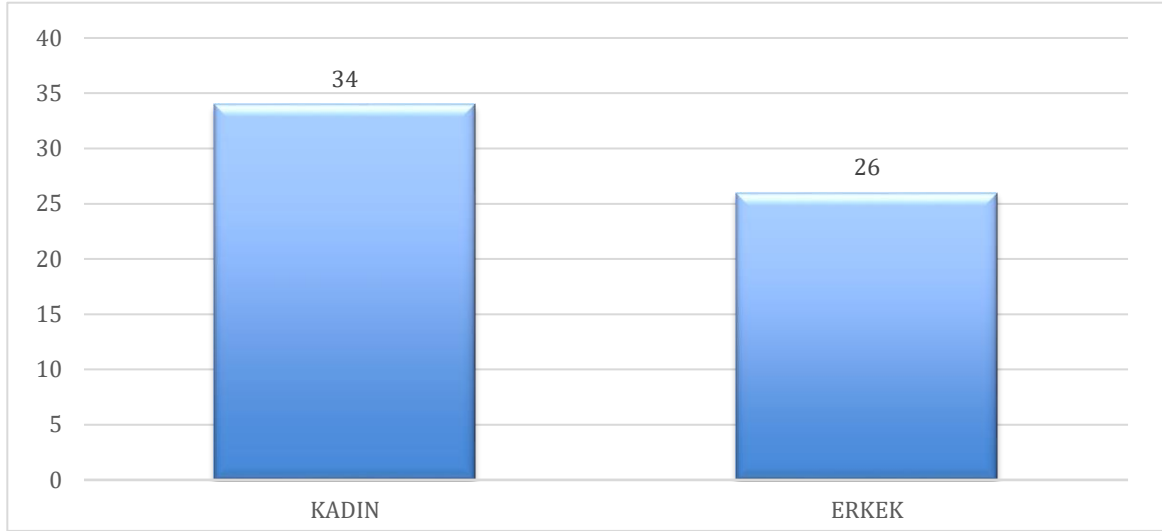
4.1.1. Çalışma Grubuna İlişkin Verilerin Betimsel Analizi

Daha önce de belirttiğimiz gibi araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 60'tır. Öğrenciler A1-A2 ve B1-B2 düzeyleri altında iki gruba ayrılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırma öncesinde yapılan anketten elde edilen bu 60 öğrenciye ilişkin veriler paylaşılacaktır. Sonrasında A1-A2 grubunun eğitim öncesi ve sonrasında Türk yemekleri bilgisine ilişkin bulgular ile B1-B2 grubunun eğitim öncesi ve sonrasında Türkçe deyim bilgisine ilişkin bulgular ortaya konacaktır. Ayrıca verilen eğitim süresince yapılan gözlemlerden elde edilen bulgulara da yer verilecektir. Çalışmaya katılan öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş, katılımcılar "K" biçiminde kodlanarak tüm katılımcılara sırasıyla "K1, K2, K3..." şeklinde numaralar verilmiştir. Katılımcılar çalışma esnasında bu numaralar ile anılacaktır.

Öğrencilere uygulanan anketin ilk üç sorusu öğrencilerin cinsiyet, yaş ve Türkçe öğrenme sürelerini soran sorulardır. Toplam kadın öğrenci sayısı 34, toplam erkek öğrenci sayısı ise 26'dır. Yani katılımcıların %56.66'sı kadın, %43.33'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Hem A1-A2 düzeyleri grubunda hem de B1-B2 düzeyleri grubunda 17 kadın 13 erkek öğrenci olmak üzere 30 öğrenci yer almaktadır.

Tablo 1

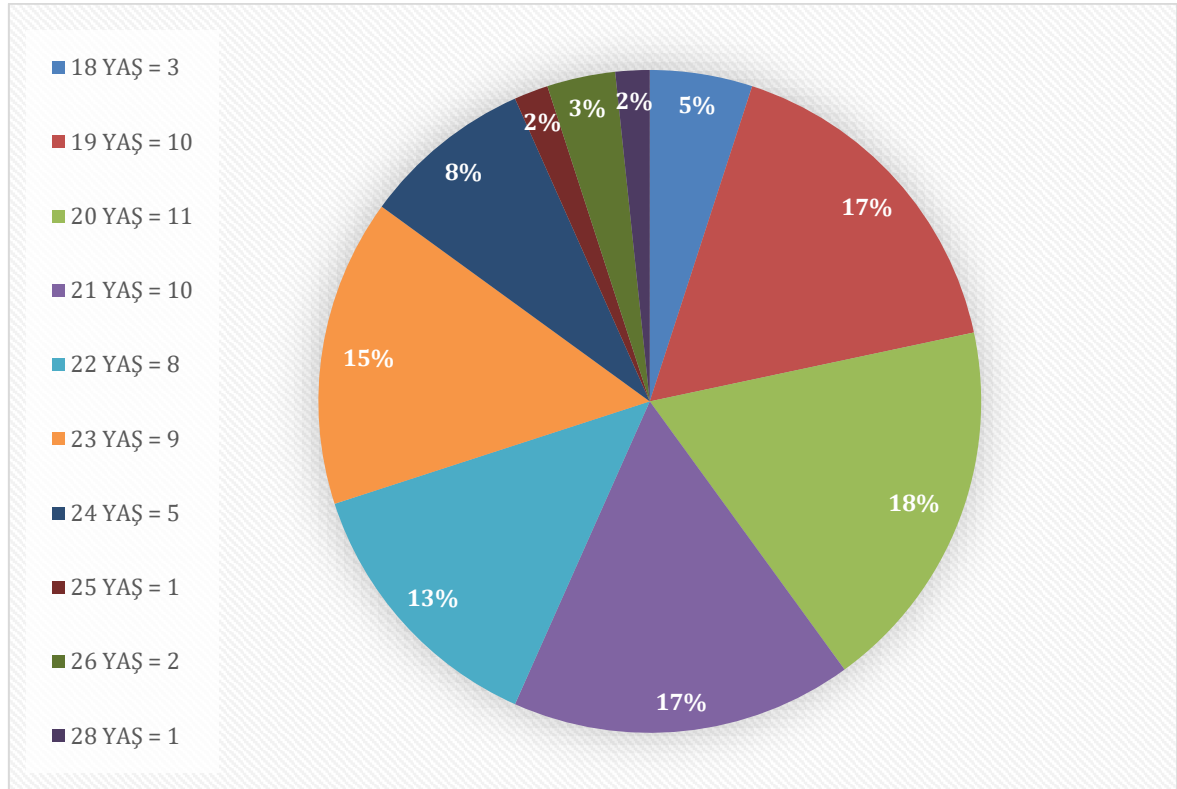
Cinsiyet



Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 18-28 yaş aralığı arasındadır. 3 öğrenci 18 yaşında, 10 öğrenci 19 yaşında, 11 öğrenci 20 yaşında, 10 öğrenci 21 yaşında, 8 öğrenci 22 yaşında, 9 öğrenci 23 yaşında, 5 öğrenci 24 yaşında, 1 öğrenci 25 yaşında, 2 öğrenci 26 yaşında ve de 1 öğrenci 28 yaşında olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 21.36'dır. Kadın öğrencilerin yaş ortalaması 21.35, erkek öğrencilerin yaş ortalaması 21.38'dir. Yani yaş ortalamaları birbirine oldukça yakın, neredeyse eşittir. Medyan yaş da yine hem kadın öğrenciler hem erkek öğrenciler için hem de tüm katılımcılar için 21'dir. Ortalama yaş ile Medyan yaşı çok yakın, neredeyse eşit olması yaş dağılımının simetrik olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

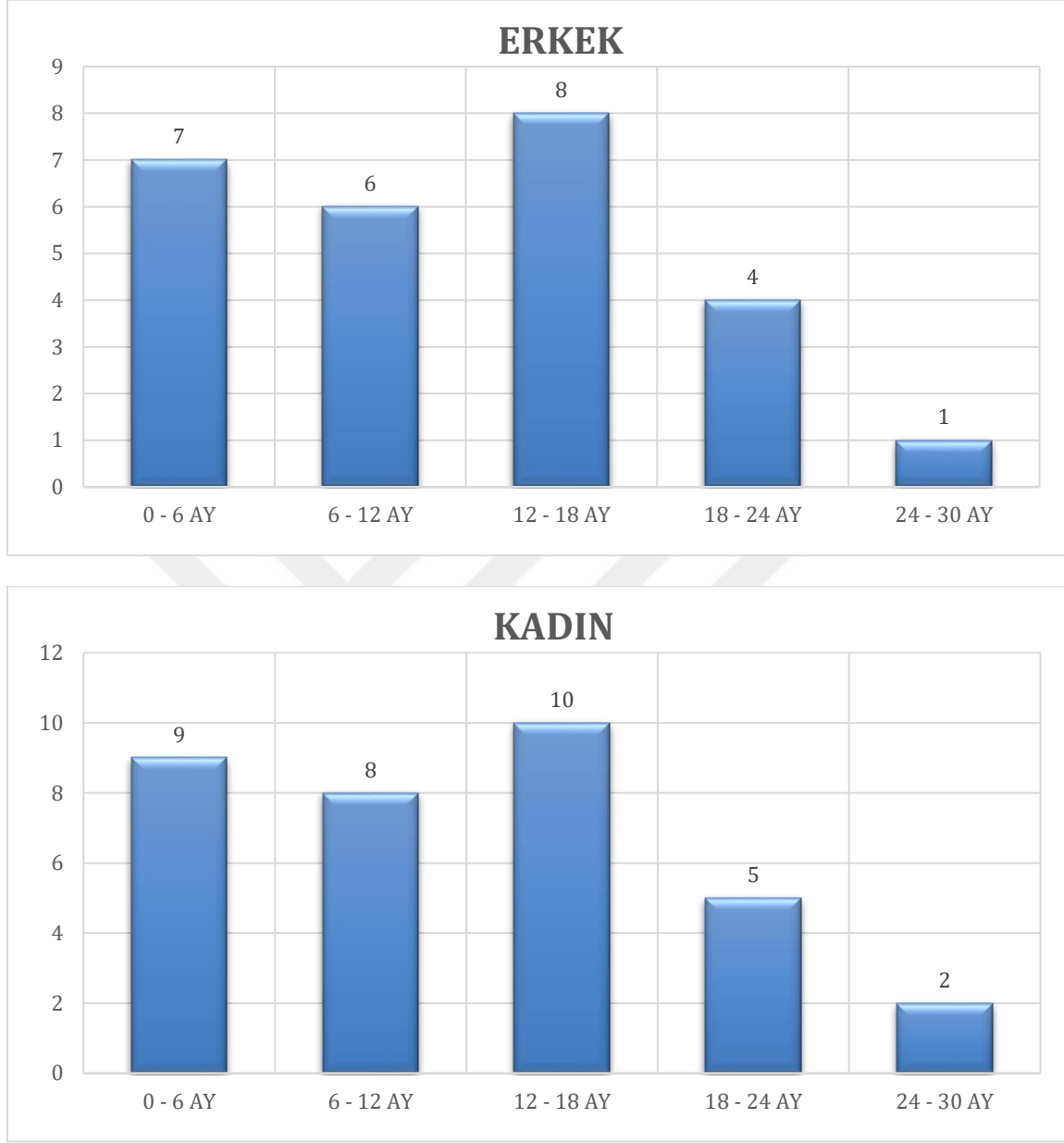
Yaş Aralığı



16 öğrenci 0-6 aydır, 14 öğrenci 6-12 aydır, 18 öğrenci 12-18 aydır, 9 öğrenci 18-24 aydır, 3 öğrenci ise 24-30 aydır Türkçe öğrenmektedir. 30 ayın üzerinde bir süredir Türkçe öğrenen yoktur. En kalabalık grubu 12-18 aydır Türkçe öğrenenler oluşturmaktadır. 7 erkek öğrenci 0-6 aydır, 6 erkek öğrenci 6-12 aydır, 8 erkek öğrenci 12-18 aydır, 4 erkek öğrenci 18-24 aydır ve 1 erkek öğrenci 24-30 aydır Türkçe öğrenmektedir. Kadın öğrencilere baktığımızda ise 9 kadın öğrenci 0-6 aydır, yine 8 kadın öğrenci 6-12 aydır, 10 kadın öğrenci 12-18 aydır, 5 kadın öğrenci 18-24 aydır ve de 2 kadın öğrenci 24-30 aydır Türkçe öğrenmektedir. 24 aydan, yani 2 yıldan daha uzun süredir Türkçe öğrenen 3 öğrenci, bahsettikleri süre zarfında Türkçe öğrenmelerine bir süre ara vermek zorunda kaldıklarını ve o sebeple de uzun süredir Türkçe öğrendikleri halde ileri düzeylere henüz ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3

Eğitim Süresi (Erkek, Kadın)



Anketin 4. sorusu Belaruslu öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerini anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu sebeplere baktığımızda Türkiye’de iyi bir iş bulabilme motivasyonu ile Türk dili, kültürü ve tarihine ilgi ve sevginin öne çıktığı görülmüştür. Ankette yer alan “Türkiye’de iyi bir iş bulabilirim” seçeneği 18 kere, “Türk dili, kültürü ve tarihine ilgim/sevgim var” seçeneği ise 17 kere işaretlenmiştir. Türkiye’de iyi bir iş bulma seçeneği, 11 kez işaretlenen “Türkçe öğrenerek Belarus’taki iş olanaklarımı arttırabilirim” seçeneği ile birlikte düşünüldüğünde Türkiye’de ya da Belarus’ta, genel olarak iş bulma

amacının Türkçe öğrenme gerekçeleri arasında en üst sırada yer aldığı görülmüştür. Yapılan görüşmeler de bu bulguları desteklemektedir. Görüşmede birçok öğrenci Türkiye’de daha iyi iş imkanlarının bulunduğunu düşündüklerini dile getirdi. K23 numaralı katılımcı, *“Türkiye hızlı gelişen bir ekonomiye sahip. Gençler için çok çeşitli fırsatlar var. İngilizce zaten biliyorum. Türkçe de öğrendiğimde Türkiye’de iyi maaşlı bir iş bulacağıma inanıyorum”* dedi. Birçok öğrenci, Türkiye’de özellikle turizm sektöründe iş bulabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. K12 numaralı katılımcı bu durumu *“Ruslar yaz tatili için genelde Türkiye’yi tercih ediyor. Hem Rusça hem Türkçe bildiğim için turizm sektöründe rahatlıkla çalışabilirim”* diyerek dile getirmiştir. Tüm bunlar da bize gösteriyor ki Belaruslu öğrenciler Türkiye’de iyi bir iş bulma düşüncesiyle kariyer planları dahilinde Türkçe öğrenmek istemektedirler.

Yapılan ankette Türkçe öğrenme sebebi olarak yine çok işaretlenen diğer sebep ise Türk dili, kültürü ve tarihine duyulan sevgidir. Birçok katılımcı Türkçenin güzel ve ilgi çekici bir dil olduğunu ve de çok sevdiğini dile getirmiştir. K47 numaralı öğrenci bu sevgisini *“Türkçeyi ilk duyduğum andan beri çok beğendim. Özellikle Türkçe şarkılar dinlemeyi çok seviyorum”* diyerek dile getirmiştir. K35 numaralı öğrenci, *“Biraz farklı bir dil öğrenmek istiyordum. Türkiye zaten ilgimi çeken bir ülke. O yüzden Türkçeye başladım”* demiştir. Yine Türk dizilerinden birçok öğrenci ilgiyle bahsetmiştir. K28 numaralı öğrenci bu durumu *“Türkçeye ilgim Türk dizilerini izlemeye başladığımda oluştu. Dil hemen çok hoşuma gitti ve Türkçe öğrenmeye karar verdim”* sözleriyle ifade etmiştir. K52 numaralı öğrenci, *“Türk dizilerine bayılıyorum. Türkçem ilerledikçe dizilerde daha çok şey anlıyorum. Bu da beni çok mutlu ediyor”* diyerek Türk dizilerine olan sevgisini dile getirmiştir. Türk kültürü ve tarihine duyulan ilgi de görüşmelerde Türkçe öğrenme sebebi olarak sıklıkla söylenmiştir. K31 numaralı katılımcı, *“Doğu kültürlerine hep merakım vardı. Türk kültür ve tarihini araştırdıkça ilgim daha da arttı. Türkler hem kültürlerini korumuş hem de yeniliklere adapte olmuşlar. Çok eski bir tarihleri var”* demiştir. Ayrıca birçok öğrenci Türkiye’yi ziyaret ettiğini ve insanları, doğayı ve yemeklerini çok beğendiğini dile getirmiştir. K19 numaralı katılımcı, *“Lisede ailemle Türkiye’ye tatile gittiğimde Türkiye’nin düşündüğümde daha renkli bir ülke olduğunu, çok çeşitli kültürlerin olduğunu gördüm. İnsanların da sıcak davranması bu dili öğrenme isteği yarattı”* sözleriyle Türkçeye ilgisini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri; Türkiye’ye, onun kültür ve tarihine olan ilginin Türkçe öğrenmede önemli bir motivasyon oluşturduğunu göstermektedir. Bir dili öğretirken o dilin parçası olduğu kültürün de öğretilmesi gerektiğini, öğrencilerin ancak böyle o dile tamamen vakıf

olabileceklerini bu çalışmanın ikinci bölümünde dile getirmiştik. Belaruslu öğrenciler ile yaptığımız anket ve görüşmeler bize dil ve kültürün birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bir kültüre duyulan ilgi, o dili öğrenme isteğine yol açarken dili iyi öğrenme de o kültürü daha iyi tanımakla mümkün olmaktadır. Sonuç olarak dil ve kültür birbirlerinden ayrılamaz iki önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerine bakmaya devam ettiğimizde Türkiye’de iyi bir iş bulabilme motivasyonu ile Türk dili, kültürü ve tarihine ilginin arkasından genel olarak dil öğrenmeyi sevme ve Türkçe öğrenerek Belarus’ta iş olanaklarını arttırma fikrinin geldiğini görmekteyiz. “Dil öğrenmeyi seviyorum” seçeneği 12 kere, “Türkçe öğrenerek Belarus’taki iş olanaklarımı arttırabilirim” seçeneği ise 11 kere işaretlenmiştir. K6 numaralı katılımcı, *“Dil öğrenmekten çok zevk alıyorum. Özellikle de enteresan dilleri. Aslında Çince öğrenmeye başlamıştım. Ama sonra Türkçeye devam ettim”* demiştir. K21 numaralı öğrenci yabancı dillere ilgisini *“Yeni bir dil öğrenmek dünyanın en keyifli işi. Yeni dil öğrenerek aslında yeni bir dünya öğreniyorsun”* sözleriyle ifade etmiştir.

Yine Türkçe öğrenerek Belarus’ta iş bulma fırsatı olacağına inanan birçok öğrenci bulunmaktadır. K42 numaralı öğrenci, *“Belarus’ta birçok Türk firması var. Yeni firmalar da açılıyor. Eğer Türkçeyi iyi şekilde konuşursam bu firmalarda çalışabilirim. Az bilinen bir dil olması da şansımı arttırıyor”* demiştir. K39 numaralı katılımcı da benzer şekilde *“Artık herkes İngilizce biliyor. İkinci bir dil öğrenmek çok önemli. Belarus’un Türkiye ile ilişkileri yakınlaşıyor. Türkçe bilmek burada Türkiye ile iş yapan firmalarda işe alınmam için bir avantaj”* diyerek Türkçenin iş bulmasına yardımcı olacağı fikrini öne sürmüştür. Yani Belaruslu öğrenciler sadece Türkiye’de değil Belarus’ta da Türkçe bilerek iş bulabileceklerini düşünmektedirler.

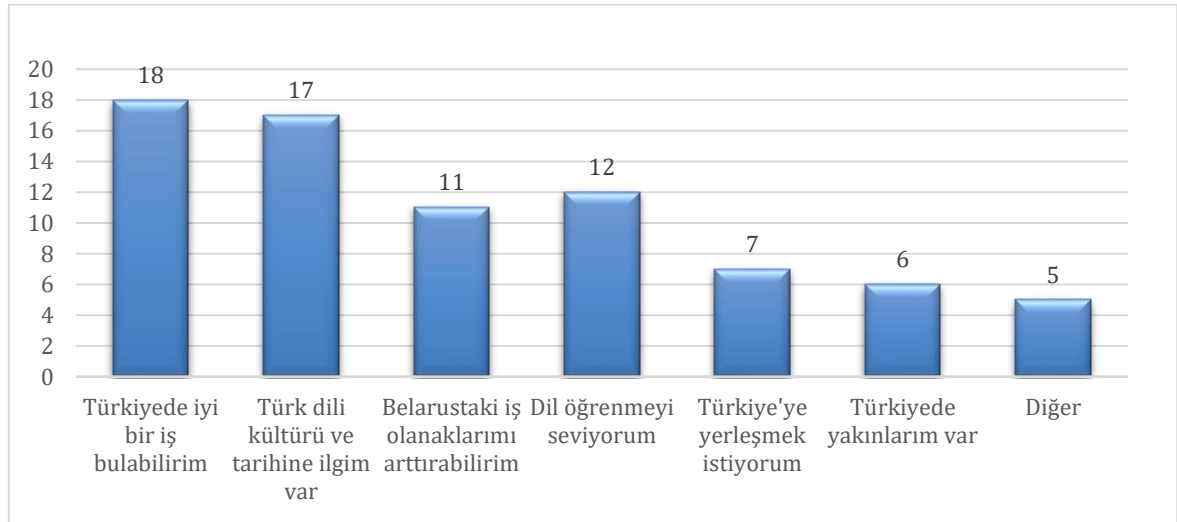
Ankete katılan 7 öğrenci ise “Türkiye’ye yerleşmek istiyorum” ve de 6 öğrenci “Türkiye’de yakınım/yakınlarım var” seçeneklerini işaretlemiştir. Türkiye’ye yerleşmek istediğini söyleyenler içinde 5 öğrenci aynı zamanda “Türkiye’de iyi bir iş bulabilirim” seçeneği de işaretlemiştir. Buradan yerleşme istekleri ile iş bulma planlarının beraber düşünüldüğünü anlıyoruz. Ancak K26 ve K54 numaralı katılımcılar; Türkiye’nin yaşamak için çok güzel bir ülke olduğunu, özellikle İstanbul’u çok beğendiklerini ve de İstanbul’da yaşayabilmek için orada iş arayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu iki vakada Türkçe öğrenme sebebi olarak Türkiye’de yaşama isteğinin iş bulma planının önüne geçtiğini söyleyebiliriz. Türkiye’de yakını olduğunu söyleyenler; yakınları olarak akraba, arkadaş ve tanıdıkları olduğunu

belirtmişlerdir. Görüşmede bu 5 öğrenci de yakınlarını daha iyi anlamak için Türkçe öğrenmek istediğini belirtirken 2 öğrenci belki yakınlarının yanına da taşınma ihtimali olabileceğini söylemiştir. Bu vakalarda, kişisel ilişkilerin de dil öğrenme isteğinde etken bir faktör olduğunu görmekteyiz.

Ankete katılan 7 öğrenci ise var olan seçenekler dışındaki diğer seçeneğini işaretleyerek kendi Türkçe öğrenme gerekçelerini yazmışlardır. 3 öğrenci aileleri dolayısıyla Türkçe öğrenmeyi tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Bu 3 öğrenciden birisi görüşme esnasında aile kararı sebebiyle başladığını, ancak sonradan kendisinin de Türkçeyi sevdiğini söylemiştir. 2 öğrenci üniversiteye giriş sınavında aldığı puanın Türkçe bölümüne denk geldiğini, diğer 2 öğrenci de belirli bir gerekçeleri olmadığını sadece denemek istediklerini yazmışlardır. Diğer seçeneğini işaretleyen bu 7 öğrenciden 5 öğrenci görüşme esnasında Türkçe öğrenmeye devam etmek konusunda hala emin olmadığını, okulu bırakma ihtimallerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Yani toplamda 60 öğrenciden sadece 5 öğrenci Türkçe konusunda hala kararsız ve de 3 öğrenci ailesinin kararıyla başlamış iken geri kalan diğer tüm öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarını önceden belirlediklerini, kararlı ve planlı bir biçimde Türkçeyi öğrendiklerini görmekteyiz.

Tablo 4

Türkçe Öğrenme Sebepleri

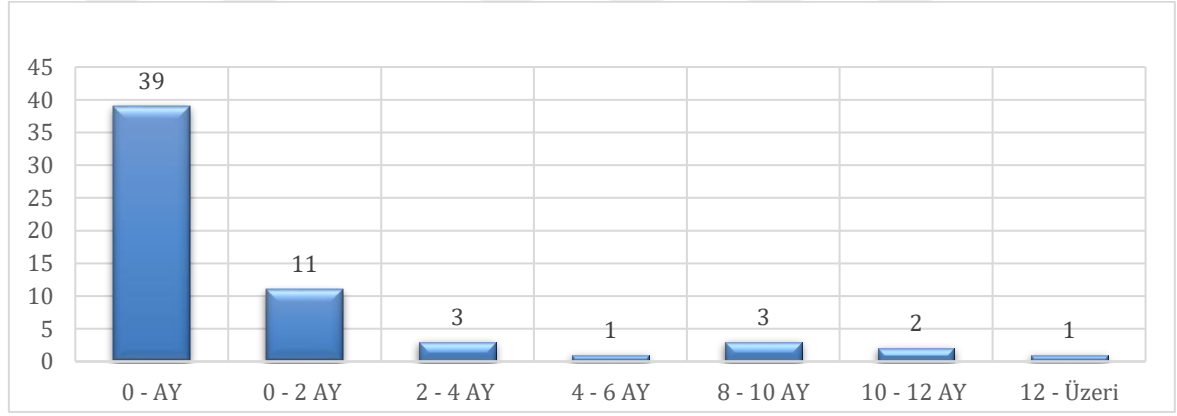


- 16 Öğrenci birden fazla seçenek işaretlemiştir.

Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine baktığımızda anket çalışmasına katılan 60 öğrenciden 21 öğrenci en az bir kere Türkiye’de bulunduğunu belirtmiştir. Toplam kalınan süre olarak 11 öğrenci 0-2 ay arası, 3 öğrenci 2-4 ay arası, 1 öğrenci 4-6 arası, 3 öğrenci 8-10 ay arası, 2 öğrenci 10-12 ay arası ve 1 öğrenci de 12 ay ve üzeri bir süre Türkiye’de kaldığını belirtmiştir. Türkiye’de 8 ay ve üzeri kalan 6 öğrenci de Türkiye’de yakını ya da yakınları olduğunu belirten öğrencilerden oluşmaktadır. Daha kısa süreli kalanlar ise tatil amaçlı ya da Türkçe öğrenmeleri sebebiyle Türkiye’yi merak ettikleri için Türkiye’yi ziyaret etmişler.

Tablo 5

Türkiye’de Kalma Süresi



Anketin 7. sorusu, Belaruslu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları genel sorun ve zorlukları anlamaya yönelik olarak oluşturulmuştur. Yazılan ifadelere öğrencilerin ne derece katıldıkları “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ne katılıyorum ne katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç katılmıyorum” olmak üzere beş dereceli bir skala ile ölçülmüştür. “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçenekleri öğrencinin yazılı ifadeye katıldığı; “Katılmıyorum” ve “Hiç katılmıyorum” seçenekleri ifadeye katılmadığı ve “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” seçeneği ise öğrencinin ifade hakkında kararsız olduğu, bu konuda bir görüşü olmadığı ya da bir görüş bildirmek istemediği şeklinde yorumlanmıştır.

Anket sonuçlarına göre Belaruslu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorlukların başında Türkçe atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözleri anlama zorlukları gelmektedir. “Türkçe atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum” ifadesine ankete katılan 60 öğrenciden 17’si “Kesinlikle katılıyorum”, 21’i de “Katılıyorum”

cevaplarını vermiştir. Yani öğrencilerin yarısından fazlasının bu konuda sorun yaşadığı görülmektedir. K32 numaralı öğrenci kendisiyle yapılan görüşmede bu durumu “Türkçede çok fazla deyim ve atasözü var. Bunların Rusçada direkt karşılıkları yok. Bu sebeple hem tahmin etmesi hem de tam anlaması zor. Mantığı anlamayınca ezberlemesi de çok zor oluyor” sözleriyle ifade etmiştir. Türkiye’de 8 ay ve üzeri süre bulunduğunu belirten 6 öğrenci de atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu da Türkiye ve Türk kültürü ile tanışıklık düzeyinin, atasözleri ve deyimleri anlamada olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğrenirken öğrencilerin en çok karşılaştıkları zorluklar arasında ikinci sırada dilbilgisi konusu gelmektedir. 60 öğrenciden 15’i “Kesinlikle katılıyorum”, 18’i de “Katılıyorum” cevaplarını vererek toplam 33 öğrenci dilbilgisinde zorlandığını belirtmiştir. Bu öğrencilere anketin 8. sorusunda hangi dilbilgisi konularında zorlandıkları sorulmuştur. Fiillerde zaman ve kipler, yardımcı fiiller, dolaylı anlatım, fiilimsiler, birleşik cümleler ve isim tamlamaları en çok zorlanılan konular arasındadır. K34 numaralı öğrenci “Rusçada dolaylı anlatım sadece bir bağlaç eklenerek yapılıyor. Fiil çekimi değişmiyor. Türkçede ise çok zor. Karıştırıyorum. ” demiştir. K9 numaralı öğrenci de Rusçada geniş zamanın olmadığını, nerede şimdiki zaman nerede geniş zaman kullanacağını tam anlamadığını, bu sebeple zorlandığını ifade etmiştir. K18 numaralı öğrenci “Miş’li geçmiş zamanın tam nasıl kullanılacağını anlamadım. Çünkü Rusçada da İngilizce de böyle bir zaman yok” demiştir. Anket sonuçları özellikle 0-6 ay süredir Türkçe öğrenen öğrencilerin miş’li geçmiş zamanda zorlandığını, Türkçe öğrenme süresi arttıkça bu konuda zorlanmanın azaldığını göstermektedir. Dilek-şart, istek ve gereklilik kipleri ve de bu kiplerin kullanıldığı birleşik cümleler öğrenciler için zorluk oluşturmaktadır. K51 numaralı öğrenci “Gereklilik kipi için çok fazla kelime var. gerek, lazım, -meli, -malı... Hangisi nerede daha doğru olur tam bilmiyorum. Özellikle lazım kelimesini doğru kullanamıyorum. Gerek kelimesini de bazen çekiyoruz bazen çekmiyoruz. Bu konuyu tam anlamadım” demiştir. Yine birçok öğrenci Rusçada bulunmadığı için isim tamlamalarında zorluk yaşadığını söylemiştir. Fiilimsi konusu da çok zor ve karışık olduğu belirtilen konular arasında gelmektedir. K16 numaralı öğrenci bu zorluğu “Türkçede fiilimsiler ile cümle çok uzun yapılıyor. O zaman anlamakta sorun oluyor” sözleriyle ifade etmiştir.

“Türkçe yazmada zorlandım/zorlanıyorum” ifadesine 14 öğrenci “Kesinlikle katılıyorum”, 18 öğrenci de “Katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Yani toplamda 60 öğrenciden 32’si

Türkçe yazmada sorun yaşamış ya da yaşamaktadır. Özellikle 0-6 ay süredir Türkçe öğrenen öğrenciler, yapılan görüşmelerde cümle yapısı farklılığı dolayısıyla Türkçe yazarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. K47 numaralı öğrenci bu durumu “Türkçenin mantığı çok farklı, o yüzden cümlede kelime sırası da farklı. Türkçeyi en başta öğrenirken fiili en son yazmayı çok tuhaf bulmuştum. Şimdi daha çok alıştım” sözleriyle dile getirmiştir. 6 aydan daha uzun süredir Türkçe öğrenen öğrenciler ise uzun cümleler kuramadıklarını söylemişlerdir. Çünkü fiilimsileri, özellikle de isim-fiil ve zarf-fiili cümle içinde okudukları zaman anladıklarını, ancak kendilerinin doğru şekilde cümle içinde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K34 numaralı öğrenci “Hata yaparım diye çok uzun cümle kurmuyorum. Çünkü dolaylı cümle ve birleşik cümle yazarken hep hata yapıyorum” dedi. Diğer bazı öğrenciler de çok kelime hazinelerinin yetersizliği dolayısıyla Türkçe yazmakta zorlandıklarını söylemişlerdir. K29 numaralı öğrenci “Çok kelime bilmiyorum. Onun için aynı basit kelimeler ile basit cümleler yazabiliyorum” demiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yazmada yaşadıkları sorunların genelde dilbilgisi ve kelime bilgisi kaynaklı olduğu görülmüştür.

Anket sonuçları, yazmadan hemen sonra en çok zorlanılan konuların Türkçe konuşma ve telaffuz olduğunu göstermektedir. “Türkçe konuşmada zorlandım/zorlanıyorum” ifadesine 13 öğrenci “Kesinlikle katılıyorum”, 18 öğrenci de “Katılıyorum” cevabı vermiştir. “Kelimeleri doğru telaffuz etmekte zorlandım/zorlanıyorum” ifadesini ise 11 öğrenci “Kesinlikle katılıyorum”, 18 öğrenci de “Katılıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Yani toplam 31 öğrenci konuşmada, 29 öğrenci de doğru telaffuzda zorluk yaşamış ya da yaşamaktadır. Özellikle 0-6 ay süredir Türkçe öğrenen öğrenciler, Türkçedeki cümle yapısının farklı olması sebebiyle cümle kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K58 numaralı öğrenci “Türkçede fiil en son geliyor. Önce fiili söyleyip sonra istediğiniz tümleci kullanamıyorsunuz. Konuşmadan önce cümleyi çok iyi düşünmek, planlamak gerekiyor” demiştir. Konuşmada yaşanan sorunların psikolojik kaynaklı olabildiği de görülmüştür. Yine özellikle kısa süredir Türkçe öğrenen öğrenciler, Türkçe konuşurken utandıklarını, rahat hissetmediklerini, hata yapmaktan çekindikleri için çok konuşmadıklarını dile getirmişlerdir.

Daha uzun süredir Türkçe öğrenen öğrenciler ise daha çok telaffuz konusunda zorlandıklarını söylemişlerdir. Örneğin K53 numaralı öğrenci “Türkçemin iyi olduğunu söyleyebilirim. Türkçe konuşmayı da seviyorum. Ama Osmanlıcadan gelen eski kelimeleri doğru telaffuz edemiyorum. Hepsi birbirine benziyor, telaffuzları çok yakın. O yüzden tam

doğru yapamıyorum” demiştir. Yine birçok öğrenci vurgulamaları yanlış yaptığını söylemiştir. K33 numaralı öğrenci, derslerde Türkçe konuşmanın yeterli olmadığını, daha çok pratik yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Türkiye’de yakını ya da yakınları olduğunu söyleyen öğrenciler konuşma ve telaffuz konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da akla yatkın ve beklenilebilecek bir sonuçtur. Çünkü güzel ve doğru konuşma ancak iyi ve uzun süre o dili dinlemekle olur. Bu öğrencilerin aynı zamanda daha çok Türkçe pratik yapma şansı olmuştur. Ayrıca telaffuzda zorluk yaşadığını belirten 29 öğrencinin 18’i erkek 11’i ise kadındır. 60 kişilik örneklemin %43.33’ü erkeklerden oluşuyorken telaffuzda zorluk yaşayan öğrencilerin %62’si erkek öğrencilerdir. Bu da bize kadınların telaffuzda daha az sorun yaşadığını göstermektedir.

Telaffuz ile eşit oranda zorluk yaşanan diğer bir konu ise kelime öğrenme ve ezberlemedir. “Türkçe kelime öğrenme ve ezberlemede zorlandım/zorlanıyorum” ifadesine toplam 29 öğrenci katılmıştır. K8 numaralı öğrenci “Kelime ezberlemek çok zor. Onun için daha çok Türkçe dinlemek gerekiyor. O yüzden Türkçe dizi izliyorum. Öyle daha iyi öğreniyorum” demiştir. Zorlandığını ifade eden diğer öğrenciler de kelimeleri çok çabuk unuttuklarından, dinlerken anladıklarından, ama kendileri kullanmak zorunda olduğunda hatırlayamadıklarından şikayet etmişlerdir. Bu da bize kelimelerin bir bağlam içinde anlaşıldığını ve akılda kalması için ise o dille ve onun dünyasıyla daha çok iç içe olunması gerektiğini göstermektedir.

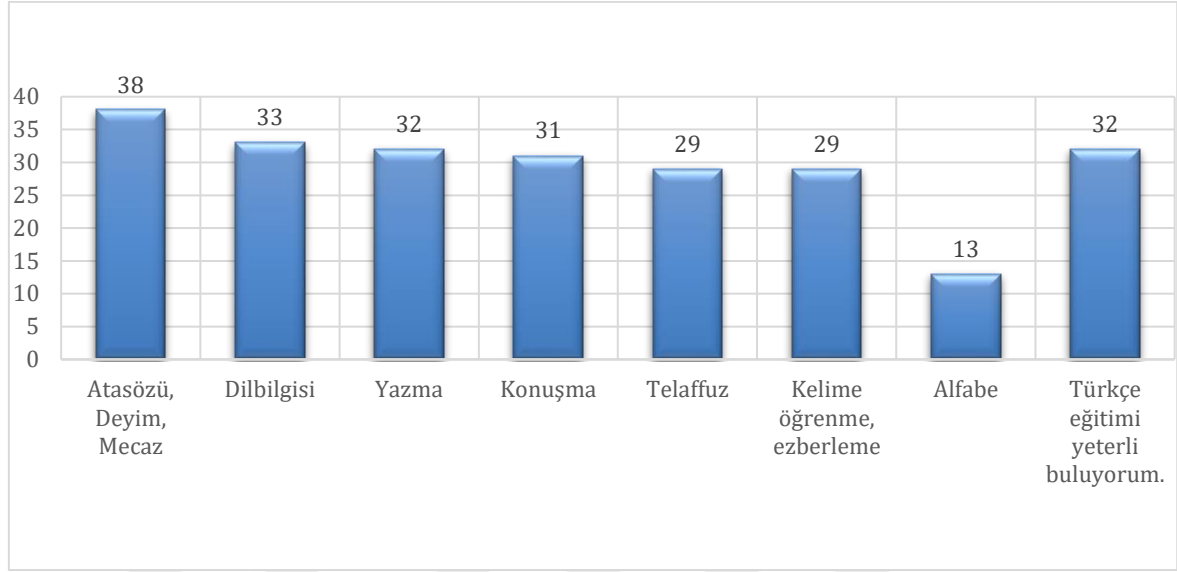
Öğrencilerin en az sorun yaşadığı konulara gelirse en başta Türkçe alfabenin geldiğini görülmüştür. Çoğu öğrenci Latin harflerine yabancı olmadığını bildirmiştir. Daha önce İngilizce öğrenmiş olmanın bu alanda kolaylık sağladığı görülmektedir. Toplam 60 öğrenciden 47’si Türkçe alfabe öğrenirken zorlanmadığını belirtmiştir. Alfabeden sonra okuduğunu anlama gelmektedir. “Türkçe okurken anlamada zorlandım/zorlanıyorum” ifadesine 11 öğrenci “Hiç katılmıyorum”, 26 öğrenci de “Katılmıyorum” şeklinde cevap vererek toplam 37 öğrenci okuduğunu anlamada zorlanmadığını ifade etmiştir. Zorlandığını ifade eden öğrenciler ise en çok uzun ve karmaşık cümleleri anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K2 numaralı öğrenci gazete, makale ve akademik yazıları anlayamadığını, çünkü cümlelerin çok uzun olduğunu ve bir cümlede çok fazla fiil olduğunu söylemiştir. Okuduğunu anlamamanın hemen ardından dinlerken anlama gelmektedir. “Türkçe dinlerken anlamada zorlandım/zorlanıyorum” ifadesine 13 öğrenci “Hiç katılmıyorum”, 22 öğrenci de “Katılmıyorum” şeklinde cevap vererek toplam 35 öğrenci dinlerken anlamada

zorlanmadığını ifade etmiştir. K23 numaralı öğrenci gibi birçok öğrenci, çok hızlı konuşulmadığı sürece anlamada sorun yaşamadığını söylemiştir. K19 numaralı öğrenci dersteki dinleme parçalarında çok sorun yaşamadığını, ancak Türkiye’ye ilk gittiğinde çok farklı kelimeler ve şiveler duyduğunda zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Yine K53 numaralı öğrenci de çok eski Osmanlıca kelimeler kullanıldığında sorun yaşadığını söylemiştir. Yavaş, düzgün ve bilindik kelimeler ile konuşulduğunda öğrenciler dinlerken çok daha az sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak K29 numaralı öğrenci dinleme ve kelime hazinesi ilişkisine dikkat çekmiş; “Ne kadar çok kelime bilersen o kadar iyi anlarsın. Eğer bir cümledeki fiilin anlamını bilmez ve konunun bağlamından da anlamını çıkaramazsan hiçbir şey anlayamazsın” demiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin en çok deyim, atasözü ve mecazi anlamlı sözleri anlama; yazma becerisi; dilbilgisi; konuşma, doğru telaffuz ve kelime öğrenme ile ezberleme konularında zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Türkçe alfabeyi öğrenme, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ise en az zorlandıkları alanlardır.

Ankette Belaruslu öğrencilere okulda aldıkları Türkçe eğitimin yeterliliği konusunda da soru sorulmuştur. “Okulda aldığım Türkçe eğitimini yeterli buluyorum” ifadesine 14 öğrenci “Kesinlikle katılıyorum”, 18 öğrenci “Katılıyorum”, 11 öğrenci “Ne katılıyorum ne katılmıyorum”, 12 öğrenci “Katılmıyorum” ve 5 öğrenci de “Hiç katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Sonuçlara göre bu konuda baskın bir görüşten söz edemeyiz. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri aldığı eğitimden memnundur. Bu üçte bir öğrenci dışında kararsız olup görüş bildirmeyenler ile memnun olmayanlar da mevcuttur. Anketin 9. sorusunda okuldaki Türkçe eğitimini yeterli bulmayan öğrencilerden eğitimin daha iyi olması için Türkçe derslerinde yapılması gerektiğini düşündükleri etkinlikleri yazması istenilmiştir.

Tablo 6

Türkçe Öğretiminde Yaşanan Zorluklar

Belaruslu öğrenciler; derslerde anlamaya ve konuşmaya daha fazla ağırlık verilmesi, şarkılar dinlenilmesi, çeşitli videolar izlenmesi, oyunlar oynanması ve de dilbilgisinin sıkıcı bir şekilde işlenmemesi gibi öneriler yazmışlardır. Örneğin K52 numaralı öğrenci, “Derslerde film ya da dizilerden kısa bölümler izleyip üzerine konuşabiliriz. Mesela o bölümde kullanılan fiil kipi zamanı ne ise sonra onun üstüne çalışabiliriz. Dilbilgisi tek başına kitaptan okunarak gösterilmemeli” demiştir. Yine K28 numaralı öğrenci, “Türkçe şarkı dinleyip sözlerini beraber çalışmak güzel olabilir. Hem de öğrenilen kelimeler bu şekilde daha çok akılda kalır” diyerek önerisini ifade etmiştir. Birçok öğrenci derslerde çok fazla kitaba bağlı kaldığı ve de okuma etkinliğinin çok yapıldığından şikayet etmiştir. Tüm bunlar öğrencilerin Türkçe pratiğe daha çok zaman ayrılarak derslerin daha interaktif bir biçimde yapılması ve ders kitapları dışında başka görsel ve işitsel araçlar kullanılarak kültürel öğeler aracılığıyla Türkçenin öğrenilmesi istek ve ihtiyacı içinde olduklarını göstermektedir.

Anketin son sorusu olan 10. soruda ise öğrencilerin Türkçe ve alınan eğitim ile ilgili varsa diğer görüş, fikir, eleştiri ve önerilerini belirtmesi istenilmiştir. 5 öğrenci aldığı eğitimden memnun olduğunu, her şeyin derste öğrenilemeyeceğini, dolayısıyla kişinin kendine asıl görevin düştüğünü yazmıştır. Diğer 4 öğrenci; bölümün Türkiye ve Türkiye’deki üniversiteler ile daha yakın bir ilişki içinde olması gerektiğini, daha çok Türk misafir davet edip akademik ve kültürel etkinlikler düzenlemesi gerektiğini dile getirmiştir. Yine 2

öğrenci, Türkiye’deki staj yapma olanakları ile ilgili daha fazla bilgi verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

4.2.1.A1-A2 Grubunun Eğitim Öncesi Türk Yemekleri Bilgisine İlişkin Bulgular

A1-A2 grubundaki 30 öğrenciye Türk yemekleri hakkındaki bilgilerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme testi eğitim öncesinde uygulanmıştır. Testte öğrencilerin bilmeleri gereken yemek isimleri, öğrencilerin daha önce işledikleri *Yeni Hitit: Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 – A2* ders kitaplarında mevcuttur. Zaten bu yemek isimleri, bu kitapların doküman analizinin yapılması sonucunda elde edilmiştir. Bu testte de öğrencilerin bu yemek isimlerini öğrenip öğrenmediğine bakılmaktadır. Dolayısıyla bu test; kültürel bir unsur olan geleneksel yemek isimlerinin ne kadar akılda kaldığını, bu kelimelerin ne derece öğrenildiğini, alınan eğitimin bu noktada ne denli etkili olduğunu ölçmektedir.

Testin ilk sorusunda öğrencilerin Türk mutfağındaki en meşhur tatlıları yazması istenilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu baklava ve/veya lokum şeklinde cevap vermiştir. 8 öğrenci “baklava”, 6 öğrenci “lokum”, 5 öğrenci ise “baklava ve lokum” yazmıştır. Bu ürünlerin Belarus’ta da satıldığı, reklamlarının gösterildiği ve de Türkiye’deki turistik bölgelerde çok yaygın olduğu düşünüldüğünde en çok bu cevabın verilmesi şaşırtıcı değildir. Ancak derste etkili öğrenilmiş olmasının da bir sonucu olarak değerlendirilemez. Zaten “baklava ve lokum” yazmış 5 öğrenci de daha önce Türkiye’de bulunmuştur. Başka 4 öğrenci, bu soruya “dondurma” şeklinde cevap vermiştir. Dondurma Türkiye’ye özgü bir tatlı olmadığından burada bunu yazan öğrencilerin sadece bu kelimeyi Türkçe olarak bildikleri ve de Türkiye sıcak bir ülke olduğu için yazmalarının uygun olacağı şeklinde fikir yürütmüş oldukları anlaşılmaktadır. Oysa öğrencilerin işledikleri ders kitaplarında “Maraş dondurması” geçmektedir. Ancak öğrencilerin akıllarında kalmamış, yani etkili biçimde öğrenememişlerdir. 3 öğrenci ise “helva” cevabını vermiştir. Çünkü bu kelime Rusçada da “helva” olarak geçmekte ve bir Doğu tatlısı olarak bilinmektedir. Dolayısıyla bu 3 öğrencinin Türkiye ve Türk yemekleri bilgisini değil de genel kültürlerini kullandıkları söylenebilir. 4 öğrenci ise bu soruyu boş bırakmıştır. Sonuç olarak öğrenciler en popüler olan “baklava” ve “lokum” ve mantık gereği düşünülen “dondurma” ve “helva” dışında cevap verememişlerdir. Oysa işledikleri kitaplarda ırmık tatlısı, kadayıf ve kazandibi gibi tatlılar da geçmektedir. Öğrencilerin ise bu isimleri öğrenemedikleri tespit edilmiştir.

Testin ikinci sorusunda öğrencilere Türkiye’de vejetaryenler için uygun yemeklerin neler olduğu sorulmuştur. 18 öğrenci “salata” şeklinde cevap vermiştir. Ancak salata birçok kültürde yer alan bir yemektir ve Türkiye’ye özgü değildir. Kitaplarda “mevsim salatası”, “çoban salatası” ve “Akdeniz salatası” geçtiği halde hiçbir öğrenci bunlardan birini yazamamıştır. 4 öğrenci “çiğ köfte” cevabını vermiştir. Bu 4 öğrenci de daha önce Türkiye’de bulunmuş ve 6-12 aydır Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerdir. Diğer öğrenciler ise soruyu boş bırakmıştır. Bu durum öğrencilerin derste öğretilen yemek isimlerini hatırlamadıklarını, dolayısıyla iyi bir şekilde öğrenemediklerini göstermektedir.

Testin üçüncü sorusunda kumpir, ayran, İskender kebabı ve bamya olmak üzere dört görsel verilmiş ve öğrencilerin bu görsellerdeki yemek isimlerini yazmaları istenmiştir. 5 kişi ayran yazabilmiş, 2 kişi İskender kebabını ve 1 kişi kumpiri bilmiş, 3 kişi yanlış cevaplar yazmış, 18 kişi ise bu soruyu tamamen boş bırakmıştır. Soruya doğru cevap verenler Türkiye’de bulunmuştur. İskender kebabı ve kumpiri bilenler Türkiye’de 8 ay ve üzeri süre kalmışlardır. Oysa bu yemek isimleri ders kitaplarında geçmektedir. Ancak kitaplarda sadece isimleri geçtiği ve görselleri olmadığı için öğrenciler yemeklerin görünüşü bilmemektedir. Yemeklerin kültürel önemini, günlük hayattaki yerini ve hikâyelerini de bilmemektedirler.

Dördüncü soru Türk mutfağındaki sokak yemeklerini sormaktadır. 4 kişi “mısır”, 3 kişi de “dürüm” şeklinde cevap vermiştir. Diğer öğrenciler ise bu soruya bir cevap verememiştir. “Mısır” ve “dürüm” yazan öğrencilerin dördü Türkiye’de bulunmamıştır. Ancak bu yemekler Belarus’ta da sokakta satılıyor olduğu için bu yemekleri yazmış olmaları büyük olasılıktır.

Diğer soruda “un, yoğurt, pirinç, yumurta sarısı, tereyağı, nane, tuz, su” kelimeleri verilerek bu malzemelerin hangi çorbanın hazırlanmasında kullanıldığı sorulmuştur. Hiç bir öğrenci “Yayla çorbası” cevabını verememiştir. Yayla çorbası ders kitaplarında geçmektedir. Ancak sadece isim olarak geçmekte, hakkında bir bilgi verilmemektedir. Dolayısıyla soruyu hiçbir öğrenci bilememiştir.

Son soruda Türk mutfağındaki atıştırmalık yemekler sorulmuştur. 12 öğrenci “salata”, 7 öğrenci ise “börek” cevabını vermiştir. Ancak öğrenciler böreğin de salatanın da çeşidini belirtmemişler, başka atıştırmalık da yazamamışlardır. 11 öğrenci soruyu boş bırakmıştır. Sonuç olarak yapılan test sonuçlarına göre öğrencilerin Türk yemekleri hakkında yüzeysel bilgileri olduğu, çok genel isimleri ve bazı geleneksel yemeklerin görünüşünü bildikleri görülmektedir. Sorulara daha iyi cevaplar verebilmiş öğrenciler de daha önce Türkiye’de

bulunmuş öğrencilerdir. Kitaplarda sadece yemeklerin isimlerinin geçmesi öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamamaktadır. Bu şekilde akıllarında kalmadığı gözlemlenmiştir.

4.2.2. B1-B2 Grubunun Eğitim Öncesi Türkçe Deyim Bilgisine İlişkin Bulgular

B1-B2 grubundaki 30 öğrenciye Türkçe deyimler hakkındaki bilgilerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme testi eğitim öncesinde uygulanmıştır. Testte öğrencilerin bilmeleri gereken deyimler, öğrencilerin daha önce işledikleri *Yeni Hitit: Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 1-2* ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 – A2- B1 – B2* ders kitaplarında mevcuttur. Zaten bu deyimler, bu kitapların doküman analizinin yapılması sonucunda elde edilmiştir. Bu testte de öğrencilerin bu deyimleri öğrenip öğrenmediğine bakılmaktadır. Dolayısıyla bu test; kültürel bir unsur olan deyimlerin ne kadar akılda kaldığını, bu kelimelerin ne derece öğrenildiğini, alınan eğitimin bu noktada ne denli etkili olduğunu ölçmektedir.

Testin ilk sorusunda öğrencilere “zor bela”, “sudan ucuz”, cıvıl cıvıl”, ister istemez” “bayramdan bayrama” ve “iş güç” deyimlerinin anlamları sorulmuştur. Sadece 4 öğrenci “iş güç” deyiminin anlamını bilmiştir. Bu deyim, hem film ve dizilerde hem de ders materyallerinde sıkça geçmektedir. Ayrıca bu deyim anlama doğru cevaplayan 4 öğrenciden 3 öğrenci 8 ay ve üzeri, 1 öğrenci ise 4-6 ay arası Türkiye’de kalmıştır. Dolayısıyla bu öğrencilerin soruyu bilmelerinde Türkiye’de görece uzun süre kalmış olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Sorulan diğer hiçbir deyim anlama bilinmemiştir. Bazı öğrenciler, “zor bela” ve “bayramdan bayrama” deyimlerini Türkçeden Rusçaya birebir tercüme etmişlerdir; ancak anlamını bilememişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin sorulan deyimlerin ne anlamını ne de bu deyimlerin kültürel ağırlığını bilmedikleri görülmüştür.

Testin ikinci sorusunda, Türkçede çok yakın dostluk için kullanılan deyimler sorulmuştur. Ancak hiç bir öğrenci bir deyim yazamamıştır. Üçüncü soruda ise “çok şık ve güzel giyinmek”, “sessizce”, “ciddiye almamak”, “mecburen”, “yeniden” ve “var olan her şey” ifadeleri verilmiş; bu ifadeleri anlatmak için kullanılan deyimlerin bilinip bilinmediği sorulmuştur. Bu ifadelerin karşılığı olan deyimler öğrencilerin işledikleri ders kitaplarında geçiyor olmasına rağmen sadece 2 öğrenci “çok şık ve güzel giyinmek” ifadesinin karşılığı olan deymi bilebilmiştir. Öğrencilerin dersler esnasında bu deyimlere ve bu deyimlerin anlam ve işlevlerine dikkat etmediği tespit edilmiştir.

Testin son sorusunda “ağız tadıyla”, “pırıl pırıl”, “gezip tozmak”, “derme çatma”, “iş güç”, “olur olmaz”, “dikiş nakış” ve “zor bela” deyimleri verilmiş; öğrencilerin bu ifadeleri cümle içinde kullanması istenmiştir. Sadece 3 öğrenci “pırıl pırıl” deyimini cümle içinde doğru biçimde kullanabilmiştir. 2 öğrenci “gezip tozmak” fiilini sadece çekerek “gezip tozuyorum” yazmıştır. Cümle doğru olsa da anlamını bildikleri şüphelidir. Teste katılan diğer öğrenciler verilen deyimleri cümle içinde doğru biçimde kullanamamıştır. Daha önce 4 öğrencinin “iş güç” deyiminin anlamını bildiğini söylemiştik. Ancak bu öğrencilerden 2 öğrenci bu deyim ile cümle kuramazken 2 öğrenci de cümlede yanlış biçimde kullanmıştır. Türkçe deyim bilgisini ölçmek üzere yapılan bu test, öğrencilerin bu konuda çok zayıf olduğunu ortaya koymuştur. İşledikleri kitaplarda bu deyimlerin geçmesinin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamadığı görülmüştür. Deyimlerin bu şekilde akıllarında kalmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, kültürün önemli bir parçası olan deyimlerin ne anlamını ve kültürel önemini ne de işlevini ve kullanılışını bilmemektedirler.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

4.3.1. Eğitim Sürecindeki Gözlemlere Dayalı Bulgular

Üç aylık eğitim içeriği; öğrencilerin eksiklik ve zayıflıkları ile öğrencilerden gelen Türkçe dersleri ile ilgili görüş ve öneriler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu anlamda konuşmaya ve pratiğe daha çok önem verilmiş; çeşitli şarkılar dinletilerek öğrencilerin şarkının sözlerini önce dinleyerek daha sonra hem dinleyip hem de yazılı olarak okuyarak anlamaları sağlanmıştır. Dinleme esnasında aktif bilmeleri gereken kelimeler ve deyimler üzerine yoğunlaşıp onların neden bu tür bağlamda kullanıldığına dikkat çekilmiştir. Ardından, öğrenciler şarkıyı beraber söyleyerek telaffuz ve akıcılığı geliştirebildiler. Öğrencilerin düzeylerine uygun şarkılar dinleterek ders yapmanın dersi hem daha keyifli hem de kelime öğrenmeyi daha etkili hale getirdiği görülmüştür. Yine derslerde çeşitli reklam, film ve dizilerden kısa bölümler izlenmiştir. Bu dijital materyallerde kullanılan hem dilbilgisi öğelerine hem de deyimler ve mecaz anlamlı kelimelere dikkat çekilmiş, kullanım yer ve şekilleri öğretilmiştir. Bütün kullanılan dijital, sesli ve video materyaller işlenen ders konularla ilgiliydi. Yani yeni öğretilen kelimeler bir kültürel bağlam içinde verilmeye, böylelikle kelimelerin akılda kalıcı olmasına çalışılmıştır.

Yine yemek tarifi videoları izletilerek hem dinleyerek anlama yetisi hem de kelime bilgisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Videoların üzerine öğrencilerin kendi kültürlerinde benzer yemek ve alışkanlıkların olup olmadığı üzerine küçük tartışmalar yürütülerek öğrenciler

konusmaya yönlendirilmiştir. Tarif videoları izlerken yemeklerin hangi yöreye ait olduğunu, ne zaman yendiğini ve kültürel hikâyesi ne olduğunu araştırılmaya yönlendirilmiştir. Bunun dışında, yemek kültürünü aşlamak amacıyla derste kullanılan tarifleri evde deneyip sınıfta elde edilen tecrübeleri ve yemekleri paylaşarak öğretilen konuların gerçek hayata uygulamasını kolaylaştırmıştır. Böylelikle ders, sadece yazılı ders kitabına bağlı kalmamış; öğrencilerin katılımıyla daha interaktif hale getirilmiştir. Dilbilgisi, okuma, dinleme, yazma, kelime ve kültürün öğrenilmesi birbirlerinden bağımsız değil, tam tersine iç içe işlenerek daha etkin öğretim amaçlanmıştır. Bu şekilde ders işlendiğinde öğrencilerin hem motivasyonlarının daha yüksek olduğu hem derse daha çok katıldıkları hem de daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrendikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunun üç unsurdan oluştuğunu söyleyebiliriz: amaca ulaşmak için harcanan çaba (zaman, devamlılık), amaca ulaşmak için istek ve amaca yönelik gösterilen olumlu tutum. Bu unsurların da birbirlerine bağlı olduğu da görülmektedir.

Özellikle görsel ve işitsel materyallerin kullanımı, daha önce hiç Türkiye’de bulunmamış öğrencilerin de Türkiye ve Türk kültürü ile ilişki kurmasını sağlamış, daha önce Türkiye’de bulunan öğrencilerin düzeyine daha çok yaklaşmalarına imkan vermiştir. Bu anlamda dersler esnasında Türkiye haritası da sıklıkla kullanılmış, üzerinde çalışılan kısa metinlerde Türkiye tarihinden bilgiler verilmiş ve böylelikle öğrencilerin dillerini öğrendikleri ülkenin coğrafya ve tarihi hakkında da bilgi sahibi olarak o ülkenin kültürünü özümsemesi amaçlanmıştır. Fakat görsellerin tek başına bir verim sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu görsel ile bireysel bağ kurması durumunda öğrencinin merakı ve olumlu tutumu oluşmaktadır. Bunun için öğretmenin görseli yüzeysel anlatmak yerine onunla ilgili soru sormak veya bilinmeyen gerçekleriyle çarpıcı hikâyeler sağlamak gibi motive edici ek aktiviteler yapılabilir. Türkiye ve Türk kültürü hakkında daha çok bilgi sahibi olmak öğrencilerin kendilerine güvenini de arttırmış; derslerde daha çok söz almalarına yol açmıştır. Bu bağlamda, hocanın da Türk kültürünü iyi tanması mühim görülmüştür. Öğrencileri dilbilgisi ya da kelime öğretirken doğru kültürel unsura yönlendirmekte öğretmenin yabancı kültür altyapı büyük rol oynamaktadır. Dil öğretiminde kültür tanıtması o kültürün temsilcileri sayesinde daha verimli olabilmektedir. Bu amaçla derslere Türk kültürü temsilcisi olan ve Belarus’ta eğitim gören öğrenciler davet edildi (zoom, Google meet vs gibi online platformlarda da yapılabilir). Yerel öğrencileriyle öğrenilen konular üzerine yapılan konuşma esnasında iki taraflı tecrübe değişimi mümkün oldu. Dolayısıyla, öğrencilerin anadili Türkçe olanlardan

alınan kültürel bilgiler kalıcılık sağlar ve öz kültürleriyle kıyaslanarak önyargının oluşmasını engellemektedir.

Dil ve kültür öğretiminde bir daha etkili etkinlik ise projedir. Proje öğrencilerin bireyselliğe hitap eden bir aktivite olduğu için onlara bağımsızlık hissi verir ve eğitime daha büyük katkı sağlamayı teşvik etmektedir. Gözlemlendiğine göre projelerin daha etkili olmaları için öğretmenlerin kontrolü az olup öğrencilerin yaratıcı taraflarını kullanmalarına izin verilmeli. Ayrıca, sıkı plan verilmemeli. Onun yerinde öğrenciler kendi adımlarını takım içinde geliştirip kendi yolunu izlemeli. Projeler takımlar arasında düzenlenirse ve yarışma şeklinde yapılırsa katılım oranı daha yüksek olur. Unun için kültürel materyallerin kullanımı da teşvik edilebilir.

Dil öğretirken coğrafik, sosyal, tarihi ve ekonomik açıdan öğretilirse, öğrencilerin dil yapıları ayrı almak yerine tam kavram algılamadı sağlamaktadır. Bu da öğrenenlerin diller arası ve kültürler arası bağları kurmaya yardımcı olup, hazır bilgi almaktansa kendi dilsel ihtiyaçlarını belirlemede ve var olan boşlukları doldurmak için gerekli bilgiyi araştırmada yönlendirmeye destek sağlamaktadır. Bu yönde, eğitim süreci sonunda sınıfların tutumu daha olumluya gittiği izlenmiştir. Öğrencilerin derslere daha hazırlıklı gelmeleri, daha sık soru sormaları, ödevlerini düzenli yapmaları ve ödev dışında ekstra bilgi araştırmaları bu değişiklikler arasındadır. Bunun dışında öğrenme motivasyonları yükselmiş öğrenciler Türkçe öğretimi konusunda başka akranlara da olumlu etki göstermekte.

Eğitim süresince öğrencilerin öğrenme seyirlerini görmek, gelişimlerini ölçmek amaçlı alıştırmalar uygulanmıştır. Bu çalışmanın Ek-4 ve Ek-5 bölümlerinde de bu alıştırmalardan birer örnek paylaşılmıştır. Bu alıştırma ve testlerin sonucu; A1-A2 grubunun yemek isimlerini, B1-B2 grubunun da deyimleri daha iyi öğrendiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin bilebildikleri kelime ve deyim sayısının eğitim süreci boyunca arttığı gözlemlenmiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

4.4.1. A1-A2 Grubunun Eğitim Sonrası Türk Yemekleri Bilgisine İlişkin Bulgular

Üç aylık eğitimin sonunda A1-A2 grubundaki 30 öğrenciye Türk yemekleri hakkındaki bilgilerini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan aynı değerlendirme testi tekrar uygulanmıştır. Testin sonuçları, öğrencilerdeki gelişimi açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Türk mutfağındaki en meşhur tatlıları yazması istenilen ilk soruya çok sayıda öğrenci çok çeşitli

örnekler vererek cevap vermiştir. 10 öğrenci 1 tatlı ismi, 7 öğrenci 2 tatlı ismi, 6 öğrenci 3 tatlı ve 5 öğrenci de 4 tatlı ismi yazmıştır. Sadece 2 öğrenci soruyu boş bırakmıştır. Sütlaç, irmik tatlısı, kadayıf, kazandibi, künefe, baklava, un helvası, Maraş dondurması, Safranbolu lokumu ve şekerpare verilen cevaplar arasındadır. Sadece bazı öğrenciler künefe, şekerpare ve Safranbolu lokumu gibi yazımı zor olan kelimelerde küçük yazım hataları yapmışlardır.

Testin ikinci sorusu olan Türkiye’de vejetaryenler için uygun yemeklerin neler olduğu sorusuna da çok çeşitli cevaplar verilmiştir. İmambayıldı, yoğurt, simit, taze fasulye, mercimek çorbası, çiğ köfte, mevsim ve Akdeniz salatası verilen cevaplar arasındadır. Yine bazı öğrenciler yemeklerin yazımında küçük yazım hataları yapmışlardır. Sadece 6 öğrenci bu soruya hiç bir cevap vermemiştir.

Testin üçüncü sorusunda kumpir, ayran, İskender kebabı ve bamya olmak üzere dört görsel verilmiş ve öğrencilerin bu görsellerdeki yemek isimlerini yazmaları istenmiştir. 7 öğrenci bir yemek ismini, 11 öğrenci 2 yemek ismini, 8 öğrenci 3 yemek ismini, 4 öğrenci ise 4 yemek ismini de bilmiştir.

Türk mutfağındaki sokak yemekleri üzerine olan dördüncü soruya da öğrenciler eğitim öncesine göre daha çok ve doğru cevap vermişlerdir. “Mısır” ve “dürüm” cevaplarının yanı sıra “midye”, “çiğ köfte”, “açma”, “balık ekmek” ve “kumpir” cevapları da yazılmıştır. Sonraki soruda, malzemeleri verilerek hangi çorba olduğu sorulan yayla çorbasını 5 öğrenci dışında herkes bilmiştir. Çünkü bu çorbanın tarifini anlatan kısa bir video derste izletilmiş; hem malzemelerin isimleri hem de çorbanın ismi akılda kalacak şekilde öğretilmiştir.

Türk mutfağındaki atıştırmalık yemeklerin sorulduğu son soruya da öğrencilerin verdikleri cevaplar hem artmış hem de daha spesifik yazılmıştır. Örneğin daha önce sadece “salata” ve “börek” cevapları verilirken bu defa “mevsim salatası”, “Akdeniz salatası”, “sigara böreği” ve “çiğ börek” gibi cevaplar da verilmiştir. Ayrıca “midye dolma”, “kumpir”, “içli köfte” ve “dolma” gibi yemek isimleri de yazılmıştır. Sadece 8 öğrenci bu soruya hiç bir cevap verememiştir. Bazı öğrenciler de çiğ börek ve midye dolma gibi yazımı zor olan isimlerde yazım hatası yapmışlardır.

4.4.2. B1-B2 Grubunun Eğitim Sonrası Türkçe Deyim Bilgisine İlişkin Bulgular

Üç aylık eğitimin sonunda B1-B2 grubundaki 30 öğrenciye deyimler hakkındaki bilgilerini ölçmeye yönelik hazırlanmış olan aynı değerlendirme testi tekrar uygulanmıştır. Eğitim öncesinde sadece 4 öğrenci “iş gücü” deyiminin anlamını bilir, diğer deyimlerin anlamı

bilinmezken eğitim sonrasında öğrencilerdeki ilerleme görülmektedir. Örneğin 17 öğrenci “sudan ucuz” deyiminin anlamını yazabilmiştir. 3 öğrenci 1 deyim, 4 öğrenci 2 deyim, 5 öğrenci 3 deyim, 7 öğrenci 4 deyim, 3 öğrenci 5 deyim, 2 öğrenci de sorulan 6 deyim de anlamını bilmiştir. Yalnız 6 öğrenci hiç bir deyim bilememiştir.

Çok yakın dostluk için kullanılan deyimlerin sorulduğu testin ikinci sorusuna büyük çoğunluk “can ciğer”, “haşır neşir” ya da bu iki cevabı birden yazmıştır. 6 öğrenci derste izlenilen dizi parçalarından öğrenerek “kanka” yazmıştır. Sadece 4 öğrenci bu soruyu boş bırakmıştır. Üçüncü soruda verilen 6 ifadeyi anlatmak için kullanılan deyimler sorulmuştur. 7 öğrenci 1 ifadenin, 6 öğrenci 2 ifadenin, 4 öğrenci 3 ifadenin ve 2 öğrenci de 5 ifadenin karşılığı olan deyim bilebilmiştir. 11 öğrenci hiç bir deyim bilememiş, bu soruyu boş bırakmıştır. Öğrencilerin bu soruda yine biraz zorlandıkları görülmektedir. Öğrenciler verilen deyimlerin anlamlarını daha iyi bilirken verilen ifadenin karşılığı olan deyim bulmakta daha çok zorlanmışlardır. Bu da aslında beklenilebilecek bir durumdur. Yine de eğitim öncesi sonuçlara kıyasla öğrencilerde bir ilerleme olduğu açıktır.

Testin son sorusunda verilen 8 deyim cümle içinde kullanılması istenmiştir. Bu soruda tüm öğrenciler en az bir deyim bir cümle içinde kullanabilmiştir. Yani soruyu boş bırakan öğrenci olmamıştır. Ancak 6 deyim de doğru biçimde cümle içinde kullanabilen öğrenci sayısı 2’dir. “Olur olmaz” ve “zor bela” deyimlerini hiçbir öğrenci cümle içinde kullanamamıştır. Cümle kurmanın, sadece kelimenin anlamını bilmekten çok daha zor olduğu düşünüldüğünde aslında bu sonuçlar çok da şaşırtıcı değildir. Dolayısıyla deyimlerin anlamlarının sorulduğu ilk sorudaki başarı oranı, deyimlerin cümle içinde kullanılmasının istendiği bu son sorudan çok daha yüksektir. Ancak eğitim öncesinde bu soruda sadece 3 öğrencinin “pırıl pırıl” deyimini cümle içinde doğru biçimde kullanabildiği ve 2 öğrencinin de “gezip tozmak” fiilini sadece çekerek “gezip tozuyorum” yazdığı düşünüldüğünde diğer öğrencilerin de deyimleri cümle içinde kullanmaya başladıkları, yani bir ilerleme olduğu ortadadır.

Sonuç olarak eksikliklere rağmen öğrencilerde kayda değer bir gelişim gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çok büyük çoğunluğu eğitim öncesinde deyimler konusunda oldukça zayıf iken eğitim esnasında birçok öğrenci bu konuda kendini geliştirmiştir. Bunda görsel, işitsel ve dijital materyallerin daha sık kullanımının ve deyimleri bir bağlam içinde öğretmenin rolü vardır. Böylelikle deyimler, öğrencilerin akıllarında daha çok yer edebilmiştir. Dilin kültür ile iç içe öğretilmesi, daha önce Türkiye’de bulunan öğrenciler ile hiç bulunmayan

öğrencilerin arasındaki başarı farkını da azaltmaktadır. Örneğin eğitim öncesinde “iş güç” deyimini sadece daha önce Türkiye’de bulunmuş 4 öğrenci bilebilmişken eğitim sonrasında 7’si Türkiye’de bulunmuş 5’i hiç bulunmamış toplam 12 öğrenci bu deyim anlamını yazabilmiştir. Çünkü derslerde kültürel bağlamın öğretilmesi yoluyla daha önce Türkiye’de hiç bulunmamış öğrencilerin de Türkiye ve Türk kültürü ile ilişki kurması sağlanmış; artan bilgileri ile bu öğrencilerin kendilerine güvenleri de artmış ve daha motive biçimde derslere katılarak kelime ve deyimleri de daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenebilmişlerdir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Yabancı dilde iletişim başarısı, sadece dilsel yetinin oluşturulmasını değil sosyokültürel iletişimsel yetinin de oluşturulmasını gerektirir. Dolayısıyla bir kelime öğretilirken onun hangi kültür unsurunu taşıdığına dikkat edilmelidir. Kültürlerarası iletişimsel beceri, kişinin kültürler arasındaki benzer ve farklı özellikleri tanıma, anlama ve bu özelliklere vakıf olarak kullanabilme becerisiyle ilgilidir. Bu yetinin eksikliği durumunda iletişim hataları meydana gelebilir. Çünkü kültür farklılığı, yabancı kişilerle kurulan iletişimde önemli rol oynar. Ayrıca bu farklılık, bir dili anadili olarak konuşan kişi ile yabancı dil olarak öğrenen kişi arasında eşitsizlik de yaratabilir. Böylesi durumlar, iletişimde sorunlar yaşanmasına sebep olur ve bunun sonucunda da sağlıklı bir iletişim sağlanamamış olur. Bunu önlemek için, yabancı bir dil öğrenen kişiye sadece dilbilimsel realiteler değil, kültürel kavramlar da öğretilmelidir. Kültürel unsura ait kavram ve kelimeler bir halkın tarihsel geçmişini, toplumsal düzenini ve kültürünü içerdiği için dil öğretilirken bu kavramların öğretilmesine de dikkat edilmelidir. Herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenen bir kişinin, o dile yansıtılan kültüre ait özellikleri bilmemesi çok ciddi sorunlara yol açabilir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenen bir öğrencinin, bir kelimenin sadece okunuşu, imlası ve anlamını değil o kelimenin içerdiği anlam dünyasını, o kelimeyi var eden kavramları da idrak etmesi oldukça önemlidir. Böylelikle öğrenci öğrendiği yabancı dilin sadece taşıyıcısı olmaktansa o yabancı kültürü de tanımış ve kavramış olur. Bu da verimli iletişimin vazgeçilmez şartıdır.

Bu çalışma, kültürün yabancı dil öğrenimindeki bu önemine rağmen yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde kültürel unsurlara yeterli önemin verilmediği, dolayısıyla Türkçe öğretiminin bu noktada eksik kaldığı varsayımından yola çıkmıştır. Yabancı öğrencilere yönelik Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yetersizliği de göz önüne alındığında, çalışma bu eksikliğe dikkat çekerek Türkçenin kültürü ile öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmanın temel problem cümlesi olan “Yabancı öğrencilere Türkçe

öğretiminde nerede eksiklik ve sorunlar gözlemledik?” sorusunun arkasında yatan hipotez, kültürel unsurların öğretiminin yetersizliğidir. Dolayısıyla da öğrencilere kültürel unsurları yansıtan kelimeleri öğretmeye yönelik geliştirilecek bir alıştırma sisteminin öğrencilerin iletişim başarısını olumlu etkileyeceği ve böylelikle öğrencilerin hem Türkçeye hem de Türk kültürüne daha vakıf olacakları öngörülerek bir alıştırma sistemi oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, kültürel unsurları içeren böylesi bir alıştırma sisteminin uygulanmasının öğrencilerin iletişim başarısına olumlu etki ettiğini ortaya koymuştur. Ancak araştırmanın örneklemini, 2019/2020 öğretim yılında Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesinde Türkçe eğitimi alan 60 katılımcıdan oluştuğundan farklı ülkelerde yaşayan farklı kültürlere sahip olan öğrencilerden nasıl sonuçlar alınacağı yine o ülkelerde yapılacak araştırmalar ile açığa çıkacaktır.

Araştırmanın başında öğrencilere uygulanan ankette Belaruslu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları genel sorun ve zorlukları anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin en çok deyim, atasözü ve mecazi anlamlı sözleri anlama; yazma becerisi; dilbilgisi; konuşma, kelime öğrenme ve ezberleme ile doğru telaffuz konularında zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Türkçe alfabeyi öğrenme, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri ise en az zorlandıkları alanlardır. Anket sonuçlarına göre Belaruslu öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorlukların başında Türkçe atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözleri anlama zorlukları gelmektedir. “Türkçe atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum” ifadesine ankete katılan 60 öğrenciden 17’si “Kesinlikle katılıyorum”, 21’i de “Katılıyorum” cevaplarını vermiştir. Yani öğrencilerin yarısından fazlasının bu konuda sorun yaşadığı görülmektedir. Türkiye’de 8 ay ve üzeri süre bulunduğunu belirten 6 öğrenci ise atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlanmadığını belirtmiştir. Bu da Türkiye ve Türk kültürü ile tanışıklık düzeyinin, atasözleri ve deyimleri anlamada olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Ayrıca “Türkçe kelime öğrenme ve ezberlemede zorlandım/zorlanıyorum” ifadesine toplam 29 öğrenci katılmıştır. Zorlandığını ifade eden öğrenciler kelimeleri çok çabuk unuttuklarından, dinlerken anladıklarından, ama kendileri kullanmak zorunda olduğunda hatırlayamadıklarından şikayet etmişlerdir. Öğrenciler okudukları veya dinlediklerini anlayabilirken kendileri aynı kelimeleri etkin biçimde kullanamamaktadır. Bu da bize kelimelerin bir bağlam içinde anlaşıldığını ve akılda kalması için ise o dille ve onun dünyasıyla daha çok iç içe olunması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada, kültürel unsurları yansıtan kelimeleri etkili öğretim yönteminin kelimeleri ve deyimleri bir bağlam içinde öğretmek olduğu sonucuna varılmış ve bu şekilde öğrencilerin iletişim başarısının da arttığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında sadece yemeklerin isimleri ile deyimlerin geçmesinin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamadığı ve de öğrencilerin bu şekilde bu kelimeleri kullanamadıkları görülmüştür. Araştırma bünyesinde üç ay süren eğitimde, sadece yazılı ders kitabına bağlı kalınmamış; öğrencilerin katılımıyla ders daha interaktif hale getirilmiştir. Dilbilgisi, okuma, dinleme, yazma, kelime ve kültürün öğrenilmesi birbirlerinden bağımsız olarak değil, tam tersine iç içe işlenerek daha etkin bir öğretim amaçlanmıştır. Bu şekilde ders işlendiğinde öğrencilerin hem motivasyonlarının daha yüksek olduğu hem derse daha çok katıldıkları hem de daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrendikleri gözlemlenmiştir.

Özellikle görsel ve işitsel materyallerin kullanımı, daha önce hiç Türkiye’de bulunmamış öğrencilerin de Türkiye ve Türk kültürü ile ilişki kurmasını sağlamış, daha önce Türkiye’de bulunan öğrencilerin düzeyine daha çok yaklaşımlarına imkan vermiştir. Bu anlamda dersler esnasında Türkiye haritası da sıklıkla kullanılmış, üzerinde çalışılan kısa metinlerde Türkiye tarihinden bilgiler verilmiş ve böylelikle öğrencilerin dillerini öğrendikleri ülkenin coğrafya ve tarihi hakkında da bilgi sahibi olarak o ülkenin kültürünü özümsemesi amaçlanmıştır. Türkiye ve Türk kültürü hakkında daha çok bilgi sahibi olmak öğrencilerin kendilerine güvenini de arttırmış; derslerde daha çok söz almalarına yol açmıştır. Derslerde kültürel bağlamın öğretilmesi yoluyla daha önce Türkiye’de hiç bulunmamış öğrencilerin de Türkiye ve Türk kültürü ile ilişki kurması sağlanmış; artan bilgileri ile bu öğrencilerin kendilerine güvenleri de artmış ve öğrenciler bu sayede derse daha çok katılarak kelime ve deyimleri de daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenebilmişlerdir. Bu anlamda çalışma dil ile kültürün birbirlerinden ayrı düşünülemeyeceği gerçeğini de tekrar ortaya koymuştur.

A1-A2 grubunun eğitim öncesi Türk yemekleri bilgisi, uygulanan anket aracılığıyla anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin daha önce işlemiş oldukları Türkçe ders kitaplarında geçen yemek isimlerini ne derece öğrendikleri, kültürel bir unsur olan geleneksel yemek isimlerinin ne kadar akılda kaldığı, alınan eğitimin bu noktada ne denli etkili olduğu ölçülmüştür. Bulgulara bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türk mutfağındaki en meşhur tatlılar sorusuna “baklava” ve/veya “lokum” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Bu ürünlerin Belarus’ta da satıldığı, reklamlarının gösterildiği ve de Türkiye’deki turistik bölgelerde çok yaygın olduğu düşünüldüğünde bu cevapların derste etkili öğrenmenin bir

sonucu olarak değerlendirilemeyeceği ortadadır. Zaten “baklava ve lokum” yazmış 5 öğrenci de daha önce Türkiye’de bulunmuştur. İşledikleri kitaplarda ırmık tatlısı, kadayıf ve kazandibi gibi tatlılar da yer aldığı halde öğrenciler en popüler olan “baklava” ve “lokum” ve mantık gereği düşünülen “dondurma” ve “helva” dışında cevap verememişlerdir.

Yine ders kitaplarında “mevsim salatası”, “çoban salatası” ve “Akdeniz salatası” geçtiği halde hiç bir öğrenci bunlardan birini yazamamıştır. 18 öğrenci sadece “salata” şeklinde cevap vermiştir. Bu durum öğrencilerin derste öğretilen yemek isimlerini hatırlamadıklarını, dolayısıyla iyi bir şekilde öğrenemediklerini göstermektedir. Ayrıca öğrenciler verilen görsellerdeki yemekler ile o yemeklerin isimlerini eşleştirememiştir. Bu da kitaplarda sadece yemek isimlerinin geçmesinden, ancak yemek görsellerine yer verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler yemeklerin görünüşünü, kültürel önemini, günlük hayattaki yerini ve hikâyelerini de bilmemektedirler. Sadece az sayıda öğrenci bazı yemek isimlerini ezberleyebilmiştir. Yine “yayla çorbası” ders kitaplarında sadece isim olarak geçtiği için hiç bir öğrenci “un, yoğurt, pirinç, yumurta sarısı, tereyağı, nane, tuz, su” kelimeleri verilerek bu malzemelerin hangi çorbanın hazırlanmasında kullanıldığı sorusunu bilememiştir. Sonuç olarak kitaplarda yemeklerin sadece isimlerinin geçmesi, öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamamaktadır. Bu şekilde akıllarında kalmadığı gözlemlenmiştir.

Benzer biçimde eğitim öncesi B1-B2 grubuna da Türkçe deyim bilgisini ölçmek üzere test yapılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin bu konuda çok zayıf olduğunu ortaya koymuştur. İşledikleri kitaplarda testlerde sorulan deyimler geçtiği halde testte bu deyimleri bilememişlerdir. Yine deyimlerin kitaplarda sadece kelime olarak geçmesinin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamadığı, bu şekilde öğrencilerin akıllarında kalmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, kültürün önemli bir parçası olan deyimlerin ne anlamını ve kültürel önemini ne de işlevini ve kullanımını bilmemektedirler. Bilen çok az sayıdaki öğrenci de Türkiye’de belli bir süre kalmış öğrencilerden oluşmaktadır.

Üç aylık eğitimin sonunda hem A1-A2 hem de B1-B2 grubundaki öğrencilere aynı değerlendirme testleri tekrar uygulanmıştır. Testlerin sonuçları, öğrencilerdeki gelişimi açıkça ortaya koymuştur. Sonuç olarak eksikliklere rağmen öğrencilerde kayda değer bir gelişim gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çok büyük çoğunluğu eğitim öncesinde deyimler konusunda oldukça zayıf iken eğitim esnasında birçok öğrenci bu konuda kendini geliştirmiştir. Bunda görsel, işitsel ve dijital materyallerin daha sık kullanımının ve deyimleri bir bağlam içinde öğretmenin rolü vardır. Böylelikle deyimler, öğrencilerin akıllarında daha

çok yer edebilmiştir. Dilin kültür ile iç içe öğretilmesi, daha önce Türkiye’de bulunan öğrenciler ile hiç bulunmayan öğrencilerin arasındaki başarı farkını da azaltmıştır. Örneğin eğitim öncesinde “iş gücü” deyimini sadece daha önce Türkiye’de bulunmuş 4 öğrenci bilebilmişken eğitim sonrasında 7’si Türkiye’de bulunmuş 5’i hiç bulunmamış toplam 12 öğrenci bu deyim anlamını yazabilmiştir. Çünkü derslerde kültürel bağlamın öğretilmesi yoluyla daha önce Türkiye’de hiç bulunmamış öğrencilerin de Türkiye ve Türk kültürü ile ilişki kurması sağlanmış; artan bilgileri ile bu öğrencilerin kendilerine güvenleri de artmış ve daha motive biçimde derslere katılarak kelime ve deyimleri de daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenebilmişlerdir.

Araştırma, görsel eğitim ve iletişimsel yaklaşımın yabancı dil öğretimindeki önemini göstermiştir. Görsel eğitim, öğrencilerin olayları canlı ve dolaysız algılamalarına sebep olur. Ayrıca görseller öğrencilerin zihninde belli imajları kurmaya yol açar ve bu, kültürel unsurların aralarındaki ilişkileri de açıklar. Görseller arasında resimler, illüstrasyonlar, sanat eserleri, tablolar, fotoğraflar, videolar olabilir. Görseller; eğitime eşlik etmek, karşılığı olmayan kelimelerin kültürel unsurlarını açıklamak, bir halkın gelenek ve âdetlerini anlatmak gibi farklı işlevleri yerine getirir. Bu anlamda derste yapılacak alıştırma ve etkinliklerin de büyük önem taşıdığı görülmüştür. Derslerde gerçek nesneler ya da örneklerin gösterilmesi, kelimelerin jest ve mimikler kullanılarak açıklanması, görsel-işitsel araçların kullanımı, sözcüklerin eş ve zıt anlamı ile verilmesi, daha önce öğretilen kelimeler ile ilişkilendirilmesi, kelimelerin anlamlarının öğrenciler tarafından okudukları ya da duydukları metinlerden çıkarmalarının istenmesi etkin öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır.

Kültürel unsurları eğitimi hususunda yapılan araştırmalar dikkate alarak çalışmamızın aynı sorunları tespit edip onları giderme yoluna yapıldığı söylenebilir. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında kültür öğelerinin kullanımı daha çok edebiyat çerçevesinde verilmiş, edebî metinlere kıyasla diğer kültür öğelerine az yer verilmiştir. Bu öğeler kullanılırken bölümlere göre eşit dağıtılmadığı söze getirilmiştir (Kutlu, 2014).

Okur ve Keskin’e göre (2013) İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitapları değerlendirildiğinde temel başlangıç seviyesindeki kitaplarda kültürel öğelere az yer verilmiştir. Türkçenin temel kuralları verilmiş, örnekler ve uygulamalarda ise kültürel öğelerden yeterince yararlanılamamıştır. Orta seviye ders kitaplarında ise bu öğelere daha

fazla yer verilmesine rağmen kültürel öğelerden daha fazla yararlanması gerektiği düşüncesi oluşmuştur.

Araştırmamız da yabancı dil öğretimin dilbilgisi öğretimi ile sınırlı kalamayacağını, kültür aktarımının önemini ortaya koymuştur. Görsel ve işitsel araçların kullanımı, öğrencilerin dil çerçevesinde kültürü ve yaşam tarzını da kavramasını sağlayabilmektedir. Öğrencileri cesaretlendirme ve aktif kılma yaklaşımı, yabancı dil öğrenenlerin motivasyonunu arttırmakta, öğrenilen dili daha çok benimsemelerini sağlamaktadır. Dil öğretimi böylelikle sınıftan gerçek hayata taşınmakta ve bu sayede de öğrenilen dilin ‘canlı’ olduğu deneyimlenmiş olmaktadır. Sınıf içi aktivitelerde kullanılan yazılı, görsel ve işitsel araçlarla hedef kültür sınıfa taşınmış olur. Dil böylelikle bir kültürel bağlam içinde öğrenilir. Bu da bize kültür ve dilin ayrılamayacağını bir kez daha göstermektedir.

Nitekim Belaruslu öğrenciler de bu doğrultuda ifadeler de bulunmuşlardır. Eğitimin daha iyi olması için Türkçe derslerinde yapılması gerektiğini düşündükleri etkinlikleri yazması istendiğinde, öğrenciler derslerde anlamaya ve konuşmaya daha fazla ağırlık verilmesi, şarkılar dinlenilmesi, çeşitli videolar izlenmesi, oyunlar oynanması ve de dilbilgisinin sıkıcı bir şekilde işlenmemesi gibi öneriler kaleme almışlardır. Birçok öğrenci derslerde çok fazla kitaba bağlı kaldığı ve de okuma etkinliğinin çok yapıldığından şikayet etmiştir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe pratiğe daha çok zaman ayrılarak derslerin daha interaktif bir biçimde yapılması ve ders kitapları dışında başka görsel ve işitsel araçlar kullanılarak kültürel öğeler aracılığıyla Türkçenin öğrenilmesi istek ve ihtiyacı içinde olduklarını göstermektedir.

5.2. Üniversite Kurumlarında Çalışan Öğretim Görevlilerine Öneriler

Bu araştırma aracılığıyla ulaşılan bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilebilmesi ve ilgili öğretim görevlilerin faydalanabilmeleri için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Öneriler:

- Belaruslu öğrencilere Türkçe öğretirken kültürel unsurlar hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılabilir ve dersler sırasında Türk tarihi, toplumu ve kültürü ile ilgili kavramlara daha fazla vakit ayrılabilir. Başka bir deyişle öğretmenler, bir kavramı öğretirken onun kültürel unsurunu açıklayacak şekilde gündelik hayattan örnekler,

görseller ve materyaller kullanarak öğrencilerin öğrendikleri yabancı kültüre ait var olan temellerine göre anlatılmalıdır.

- Türkçe kelime öğretiminde öğretilen kelimenin kültür unsuru açıklanabilir; sadece kelimenin anlamı değil o kelimenin etnolojik, coğrafi, tarihi, kültürel ve duygusal arka planı anlatılabilir. Var olan kitaplarda sunular materyaller bu yönetime adapte edilmeli. Bunun dışında gramer kalıpları da aynı şekilde öğretilir.
- Öğrencinin kültürel unsurları daha iyi anlamasını sağlamak üzere derslerde ders kitapları dışında yazılı, görsel, işitsel ve dijital kaynaklar daha çok kullanılabilir. Bu bağlamda Türk kültürünü yansıtan halk oyunlarını izleme, müzik dinleme, şarkı sözlerini anlamaya çalışma, Türk film ve dizilerinden kısa bölümler izleme, hikâye ve fıkra okuma, Türk şakalarını öğrenme, örf ve âdetler hakkında bilgilendirici metinler okuma, geleneksel yemeklerin tarif videolarını ya da haberler ve reklamları izleme gibi çeşitli etkinlikler yapılabilir. Teknolojinin etkisinin artmasıyla kültürü tanıtan kaynaklara ulaşımında teknolojik imkânlardan daha çok yararlanılabilir. Her konuya ait kaynaklar bulunarak derslerde kültürün pratik veçhelerini tanıtmak için kullanılabilir.
- Dilbilgisi, okuma, dinleme, yazma, kelime ve kültürün öğretilmesinden bağımsız olarak değil, tam tersine bunlarla iç içe işlenerek yine bu yazılı, görsel, işitsel ve dijital kaynaklar üzerinden daha etkin biçimde öğretilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere yabancı kültürü anlatırken önyargısız ve küçümsemeyen tavra başvurması önemlidir. Herkesin bildiği bir konuyla ilgili soru sorup, bu konuda herkesin bildiği hikâyeyi anlatmaması gerek. Böylece, yabancı kültüre olumlu tutumun oluşmasına yol açılmış olur.
- Derslerde Türkiye’de yaşamış veya yaşamakta olan yabancı blog yazarlarının yayınları kullanılabilir. Böylece yabancı dili ve kültürü öğrenen kişiler, o dili konuşan insanların gözüyle görülen ve bilinen, ancak ders kitaplarında yeterli yer verilmemiş konulara hakim olabilirler. Bununla beraber öğretmen doğrudan bilgi aktarmak ya da video göstermek yerine analitik sorular sorarak, videonun sessiz halini gösterip öğrencilerden seslendirmelerini isteyerek öğrencileri derslerde daha aktif kılabilir; böylelikle öğrencilerin zihnine doğru kalıpları yerleştirebilir ve bunun sonucunda da öğrencilerin konuştukları zamanki kullanım hataları ve anlatım bozuklukları azalır.

- Derslerde yaratıcı drama, sesli sinema, küçük bilgi yarışmaları gibi öğrencileri motive edecek, dili daha aktif kullanmaya teşvik edecek oyunlar oynanarak dersler daha interaktif hale getirilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yeni bir konuyla ilgili araştırma yapıp diğer öğrencilere sunum yapması istenebilir. Bu gibi aktiviteler öğrencilerin araştırılan konuyla ilgili bilgisini geliştirir ve de diğer öğrenci arkadaşlarının da merakını teşvik eder. Öğrencilere kültür unsurlarını incelemekte ve sorgulamakta belirli bir bağımsızlık kazandırılarak bu süreç daha bireysel ve etkili de kılınabilir.
- Türk kültürünün daha iyi tanınması ve özümsemesi için hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik Türkiye kültür gezileri düzenlenebilir. Gezilerin tematik olması kültür unsurların sistematik bir şekilde edinilmesini sağlar. Sadece İstanbul, Ankara gibi büyük şehirlerdeki kültüre referans verilmeyip Türkiye'nin yöresel âdetlerinden ve küçük yerlerdeki yaşamlarından da örnek gösterileceği geziler düzenlenebilir. Türkiye'nin birçok bölgesi olduğundan ve her bölgeye has farklı bir kültür olduğundan kullanılan semantik veya lengüistik kalıplar da farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bu unsurlara ve kalıplara hakim olmaları, onların öğrendikleri dili kullanımını o dili ana dili olarak konuşan kişilerin kullanımına yaklaştırır ve dil yetisini oluşturmaya büyük katkı sağlar. Bu yüzyılda teknolojinin sağladığı imkânlarla sanal geziler düzenlemek de söz konusu olabilir. Bu gezilerden sonrasında tartışma kulüpleri ya da deneyim paylaşım dersleri de organize edilebilir. Bu şekilde yanlış anlamalardan ve önyargılardan da kaçınılabilir.
- Yabancılar için Türkçe ders kitapları kültür unsurunun eksikliği tespiti üzerinden yeniden hazırlanabilir. Ders kitaplarında kullanılan yabancı isimler Türkiye'de kullanılan isimlerle değiştirilebilir. Yabancı edebiyattan örnek metinler almaktansa Türk edebiyat eserlerinden metinler seçilebilir ve bu metinler seviyelere göre gruplanıp düzenlenebilir. Okuma metinleri daha çok Türk kültüründen ve yaşam tarzından seçilebilir. Yine günlük hayatta çok kullanılmayan edebi kelimeler ile günlük hayatta sıkça rastlanan kelimeler arasındaki fark ve ayrıntılara dikkat çekilebilir. Kültürel fark taşıyan, dolayısıyla yabancı öğrenciler tarafından bilinmeyen kelimelerin görselleri kitaplara eklenebilir.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Öneriler:

- Belarus dışındaki farklı ülkelerde yaşayan farklı kültürlere sahip olan öğrencilerin Türk kültürünü ne derece öğrendiği, kültür unsurunun eksikliğinin dili öğrenme konusunda ne gibi zorluklar yarattığı araştırılabilir. Bunun için gerçek hayatta yaşanan durumların bir modellemesi yapılabilir ve kültürel unsurlar üzerine sorular sorulabilir. Bu incelemelerde öğrencilerin kültür şokunu ne alanlarda yaşadığı tespit edilebilir. Böylece de dil öğretiminde yaşanan kültür çatışması ve önyargılara sebep olan eksiklikler azaltılabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine yapılacak araştırmalarda kültür unsuru daha derinlikli biçimde ele alınarak Türk toplumunun kültürel anlayışına ve kültürel dil unsurlarına daha çok dikkat gösterilebilir. Bunun için Türk kültüründe değerler, kültür kavramları ve kültürel davranışları içeren materyaller ve ders kitapları geliştirilebilir. Dilin her alanında öğretilen semantik ve dilbilgisi yapıları kültür açısından öğretilir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerin de Türk kültürü ve yaşayışını detaylarıyla öğrenmesini gerektireceğinden nitelikli Türkçe öğretmeni yetiştirmeye de katkı sağlar.
- Türkçenin görsel, işitsel ve özellikle dijital araçlarla öğretilmesine ilişkin bir eğitim metodolojisi oluşturmaya ve bu konuda bir rehber kaynak hazırlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bilindiği gibi teknolojik gelişmeler bize çoklu ortam etkinlikleri yapabilme fırsatı sunmuştur. Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımının birçok avantajı tespit edilmiştir. Öğrenenlerin konuşma korkusunun azalması, kendi çalışma tempolarında çalışabilmeleri, anlamadıkları ya da kaçırdıkları konuları tekrardan çalışabilmeleri ve yan etkilerden dolayı derse karşı ilgi dağınıklığının önlenmesi gibi olumlu getirileri bu anlamda sayabiliriz. Ayrıca, günümüzde Batı eğitim modelinde popüler olan ‘flipped classroom’ anlayışının dil ve kültür öğretiminde etkili olabileceği düşüncesindeyiz. Bu anlayışa göre öğrenciler iki düzeyde eğitimlerini gerçekleştiriyorlar. Sınıf dışı eğitim sürecinde öğretmenin verdiği konuyla ilgili videoları var olan platformlarda hazır olarak ya da öğretmenin hazırladığı videolar aracılığıyla izliyorlar, belirli uygulamalarda paylaşılan notlara çalışıyorlar ve belirlenen konuyla ilgili araştırmalar yapıyorlar. Sınıf içi eğitim sürecinde ise yapılan araştırma üzerine analitik tartışma yapılıyor,

edinilen bilgiler pratikte uygulanıyor ve de çalışılan kavramlar hayata geçiriliyor. Böylelikle de öğrenilen materyaller birden fazla bilişsel aşamadan geçerek edinilen bilgiler daha kalıcı hale geliyor.

- Belarus halkının Türkiye kültürü ve Türkçe hakkındaki genel farkındalık düzeyini anlamak üzere istatistiksel araştırmalar yapıp çıkan sonuçlar doğrultusunda bir eğitim programı hazırlanabilir. Bu eğitim programında öğrenilecek olan kültürün yapısına, kültürel sınıflandırmalarına, muhtemel kültür şoku sebeplerine, kültürün görünen ve görünmeyen yönlerine ve de ülkenin kültür değerlendirmesine yer verilmeli. Ayrıca hedef dil öğretilirken öğrenen kişilerin ana dilinin ve dil mantalitelerinin ne kadar farklı olduğuna da dikkat edilmesi gerekmektedir. Çok keskin farklılıklar, eğitim aracılığıyla yumuşatılmalıdır.
- Türkiye'ye düzenlenecek kültür gezilerinin öncesi ve sonrasında öğrencilere yönelik anketler ve testler hazırlanıp gezinin olası katkıları tespit edilebilir. Bu gezilerin verimliliğin artırılması için gezilerin bizzat öğrenciler tarafından planlanıp düzenlemelerinde de fayda olacaktır. Öğrenciler bir gezi için hazırlık yaparken bilgi derlemesi yapar ve olası sorulara hazırlanır. Gezi sürecinde ise öğretmenden eksik kalan bilgiyi de alır. Dolayısıyla da pasif bir bilgi edinimi yerine aktif öğrenme ve kullanma sürecine şahit oluruz. Ayrıca kültürel gezi organize etme imkânı olmayan ülkelerde öğretmenler ve öğrenceler tarafından sanal geziler düzenlenebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görüş, öneri ve eleştirilerine daha çok dikkat edilebilir. Bu görüşler; öğretmenin göremediği zorlukları ve olumsuz tutum sebebi olan noktaları açığa çıkarabilir. Bu görüşler öğrencilerin kendi motivasyonu, ilerlemesi, yüzleştikleri zorluklar ve eksik olan taraflarının farkına varmalarında da yardımcı olabilir. Öğrenciler genel eğitim süreciyle ilgili olduğu gibi birbirlerinin performansıyla da ilgili öneri, görüş ve eleştirilerini ifade edebilirler. Akranlardan alınan geri bildirim öğrenenlerin gelişim isteğini artırır ve sınıfta takım ruhunu ve etkileşimi olumlu biçimde etkiler. Dolayısıyla öğrenen kişinin dile merakını ve olumlu tutumunu artırır.

KAYNAKLAR

- Ahmanova, O. (1966). *Slovar' lingvističeskih terminov*, Moskva: Sovetskaya Ensiklopediya.
- Akay, R. (2005). Kültürel kimlik ve kültürlerarası iletişim, *Bilgi* (11), 2005/2, 108-120. <https://docplayer.biz.tr> adresinden elde edildi.
- Aksan, D. (1977). *Her yönü ile dil, ana çizgileriyle dilbilimi I*, Ankara: TDK Yay.
- Aksan, D. (2000). *Türkçenin sözvarlığı*, Ankara: Engin Yayıncılık.
- Albayrak, N. (2010). *Halk edebiyat sözlüğü*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Alefrenko, L.F. (2010). *Lingvokul'turologiya. tsennostno-smislovoye prostranstvo yazıka: učeбноye posobiye*, Moskva: Flinta nauka.
- Al-Sharabi, T. A. (2018). Karşılaştırmalı bir bakış açısıyla dil öğretiminde kültür aktarımı (Türkçe-Arapça örneğinde), *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 1, 6-16.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*. 9.1, 95-106.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Ankara Üniversitesi TÖMER (2013). *Yeni Hitit 2 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, B1 Orta Düzey*, Ankara.
- Ankara Üniversitesi TÖMER (2017). *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, A1-A2 Temel Düzey*, Ankara.
- Atay, D. (2005). Reflections on the cultural dimension of language teaching. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 5, 222-236.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3). <https://www.turkcede.org> adresinden elde edildi.

- Banguoğlu, T. (1964). Eski Türkçe üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 12, 77-84.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71. <http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM> adresinden elde edildi.
- Bee Bond (2019) International students: language, culture and the ‘performance of identity’, *Teaching in Higher Education*, 24:5, 649-665, DOI:10.1080/13562517.2019.1593129
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133. <https://www.turkcede.org> adresinden elde edildi.
- Bulatova, N.D. (2009). *Etnolingvistika: učeбноe posobiye*, Moskva: MGUKİ.
- Byram, M. ve Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, Sayı 128, 7-22.
- Çakır, İ. (2006). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 7.3.
- Çakmak, C. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi*. <https://www.turkcede.org/> adresinden elde edildi.
- Dal, V. (2009). *Rus dili sözlüğü*, Moskva: OLMA Media Grup.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2002). Ural-Altay dilleri ve Altay dilleri teorisi, *Türkler*, c. I, 394-402, Ankara: Yeni Türkiye Yay.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2009). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Nobel Yay.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürler arası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. <https://www.turkcede.org> adresinden elde edildi.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürler arası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (30) 51-72.
- Demirel, Ö. (2010) *Yabancı dil öğretimi*, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Doğru, M. ve Kaplan, H. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde Türk halkbilimi ve Türk halk edebiyatı unsurlarının kullanımı: İstanbul Türkçe eğitim seti örneği, *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 227-240.
- Eker, S. (2006). *Çağdaş Türk dili*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri, Ankara: *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 1-14.
- Ercilasun, A. (1987). *Sosyal bir kurum olarak dil'in insan hayatındaki yeri ve önemi*, Ankara, Türk Yurdu.
- Ergin, M. (1986). *Üniversiteler için Türk dili*, İstanbul: Boğaziçi Yay.
- Ergin, M. (2006). Türkçenin tarihi gelişimi. <http://turkoloji.cu.edu.tr> adresinden elde edildi.
- Estonya (2010). Language education policy profile. *Estonian Ministry of Education and Research, Language Policy Division*.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 729, 50-57.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dil-kültür ilişkisi üzerine görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15 Sayı: 2. 25-38.
- Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3). <http://www.acarindex.com> adresinden elde edildi.
- Gökalep, Z. (1972). *Türkçülüğün esasları*, İstanbul, MEB yay.
- Güleç İ., Ömeroğlu E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür etkileşimi*. Ankara: Nobel.
- Gülçiçek Esen, D. ve Yurtseven Yılmaz, H. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders/çalışma kitaplarının kültürlerarası deneyim bağlamında incelenmesi*. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi II, Almanya.
- Gün, M. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi veren elemanların Adıyaman ili Çadır Kent bölgesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Araplara Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocia Journal of History And Social Sciences*, C.5., 119-138.

- Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge Applied Linguistics Series. New York: Cambridge University Press, 109-131.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 10, 5-19. <http://turkoloji.cu.edu.tr> adresinden elde edildi.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hrolenko, A.T. (2009). *Osnovi lingvokul'turologii*, Moskva: Flinta Nauka.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58(1), 437-452.
- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı A1, (2018). Kültür Sanat Basımevi.
- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı A2, (2018). Kültür Sanat Basımevi.
- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı B1, (2018). Kültür Sanat Basımevi.
- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı B2, (2018). Kültür Sanat Basımevi.
- Jinkin, N.İ. (1998). Psihologicheskiye osnovi razvitiya rechi. Moskva: V Zashchitu Jivogo Slova 2-25.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor*, (25)97, 167-177. <http://www.millifolklor.com> adresinden elde edildi.
- Karababa C. ve Z, Taşkın Üstünsoy S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi, *Dil Dergisi*, S. 157, s. 66-80.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*, İstanbul: Dergâh Yay.
- Korkmaz, Z. vd. (2009). *Türk dili ve kompozisyon*, Bursa: Ekin Yay.
- Kozan, O. (Ed.) (2014). *Kültürdilbilim üzerine, kültürdilbilim: temel kavramlar ve sorunlar*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum* 8 (2): 83–92.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*, Hong Kong: Oxford University Press.
- Krasnih, V.V. (2002). *Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*, Moskva: Gnozis.

- Konseyi, A. (2009). Diller için Avrupa ortak başvuru metni (Çev. MEB TTKB). Ankara: TC Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Yayınları. <http://www.dilbilimi.net> adresinden elde edildi.
- Kovacs Gabriella (2017) Culture in language teaching. A course design for teacher trainees. *Acta Univ. Sapientiae, Philologica*, 9,3, 73-86, DOI: 10.1515/ausp-2017-0030
- Kutlu, A. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi). *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 697-710.
- Leontyev, A. A. (1969). *Osnovi psiholingvistiki*. Moskva: Smisl.
- Lektorskiy V.A. (1997). O tolerantnosti, pluralizme i kritisizme . *Voprosi filosofii*, 11, 46-54
- Lisin, (2007). *Yazikovaya kartina mira i leksika s natsionalno-kulturnim komponentom semantiki*. Moskva
- Luria (1950). Pismo i rech, Neyrolingvisticheskye isledovaniya, *Akademiya*, 352-360.
- Maslova, V. A. (2001). *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobiye dlya studentov vısşih uchebnykh zavedeniy*, Moskva, Akademiya.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı, *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol. 11/9 Spring, 605-616.
- Meriç, C. (2016). *Kültürden irfana*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mosiyenko, L.V. (2005). Lingvokul'turologičeskaya problema klassifikatsii realiy, *Vestnik OGU*, Sayı 11, 155-161.
- Musaoğlu, M. (2008). Çağdaş Türk yazı dilleri ve haritası. *Yeniden Ergenekon*. <https://yenidenergenekon.com> adresinden elde edildi.
- Mutlu, H. H., ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Noels, K. A., Pon, G. ve Clément, R. (1996). Language, identity, and adjustment the role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(3), 246-264.

- Oberg, K., (1954). Culture shock. Bobbs-Merrill reprint series in the social sciences, A-329). *Indianapolis: Bobbs-Merrill*.
- Oberg, K., (1960). Cultural shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropolgy*, 7, 177-182.
- Okur, A., Demir,S., Köktürk, Ş. (2020). Functions of national cultural institutes in terms of promotion of intangible cultural heritage in the context of cultural diplomacy. *Milli Folklor* 129 (Bahar 2021): 136-148
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel Oğelerin aktarımı: *İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. International Journal of Social Science*, Vol. 6, Issue 2, 1619-1640.
- Olşanskiy, İ.G. (2000). Lingvokul'turologiya v kontse XX veka: itogi, tendetsii, perspektivi, lingvistiçeskiye issledovaniya v kontse XX veka: sbornik obzorov, Moskva: *İNİON RAN*, 26-56.
- Özakpınar, Y. (2014). Genel bilim metodu yaklaşımıyla bir kültür ve medeniyet teorisi, *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 63-70.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/3 Winter, 845-862.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 144251).
- Özdemir, C. (2013). Dil-kültür ilişkisi: folklor ürünlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeri ve işlevi. *Milli Folklor*, 25(97), 157-166.
- Özkul, O. (2008). *Kültür ve küreselleşme*, İstanbul: Açılım Kitap.
- Özoğlu, M., Gür, B. S ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye'de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA.
- Özyetgin, A. M. (2006). Tarihten bugüne Türk dili alanı. <http://turkoloji.cu.edu.tr/> adresinden elde edildi.
- Paksoy, H. M., Paksoy, S. ve Özçalıcı, M. (2012). Türkiye'de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal sorunları: Gap bölgesi üniversiteleri örneği.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(2), 85-94.

Passov, E. (2010) *Urok inostrannogo yazika*. Moskva: Feniks

Peck, D. (1998). *Teaching culture: beyond language*. Yale University: New Haven Teachers Institute.

Piatkowska, K. (2015). From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching. *Intercultural Education*, 26(5), 397-408: DOI:10.1080/14675986.2015.1092674

Pirliyev, N. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ile yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu üzerine bir analiz*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No: 262871).

Prosser, M., (1977). *USIA Intercultural communication course: 1977 proceedings*. Washington, DC, International Communication Agency, <https://eric.ed.gov> adresinden elde edildi.

Radbil, (2010). *Osnovi izucheniya yazıkovogo mentaliteta*. Moskva: Flinta.

Ruben, B. D. ve Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3(1), 15-47.

Sam, D. L. ve Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36(1), 10-24.

Savicki, V., Adams, I., Wilde, A ve Binder, F. (2008). Intercultural development: topics and sequences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 111-126.

Sçerba, L. V. (1974). Otroyakomaspekte yazıkovich yavleniy i ob eksperimente v yazıkoznani, *Yanikovaya Sistema i Rechevaya Deyatelnost*, 24-39.

Searle, W. ve Ward, C. (1990). The Prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449-464.

Selmer, J. (2006). Language ability and adjustment: western expatriates in China. *Thunderbird International Business Review*, 48(3), 347-368.

- Shi, L. ve Wang, L. (2014). The culture shock and cross-cultural adaptation of Chinese expatriates in international business contexts. *International Business Research*, 7(1), 23.
- Simic-Yamashita M. ve Tanaka, T. (2010). Exploratory factor analysis of the sociocultural adaptation scale (SCAS) among international students in Japan. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 29, 206-195.
- Solso L. R., Maclin M. K. ve Maclin, O. H. (2014). *Cognitive psychology*. Pearson New International Edition, Pearson Education Limited.
- Stepanov, Yu.S. (2004). *Konstantı. Slovar' Russkoy kul'turi*, Moskva, Akademiçeskiy Proekt, İzdaniye 3.
- Suanet, I. ve van de Vijver, F. R. (2009). Perceived cultural distance and acculturation among exchange students in Russia. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 19(3), 182–197.
- Sümer, S. (2009). *International students' psychological and sociocultural adaptation in the United States*. (Doktora Tezi, Georgia State University). Erişim adresi: <https://scholarworks.gsu.edu/>
- Tekin, T. (1976). *Altay dilleri teorisi*. Ankara: Türk Dünyası El Kitabı, 118-130.
- Tekin, T. ve Ölmez, M. (1999). *Türk dilleri*, İstanbul: Simurg Yay.
- Teliya, V. N. (1996). *Russkaya frazeologiya. Semantiçeskiy, pragmatiçeskiy i lingvokul'turologiçeskiy aspekt*, Moskva: Yazıkı Russkoy Kultırı.
- Temir, A. (1992). Ural-Altay ve Altay dilleri. *Türk Dünyası El Kitabı*, 2, 3-6. <http://turkoloji.cu.edu.tr/> adresinden elde edildi.
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Thanasoulas, D. (2001). *The importance of teaching culture in the foreign language classroom*. *Radical Pedagogy*, 14-18.
- Tuna, O. N. (1983). Altay dilleri teorisi. İstanbul: *Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı*. <http://turkoloji.cu.edu.tr> adresinden elde edildi.
- Turhan, Mümtaz. (1972). *Kültür değışmeleri-sosyal psikoloji bakımından bir tetkik*. İstanbul: MEB Yay
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türkçe Sözlük*, 10.Baskı, Ankara: TDK

- Yiğit, M. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, İstanbul: Hiperyayın.
- Ünalın, Ş. (2010). *Dil ve kültür*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual, 1.Baskı.
- Vigotski, (1950). *Mishleniye i rech*. Moskva: Mastera Psikologii.
- Yayla, Y. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültür aktarımı üzerine öğrenci görüşü merkezli bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9/17, 1-22.
- Yıldırım, İ., (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zalevskya, (1999). *Vvedeniye v psiholingvistiku*. Moskva: RGGU.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihî seyri. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, 159-169. <https://www.academia.edu> adresinden elde edildi.
- Zhonghao Zhou (2017). Cross-cultural training and second language learning. *Asian Education Studies*; Vol. 2, No. 3; doi:10.20849/aes.v2i3.176

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/07/2020-E.5956

BE8RBH69U



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :61923333/050.99/
Konu :25/25 Alena DHAHİ

Sayın Alena DHAHİ

İlgi : Alena DHAHİ 26/06/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 01.07.2020 tarihli ve 25 sayılı toplantısında alınan "25" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Arif BİLGİN
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

25. Alena DHAHİ'nin " Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretiminde Kültürel Unsurların Kullanımı (Rusça- Türkçe Örneği) " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.
Yapılan görüşmeler sonunda Alena DHAHİ'nin " Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretiminde Kültürel Unsurların Kullanımı (Rusça- Türkçe Örneği " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

02/07/2020

H.BABACAN

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE8RBH69U>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Anket Formu

K1 (1 Numaralı Katılımcı)

1- Cinsiyet / Пол:

- a) Kadın Ж b) Erkek М

2- Yaş / Возраст:

3- Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? / На протяжении какого времени Вы изучаете турецкий язык?

- a) 0-6 ay
0-6 месяцев
- b) 6-12 ay
6-12 месяцев
- c) 12-18 ay
12-18 месяцев
- d) 18-24 ay
18-24 месяца
- e) 24-30 ay
24-30 месяцев
- f) 30 ay ve üzeri
30 месяцев и более

4- Türkçe öğrenme sebebiniz nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) / По какой причине Вы выбрали этот язык? (Возможен выбор нескольких вариантов)

- a) Dil öğrenmeyi seviyorum
Мне нравится изучать этот язык
- b) Türk dili, kültürü ve tarihine ilgim/sevgim var
Я интересуюсь турецкой культурой, языком и историей
- c) Türkiye’de yakınım/yakınlarım var
У меня есть родственники/знакомые в Турции

d) Türkiye'ye yerleşmek istiyorum

Я хочу жить в Турции

e) Türkçe öğrenerek Belarus'taki iş olanaklarımı arttırabilirim

Изучение турецкого языка повышает шансы на трудоустройство в Беларуси

f) Türkiye'de iyi bir iş bulabilirim

Изучение турецкого языка повышает шансы на трудоустройство в Турции

g) Diğer

Другое (укажите)

Belirtiniz:

5- Türkiye'de hiç bulundunuz mu? / Были ли Вы в Турции ранее?

a) Evet Да b) Hayır Нет

6- Bulunduysanız toplam ne kadar süre kaldınız? / Если были, то на протяжении какого времени?

a) 0-2 ay

0-2 месяца

b) 2-4 ay

2-4 месяца

c) 4-6 ay

4-6 месяцев

d) 6-8 ay

6-8 месяцев

e) 8-10 ay

8-10 месяцев

f) 10-12 ay

10-12 месяцев

g) 12 ay ve üzeri

12 месяцев и более

7- Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı işaretleyiniz. / Укажите один из наиболее подходящих Вам вариантов.

Madde	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Türkçe dinlerken anlamada zorlandım/zorlanıyorum. Мне сложно воспринимать турецкую речь на слух					
2. Türkçe okurken anlamada zorlandım/zorlanıyorum. Чтение на турецком вызывает сложности					
3. Türkçe konuşmada zorlandım/zorlanıyorum. Мне сложно говорить на турецком языке					
4. Kelimeleri doğru telaffuz etmekte zorlandım/zorlanıyorum. Мне сложно дается произношение на турецком языке					
5. Türkçe yazmada zorlandım/zorlanıyorum.					

Мне сложно писать на турецком языке					
6. Türkçe alfabeyi öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum. Мне сложно дается турецкий алфавит					
7. Türkçe kelime öğrenme ve ezberlemede zorlandım/zorlanıyorum. Я с трудом запоминаю турецкие слова					
8. Türkçe dilbilgisini öğrenmede zorlandım/zorlanıyorum. Я испытываю трудности в изучении грамматики турецкого языка					
9. Türkçe atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum. Я с трудом понимаю пословицы, идиомы и метафоры на турецком языке					
10. Okulda aldığım Türkçe eğitimini yeterli buluyorum. Систему обучения турецкому языку в моем учреждении					

образования считаю эффективной					
-----------------------------------	--	--	--	--	--

8- Eğer dilbilgisi öğrenmede zorlandınız ya da zorlanıyorsanız özellikle hangi konularda zorlandığınızı yazınız. / С какими языковыми сложностями Вы столкнулись при изучении турецкого языка?

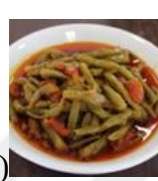
9- Eğer okuldaki Türkçe eğitimini yeterli bulmuyorsanız eğitimin daha iyi olması için size göre Türkçe derslerinde yapılması gereken etkinlikleri yazınız. / Что бы Вы хотели изменить в системе преподавания турецкого языка в Вашем учебном заведении?

10- Türkçe ve aldığınız eğitim ile ilgili belirtmek istediğiniz başka görüş, fikir, eleştiri ya da önerileriniz var ise yazınız. / Есть ли у Вас какие-либо рекомендации или пожелания, связанные с изучением турецкого языка?

Ek 3. Görüşme Formu (A1-A2)

Katılımcı Numarası:

1. Türk mutfağında meşhur tatlılar nelerdir? (4 örnek veriniz) / Назовите сладости, популярные в турецкой кухне? (4 наименования)
2. Türk mutfağında vejeteryanlar için uygun yemekler nelerdir? / Какие блюда турецкой кухни подойдут вегетарианцам?
3. Resimdeki yemeklerin isimlerini biliyor musunuz? / Знаете ли Вы, какие блюда изображены на картинках?



4. Sokak yemeği ne demek? Türk mutfağından örnek verebilir misiniz? / Что такое «уличная еда»? Назовите примеры из турецкой кухни.
5. Aşağıdaki malzemeler hangi çorbanın hazırlanışında kullanılır? / В приготовлении какого турецкого супа используются перечисленные ниже ингредиенты?

Un, yoğurt, pirinç, yumurta sarısı, tereyağı, nane, tuz, su.

6. Türk mutfağında atıştırmalık yemekler nelerdir? / Какие блюда турецкой кухни являются закусками\перекусом?

Ek 4. Görüşme Formu (B1-B2)

Katılımcı Numarası:

1. Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını biliyor musunuz? / Знаете ли Вы значения нижеперечисленных выражений?

Zor bela –

Sudan ucuz –

Cıvıl cıvıl –

İster istemez –

Bayramdan bayrama –

İş güç –

2. Türkçede çok yakın dostluk için kullanılan deyimler nelerdir? / Какие фразеологизмы используются для описания очень близкой дружбы в турецком языке?

3. Verilen ifadeleri anlatmak için kullanılan deyimleri biliyor musunuz? / Знаете ли Вы фразеологизмы и выражения используемые для описания нижеперечисленных значений?

Çok şık ve güzel giyinmek –

Sessizce –

Ciddiye almamak –

Mecburen –

Yeniden –

Var olan her şey –

4. Aşağıdaki deyimleri birkaç cümle kurarak kullanın. / Составьте несколько предложений, используя перечисленные выражения.

Ağız tadıyla, pırıl pırıl, gezip tozmak, derme çatma, iş gücü, olur olmaz, dikiş nakış, zor bela



Ek 5. Derste Uygulanan Örnek Bir Alıştırma (A1-A2)

Katılımcı Numarası:

1. Ünlü bir aşçıyla yapılmış olan aşağıdaki röportajı okuyun ve siyah kelimelerin anlamını tahmin etmeye çalışın. Ночанızдан yardım alın / Прочтите репортаж с известным турецким поваром и предположите, что из себя представляют блюда, выделенные жирным. Обсудите с преподавателем.

Gazeteci: Merhaba, bugün Türkiye'nin ünlü bir aşçısıyla konuşuyoruz. Hoş geldiniz sayın Oktay Bey.

Aşçı: Hoş bulduk.

Gazeteci: Bize Türklerin yeme içme geleneklerinden bahsedin lütfen.

Aşçı: Hımm. Türk mutfağı çok zengin ve meşhurdur, Türkler **abur cubur** sevmiyorlar. Kahvaltı bizim için en önemli öğün. Kahvaltıda genellikle çok ürün kullanıyoruz ama bazı insanlar sabah acele ediyor bu yüzden **açma, simit** ve çay tercih ediyorlar. Bazıları kahvaltıda çorba içiyor, mesela **domates çorbası, ezogelin çorbası, yayla çorbası yada tarhana çorbası** gibi. Öğlen ve akşam sebze ve et yemekleri seviriz. Her yemeğin yanında mutlaka **mevsim salatası, akdeniz salatası, çoban salatası yada amerikan salatası** bulunuyor. En meşhur et yemeklerimiz ise **çoban kavurma, etli türlü, iskender kebabı, izmir köfte, ızgara köfte, tas kebabı**. Bu yemeklerin yanında genelde **bulgur pilavı** tercih ediyorlar.

Gazeteci: Peki, ben genellikle fazla yemek yemiyorum. Atıştırmak için ne yemekler var Türk mutfağında ?

Aşçı: Mesela **paçanga böreği, midye dolma, lahmacun, çiğ börek, içli köfte, yaprak sarması, pide** gibi yemekler atıştırmalık.

Gazeteci: Vejeteryanlar ne yiyor Türkiye'de?

Aşçı: Bizim çok güzel sebze yemeklerimiz var. **Kuru fasulye, cacık, taze fasulye, kumpir ve çiğ köfteyi** her vejeteryan beğeniyor.

Gazeteci: Gerçekten zengin bir mutfağınız varmış. Arkadaşlarınızla dışarıda görüştünüz diyelim. Türk kültüründe bunun için özel bir yemek var mı?

Aşçı: Bazen **ocak başına** gidiyoruz orada **bir duble rakı** yanına **şiş kebab, Urfa kebabı yada adana kebabı** sipariş ediyoruz. Ve **şalgam suyu** şart.

Gazeteci: Sizin en sevdiğiniz yemekler nedir ?

Aşçı: Ben **mantı, karnıyarık, ciğer, yoğurt** seviyorum. Ama **kokoreç** mesela hiç tercih etmiyorum. İçecek ise **ayran** seviyorum.

Gazeteci: Biraz tatlıları konuşalım. Yabancılar genelde **yufkadan** yapılan **baklavayı** biliyorlar. Başka meşhur geleneksel tatlılar neler?

Aşçı: Çok çeşit var. Örneğin **künefe, kadayıf, hoşmerim tatlısı, Safranbolu lokumu, Maraş dondurması, ırmik tatlısı** gibi.

Gazeteci: Bu keyifli sohbet için çok teşekkür ederim Oktay Bey.

Aşçı: Rica ederim.

2. Resimler ve yemek isimlerini eşleştirin. / Соотнесите блюда на картинках с их названиями.

1) Taze fasulye

A)



2) İskender kebabı

B)



3) Karnıyarık

C)



4) Açma

D)



5) Kumpir

E)



6) Künefe

F)



7) Kadayıf

G)



8) Tas kebabı

H)



9) Manti

I)



10) Ayran

J)



11) Paçanga böreği

K)



3. Hangi yemekler hangi şehirlerde meşhurdur? Bu yemeklerin tarihi hakkında ne biliyorsunuz? Verilen şehirleri haritada gösterin. / Соотнесите блюда и города, в которых эти блюда славятся. Покажите указанные города на карте турции. Найдите дополнительную информацию об истории этих блюд.

Adana

Baklava

Balıkesir

Urfa kebabı

Kayseri

Ciğer

Hatay

Manti

Urfa

Şalgam suyu

Bursa

Maraş dondurması

Kahramanmaraş

Künefe

İzmir

İskender kebabı

Edirne

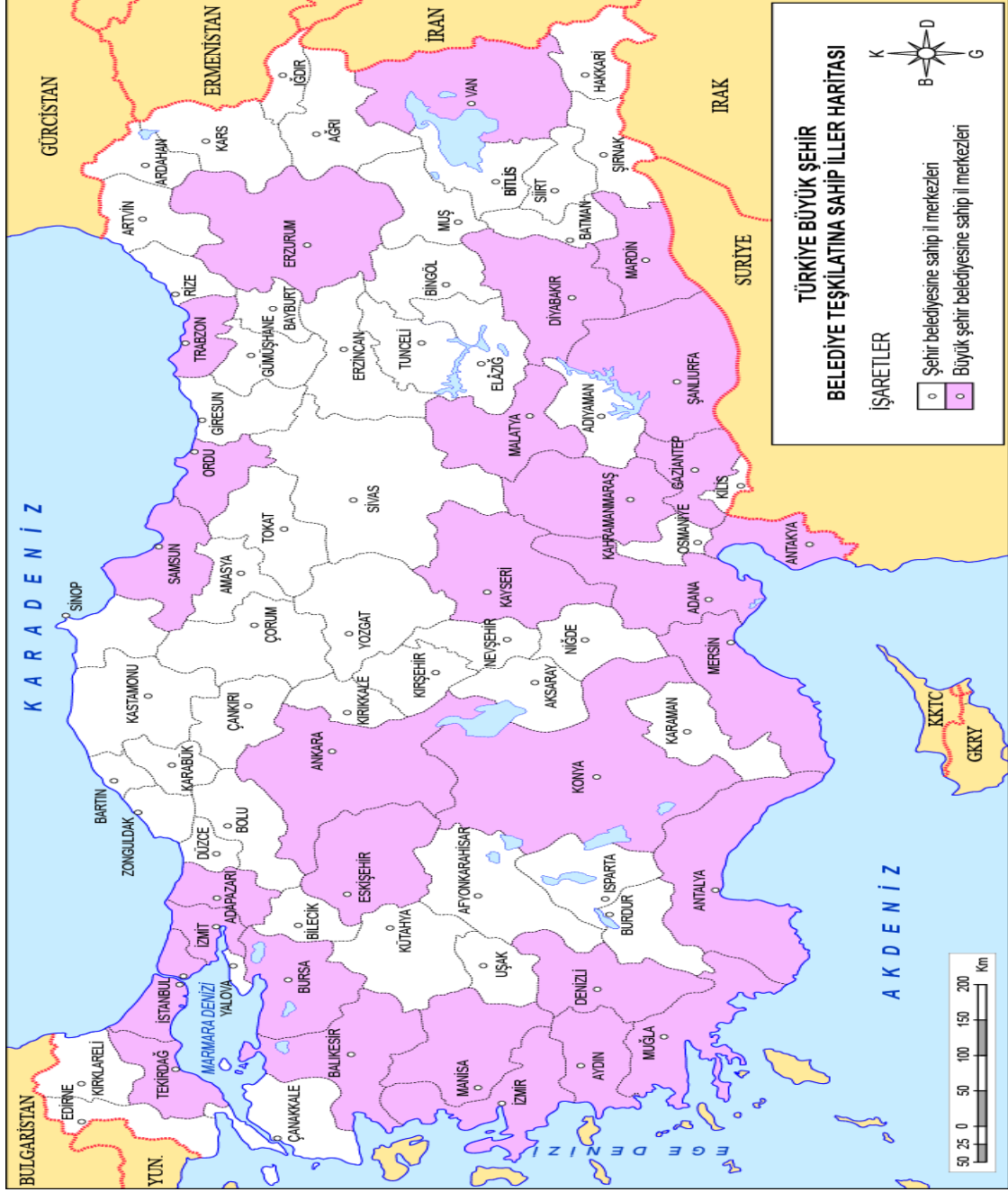
Höşmerim tatlısı

Adıyaman

İzmir köftesi

Gaziantep

Çiğ köfte



4. Aşağıdaki ifadelerin doğru ya da yanlış olduğunu söyleyin ve yanlış ise düzeltin. / Подтвердите или опровергните.

Örnek: İnsanlar künefeyi sıcak yiyorlar. Doğru, insanlar künefeyi sıcak yiyorlar.

1. Bazı insanlar sabah açma yiyor. Doğru/Yanlış,.....
2. Karnıyarık patlıcan yemeğidir. Doğru/Yanlış,.....
3. Kokoreç çok güzel bir tatlıdır. Doğru/Yanlış,.....
4. İnsanlar taze fasulyeyi çiğ yiyor. Doğru/Yanlış,.....
5. Etli türlüde bol sebze var. Doğru/Yanlış,.....
6. Cacıkta salatalık yok. Doğru/Yanlış,.....
7. Adana kebabı acıdır. Doğru/Yanlış,.....

5. Yemekte kullanılan malzemelere göre yemek isimlerini tahmin edin. Bu yemeklerin atıştırmalık, ana yemek ya da tatlı olduğunu söyleyin / Предположите, в каком блюде используются названные ингредиенты. Укажите блюда, которые являются закусками, основными блюдами и десертами.

1. un, yoğurt, pirinç, yumurta sarısı, tereyağı, nane, tuz, su.
2. salamura yaprak, limon, pirinç, soğan, zeytinyağı, tuz.
3. bulgur, soğan, sarımsak, salça, sıvı yağ, maydanoz.
4. kuzu içkembe, acı biber, domates, kekik
5. tel kadayıf, tereyağı, fıstık, şeker, su.
6. domates, yeşil biber, salatalık, soğan, maydanoz, zeytinyağı, tuz.

6. Cümleleri tamamlayın / Закончите предложения.

1. Hasta insanlar genelde t..... çorbasını içiyor.
2. Doğuda düğünlerde misafirlere ç..... k..... veriyorlar.
3. Bazı insanlar güneş yanıklarına y..... sürüyor.
4. Ç..... k....., k..... ve m.....d..... sokak yemekleridir.
5. Türkler sıcak havada soğuk a..... içiyorlar.
6. Her yabancı fıstıklı b..... biliyor.

7. Sorulara cevap verin. / Ответьте на вопросы.

1. Türkler öğle yemeğinde neleri tercih ediyor?

Что обычно турки кушают на обед?

2. İçkinin yanında ne yiyorlar/içiyorlar?

Что кушают/пьют вместе с алкоголем?

3. Eve yorgun geldiniz, hızlı ve pratik ne yemek var?

Вы пришли домой очень уставшим, что практичного и быстрого можно приготовить?

4. Türkiye’de hangi hamur yemekleri meşhur?

Какие мучные блюда популярны в Турецкой кухне?

5. Vejeteryanlar Türkiye’de ne yiyiyor?

Какие блюда в Турецкой кухне могут съесть вегетарианцы?

6. İnsanlar hangi yemekleri soğuk yiyorlar?

Какие блюда едят холодными?

8. Maarif takviminde sizin için özel bir gün seçin (doğum günü, yıldönümü, tanışma günü vb) ve o tarih için arka yaprakta bulunan günün yemekleri hakkında sunum yapın. / Найдите в народном календаре памятную для Вас дату. Приготовьте презентацию о национальных блюдах, указанных на обратной стороне в разделе «блюда дня».

<http://www.turktakvim.com/index.php?tarih=2018-09-27.page=arkayuz>

9. Bir lokantanın menüsünü inceleyin (aşağıda, bilmediğiniz 3 yemek seçip onlar ile ilgili sunum yapın. Sizin kültürünüzde meşhur olan yemekleri de tanıtın. Bir yabancı misafir için Türk mutfağı ve sizin ülkenizin yemeklerini içeren bir menü oluşturun. / Изучите меню турецкой столовой, выберите 3 блюда, которые Вам не знакомы и подготовьте презентацию о них. А какие блюда славятся в Вашей стране. Составьте сопоставительное меню из блюд турецкой кухни и кухни Вашей страны для иностранных гостей.

ÇORBALAR

Süzme Mercimek	4,50
Ezo Gelin	4,50
Mantar Çorbası	4,50
Yayla Çorbası	4,50
Domates Çorbası	4,50
Tavuk Suyu Şehriye	4,50
Sebze Çorbası	4,50
Lebeniye Çorbası	4,50
Tutmaç Çorbası	4,50
Tarhana Çorbası	4,50
İskembe Çorbası	9,00
Paça (Kuzu)	12,00

SEBZE YEMEKLERİ

Taze Fasulye	7,00
Bezelye	7,00
İspanak	7,00
Türlü	7,00
Prasa	7,00
Kereviz	7,00
Yumurtalı İspanak	7,00
Semizotu	7,00
Karnabahar	7,00
Bamya	8,00

TAVUK YEMEKLERİ

Tavuk Sote	9,00
Tavuk Kavurma	9,00
Tavuk Elbasan	9,00
Tavuk Kızartma	9,00
Tavuk Baget	9,00
Tavuk Pırzola	9,00
Piliç Buket	9,00
Piliç Foşmak	9,00
Hisar Sarma	9,00
Piliç Mantarlı	9,00
Piliç Külbastı	12,00
Piliç Topkapı	12,00
Tavuk Tandır (Pilavlı)	

KÖFTELER

İzmir Köfte	10,00
Sebzeli Köfte	10,00
Tepsi Köfte	10,00
Saray Köfte	10,00
Patlıcanlı Köfte	10,00
Sultan Köfte	10,00
Hasanpaşa Köfte	10,00
Eksilli Köfte	10,00
Dalyan Köfte	10,00
Rosto Köfte	10,00
İslim Köfte	10,00
Kadın Budu Köfte	12,00

ETLİ SEBZE YEMEKLERİ

Kuru Fasulye	7,00
Nohut	7,00
Patlıcan Musakka	10,00
Etli Patates	10,00
Köfteli Bamya	10,00
Patates Oturtma	10,00
Kabak Dolma	10,00
Kuru Patlıcan Biber Dolma	10,00
Kıymalı Yumurta	10,00
Patlıcan Karniyarik	11,00
Lahana Sarma	12,00
Etli Yaprak Sarma	12,00
Patlıcan Güveç	12,00
Patlıcan Kebab	12,00
Arap Tava	12,00

ET YEMEKLERİ

Arnavut Ciğeri	16,00
Tas Kebab	17,00
Dana Kavurma	17,00
Dana Sebzeli Kebab	17,00
Orman Kebab	17,00
Hünkâr Beğendi	17,00
Dana Haşlama	17,00
Dana Rosto	17,00
Dana Sote	17,00
Dana Bifteğ	17,00
Şehriyeli Güveç	17,00
Et Elbasan Tava	17,00
Macar Gulaşı	17,00

KEBAPLAR

İskender Kebab	23,50
Acılı İskender	24,50
Servis Döner	18,00
Dürüm Döner	18,00

IZGARALAR

Izgara Köfte	15,00
Acılı Köfte	15,00
Tavuk Şiş	15,00
Tavuk Kanat	17,00
Tavuk Garmec	17,00
Adana Kebab	17,00
Urfa Kebab	17,00
Beyti Kebab	20,00

PİDELER

Lahmacun	6,00
Kıymalı Pide	12,00
Kaşarlı Pide	13,00
Kıspanaklı Kaşarlı	13,00
Kuşbaşı Pide	15,00
Kançık Pide	15,00
Kapalı Dönerli Pide	18,00

SALATALAR

Küçük Tabak Salata	4,00
Büyük Tabak Salata	6,00
Yoğurt	4,00
Cacık	4,00
Çubuk Turşu	4,00
Tatlı Biber Turşu	4,00

TATLILAR

Sütlaç	4,75
Kadayıf	4,75
Şekerpare	4,75
Kahak Tatlısı	4,75
Ayva Tatlısı	4,75
Kemalpaşa	4,75
Ekmek Kadayıfı	4,75
Künefe	10,00

İÇECEKLER

Su	1,75
Ayrın Büyük	2,50
Şişe <i>600ml</i>	3,50
Kutu İçecekler	4,00

Katılımcı Numarası:

1. Hikâyeyi okuyup siyah kelimelerin anlamlarını araştırın. / Прочтите историю и предположите значения выделенных выражений (при необходимости обратитесь к словарю).

Zordur çocuk olmak, hele bir de fakirsen daha da zordur hayat onlara. Çocuk yaşta biner sırtlarına yükler. Geçtiğimiz günlerde henüz 11 yaşında bir çocukla tanıştım. Trafikte kırmızı ışıktaki dururken **olur olmaz** şekilde aracımın önüne atlayarak **pırıl kırıl** gözleriyle bana baktı, 2 adet mendil uzatıverdi. Aldım. Daha sonra kendinse aç olup olmadığını sorduğumda **utana sıkıla** kısık bir sesle açım dedi. Aliyle tanışmamız böyle oldu. Kendisiyle köşe başındaki çorbacıda oturduk çok geçmeden **haşır neşir** olduk ve Ali anlatmaya başladı... 3 kardeşten en büyüğü benim, biri 4 diğeri ise 7 yaşında. Babasını 2 yıl önce kaybettiği için kardeşlerine ve annesine bakmak zorunda olduğunu söyledi.. **Ağız tadıyla** içeceğimizi sandığım çorba bana şimdiden zehir olmuştu.. Ali çorbasını içtikten sonra **iş güç** bekler diyerek kalkmak istedi, ben ise ertesi gün evini ziyaret etmek şartıyla tüm mendillerini satın aldım.. Gece olduğunda uyku tutmadı **ister istemez** Aliyi düşünmekten alamadım kendimi. Ertesi gün saat 11 de aynı yerde buluştuk Aliyle. Hemen evlerine doğru yol aldık. 4,5 sokak sonrasında **derme çatma** gecekonduların olduğu sokağa girdik ve **zor bela** evi bulduk. Evin kapısında annesi Leyla hanım karşıladı bizi, **sessiz sedasız** bir köşede oturup etrafı izlemeye başladım. Ne diyeceğimi nereden başlayacağımı bilemedim. Ne zamandır burada oturuyorsunuz diye sordum. Leyla hanım 2 yıl önce eşi vefat ettikten sonra **varını yoğunu** satarak buraya yerleşip **sil baştan** yeni bir hayata başladıklarını söyledi. Leyla hanım bir yandan dikiş nakış ile uğraşırken bir yandan 7 yaşındaki ortanca oğlunun ödevlerine göz atıyordu. Leyla hanım eliyle ördüğü eldivenleri pazarda **sudan ucuz** fiyata satarak eve maddi destek sağlıyordu. Bende birkaç tane aldım.. Ali'nin okul durumunu sorduğumda ilk okul 3.sınıftan terk olduğunu kardeşinin okuması ve ailenin geçimi için çalışmak zorunda kaldığını söyledi. Leyla hanımdan Aliyi çok sevdiğimi en azından **bayramdan bayrama** onları ziyarete gelmek, elimden geldiğince kendilerine maddi destek sağlamak istediğimi söyledim. Leyla hanım başını öne eğerek mağrur bir şekilde kabul etti. İnsanların bu durumunu görüp yaşadığımız hayatta sahip olduğumuz değerlerin kıymetini bilmeyince, halimize **gülüp geçmemek** elde değil. Leyla hanımın daha fazla vaktini almayarak Ali ve kardeşini bugün alıp onlarla gezip tozmak, küçük de olsa alışveriş yapmak

istediğimi söyledim. Kabul etti ve tekrar yola çıktık. İlk olarak onları lunaparka götürdüm ve Ali bana ilk defa bugün **ağrısız sızısız** bir uyku uyuyacağını ve hayatında ilk defa lunaparka geldiğini söyledi. İki **can ciğer** kardeş bir an olsun birbirlerini yalnız bırakmadı. Lunapark gezimiz bittikten sonra Ali ve kardeşine ufak tefek alış veriş yaptık. Çocuklar eve döndükten sonra yeni kıyafetleriyle bir güzel **süslenip püslenip** annesine koştular. Mutlulukları görülmeye değerdi..

2. Deyimin başı ve sonunu eşleştirin. / Соотнесите начало и конец фразы.

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. sudan | a) bela |
| 2. varını | b) baştan |
| 3. dikiş | c) neşir |
| 4. sil | d) istemez |
| 5. haşır | e) tadıyla |
| 6. iş | f) ucuz |
| 7. süslenip | g) yoğunu |
| 8. zor | h) güç |
| 9. ağız | i) püslenmek |
| 10. ister | ı) nakış |

3. Açıklamaya uygun deyim yazınız. / Подберите выражение согласно дефиниции.

- Çok utanarak, sıkılarak -
- Kendi halinde, sakın -
- İyi bir şeyi dostlar için de dilemek için kullanılır -
- Çok ışıkl, çok parlak yada çok temiz -
- Kim/ne olduğu, niteliği belirsiz, sıradan -
- Canlı neşeli, hareketli -
- Tam olarak yapılmamış kabaca yapılmış -
- Çok yakın dost olmak -
- Hiç bir iş yapmadan gezip dolaşmak, eğlenerek bol bol gezmek -

4. Resimlere uygun deyiimi seçerek yorum yazınız. / Подпишите картинку, выбрав нужное выражение.



5. Cümleyi tamamlayacak uygun deyiimi seçiniz. / Выберите подходящий вариант.

1. Bu gömlek indirimdeydi, gerçekten aldık.

a) cıvıl cıvıl

b) haşır neşir

c) sudan ucuz

2. Ormanda yürürken eski, bir bina gördük.

a) derme çatma

b) zor bela

c) ağrısız sızısız

3. bu ay bir işimiz yok, şehirde bol bol.....

a) süslenip püsleneceğiz

b) gezip tozacağız

c) can ciğer olacağız.

5. Bu deterjanla eviniz olur.

a) dikiş nakış

b) pırıl pırıl

c) sessiz sedasız

6. – Ne var ne yok? Bayağıdır görüşmüyoruz.

- Bildiğin gibi,, yoğunum bu aralar.

a) utana sıkıla

b) iş güç

c) olur olmaz

7. Gelecek hafta müdür dönüyor bütün raporları hafta sonuna kadar bitireceğiz.

a) dostlar başına

b) ister istemez

c) sil baştan

8. Eskiden hayat çok zordu, torunum, ben gençliğimi yaşayamadım.

a) ağız tadıyla

b) pırıl pırıl

c) zor bela

6. Cümleyi okuyun ve kullanılan deyimimin hangi duygusal anlamı ifade ettiğini tahmin etmeye çalışın. / Прочитайте предложения и опишите эмоциональный тон, который выражен идиомой или фразеологизмом.

1. Ah yapacak bir şey yok! Artık ister istemez bitirmelisin bu projeyi.

A) şaşkınlık b) mutluluk c) zorunluk

2. Ne yazık ki sosyal medya zamanında yakın akrabalarımızı anca bayramdan bayrama ziyaret ediyoruz.

A) kızgınlık b) sitem c) onay

3. Gençliğimi ağız tadıyla yaşadığım üniversite yıllarımı özlemişim.

a) zevk b) zorluk c) bıkkınlık

4. Vaayy! Nereye süslenip püslendin öyle? Çok şık olmuşsun vallahi!

a) gerginlik b) hayranlık c) utangaçlık

5. Yeni öğrenci sessiz sedasız birine benziyor. Onu çok seversiniz.

a) karamsarlık b) rahatsızlık c) mütevazilik

7. Aşağıdaki cümleleri uygun deyimini kullanarak yeniden kurunuz. /

Перефразируйте предложения, используя выражения.(аудио)

1. Bu testi güçlükle bitirebildim.

2. Aaa! Çok şık olmuşsun bugün.

3. Var olan her şeyi önüne sereyim yeter ki beni seç.

4. Hesaplarımda hata yaptığım için her şeyi yeniden saymak zorunda kaldım.

5. Aygül çok sessiz görünen bir insan, ama bazıları onun için ‘yere bakan yürek yakar’ diyorlar.

6. Babaanne ziyaretine çok seyrek gider olduk.

7. Bugünlerde piyasa çok değişken o yüzden belirsiz işlere girmemeliyiz.

8. Arkadaşım sözlerimi hiç ciddiye almıyor.

8. Yukarıda bulunan deyimlerden en az 6 tanesini kullanarak kendi hikâyenizi yazıp sınıfa sunun. / Составьте свою историю с вышеперечисленными идиомами и фразеологизмами.(используйте минимум 6 выражений из списка)



Ek 7. Hitit ve İstanbul Ders Kitaplarından Seçilen ve Rusçada Karşılığı Olmayan Kelimeler

A1 KELİME GRUBU	A2 KELİME GRUBU	B1 KELİME GRUBU	B2 KELİME GRUBU
AİLE	AİLE	AİLE	AİLE
ABLA	AŞİRET	ABLALIK	BACI
AĞABEY	ATA	AİLE REİSİ	EMMİ
AMCA	BÜYÜKANNE	BACANAK	BELİRTEÇ
ANNEANNE	ÇOK KARILILIK	BÜYÜKBABA	FARZ EDELİM Kİ
BABAANNE	EBEVEYN	ÇEKİRDEK AİLE	NE DE OLSA
DAYI	BELİRTEÇ	ŞEHZADE	NE ZAMAN Kİ
ENİŞTE	HALBUKİ	BELİRTEÇ	ZİYADE
TEYZE	HANİ	İLLA	DANS
YENGE	HELE	KATİYEN	ELEKTRİK BUGİ
DEVLET	NEYSE	MALUM	SİRTAKİ
BAŞBAKANLIK	SIRF	NE DE OL-	DEYİM
İL	TA	OYSAKİ	KIPIR KIPIR
DEYİM	ZATEN	ŞÖYLE Kİ	KIS KIS
ADI ÜSTÜNDE	DANS	TA Kİ	KISA KISA
DEYİM/YEMEK	ZEYBEK	TIPKİ	KOCA KOCA
DAMAK TADI	DEVLET/GÜNLÜK HAYAT	DEYİM	KOL KANAT
TADI DAMAĞINDA	MUHTAR	ENİNE BOYUNA	KUCAK KUCAK

DİN	DEYİM/GÜNLÜK HAYAT	GELMİŞ GEÇMİŞ	KULAKTAN DUYMA
NAMAZ	AĞAÇ OL-	İÇİ DIŞI	MAĞAZA MAĞAZA
EĞİTİM	DOĞRU DÜRÜST	DEYİM/GÜNLÜK HAYAT	MIRIL MIRIL
DOKTORA	GICIR GICIR	AĞIZ TADIYLA	DEYİM
ETTİRGEN	GIYİM KUŞAM	AĞRISIZ SIZISIZ	GÜZELLER GÜZELİ
AÇTIRMAK	GÜNLÜK GÜNEŞLİK	BAYRAMDAN BAYRAMA	İÇLİ İÇLİ
AYIRT-	HEP BİR AĞIZDAN	CAN CİĞER	İNCE DEN İNCEYE
AYIRTMAK	İŞİL İŞİL	CIVIL CIVIL	KUŞAKTAN KUŞAĞA
BEKLET-	YEDİDEN YETMİŞE	DERME ÇATMA	PELTEK PELTEK
CEVAPLANDIR-	DEYİM/İNSAN	DİKİŞ NAKİŞ	DEYİM/GÜNLÜK HAYAT
ÇEKTİR-	YORGUN ARGİN	GÜLÜP GEÇMEK	APAR TOPAR
ÇEKTİRMEK	DİN	DOSTLAR BAŞINA	AŞAĞI YUKARI
DİKTİR-	CİN	GEZİP TOZMAK	ÇALIP SÖYLEMEK
KESTİR-	KURBAN	HAŞIR NEŞİR	İÇTEN İÇE
YAPTIR-	TÜRBE	İSTER İSTEMEZ	KILIK KIYAFET
EV EŞYASI/GÜNDELİK HAYAT	EĞİTİM	İŞ GÜÇ	TIKIR TIKIR
ANKESÖRLÜ TELEFON	KARATAHTA	OLUR OLMAZ	UFAK TEFEK

BEYAZ EŞYA	LİSANSÜSTÜ	PIRIL PIRIL	YANIP TUTUŞMAK
BULAŞIK DETERJANI	EV EŞYASI/GÜNDELİK HAYAT	SESSİZ SEDASIZ	DİN
ÇAYDANLIK	KAZAN	SİL BAŞTAN	İKİNDİ
GEZİ	MİNDER	SUDAN UCUZ	MESNEVİ
PERİBACASI	GÜNLÜK HAYAT	SÜSLENİP PÜSLENMEK	MİNARE
GÜNLÜK HAYAT	AĞZINA LAYIK	UTANA SIKILA	NAMAZ KILMA
AÇIK HAVA	AĞZINA SAĞLIK	VARINI YOĞUNU	EĞİTİM
AİDAT	APARTMAN GÖREVARLİSİ	ZOR BELA	KELİME DAĞARCIĞI
AKŞAMÜSTÜ	AYAKÜSTÜ	DEYİM/YER	GÜNLÜK HAYAT
BONCUK	BALIK ADAM	KÖŞE BUCAK	BAŞ BELASI
CIZIRDA-	BEDESTEN	DİN	BİR KALEMDE
ÇAY BAHÇESİ	BERBER	ADAK	ÇAPAK
DOST	BEŞ PARALIK	ÇARMIH	ÇIRAK
EFENDİM	BEŞ TAŞ	DERGAH	ÇOĞU KEZ
GEÇMİŞ OLSUN	BİNBİR	EZAN	ÇÖP BİDONU
GÜLE GÜLE	DERBİ	HURİ	DEĞME KEYFİNE
HAYIRLI OLSUN	DOST OL-	KURBAN	DİLLERE DESTAN
HOŞ BULDUK	DOSTÇA	DİN/GÜNLÜK HAYAT	DOSTANE
İYİLİK SAĞLIK	DÜNYACA	ŞÜKÜR	ESKİCİ
KOLAY GELSİN	ELİNE SAĞLIK	EĞİTİM	FOKURDAMAK

MAHALLE	GÖNÜL	YARDIMCI DOÇENT	GELİŞİGÜZEL
MÜBAREK OLSUN	GÖZ GÖZE	EV	GERİSİN GERİ
İNSAN	GÖZÜN AYDIN	BİR ARTI BİR	GİTGİDE
BUĞDAY(TENRENGİ)	HALI SAHA	GECEKONDU	GÖNÜL ALICI
ELA	İLETİ	GÜNLÜK HAYAT	GÖRÜNMEZ KAZA
İŞ	KAHKAHA	ACAYİP	GÖZ DOLDURUCU
AMİRLİK	KAPIŞ KAPIŞ	AKTAR	HAL HATIR
KONFEKSİYON	LAPA LAPA	ALLAH VERSİN	HALK OZANI
MANAV	MAGAZİN	ARAÇ GEREÇ	HEMFİKİR
SEYYAR SATICI	SON DAKİKA	ASİLZADE	HİŞİMLA
KUTLAMA	ŞANS OYUNU	BELDE	HOYRATÇA
BABALAR GÜNÜ	TAM PANSİYON	BOHÇA	İÇLİK
BAYRAM NMAZI	TAŞRA	CAMİA	İŞ KOLU
BAYRAMLAŞ-	TOMBALA	CAN ALICI	KAPKAÇÇI
HIDRELLEZ	UMUR(ÖNEM)	CİNS CİNS	KARA SEVDA
RENK	ZAR ZOR	ÇATAPAT	KENAR MAHALLE
KIZIL	İNSAN	DEPLASMAN	KERMES
ÜNLEM	ADAMCAĞIZ	DİYAR	KONUKSEVERLİK
ALLAHTAN	AK SAKALLI	DOSTLUK	MARS(TAVLADA)
AMAN	ASİLİK	DÖRT DÖRTLÜK	MİSAFİRPERVERLİK
EH	BİBER GİBİ	EFENDİ	MİSKET

HAY	DELİ GİBİ	EV BARK	MİZAHİ
HAYHAY	DELİKANLI	FALANCA	NAĞME
Kİ	KEÇİ GİBİ	GÖZE KULAĞA	NAKKAŞHANE
VALLA	KIZCAĞIZ	İNZİVA	NASİP
YEMEK	KİRLİ SAKALLI	İRİLİ UFAKLI	NİDA
ABUR CUBUR	KURT(HAYVARAN KURNAZ)/ ÇAKAL	İYİDEN İYİYE	OLMAZSA OLMAZ
AÇIK BÜFE	KUŞBAKİŞİ	KARABASAN	PARA PARA PARA
AÇMA	SU KUŞU	KAZAZEDE	PARA PUL
ADANA KEBABİ	TAŞ GİBİ	KOLONYA	SAHAF
AKDENİZ SALATASI	İŞ	KÖRÜ KÖRÜNE	SIYRIK
ARA SICAK	ŞEYH	LAK LAK	SİMA
AYRAN	MÜZİK	MAHALLE BASKISI	ŞİFAHANE
BAKLAVA	KAVARAL	MAHSUR	UĞURLAR OLSUN
BULGUR PİLAVI	SAZ(ÇALGI)	MESİRE	ULANSIZ
CACIK	TÜRKÜ	MİR MIR MIR	UŞAK
ÇOBAN KAVURMA	UD	MOLOZ	ÜST BAŞ
ÇOBAN SALATASI	PEKİŞTİRME	MÜZAYEDE	ÜSTAT
ÇORBACI	BAMBAŞKA	NAZAR BONCUĞU	VESVESELİ
DOMATES ÇORBASI	BOMBOŞ	NİYETLİ	ZİMMET
DUBLE	ÇARÇABUK	OKEY/OYUN	İNSAN

ETLİ TÖRLÜ	KIPKIRMIZI	RAHAT RAHAT	BENİZ
EZOĞELİN ÇORBASI	SAPSARI	RANT	DİL CAMBAZI
İRMİK TATLISI	SANAT	SELAMLİK	DİLİ YATKIN
İSKENDER KEBABİ	EBRU	SOLUK SOLUĞA	ESKİ KAFALI
İZMİR KÖFTE	ULAÇ	TAŞ TOPRAK	EZİK
KARNİYARIK	AĞLAYA SIZLAYA	TİRYAKİ	FEVRİ
KEBAP	BAKA BAKA	TOZ PEMBE	HAYIRSIZ
KÖFTECİ	BATA ÇIKA	TURA	JET SOSYETE
KURU FASULYE	BİLE BİLE	TUTKAL	KANKA
KÜNEFE	DİYE DİYE	TÜYO	KÖFTEHOR
MANTI	DURA KALKA	VALLAHİ	MEYİLLİ
MEVSİM SALATASI	DÜŞE KALKA	YEŞİLÇAM	MUHTEREM
OCAKBAŞI	GELMEYE GELMEYE	YOK YOK	YAPAYALNIZ
PİDE	GİDE GELE	YÜREK	İŞ
PİZZACI	GÖRÜŞMEYE GÖRÜŞMEYE	HAYVAN	FIRINCI
ŞALGAM SUYU	GÜLE OYNAYA	KULUÇKA	KALFA
ŞİŞ KEBABİ	İSTEMEYE İSTEMEYE	UÇ UÇ BÖCEĞİ	ORTAÇ
TAS KEBABİ	KONUŞMAYA KONUŞMAYA	VAN KEDİSİ	ELİ KIRILASICA
TAZE FASULYE	KOŞA KOŞA	İNSAN	ELİ ÖPÜLESİ
URFA KEBABİ	SORA SORA	AKLI KIT	SANAT
YAPRAK SARMASI	SÖYLENE SÖYLENE	GICIK	HATTAT

YOĞURT	ÜNLEM	KABA SABA	ÜNLEM
ZAMAN	AH AH	KÖR TALİHLİ	İLAHİ(ÜNLEM)
ARADA BİR	ALA ALA	VURDUMDUYMAZ	MAŞALLAH
ARADA SIRADA	ALLAH ALLAH	YÜZÜ ASIK	TÜH TÜH
AYDA YILDA BİR	HAH	İŞ	ULAN
BAHAR	ÖF	MACUNCU	VALLAHA
BİR AN ÖNCE	ÜF	KIYAFET	VAY ANASINI
BİRAZDAN	YEMEK	EŞARP	YAHU
HALA	AMERİKAN SALATASI	NALIN/TAKUNYA	YOK CANIM
KIRK YILDA BİR	CİĞER	ŞALVAR	YEMEK
KIŞLIK	ÇİĞ BÖREK	KIYAFET/GÜNLÜK HAYAT	ET SOTE
NİCE	HÖŞMERİM TATLISI	PEŞTAMAL	HELLİM PEYNİRİ
ÖĞLEYİN	IZGARA KÖFTE	KUTLAMA	HÜNKAR BEĞENDİ
	İÇLİ KÖFTE	DAVUL	İŞTAH AÇICI
	KADAYIF	KINA	ZAMAN
	KAZANDİBİ	RAMAZAN	DEMİNDEN BERİ
	KOKOREÇ	KUTLAMA/İŞ	İKİDE BİR
	KUMPIR	DAVULCU	
	LAHMACUN	SPOR	
	LOKUM	YAĞLI GÜREŞ	

	MARAŞ DONDURMASI	ULAÇ	
	MİDYE	ÇALIŞA ÇALIŞA	
	MİDYE DOLMA	DURUP DURURKEN	
	PAÇANGA BÖREĞİ	DÜŞÜNE DÜŞÜNE	
	SAFRANBOLU LOKUMU	GÖRMEYE GÖRMEYE	
	TARHANA ÇORBASI	İTİŞE KAKIŞA	
	TATİLCİ	KONUŞA KONUŞA	
	YAYLA ÇORBASI	YUVARLANA YUVARLANA	
	YEME İÇME	ÜNLEM	
	YUFKA	BE	
	ZAMAN	HA(ÜNLEM)	
	ÇOKTAN	OH	
	GÜNDEN GÜNE	YEMEK	
	SU GİBİ	DÖNERCİ	
	YAZ KIŞ	ELMA ŞEKERCİ	
		ELMA ŞEKERİ	
		İRİ KİYİM	
		KESTANE BALI	
		KURU KÖFTE	
		LEBLEBİ	

		MUHALLEBİCİ	
		SU BÖREĞİ	
		YER SOFRASI	
		YER	
		DÖRT BİR YAN	
		ZAMAN	
		BİLDİM BİLELİ	
		BİRDENBİRE	
		GÜNBEGÜN	

