T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Doktora Tezi

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARININ ANADİLLERİ TÜRKÇEDE YAŞADIKLARI ANLATIM SORUNLARI: FRANSA ÖRNEĞİ

BEKİR İNCE

2502050077

Tez Danışmanı

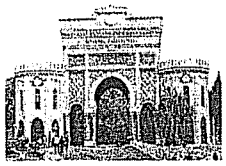
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ

İkinci Danışman

Prof. Dr. Necmettin K. SEVİL

İSTANBUL, 2011

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



TEZ ONAYI

Enstitümüz **Türkçe Eğitimi** Anabilim Dalında ders dönemindeki Eğitim-Öğretim Programını başarı ile tamamlayan **2502050077** numaralı **Bekir İNCE**'nin hazırladığı **"Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği"** konulu ~~YÜKSEK LİSANS~~ / DOKTORA TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 28.Maddesi uyarınca **28.04.2011 Perşembe günü saat 10.00'da** yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin ~~KABULÜ~~.....'ne* OYBİRLİĞİ /~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ (*)	İMZASI
PROF. DR. TÜLİN POLAT	Kabulu	
PROF. DR. MUSTAFA KAÇALİN	Kabulü	
PROF. DR. SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN	Kabulü	
PROF. DR. NECMETTİN KAMİL SEVİL	Kabulü	
DOÇ. DR. YILDIZ KOCASAVAŞ	Kabulü	

Adres: Besim Ömerpaşa Caddesi Kaptan-ı Derya Sokağı 34452 Beyazıt/İstanbul
Tel: 0212 440 00 00 / 14219-14220-14221-14222-14226-14227-14243
Fax: 0212 440 03 40 e-mail: sbe@istanbul.edu.tr

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARININ ANADİLLERİ TÜRKÇEDE YAŞADIKLARI ANLATIM SORUNLARI -FRANSA ÖRNEĞİ- Bekir İnce

ÖZ

Yurt dışındaki yurttaşlarımızın anadili eğitimi, ihtiyaç duydukları iletişim yetisine sahip olabilmeleri açısından, çok önemlidir. Bu tezde, yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerileri incelenmiştir. Araştırmada cevabı aranan temel soru, Türkçe dersine devam eden 6.,5.ve 4.sınıf öğrencilerinin, yazılı ve sözlü dilsel becerilerde, yaşa ve sınıf seviyesine bağlı bir gelişim çizgisini yakalayıp yakalayamadıklarıdır. Bu durum, aynı zamanda uygulanmakta olan anadili eğitimi programının, amaçlanan hedeflere ulaşmada ne derece başarılı olduğunun da göstergesidir. Çalışmanın bir diğer amacı, öğrencilerin, ürettikleri sözlü-yazılı metinlerde, sesbirimsel, biçimbirimsel, sözdizimsel ve anlambirimsel, hangi yanlışları yaptıklarının ve yapılan yanlışların niteliksel-niceliksel olarak nasıl bir dağılım gösterdiğinin ortaya koyulmasıdır. Böylece ilerde, yurtdışındaki Türkler için uygulanacak anadili eğitimi programlarına ve dil politikalarına ışık tutulması hedeflenmektedir. Betimsel özelliğe sahip olan bu araştırma, nitel bir çalışmadır. Öte yandan elde edilen veriler, nesnel kriterlerle ölçüldüğü ve ölçüm sonuçlarına dayanarak bazı bulgu ve yorumlara ulaşıldığı için, çalışmanın aynı zamanda nicel bir araştırma olduğu söylenebilir. Araştırma evreni, yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren iki dilli Türk öğrencileri, Çalışma evreni ise (ulaşılabilinen evren), Fransa-Paris Eğitim Müşavirliği yetki alanı içinde, Fransız okullarında, Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren iki dilli Türk öğrencileridir. Çalışmanın örneklemi ise Orleans, Val d'Oise ve Yvelines illerindeki 6 komünde, 6.,5.ve 4.sınıfa devam eden ve Türkçe derslerine katılmakta olan 59 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, dilsel eğilimlerini gösteren bir anket doldurmuşlar ve izledikleri bir video filmiyle ilgili yazılı ve sözlü metinler üretmişlerdir. Çalışmanın verileri, üretilen bu metinlerin çözümleyici puanlama yönergeleri aracılığıyla, değerlendirilmesiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS istatistik programında MANOVA testi uygulanarak, anket verileri ise frekans-yüzde ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonuçları, yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü Dersine

giren öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım dil becerilerinde önemli sorunlar yaşamakta olduklarını, sınıf ve yaş seviyesine göre ciddi bir gelişim çizgisi yakalayamadıklarını, ürettikleri sözlü ve yazılı metinlerde çok sayıda biçimbirim, sözdizim, sesbirim ve anlambirim yanlışı yaptıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin dilsel becerilerinde ortaya çıkan sonuçlara göre anadili eğitimi politikalarının bir kez daha gözden geçirilmesi ve anadili eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasında bu ve benzer çalışmaların sonuçlarından yaralanılması gerektiği söylenebilir.

THE NATİVE LANGUAGE EXPRESSİON PROBLEMS OF THE TURKİSH CHİLDREN WHO LİVE ABROAD -EXAMPLE OF FRANCE- Bekir İnce

ABSTRACT

The primitive language training of our citizens who live abroad is very import to have relevant communication skills that are in need. In this thesis, the verbal and written expression capabilities of Turkish students who live abroad have reviewed. The main question whose answer has been seeking in this research if the students of 6^{th}, 5^{th}, 4^{th} classes who continue to the Turkish lesson have reached to the development line depending on the age and class level in terms of their verbal and written capabilities or not. This circumstance is also an indicator to determine the success of the native language training program to reach the intended objectives accordingly. Another purpose of the study is to reveal what kind of mistakes have been done by students in verbal-written texts in terms of phonemic, morphemic, syntactic and semantic and to learn about the dispersion of the mistakes qualitatively and quantitively. By this way, it is targeted to light the way for native language training programs and language policies that will be applied for Turkish people who live abroad. This research that has descriptive qualifications is a qualitative study. On the other hand, due to the fact that the obtained data has been measured by the objective criteria and some findings and comments have been reached based on the result of a measurement, it could be thought that this study is a quantitative research accordingly. The research world is bilingual Turkish students who attend the Turkish and Turkish culture lessons in the foreign country and the study world (accessible world) is bilingual Turkish students who attend the French schools, Turkish and Turkish culture lessons within the authority of French-Paris Training Consultancy. By the way, the sample of the study is composed of 59 students who attend 6^{th}, 5^{th} and 4^{th} classes and Turkish lessons in 6 communes in Orleans, Val d'Oise and Yvelines cities. The students who participate in the research have fulfilled a survey that indicates their linguistic trends and they have produced written and verbal texts regarding a video film. The data of the study has been collected and assessed by means of grading analyst scoring methods. The obtained data has assessed in SPSS

statistic program by applying MANOVA test and on the other hand, the survey data was subject to be evaluated by the frequency-percentage. The results of the study have revealed that the students who attend the Turkish and Turkish Culture Lessons in a foreign country have faced great problems in the written and verbal expression capabilities and in accordance with the class and age level, they could not reach great development as well as they have been doing wrong in written and verbal texts in terms of phonemic, morphemic, syntactic and semantic. According to the current results in the linguistic capabilities of the students, it could be said that the native language training policies must be reviewed once again and the results of this and similar studies in the restructuring of the native language training programs, have been utilized accordingly.

ÖN SÖZ

Aynı dili konuşamayan, dillerindeki değişim nedeniyle birbirini anlamakta zorlanan, konuşurken ve yazarken bocalayan, en basit durumlarda bile birbirleriyle iletişim kurmakta güçlük çeken insanlar, ne dereceye kadar aynı toplumun birer öğesi sayılabilirler? Aynı toplumun öğesi olmayan bireyler, aynı kaderi paylaşabilir, geleceğe güvenli bir şekilde ve birlikte yürüyebilirler mi? Örneğin ulusal faydayı ilgilendiren önemli olaylarda, iletişim kuramayan, tartışamayan, paydası ortak tarih bilinci, kültürel birikim, geçmişten beslenen gelenek ve davranışlar ile çağdaş bakış açısı olmayan toplumların, birlik ve beraberliğinden söz edilebilir mi? Böylesine derin farklılıkları içinde barındıran bir toplum, sadece kültürel, toplumsal bir kimlik kaybı tehlikesi ile değil; aynı zamanda ortak bir gelecek kurabilme kaygısı ile de karşı karşıyadır.

Bu çalışmanın sorunsalını, "yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler için verilmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, öğrencilerimizi kendi kültürleri ile buluşturabilecek, birbirleri ile iletişim kurmalarına imkan verecek, onlara sözlü ve yazılı dilsel yetkinliği verebilecek etkililiğe sahip midir?" sorusu oluşturmaktadır. Tezin amacı, bu soru çerçevesinde, yurt dışındaki Türk öğrencilerin sözlü ve yazılı dil becerilerini hem makro, hem de mikro boyutta inceleyerek; anadili eğitimi politikalarımızı, yurt dışındaki Türk öğrenciler için uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin verimliliğini tartışmaya açmak, öğrencilerin bu dil becerilerinde yaşadıkları sorunları ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar, yıllardır bu dersi takip eden öğrencilerin dilsel becerilerde ulaşabildikleri son noktayı ortaya koyması açısından önemlidir. Çalışma, ülkemizden 2500 km. uzaklıktaki bir başka ülkede, Fransa'da gerçekleştirilmiştir. Fransa'da, ağırlıklı olarak 3. kuşağı oluşturan ilköğretim öğrencileriyle yapılan bu çalışma, geniş bir zaman diliminde, aşamalı bir olgunlaşmanın ve kontrollü gidilen bir incelemenin ürünüdür.

Çalışmaya önce Fransa/Paris Başkonsolosluğundan araştırma için gerekli izinler alınarak başlanmıştır. İlk 3-4 ay içinde, Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin işleyişi ile ilgili ön bilgiler edinildikten ve derse ilişkin ilk izlenimler alındıktan sonra, Paris, *Île de France* bölgesindeki zümre öğretmenler toplantısı tutanakları taranmıştır. Tutanaklarda, öğretmenlerin sözlü ve yazılı anlatım

çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar, titizlikle belirlenerek not edilmiştir. Bununla da yetinilmeyip bazı bölge öğretmenleri ile yüz yüze görüşülerek sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında yaşadıkları zorluklar hakkında bilgi edinilmiştir[1].

Fransa'da, iki dilli Türk öğrencilerle ilgili çalışmalar yapan akademisyenlere ve çalışmalarına da ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Paris'e 130 km. uzaklıkta bulunan Rouen Üniversitesinden Doç. Dr. Mehmet Ali Akıncı ziyaret edilmiştir. Akıncı, bu çalışmanın kuramsal yöntemi de dahil olmak üzere, iki dilli öğrencilerle ilgili elindeki değişik bilgi ve belgeleri araştırmacı ile paylaşarak çalışmaya önemli bir katkıda bulunmuştur.

Çalışma kapsamında, 2008 ve 2009 yıllarında, Belçika'da, "iki dilli Türk öğrencilerin eğitim sorunları" konulu iki bilimsel kongreye katılınmış olması, çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanması bakımından önemli bir birikim kazanılmasına yardımcı olmuştur.

Bu uzun süreçte, ışıklarını hiç esirgemeyen başta tez danışmanlarım, Prof. Dr. Yıldız Kocasavaş'a, Prof. Dr. Necmettin K. Sevil'e, tez izleme komitesinde bulunan ve maddi-manevi katkılarıyla beni destekleyen, değerli hocalarım, Prof. Dr. Tülin Polat'a, Prof. Dr Selahattin Dilidüzgün'e gönülden teşekkür ederim. Ayrıca elindeki bilgi ve belgeleri benimle paylaşan Rouen Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mehmet Ali Akıncı'ya, verilerin toplanmasında ve çalışmanın değerlendirme bölümünde yardımlarını esirgemeyen Öğretim Görevlisi arkadaşlarım Erdal Özcan ve Ogün Kırtıl'a, öğretmen arkadaşlarım, Ali Gençtürk'e, Burçin Yetiş'e, Sefer Demirci'ye ve Hasan Hancı'ya, SPSS MANOVA uygulamasında yardımcı olan, kardeşim, Vehbi Koç Vakfı, Özel Koç Lisesi Matematik Öğretmeni Selçuk İnce'ye, zaman ayırarak çalışmaya katılan bütün öğrencilere ne kadar teşekkür etsem azdır. Akademik yaşamın bu en önemli adımında, varlıklarını hep arkamda hissettiğim annem Halise İnce, babam Ali İnce, bu zorlu ve sıkıntılı dönemde büyük bir sabır örneği veren eşim Hasibe Selda İnce, oğullarım Yusuf Teoman ve Ali Melih, şüphesiz bu çalışmanın sonuca ulaşmasında manevi katkıları olan önemli kişilerdir. Hepsine teşekkürü bir borç bilirim.

[1] Val de Marne Bölgesi Öğretmeni, Burçin Yetiş; Yvelines Bölgesi Öğretmeni Sefer Demirci; Orleans /Montargis Bölgesi Öğretmeni Ali Gençtürk; Val d'Oise Bölgesi Öğretmeni Hasan Hancı.

İÇİNDEKİLER

Öz III
Abstract V
Ön söz VII
İçindekiler IX
Tablo şekil grafik Listesi XIV
Kısaltmalar listesi XVI

GİRİŞ 1

1. DİL, BİREY, TOPLUM, KÜLTÜR VE DİL EĞİTİMİ 12

1.1. Dil, Dilin Tanımı ve Kapsamı 12

1.2. Dil ve Birey..... 15

1.3. Dil Ve Toplum..... 18

1.3.1. Dil Kavramının Genişlemesi..... 19
1.3.2. Diller Arası Etkileşim..... 20
1.3.3. Dilin Evrimi..... 21

1.4. Dil ve Kültür..... 23

1.4.1. Kültürün Özellikleri..... 24
1.4.2. Kültürel Unsurlar ve Kültürel Kimlik..... 24

1.5. Dil ve Dil Eğitimi..... 29

1.6. Çocuğun Dil Gelişim Özellikleri..... 31

2. İKİ DİLLİLİK VE FRANSA BAĞLAMINDA ANADİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ 38

2.1. İki Dillilik..... 38

2.2. İki Dilliliğin Türleri..... 39

2.2.1. Dengeli İki Dillilik ve Baskın İki Dillilik..... 40

2.2.2. Erken ve Geç İki Dillilik..... 41
2.2.3. Eş Zamanlı ve Ardışık İki Dillilik..... 43
2.2.4. Çatışmalı İki Dillilik..... 45
2.2.5. Yarım Dillilik..... 46

2.2.5.1. Yarım Dilliliğin Sınırları : Eşik Düzey Kuramı..... 48

2.3. İki Dilli Ortamlarda Anadili Eğitiminin Gerekliliği..... 50

2.3.1. İki Dillilerin Sözcük Dağarcığı ve Kritik Dönem Hipotezi..... 53

2.4. İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Eğitim Modelleri..... 54

2.4.1. Submersiyon Modeli..... 55
2.4.2. İmmersiyon Modeli..... 57

2.5. İki Dilli Öğrencilerde Anadilin Korunması ve Gelişmesi İçin Gerekli Etmenler..... 59

2.5.1. Okul Öncesi Dönemde Anadili Eğitimi ve Head Start Modeli..... 61

2.6. Avrupa Birliği ve İki Dillilik Politikaları..... 63

2.6.1. "Ulusal Azınlıkların Korunması İçin Çerçeve Sözleşme Antlaşması" İle "Avrupa Bölgesel Azınlık Dilleri Şartı" ve Avrupa Ülkelerinde Durum..... 65
2.6.2. Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni..... 73
2.6.3. NESSE Raporu..... 74

2.7. Fransa'da Türk Varlığı..... 77

2.8. Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi..... 80

2.8.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Programı..... 84

3. YAZILI VE SÖZLÜ ANLATIMA İLİŞKİN İLKE VE KURAMLAR..... 92

3.1. Yazma Çeşitleri..... 93

3.2. Yazılı Anlatımın Evreleri..... 95

3.3. Yazma İlkeleri..... 99

3.4. Anadili Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Önemi ve Yazma Becerisi..... 101

3.4.1. Yazılı Anlatımın Öğretimi..... 104

3.4.2. Yazılı Anlatım Eğitiminin Amaçları 107
3.4.3. Yazılı Anlatımda Temel Sorunlar, Nedenleri ve Sonuçları 109

3.4.3.1. Geleneksel Yazılı Anlatım Çalışmaları 112
3.4.3.2. Eğitim Teknolojilerine Yeteri Kadar Yer Verilmemesi 114
3.4.3.3. Derse Ayrılan Sürenin Sınırlılığı 115
3.4.3.4. Ön Hazırlık Çalışmalarına Yer Verilmemesi 115
3.4.3.5. Planlama Yapmama veya Yanlış Plan Yapma 117
3.4.3.6. Öğrencilerin Sözcük Dağarcığındaki Yetersizilik 117

3.5. Yazılı Anlatım Yaklaşımları 118

3.5.1. Ürün Temelli Yaklaşım 119
3.5.2. Süreç Temelli Yaklaşım 120

3.5.2.1. Anlatımcı Yaklaşım ve Serbest Yazım Yaklaşımı 122
3.5.2.2. Bilişsel Yaklaşım 123
3.5.2.3. Sosyal Çevre Yaklaşımı 126

3.6. Sözlü Anlatım -Konuşma- 129

3.6.1. Sözlü Anlatımın İlkeleri ve Nitelikleri 133
3.6.2. Anadili Eğitiminde Sözlü Anlatımın Yeri ve Önemi 134
3.6.3. Sözlü Anlatım Eğitiminin Amaçları 136
3.6.4. Sözlü Anlatımda Temel Sorunlar, Nedenleri, Sonuçları 139

3.6.4.1. Öğrencilerin Sözcük Varlığındaki Eksiklik 139
3.6.4.2. Öğrencilerin Konuşma Çalışmaları ile İlgili Yeterince İsteklendirilememesi 143

3.6.5. Sözlü Anlatım Yaklaşımları 147

3.6.5.1. İletişimsel Yaklaşım 148

4. YÖNTEM, BULGULAR VE YORUMLAR 155

4.1. Araştırmanın Modeli 155

4.2. Evren ve Örneklem 157

4.3. Veri Toplama Tekniği 160

4.3.1. Veri Toplama Araçları 161
4.3.2. Uygulama Süreci 164
4.3.3. Verilerin Değerlendirilmesi 167

4.4. Öğrencilerin Dilsel Eğilim ve Alışkanlıkları ile İlgili Anket Verilerine İlişkin Bulgular ve yorumlar 173

4.4.1. Tatil Alışkanlıklarına İlişkin Öğrenci Davranışları 173

4.4.2. Dil Tercihlerine İlişkin Öğrenci Eğilimleri..... 174
4.4.3. Aile ve Yakın Çevrenin Öğrenci ile İletişimde Dilsel Tercihleri..... 176
4.4.4. Öğrencilerin Televizyon İzleme, Radyo ve Müzik Dinleme Eğilimleri..... 177
4.4.5. Öğrencilerin Gazete, Dergi ve Kitap Okuma ile İlgili Eğilimleri..... 178
4.4.6. Öğrencilerin Okul Ödevleri Dışında Yazı Yazma ile İlgili Eğilimleri..... 181
4.4.7. Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme ile İlgili Eğilimleri..... 182

4.5. Öğrencilerin Ürettikleri Sözlü ve Yazılı Metinlerdeki Sözcük Dağarcıkları..... 184

4.6. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre 6.,5. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Dilsel Seviyelerine İlişkin Bulgular..... 185
4.6.1. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre Öğrencilerin Açıklayıcı Yazılı Anlatım Becerisindeki Dilsel Seviyelerine İlişkin Bulgular..... 186
4.6.2. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre Öğrencilerin Kişisel Yazılı Anlatım Becerisindeki Dilsel Seviyelere İlişkin Bulgular..... 192
4.6.3. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre Öğrencilerin Açıklayıcı Sözlü Anlatım Becerisindeki Dilsel Seviyelerine İlişkin Bulgular..... 196
4.6.4. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre Öğrencilerin Kişisel Sözlü Anlatım Becerisindeki Dilsel Seviyelere İlişkin Bulgular..... 201

4.7. Değişik Dil Düzlemleri Açısından Öğrencilerin Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi..... 205
4.7.1. Hata/Yanlış Ayrımı..... 213
4.7.2. Açıklayıcı Yazılı Anlatım Becerisinde Öğrencilerin Değişik Dil Düzlemlerine Göre Yaptıkları Hatalar/Yanlışlar 221
4.7.3. Kişisel Yazılı Anlatım Becerisinde Öğrencilerin Değişik Dil Düzlemlerine Göre Yaptıkları Hatalar/Yanlışlar..... 226
4.7.4. Açıklayıcı Sözlü Anlatım Becerisinde Öğrencilerin Değişik Dil Düzlemlerine Göre Yaptıkları Hatalar/Yanlışlar 230
4.7.5. Kişisel Sözlü Anlatım Becerilerisinde Öğrencilerin Değişik Dil Düzlemlerine Göre Yaptıkları Hatalar/Yanlışlar 235

SONUÇ VE ÖNERİLER..... 241

KAYNAKÇA..... 262

EKLER..... 281

Ek 1. Araştırma İzni..... 281

Ek 2. Çalışmaya İlişkin Talimatları..... 282

Ek 3.Yazılı Anlatım Metinleri İçin Hazırlanan Dereceli Puanlama Yönergesi. 287

Ek 4. Sözlü Anlatım Metinleri İçin Hazırlanan Dereceli Puanlama Yönergesi..... 289
Ek 5. Çeviri Yazı Kuralları (Fr. Convention de Transcription).....291
Ek 6. Öğrencilerin Ürettikleri Yazılı ve Sözlü Anlatım Metinleri..... 292

Özgeçmiş 355

TABLO ŞEKİL GRAFİK LİSTESİ2350794

Tablo 1: Baker'e göre azınlık dilinin korunmasına neden olan etkenler..... 61

Tablo 2: Fransız ilkokullarında ELCO derslerini takip eden öğrencilerin belirli eğitim yıllarına göre dağılımları..... 82

Tablo 3: Uzun ve Ülper'e göre bilişsel yaklaşım modelinde yazılı anlatım süreci 126

Tablo 4: Taşer'e göre konuşma süreci.....132

Tablo 5: Sınıflara ve beceri alanlarına göre sözcük dağarcığı ile ilgili amaç ve kazanımlar 142

Tablo 6: 6: Gelişmiş dil ile gelimemiş dil kullanımının dil becerilerine Yansıması 147

Tablo 7: Karşılaştırmalı bakış açısıyla Türkiye'deki ilköğretim Okullarının ikinci Kademesi ile Fransa'daki ortaokulların yaş ve sınıf seviyeleri..... 158

Tablo 8: Paris Eğitim Müşavirliği yetki alanı içindeki bölgeler ve Yüzölçümleri 159

Tablo 9: Çalışmadaki evren ve örnekleme ait 2008-2009 eğitim öğretim yılı verileri 160

Tablo 10: Çalışmanın yapıldığı coğrafyanın uzaklıklar bakımından betimlenmesi 164

Tablo 11: Tatilde Türkiyeye giden ve gitmeyen Öğrencilerin Frekans ve yüzdeleri 174

Tablo 12: Öğrencilerin dil kullanım tercihleri..... 175

Tablo 13: Aile ve çevrenin öğrenci ile iletişimde tercih ettiği dil..... 176

Tablo 14: Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları ile ilgili dilsel tercihleri 177

Tablo 15: Öğrencilerin radyo dinleme alışkanlıkları ile ilgili dilsel tercihleri.... 177

Tablo 16: Öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıkları ile ilgili dilsel tercihleri178

Tablo 17: Öğrencilerin gazete ve dergi okuma alışkanlıkları ile ilgili dilsel tercihleri 179

Tablo 18: Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile ilgili dilsel tercihleri..... 180

Tablo 19: Öğrencilerin yazı yazma çalışmaları ile ilgili dilsel tercihleri..... 182

Tablo 20: Öğrencilerin boş zamanlarını geçirme ile ilgili eğilimleri..... 183

Tablo 21: Öğrencilerin ürettikleri metinlerde kullandıkları sözcük sayıları..... 184

Tablo 22: Öğrencilerin, sınıflara ve metinlere göre ortalama kullandıkları

sözcük sayısı..... 185
Tablo 23: Box's M istatistiği..... 186
Tablo 24 :MANOVA ya göre sınıfların toplam başarı ortalamaları 187
Tablo 25: Açıklayıcı yazılı anlatım geçerlilik ve güvenirlik katsayıları..... 187
Tablo 26: Açıklayıcı yazılı anlatım MANOVA sonuçları 188
Tablo 27: Açıklayıcı yazılı anlatıma göre faktörlerin ortalama değerleri ve standart sapmaları..... 189
Tablo 28: MANOVA ya göre kişisel yazılı anlatımda sınıfların toplam başarı ortalamaları 192
Tablo 29: Kişisel yazılı anlatım geçerlilik ve güvenirlilik katsayıları..... 193
Tablo 30: Kişisel yazılı anlatım MANOVA sonuçları..... 193
Tablo 31: Kişisel yazılı anlatıma göre faktörlerin ortalama değerleri ve standart sapmaları..... 194
Tablo 32: MANOVA ya göre açıklayıcı sözlü anlatımda sınıfların toplam başarı ortalamaları 196
Tablo 33: Açıklayıcı sözlü anlatım geçerlilik ve güvenirlilik katsayıları..... 197
Tablo 34: Açıklayıcı sözlü anlatım MANOVA sonuçları..... 198
Tablo 35: Açıklayıcı sözlü anlatıma göre faktörlerin ortalama değerleri ve standart sapmaları..... 198
Tablo 36: MANOVA ya göre kişisel sözlü anlatımda sınıfların toplam başarı ortalamaları 201
Tablo 37: Kişisel sözlü anlatım geçerlilik güvenirlilik katsayıları..... 202
Tablo 38: Kişisel sözlü anlatım MANOVA sonuçları..... 203
Tablo 39: Kişisel sözlü anlatıma göre faktörlerin ortalama değerleri ve standart sapmaları..... 204
Tablo 40: Sözcük ve tümce düzeyinde anlambilimsel hatalar..... 211
Tablo 41: Hata ve yanlış kavramlarına ilişkin belirgin özellikler..... 216
Tablo 42: Açıklayıcı yazılı anlatım becerisinde öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkların/hataların değişik dil düzlemlerine göre dağılımı 221
Tablo 43: Kişisel yazılı anlatım becerisinde öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkların/hataların değişik dil düzlemlerine göre dağılımı..... 226
Tablo 44: Açıklayıcı sözlü anlatım becerisinde öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkların/hataların değişik dil düzlemlerine göre dağılımı..... 230
Tablo 45: Kişisel sözlü anlatım becerisinde öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkların/hataların değişik dil düzlemlerine göre dağılımı..... 236

Şekil 1 Anlama olgusunun basamakları..... 31
Şekil 2 Sedat Sever'e göre iletişim ortak yaşam ilişkisi..... 130
Şekil 3 Öğretmen-öğrenci iletişimi..... 145

Grafik 1 :Açıklayıcı yazılı anlatımda hata-söz dağarcığı arasındaki dalgalanma 222
Grafik 2 : Kişisel yazılı anlatımda hata-söz dağarcığı arasındaki dalgalanma... 227
Grafik 3 :Açıklayıcı sözlü anlatımda hata-söz dağarcığı arasındaki dalgalanma.231
Grafik 4 : Kişisel sözlü anlatımda hata-söz dağarcığı arasındaki dalgalanma.... 236

KISALTMALAR LİSTESİ

Bk.	**bakınız**
a.g.e	**adı geçen eser**
a.e	**aynı eser**
akt.	**aktaran**
b.y	**basım yılı yok**
Fr.	**Fransızca**
İng.	**İngilizce**
vs.	**vesair**
vd.	**ve diğerleri**
s.	**sayfa**
Ç.	**çeviren**
t.y.	**tarih yok**

GİRİŞ

18. yüzyılda ortaya çıkan sanayi devrimi ile birlikte hızla değişen dünyada kentleşme, makineleşme gibi olgular ön plana çıkmıştır. Nispeten daha önce sanayileşen batı ülkeleri, birtakım toplumsal değişikliklere uğramışlardır. Endüstri, özellikle de teknolojik gelişmelerin bugünkü hızında olmadığı dönemde, işgücünü dolayısıyla da bireyi ön plana çıkarmıştır. Toplumların üretim güçlerini inanılmaz bir hızla arttıran sanayileşme, ürettiklerini tüketecek bireylere ulaştırmanın yolunu tüketicinin ilgi, istek ve beklentilerini göz önünde bulundurmakta görmüştür. Sonrasında oluşan ekonomik krizlerde, kendini koruyabilme içgüdüsü ile bireyselleşme olgusu daha da artmıştır. Özellikle 19. yy.'dan sonraki dönemi bilim adamları dört evreye ayırmışlardır. Bu dönemler: Elektrik, atom, uzay ve bilgi çağlarıdır ve dünya, daha eski çağlarla kıyaslanmayacak kadar çok değişmiştir (Birkök, 2006). Bütün bu değişmeleri "modernleşme" olarak adlandıran Batı uygarlığı, kendi dışındaki uygarlıklara, ulaşılması gereken son nokta için doğal olarak kendini göstermiştir. Bu doğrultuda sosyoloji biliminin, modernleşmeyi "bir toplumun, bilim ve teknolojide farklılaşması" şeklinde tanımladığını görüyoruz. Toplumdaki dinamik yapıya bağlı olarak ortaya çıkan sosyal değişimlerin ise, kültür, sanat ve yazın gibi toplumu ilgilendiren konularda bir karşılık bulmaması imkânsızdır. Modernleşme, bilginin en önemli üretim ve tüketim alanı hâline gelmesiyle, "**küreselleşen**" dünyanın, büyük bir köye dönüşmesi sonucunu doğurmuştur. Küreselleşme dediğimiz olgu, siyasal, ekonomik, sosyal ve de kültürel boyutları olan bir kavramdır. Nitekim iletişimdeki hızın gelişimine koşut olarak, toplumlar arası ve kültürler arası etkilenmeler de hızlanmıştır. Tabî bu noktada, dünyadaki ekonomik, teknolojik, bilimsel ve siyasal gelişmelere paralel oluşan kültür etkileşimi ile birlikte bizi biz yapan değer yargılarımız da değişmektedir. Bu bağlamda kültür emperyalizminin üzerinde durduğu en önemli unsur, kültürün ana taşıyıcısı olan dildir. Yaşamın her kesimi adeta yabancı kültürlerin istilası ile karşı karşıyadır. Yeni nesil gençliğimiz gerek görsel unsurlarıyla, gerek yazılı ve sözlü unsurlarıyla tam bir yabancı kültür kuşatması altındadır. Gençliğimiz kendi öz kültürü olan edebiyat ürünlerini yeterince tanımamakta ve geçmişi ile olan bağlarını kullanarak yüzünü geleceğe dönmeyi bir türlü beceremektedir (Köklü vd., 2009).

Belki de küreselleşme olgusu karşısında uzun süredir en savunmasız ve en çaresiz durumda olan yurttaşlarımız, yurt dışında yaşayanlardır. Bugün yurt dışında yaşayan ve farklı bir kültür tarafından çepeçevre sarılıp kuşatılan yurttaşlarımızın sayısı üç buçuk milyona ulaşmış, yabancı ülke vatandaşlığına geçenler ve onların çocuklarıyla birlikte yurt dışındaki Türk varlığı beş milyonu bulmuştur. Buna karşılık, ülkemizin yurt dışındaki Türk varlığına yönelik planlı bir anadili eğitimi politikasının olmadığı gözlenmektedir., Giden ilk nesle göre yapılandırılan mevcut politikalar günümüz gerçeklerinden uzak söylemler ve eylemler içermektedir. Kendi kültürümüzü ve kimliğimizi yurt dışında tanıtmada önemli bir güç olarak görülen vatandaşlarımızın, ciddi bir kimlik arayışı ve kültür erozyonu ile karşı karşıya oldukları düşünülürse, ülkemizin bu fırsatı iyi kullanamadığı söylenebilir. Bu çalışma kapsamında cevabı aranan bazı problemler şunlardır:

- Fransa bağlamında, yurt dışında yaşayan yurttaşlarımızın çocuklarının sözlü ve yazılı dilsel becerileri hangi seviyededir?
- Öğrencilerin, sınıf ve yaş seviyelerindeki ilerlemeye göre, sözlü-yazılı anlatımdaki dilsel yeterlilikleri arasında bir bağıntı var mıdır?
- Değişik dil düzlemleri açısından bakıldığında (sözdizim, biçimbilim, anlambilim ve sesbilim gibi) öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım bağlamında yaşadıkları sorunlar daha çok hangi dil düzleminde ortaya çıkmaktadır ve bu sorunlar hangi niteliğe sahiptir?

Çalışmanın amacı ve konusu ise bu problemler çerçevesinde şekillenmektedir. Çalışmanın temel amacı, Fransa'daki yurttaşlarımızın geleceğine, anadili eğitimi sorunlarına, küreselleşme olgusunun penceresinden bir yansıtım tutmaktır. Çalışmanın diğer bir amacı, yurt dışındaki Türklerin dillerini ve kültürlerini doğru bir şekilde öğrenebilmeleri için izlenmesi gereken dil eğitimi ve kültür politikalarının belirlenmesinde uzmanlara, ilgili kurum ve kuruluşlara kaynak oluşturmaktır,

Çalışmanın ilk bölümünde dil-düşünce ilişkisi irdelenerek dilin, birey ve toplum olmadaki gücü betimlenmektedir. Bu betimlemenin, diğer bölümlerde anlatılacak anadili eğitiminin önemine dayanak oluşturacağına inanıyoruz. Nitekim çalışmanın sonuçlarının yorumlanmasında, bu bölümde sözü edilen "dil", "dilbilim",

"dil-birey-toplum ilişkisi" ve "toplumdilibilim" gibi konuların verilerinden üst düzeyde yararlanılmaktadır. Araştırmaya konu olan Türk toplumunun, doğal çevresine ve yaşam alanına uzak bir coğrafyada kendi anadilini öğrendiği düşünülürse, dilbilimin ve toplumdilbilimin bu çalışma için anlamlı olduğu daha iyi görülecektir.

İkinci bölümde ise özellikle iki dillilik kavramı üzerinde durulmaktadır. Bugün, Avrupalı Türklerin en büyük dilsel sorunu, kendi dilllerinde gerektiği gibi iletişim kuramamak ve dilsel becerilerde istenilen seviyeye ulaşamamaktır. Çalışmanın amacı, genel anlamda anadili eğitiminde yaşanan sorunları ortaya koymak olmakla birlikte, daha dar alanda çocukların yazılı ve sözlü anlatımda karşılaştığı sorunları belirlemek ve çocukların sözlü- yazılı dilsel becerilerinin betimlemesini yapmaktır. Bu betimlemenin yapılabilmesi, iki dilliliğin ne olduğunun ya da ne olmadığının iyi bilinmesine bağlıdır. Bu bölümde, iki dilliliğin çeşitleri, iki dillilerin yaşadıkları zorluklar, dünya üzerinde iki dillilere uygulanan değişik eğitim modelleri hakkında bilgi verilmektedir. Bu bağlamda iki dillilikle, iki dillilerin eğitimi ile ilgili Avrupa Birliği'nin dil politikalarından ve değişik ülkelerin iki dillilere yaklaşım biçimlerinden de söz edilmektedir. Ayrıca Fransa'daki Türk varlığının geçmişi, Fransa'da yapılmakta olan anadili derslerinin niteliği ve içeriği bu bölümde ele alınan diğer konu başlıklarını oluşturmaktadır.

Çalışma, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini betimlemeyi amaçladığından, üçüncü bölümde, yazılı ve sözlü anlatımda son dönemlerde ortaya çıkan yaklaşımlara ve kuramlara yer verilmektedir. İyi bir yazılı-sözlü anlatımda olması gereken niteliklerin ve doğru iletişim kurmada yazılı-sözlü anlatımda aranması gereken temel ilkelerin neler olduğu bu bölümde ele alınmaktadır.

Çalışmanın dördüncü ve son bölümü ise çalışma kapsamında uygulanan yöntem hakkında bilgi verilen, uygulamalar ve bu uygulamalardan elde edilen sonuçlarla, sonuçlara ilişkin yorumların bulunduğu bölümdür. Çalışmanın bu bölümünde öncelikle, Fransa'da yetişen üçüncü neslin, küreselleşmeden nasıl etkilendiği, dilinden ve kültüründen ne derece koptuğu bir anket yardımıyla gösterilmektedir. Ardından öğrencilerle yapılan sözlü ve yazılı anlatım uygulamalarına ve bu uygulamaların sonuçlarına değinilmektedir.

Tezin sonuçlar ve öneriler bölümünde ise, araştırma konusu öğrencilerin dilsel gelişimlerindeki yetersizlik ve eksiklikten hareketle oluşturulması gereken dil eğitimi politikalarımızın ana hatları çizilmeye çalışılmıştır.

Bugün, dünyada Hungtington'ın tanımladığı "*medeniyetler savaşı*" başlamış ve tüm gücüyle de sürmektedir. Önümüzdeki dönemde dünyayı yeniden şekillendirecek ve başta da içinde bulunduğumuz coğrafyanın yaşayacağı medeniyetler çatışmasından en az zarar görecek olan uluslar, kendi kültür ürünlerine, dolayısıyla da kimliğine sahip çıkan uluslar olacaktır (Köklü, 2009). Kültürüne sahip çıkmanın yolu şüphesiz eğitimden geçmektedir. Bu çalışma, yurt dışında yaşayan Türklerde kimlik ve dil bilincinin oluşturulması ve bu amaçla dil politikalarının doğru bir şekilde belirlenmesi bakımından önem arz etmektedir. Ülkemizde şimdiye kadar yapılan çalışmalarda, Fransa'daki Türk öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarından hareketle, öğrencilerin dilsel becerilerindeki eksikliklerini ve hatalarını bu denli derinlemesine ölçen ve Fransa bağlamında ülkemizin dil politikalarına yönelik yansıtım tutan başka bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmanın, bu alanda önemli sayılabilecek bir eksikliği giderebileceği söylenebilir.

Araştırma bölümünde, oradaki çocuklarımızın okuma alışkanlıklarını ve dilsel bağlılıklarını ölçen geniş kapsamlı bir çalışmaya bağlı olarak, yeni neslin kültürel bağlılık unsurlarının ortaya konulması da hedeflenmiştir. Yöntem olarak, öncelikle bir öğrenci tanıma anketi düzenlenmiş; böylelikle, öğrencilerin mevcut anadili bilincini ortaya koyan bir betimleme çalışması yapılarak dil politikalarının geleceğine yönelik bir yansıtım tutulmuştur. Ardından yazılı ve sözlü metin üretme becerilerini ölçen ve uygulanan dil politikalarının sonucunda çocukların dil becerilerindeki gelişimlerinin hangi noktaya ulaştığını ortaya koyan bir çalışmaya yer verilmiştir. Bu çalışmanın kavramsal ve yöntemsel temeli "**The Spencer Project On Developing Literacy Acros Genres, Modalities And Language**" adlı uluslararası bir projeden alınmıştır. Ruth Berman tarafından yönetilen bu projenin amacı tekdilli çocuk ve ergenlerin metin üretme becerilerindeki gelişimi incelemektir. Yedi dilde yürütülen **Spencer projesi**nde (İngilizce, Flemenkçe, Fransızca, İbranice, İzlandaca, İspanyolca ve İsveççe) dört yaş grubundan öğrenciler, (ilköğretim 5, ilköğretim 7, lise 2 ve üniversite) konuşmaya ve yazıya dayanan

kişisel anlatı türünden ve açıklayıcı türden metinler üreterek tek dillilerin dil gelişimine ışık tutmuşlardır. Bu tezde ise aynı yöntemle, iki dilli öğrencilerin metin üretme becerileri incelenecektir. Bunun için örneklem grubu olarak, Fransa'da anadilleri Türkçe olan ama aynı zamanda ilköğretimin ilk yıllarından itibaren, hatta okul öncesi dönemden başlayarak ikinci bir dili edinen, öte yandan T.C. Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine de devam eden Türk çocuklarının seçilmesi kararlaştırılmıştır. Çocuklar ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden homojen bir şekilde seçilmiş; seçilen öğrencilerden izledikleri sessiz bir film hakkında kişisel deneyim ve birikimlerini de kullanarak sözlü ve yazılı metinler üretmeleri istenmiştir. Üretilen metinlerin, sözcük dağarcığı açısından incelenmesinin ardından, hazırlanan dereceli puanlama anahtarları aracılığıyla, öğrencilerin dilsel gelişim düzeylerinin ölçülmesi, böylece sözlü ve yazılı anlatım bozukluklarının ortaya konması hedeflenmiştir. Ayrıca dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen veriler ışığında, sınıflara ve anlatım türlerine göre dilsel becerilerin seviyesinde fark veya benzerlik olup olmadığı SPSS istatistik programı aracılığıyla ölçülmüştür. Bunun dışında, öğrencilerin ürettikleri metinlerdeki yanlışların daha çok hangi dil düzleminde görüldüğünü ortaya koyabilmek için detaylı bir başka çalışma daha yapılmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin hataları, yanlışları aşağıdaki dil düzlemlerine göre sınıflandırılmıştır:

- Sözdizimsel düzlem
- Biçimbilimsel düzlem
- Anlambilimsel düzlem
- Sesbilimsel düzlem

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanında bazı **sayıltıları** vardır. Araştırma çok geniş bir coğrafyada yapılmıştır. Dolayısıyla araştırma sırasında önceden öngörülmeyen etkenlerin her öğrenciyi aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.

1- Araştırma sırasında araştırmacı, yöntemin gereklerine uygun davranmış; yöntemin kurallarına uymayan ya da araştırmanın amacına hizmet etmeyen durumlarda, deneysel işlemin tekrarlanmasını ya da iptalini sağlamıştır.

2- Çalışma kapsamında yapılan her türlü değerlendirmede, alanla ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçları ve uzmanların bu konularda yaptıkları yorumlar dikkate alınmıştır.

3- Araştırma kapsamında, sözlü ve yazılı ürünlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşamasında, alan uzmanlarının görüş ve bilgilerine başvurulmuş, onların ürünler hakkında öne sürdükleri değerlendirme ve kanılar geçerli kabul edilmiştir.

Yine her çalışma da olduğu gibi bu çalışmanın da belirlenmiş bir **kapsamı** ve bulunmaktadır. Çalışmanın kapsamı, yurt dışındaki Türklerin yazılı ve sözlü anlatım örneklerini ve bu örneklerin, ilgili dilsel becerilerin amaçları doğrultusunda incelenmesini içermektedir. Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da **sınırlılıklar** mevcuttur. Her ne kadar iki dilli öğrenciler, hemen bütün ülkelerde benzer dilsel sapmalar gösterse de bölgesel farklılıklar bu sapmalar üzerinde etkilidir. Örneğin Fransa'da yaşayan iki dilli öğrencilerin dilsel becerilerinde görülen, Fransızca ile Türkçe'nin etkileşiminden kaynaklı sorunların, başka bir ülkede bire bir görülmesi beklenemez. Bu nedenle çalışma, yurt dışında yaşayan Türklerin yazılı ve sözlü dilsel becerileri kapsamında olmakla birlikte; sonuçları açısından Fransa/Paris eğitim müşavirliği yetki alanı içindeki okullarla sınırlıdır. Yine denekler açısından bir diğer sınırlılık, öğrenci seviyeleriyle ilgilidir. Seviye, 6. 7. ve 8.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Elde edilen verilerin çok değişik açılardan incelenmesi mümkündür. Çalışmanın **amacı**, araştırmanın problem bölümünde verilen soruların yanıtları ile sınırlandırılmıştır. Öte yandan **kapsam** açısından da sadece yazılı ve sözlü anlatım becerileri ile sınırlandırılmış bir çalışmadır.

Araştırma kapsamında daha önce bu alanda yapılan çalışmalar titizlikle incelenmiş ve bu konuda daha önce yapılan her türlü çalışmanın sonucundan en üst düzeyde yararlanılmıştır. Yapılan taramada Avrupa'daki Türk yurttaşlarının anadili eğitimi ile ilgili çok sayıda çalışma, araştırma yapıldığı görülmüştür. Ancak bunların çok azı Fransa bağlamındadır. Örneğin YÖK'e ait tez kataloğunda Fransa başlığı altında görülen yüksek lisans ve doktora çalışmaları, karşılaştırmalı eğitim programlarını, öğretmen yetiştirme ve öğretim modelleri araştırmalarını, eğitim

bağlamında Türk toplumu üzerine yapılan sosyolojik incelemeleri kapsamaktadır. Anadili olarak Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmaların büyük bölümü Almanya odaklıdır. Bununla birlikte iki dillilik özelliklerinin ve iki dillilerin dilsel eğilimlerinin hemen her yerde aynı görülmesi olasılığı nedeniyle bu çalışmalardan da yararlanılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalardan tespit edebildiklerimiz ve konumuzla ilgisinin olduğunu düşündüğümüz tez, makale, bildiriler şunlardır:

İmpraim Kelağa Achmet, Sedat Sever'in danışmanlığında, hazırladığı "**Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**" adlı doktora tezinde, Yunanistan'da yaşayan Türk azınlığın okuma ve yazılı anlatım becerileri arasındaki bağıntıyı araştırmıştır. Achmet'in yaptığı çalışma özellikle iki dilli öğrencilerin anadillerindeki dilsel beceriler ile ilgili olması nedeniyle önemlidir. Achmet, uygulamaya da dayanan araştırmasının sonucunda, "anadilini koruma modelinin" işlevselliğine yönelik bazı bulgular da elde etmiştir.

Çetin Baytekin, Enise Kantemir'in danışmanlığında yaptığı "**Yurt Dışında Öğrenim Gören Öğrencilere Uygulanan Türk Dili Öğretimi (Almanya Batı Berlin Örneği)**" adlı doktora tezinde Avrupa'ya göç eden Türk öğrencilere, Helsinki kararlarının Avrupa ülkelerinde uygulanışı bağlamında verilmekte olan Türkçe dersleri, bunun Almanya'daki yasal dayanakları üzerinde durulmaktadır. Tezde uygulamadan çok teoriye yer verilmiştir. Eğitim programı, öğretme ve öğrenme açısından ele alınmış olup Türkçe dersi alan öğrencilerin, Alman okulları ve derslerindeki başarıları araştırma ve anket sonuçlarına göre açıklanmaktadır. Çalışmada Batı Berlin Kreuzberg Okullarındaki Türkçe I. Yabancı Dil ve II. Yabancı Dil dersine devam eden ve etmeyen öğrencilerin Okul başarıları, resmi kurumlardan alınan belgelerle karşılaştırılmaktadır. Tezde, örnek Türkçe ders materyalleri ile Berlin'de Türkçe dersi projesiyle geliştirilen kitaptan örnekler verilmektedir.

Gautier Kızılyürek, Pierre Encrevé'nin danışmanlığında, hazırladığı "**Les Enseignements de Langue et Culture d'origine En France: Chronique d'une Mort Annoncée ? Le Cas De La Langue Turque**" adlı doktora tezinde ise Türk dili

öğretiminin durumundan hareketle Fransa'daki anadili ve kültür derslerinin durumu masaya yatırılmaktadır. Tezde özellikle Türk toplumunun sosyolojik açıdan incelenmesi, öğrencilerin dilsel alışkanlıkları gibi konular ele alınmıştır. Öğrencilerin iletişim de tercih ettikleri dil, toplumun nüfus yapısı, toplumun sosyolojik yapısı ve değişik alanlardaki eğilimleri bu bağlamda irdelenmiştir.

Paris V Üniversitesinde Verda İrtis Dabbagh tarafından hazırlanan "**Le Processus de la Socialisation des Jeunes İssus de l'İmmigration Turque en France: Etat des Lieux, Analyse et Perspectives**" isimli bir başka doktora tezinde ise sosyalleşme sürecindeki 2. ve 3. kuşak Türklerin duygu dünyaları ve kimlik tanımlarından hareketle toplumun genel yapısı hakkında bazı bilgilere yer verilmektedir. Bu bilgiler toplumun dilsel eğilimleri konusunda yardımcı bilgiler içerdiğinden bu tezde de zaman zaman Dabbagh'ın elde ettiği verilerden de yararlanılmıştır.

Gazi Üniversitesinde yapılan bir başka çalışma ise Zeliha Yazıcı'nın "**Almanya ve Türkiye'de Anaokuluna Devam Eden 60-76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı yüksek lisans tezidir. Tezde Almanya ve Türkiye'de yaşayan 5-6 yaş Türk çocuklarının okuma olgunluğu ile dil gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya göre, Almanya ve Türkiye'de yaşayan Türk çocuklarının dil ve okuma olgunluğu puanları karşılaştırılmış ve dil puanı yüksek olan bir çocuğun okuma olgunluğu düzeyinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının okuma olgunluğu düzeyinin Türkiye'deki tek dilli Türk çocukların okuma olgunluğu düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür Dolayısı ile dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Zeliha Yazıcı'nın, Fulya Temel'in danışmanlığında hazırladığı "**Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçe'yi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi**" başlıklı doktora tezinde ise Almanya'da okul öncesi programına devam eden Türk öğrencilerden birer deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubuna 12 hafta boyunca "**Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı**" uygulanmıştır. Program, çocukların öncelikle sözcük

dağarcıklarının geliştirilmesini öngörmektedir. Her iki gruba, uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere birer ön test, son test yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracından (GEÇDA), Ortalama Sözce Uzunlugu testinden (OSU), Descoeudres Lügatçe Testinden (DLT) ve Peabody Resim Kelime Testinden (PRKT) yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre özel olarak bir dil programı uygulanan deney grubu ile herhangi bir dil programı uygulanmayan kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla okul öncesi uygulanan dil programının, Türkçe'yi hem birinci dil olarak hem de ikinci dil olarak kazanan öğrencilerde etkili olabileceği kanıtlanmıştır.

Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Zeynep Kazan tarafından yapılan "**Yurt Dışında Yaşayan Türk Kökenli Çocukların İki Dillilik Kaynaklı Dilsel Sorunları**" başlıklı yüksek lisans tezi yine bu alanda yapılan bir diğer çalışmadır.

Anadolu Üniversitesinde, Mustafa Sağlam tarafından 1989 yılında yapılan "**Federal Alman İlkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nın Etkililiği Kuzey Ren Vestfalya Örneği**" adlı doktora tezi ise yine Almanya'da uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programını ve etkililiğini irdeleyen bir çalışmadır.

Bunların dışında alanla ilgili çok sayıda makale ve bildiri bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda yurt dışındaki Türklerin eğitim problemlerini konu alan sempozyumlar düzenlenmekte ve bu toplantılarda çocukların anadili eğitimi başta olmak üzere eğitim sorunları masaya yatırılmaktadır. Ancak yaptığımız taramada özellikle Fransa bağlamında çok az çalışma yapıldığı ve yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun uygulamalarla desteklenmediği, daha çok anketlere dayalı kuram ağırlıklı çalışmalar olduğu görülmüştür. Avrupadaki Türklerle ilgili az sayıdaki uygulamaya dönük çalışmalara ise şunlar örnek olarak verilebilir:

Mehmet Ali Akıncı, "Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri" adlı bildirisinde, Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının sözlü ve yazılı dilsel becerilerinden hareketle, çocukların sözlü ve yazılı anlatımda kullandıkları "**bağlaç**"ları, miktar ve nitelik açısından Türkiye'deki tek dilli

deneklerin ürettikleri metinlerle karşılaştırmıştır. Bildiri 2007 yılında, Ankara'daki "Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni"nde sunulmuştur.

Kutlay Yağmur, 2007 yılında TÖMER Dil Dergisinde yayımlanan "İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı" adlı makalede Almanya'da anadili Almanca olan çocukların dil becerileri ile Almancası baskın olan Türk göçmen çocuklarının ve Türkçeleri baskın olan Türk çocuklarının her iki dildeki beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türk çocuklarının Türkçeleri daha baskın, Almancaları ise diğer çocuklara göre daha zayıftır.

Cemal Yıldız ise "Yurt Dışında Yaşayan Türklerin Anadili Öğretiminden Kaynaklanan Eğitim Sorunları" isimli bildirisinde iki dilliliğin eğitimde bir fırsat mı yoksa bir engel mi olduğunu tartışmaktadır. Bildiri 2008 yılında Duissburg/ Almanya'da sunulmuştur.

Nihal Çalışkan, "Türk Öğretmenler Tarafından Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Verimliliğini Etkileyen Faktörler" adlı bildirisinde yürütülmekte olan Türkçe derslerinin verimliliğini sorgulamaktadır. Çalışmada, dersin verimliliğini ölçmeye yönelik bir başarı testi hazırlanarak Belçika'da derse devam eden öğrencilere uygulanmıştır. 4., 5., ve 6.sınıf öğrencilerine uygulanan başarı testinin sonuçları dersin verimli olmadığını kanıtlar niteliktedir. Çalışmada, elde edilen başarı testinin sonuçlarından hareketle, derse ait program, ders araç gereçleri, öğrenci yapısı, veli profili, öğretmen, fizikî yapı gibi öğeler eleştirel bakışla ele alınmaktadır. Çalışma 2008 yılında Belçika/Antwerp'de bildiri olarak sunulmuştur.

Ayhan Aydın, "Almanya ve Belçika'daki Türk Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı bildirisinde Almanya'da ve Belçika'da Türkçe derslerine devam eden Türk öğrencilerin karşılaştıkları sorunları, çok boyutlu bakış açısı ile irdelemiştir. Ancak çalışma gözlem ve incelemeye dayanmakta, herhangi bir uygulamaya yer verilmemektedir.

A. Faruk Yaylacı, Belçika'nın Flamanca konuşulan bölgesinde, 134 kişinin katılımıyla elde ettiği anket verilerini SPSS programında analiz etmiş ve ulaştığı sonuçları, "Belçikalı ve Türk Eğitimcilerle Velilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı bildirisinde paylaşmıştır.

Çalışmanın sonuçları, Belçikalı ve Türk eğitimcilerin, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi konusunda tam bir görüş birliği içinde olmadıklarını ortaya koymaktadır. Oysa dersin verimliliğini arttırmak için derse ilişkin bütün tarafların görüş birliği içinde olması ön şart niteliğindedir. Yaylacı, bu çalışmada elde ettiği verilerden hareketle dersin genel anlamdaki sorunlarına da bir yansıtım tutmaktadır.

Azize Işıl Uluçam-Wegman ise "Avrupa'da Yaşayan Türkiye Kökenli İki Dilli Çocuk ve Gençlerle Yapılacak Türkçe Anadili Derslerine Yönelik Birtakım Öneriler" başlıklı bildirisinde, Türk kökenli göçmenlerden hareketle, iki dillilik olgusuna dikkat çekmektedir. Bildirisinde Avrupa'da yaşayan Türkiye kökenli, iki dilli çocuk ve gençlerle yapılacak Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde, dil bilincini ve dilin bildirişim özelliğini geliştirecek çalışmaların planlanması gerektiğinin, derste kullanılacak materyallerin hazırlanırken de bu durumun göz ardı edilmemesi gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Wegmann'ın, Duisburg-Essen Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileriyle yaptığı ve hem niceliksel hem niteliksel özellik taşıyan bu çalışması, öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen dilsel sapmalarla ilgilidir. Wegman'a göre Almanya'daki iki dillilerle yapılan bu çalışmanın sonuçları Fransızca konuşan iki dilli bireyleri de kapsamaktadır.

1. DİL, BİREY, TOPLUM, KÜLTÜR VE DİL EĞİTİMİ

1.1. Dil, Dilin Tanımı ve Kapsamı

Dil ve dilin işlevi üzerine yapılan tartışmalar en az insanlık tarihi kadar eskidir. Gerçeği ve doğruyu arayan, bu uğurda her şeyi bir başına keşfetmek zorunda kalan ilk insanlar, bu arayışlarında tek kusursuz ve nitelikli dilin kendi dilleri olduğuna inanmışlardır. Örneğin, M.Ö. IV. yy.'da, Yunanlı filozof Eflatun'un kurduğu felsefe okulu **Akademi,** gerçeğe ulaşmada kullanılacak en uygun dilin Yunanca olduğunu savunuyor, diğer dilleri ise yadsıyordu. Bugün ise, her dilin bir iletişim aracı olduğu, dolayısıyla bir ileti kaygısı taşıdığı sık sık dile getirilen bir ifadedir. Özlemlerimizi, ideallerimizi, sevinçlerimizi, üzüntülerimizi, sevgimizi ve öfkemizi kısacası insana özgü bütün hasletlerimizi dışa vurma aracıdır dil. Dilaçar, dili "Genel anlamıyla dil, fikir anlatan bir işaret sistemidir" şeklinde tanımlar, tanımlamakla da kalmaz " İşaret demekle insanlar arasında görüşmeyi sağlayan her türlü sembolleri anlamalıyız" diye de ekler (Dilaçar, 1968: 3). Ama dilin tanımını, sadece bireysel bir zihnin "ifadesi" olarak görme, dili anlamanın en iyi yolu değildir elbette (Eagleton, 2004: 144). Öyle olduğu için de, farklı noktalardan yaklaşarak dil olgusunu açıklama çabaları, önce dilbilim ve buna bağlı alt bilim dallarının doğmasına, sonra da bu bilim dallarında farklı akımların çıkmasına neden olmuştur. İnsan karmaşık bir varlıktır. Duyumsar, düşünür ve konuşur. Bütün düşündükleri ile duyumsadıkları arasında karşılıklı bir ilişki ve bütün bunlarla konuşmaları yani dili arasında kolayca açıklanamaz bir bağ vardır. Öte yandan insan, gelişmeye ya da hiç değilse değişmeye yatkın bir varlıktır da. Dolayısıyla insan değiştikçe dili de değişecektir. Tersi bir ifade ile dili değiştikçe insan da değişecektir. Dil ve düşünce arasındaki bu sıkı ilişki ormanlarla yağmur arasındaki ilişkiye benzetilebilir. Biri diğerinin hem nedeni hem de dolaylı da olsa sonucudur (İnce, 2004).

Bir bakıma insanoğlunun doğduğu andan öldüğü ana kadarki bütün yaşamını yönlendiren dilin anlaşılmasına yönelik bu çabalar, insanın içinde yaşadığı dünyayı daha iyi anlayıp, daha iyi bir yaşam düzeyini yakalamasının çabalarıdır. Polat, bu durumu "Dil, insanın eylem, düşünce ve duygu üretme olanaklarının gelişip zenginleşmesidir" diye açıklar (Polat, 1991: 15). Bu çabaların sonucunda ise, bir

yandan dil, bireyin içinde yaşadığı dünyaya bakış açısını biçimlendirirken; öte yandan, bireyin içinde yaşadığı dünya tarafından da, dili şekillenir. Sartre, edebiyatı ve yazmayı sorguladığı kitabında "Ozan için dil, bütünüyle, dünyanın aynasıdır" derken; dili, dış dünyanın yansıması olarak görür. (Sartre, 1985: 18) Bir bakıma dili, ete kemiğe bürünmüş bir varlığa dönüştürür. Ona göre dil, duyuların uzantısıdır. Peki, ama hangi dünyanın yansıması? diye düşünmeden de edemiyoruz. Eğer aynı dünya üzerinde yaşıyorsak, dünyanın yansıması da hep aynı yansıma, ya da yanılsama mı olmalıdır? Elbette değil. Hiç kuşkusuz başka dile, söyleme sahip insanların, başka başka dünyaları da olacaktır. Birçok bilim adamı bu konuda farklı düşünceler ileri sürseler de Yavuz dilin kaplamının dünyanın kaplamından daha büyük olduğunu söyleyerek bu konuya son noktayı koyuyor:

> "Modernizmin işte tastamam bu nedenle dünya ile dil arasında temelli bir ayrımı öngören bir felsefi arka planı vardır. Kısaca, bu ayrıma da değinmek gerekir. Aristoteles, Dil ile Dünya arasında birebir ilişki olduğunu düşünüyordu: Bir tür simetri ilişkisi! Şöyle: Dünya'da şeyler vardır, Dil'de buna karşılık gelen adlar, Dünya'da nitelikler ve nicelikler vardır, Dil'de buna karşılık gelen sıfatlar; Dünya'da eylemler vardır, Dil'de buna karşılık gelen fiiller! Aristoteles'ten bu yana, Dünya ile Dil arasında böyle bir simetrinin olmadığını biliyoruz oysa. Dahası, Dünya'nın Dili belirlediğinin de sorgulanması gerekir. Aristoteles'in düşündüğünün tersine, Dünya'nın Dil'i değil, Dil'in Dünya'yı belirlediğinin öne sürülebilmesini olanaklı kılan argümanlar bile vardır. Özetle ve kestirmeden söyleyeyim: Dil, Dünya'dan büyüktür. Elbette bu, Dil'in kaplamının (extension), Dünya'nın kaplamından büyük olduğu anlamına gelir." (Yavuz, 2002: 52)

Bu konuda son noktayı Yavuz'un koyduğunu söyledik, ama günümüzden sekiz yüz yıl önce, belki de ilk saptamayı Mevlana'nın yaptığını da söylemeden geçemeyeceğiz. Mevlana'ya göre söz gemi, mana ise denizdir. Dil anlam denizini kuşatamaz ancak sınırlı alanda dolaşabilir.

Bugün yeni yeni dil anlayışlarının, yeni yeni akımların ortaya çıkmasının başlıca sebebi dil ile düşünce arasındaki bu döngüdür kuşkusuz. Ancak bütün bu bilim dalları ve akımlar, dile ve işleyişine biraz da felsefi bir boyut kattıklarından dilin anlaşılmasını daha da karmaşık bir hale getirmiştir. Öyle ki dili anlama çabaları, zaman zaman bilim adamları tarafından insanın özüne yaklaşmak olarak

betimlenerek varoluşla bile ilişkilendirilir (Chomsky'den akt. Akerson, 2000). Aslında, "Dil mi düşünceyi şekillendirmektedir yoksa düşünce mi dili?" sorunsalı belki de bildiğimiz yumurta-tavuk hikâyesinin başka bir versiyonu değil midir? Tabî yukarıda Yavuz'un da Mevlana'nın da değinmediği nokta, her bireyin dünyayı anlama ve algılama boyutunun birbirinden farklı olduğudur. Daha doğrusu her bireyin gerçeği ve dünyayı algılama biçimi, önceden getirdiği bilgi birikim ve deneyimlerine koşut olarak şekillenir. Sözgelimi ağaç dendiğinde Ege'de yaşayan bir yurttaşımızın aklına incir ağacı gelecektir; oysa Akdeniz'de yaşayan vatandaşımız bahçesindeki portakalı ya da turuncu, Karadeniz'deki ise fındık ağacını aklına getirecektir. Ağaç kavramı türsel açıdan her bireyde birbirine yakın çağrışımlar yapsa da, geçmişte edindiğimiz deneyimlere ve bilgi birikimlerimize bağlı olarak toplumsal ya da bireysel farklılıklar göstermektedir. Adalı "Her dil, evreni kendine özgü bir biçimde algılar, kendine özgü biçimde yorumlar" derken tam olarak da bu anlattığımız durumdan söz etmektedir. (Adalı, 1983: 31)

Bugün geldiğimiz noktada bilim artık "dillerin ortak bir dil yetisine dayandığını"(Saussure, 2001) ve "insanların dünyaya gelirken zihninde kalıtımsal bir dilbilgisi olduğunu" söylemektedir (Chomsky'den akt. Akerson, 2000: 51). Bütün bunlar dil denen olgunun bunca tartışmaya rağmen hâlâ çözülememiş olduğunu ve bizi dil ile ilgili daha fazla düşünmeye, tartışmaya yönlendiren yanları bulunduğunu göstermekte. Bu tezde, dil denen olguyu açıklama, betimlemeye çalışma ya da dil olgusu üzerine yepyeni bir buluş yapma amacı güdülmediği gibi zaten hiçbir çalışmanın da dili bütünüyle betimleyebilmesi olanaklı değildir. Bizim buradaki amacımız, dil-düşünce ilişkisinin yansıtımından hareketle dil kavramına göz atmak ve dil olgusunun bireyin düşün dünyasını nasıl zenginleştirebileceği –ya da tam tersi fakirleştirebileceği- konusunda az da olsa bir fikir vermektir. Gerçekten de Humboldt'un da dediği gibi dil, olmuş bitmiş bir ürün (ergon-bütünlük) değil, bir etkinliktir" (Akerson, 2000: 57). Bu etkinlik her şeyden önce bireyseldir. Bugün dil dediğimizde, öncelikle dilin bireysel yanı ön plana çıkmaktadır.

1.2. Dil ve Birey

Bu noktada dil-söz ayrımını yapmakta da fayda vardır. Çünkü dili etkin ve doğru kullanma, bugünkü anlamda dilbilimin de özünü oluşturan bu ayrıma dayanmaktadır. Bu durum, F. de Saussure'ün dilbilim derslerinde tutulan notlarda, dil-söz ayrımı olarak karşımıza çıkar. Ona göre, «dil, tek tek bireyleri değil, bütün toplumu ilgilendiren bir olgudur, bireyin üstünde bir sistemdir:

> "Dili sözden ayırmak demek: 1. Toplumsal olguyu bireysel olgudan; 2. Temel olguyu ikincil, az çok da rastlantısal olgudan ayırmak demektir. Dil konuşan kişinin bir işlevi değildir. Bireyin edilgen bir biçimde belleğine aktardığı üründür. Hiç önceden tasarlama gerektirmez. ... oysa söz bireysel bir istenç ve anlak edimidir. Bu edimde: 1. Konuşan bireyin kişisel düşüncesini anlatmak için dil düzgüsünü kullanmasını sağlayan bireşimleri; 2. Bu bireşimleri dışa iletmesini sağlayan anlıksal-fiziksel düzeneği birbirinden ayırmak gerekir." (Saussure, 2001: 43)

Dil, toplumda yaşayan fertlerin tamamının kullandığı sözel bir araçtır. Böylece o toplumun insanları arasında bildirişim sağlanır. Buna karşılık söz, dil sisteminin özel ve değişken gerçekleşme biçimidir. İlki toplumsal, öteki bireyseldir. Bu bağlamda birey olmanın ön şartı ya da ilk basamağı **dil**ini kullanarak öğrenmeye başlamak ve kendi düşünce evrenini kendi **söz**cükleri ile oluşturmak olmalıdır. Dil, her şeyden önce, insanın kişiliğini, tıpkı bir heykeltıraşın taşa şekil vermesi gibi şekillendirmekte ve yine tıpkı heykeltıraşın yapıtına kendi ruhundan katması gibi bireye kendi özünden bir ruh katarak ona yaşam vermektedir. Yusuf Has Hacib, 1069 yılında yazdığı Kutadgu Bilig'de, "**til erdemi**"ni (dil faziletini) açıklarken, "til" ve "kөŋgül" (dil ve gönül) sözcüklerini sık sık yan yana kullanmıştır. Hacib'e göre, Tanrı, kişioğlunu yarattıktan sonra şöyle demiştir (Dilaçar, 1968: 4):

"Aŋgar berti erdem bilig ög ukuġ
Köŋgül berti söz hem yürüdti tilig"

Yani:

"Ona fazilet, bilgi, akıl, anlayış verdi,
Gönül ve söz verdi ve dilini harekete getirdi."

Biraz da ilahî bir yan taşıyan bu dizeler aslında dil ve birey olmanın ne kadar da iç içe ve ayrılmaz olduğunu göstermiyor mu? Üstelik Yusuf Has Hacib, bin yıl öncesinden, sözle gönül arasında da bir bağ kurarak, Chomsky'nin deyimiyle insanın *öz*ü dediği şeye yaklaşmıyor mu dersiniz? Nirengi noktalarını dilin şekillendirdiği "**öz**" ile o "öz"ün ürünü olan "**söz**" ün oluşturduğu dil-birey ilişkisinin bu açıdan bakılınca, psikolinguistik bir yanı olduğunu söyleyebiliriz. Öyle ki sözcüklerin olmadığı, başka bir deyişle dilin, bireyi şekillendirmediği, bireyin de, sözü üretemediği kaygan bir zemin, aynı zamanda kişinin bütün benliğini kaybettiği bir düzlemin habercisidir. Durum böyle olunca birey olabilmek için dilimize ne kadar sahip çıkmamızın gerekliliği sanırız bir kez daha ortaya çıkıyor. Çoğumuz, kullanmadığımız birçok kelimeyi günlük hayatın hengâmesi içinde yitirir gideriz. Okumamak, düşünmemek, yazmamak, acı sonuçlarını zihin dünyamızda sinsice hissettirir kendini. Aslında kaybettiğimiz yalnızca sözcükler değildir. Aynı anda dünya görüşümüzü, kimliğimizi, anlama ve anlatma gücümüzü de kaybederiz. Uygulayımbilimin giderek daha da hayatımızın içine girdiği ve yaşamın giderek daha da karmaşıklaştığı bir dünyada; kaybettiğimiz kazanım ve aktarım gücü, modern dünya karşısında bizi daha da savunmasız ve yalnız bırakır. Selim İleri bir yazısında:

> "Korkunç bir rüya gördüm: Sözcükleri yitirmişim. Tek bir sözcüğüm kalmamış! Artık düşünemiyormuşum, duyumsayamıyormuşum. Alabildiğine ıssızlık kalmış geriye. Hiç sona ermeyecek bir ıssızlık... Sözcükler! Hep onlarla varolmuşuz, konuşurken, yazarken, içsel sesimizde, duygumuzda, düşüncemizde, hatta soluk alışımızda..." (İleri, 2002)

diyerek; çoğu zaman sıradan ve basit gördüğümüz dilsel birimleri kaybetmeyi, gerçekte dilin ruhunu kaybetmesi gibi algılamış; bunun ise bizi biz yapan değerleri kaybetmek olduğunu bir çırpıda anlatmıştır. Öte yandan var oluşunu bile sözcüklerle sınırlayan İleri, belki de birey olmaktan da öte, varolmanın birinci şartı olarak dile sahip olmak gerektiğinin altını çizmiştir. İleri'ye göre içsel sesini kaybeden birey, yalnızlaşmanın ötesinde yabancılaşmanın tehlikeli girdabında kaybolmanın eşiğindedir. Eğer bir betimleme yapmak gerekseydi, bugün toplum olarak geldiğimiz

noktayı, özellikle de yurt dışında yaşayan öğrencilerimizin sözlü ve yazılı anlatımındaki noksanlığı ve yetersizliği, hiçbir yazı bu kadar açık ve bu kadar çarpıcı bir şekilde anlatamazdı herhalde. Selim İleri'ninkine benzer bir durum karşısında dehşete kapılan ve Tanrı'ya bu duruma düşmemek için yalvaran Yücel'e de bu noktada kulak vermemek elde değil:

> "Önce söz vardı", diyen aracıların haklıysa, hepimizin sözden geldiğini, sözün de tıpkı bedenimiz gibi, bedenimizle birlikte kaynaşmış olarak, varlığımızın özünü oluşturduğunu kesinlememiz gerekmez mi? Gerekirse, hatta gerekmese bile, sözüm de, tıpkı bedenim gibi, bedenimle birlikte, bedenimle kaynaşmış olarak, beni hem benzerimle birleştiren, hem onlardan ayıran özüm, özdeğim değil mi? Öyleyse, okur karşısına aksak bir dille çıkmama izin verme, Tanrım. Güzel yazmak bir yetenek işi, ama aksak yazı ortak özümüze değer vermediğimizi gösterir, ya da bu öze yabancı olduğumuzu. Benimki konuğunun karşısına en düzgün kılığıyla çıkmak isteyen yoksulun dileği." (Yücel, 2005: 11)

Aslında Yücel'in bu yakarışında var olan başka bir şeyin de altını çizmemiz gerekir. Yücel'e göre, bedenimizin bir parçası, bir uzvu niteliğindeki söz, sadece kendi özümüzden kaynaklanan bir değerlemeye sahip değil; aynı zamanda toplumla paylaştığımız ortak bir özün ve özdeğin de değerlemesine bağlı. Durum böyle olunca dilin sadece bireyle değil, toplumla da birebir bağıntısı olduğunu belirtmek gerekir. Yücel'in saptaması, aynı zamanda aksak bir yazı ortaya koyan yurt dışındaki Türk öğrencilerin, özlerine değer vermekten uzaklaştıklarının da bir kanıtı.

Baştan beri anlattığımız dil ile düşünce arasında var olan sarmal ilişki, söz ile dil arasında da karşı konulamaz ve değiştirilemez bir şekilde kendini göstermektedir. Durmadan birbirini biçimlendiren bu ilişkiler ağı, belki de farkında olmadan bireyin düşün evrenini de, biri diğerinin aynısı olmayacak şekilde örmektedir. Birey olmanın vazgeçilmezi olarak niteleyebileceğimiz bu örgü, bir yerde sadece kendine ait bir kimlik edinebilme uğraşıdır. Bugün en ilkel Afrika kabilelerinde bile insanları birey olarak kabul etmenin ön koşulu öğrenmeye başlaması, dolayısıyla öğrenmenin aracı olan dile ve iletişime sahip olmasıdır. Afrika'da yeni doğmuş bir bebek ancak "**kuntu**" dur yani bir "**şey**"dir. Oysa aynı bebek konuşmaya başlayıp bir şeyler öğrenmeye başladığında "**muntu**", yani bir kişi, bir "**birey**" olabilecektir

(Chomsky'den akt. Akerson, 2001: 16). Burada unutulmaması gereken şey, her ne kadar her bireyin bağımsız düşünebilmesi, farklı farklı varlıklar olduğunun kanıtı ise de, gücünü ancak aynı köklere dayanarak elde edebildiğidir. Başka bir deyişle ne kadar farklı, ne kadar ayrı bir birey olursak olalım; birey olabilmenin özü, kendini birey olarak kabul ettirebilmekten geçer. Kabul görmenin yolu ise, düşüncelerimizin gücünü içinde yaşadığımız toplumun köklerine dayandırmaktan geçer. Öyleyse dil ile birey arasındaki ilişkinin mihenk taşı, toplumdur dersek yanlış söylemiş olmayız. Dil bizi sadece bireyselleştiren değil; aynı zamanda da toplumsallaştırandır.

1.3 Dil ve Toplum

Dil, insanların doğumundan ölümüne kadarki sürede iki önemli süreçte rol oynar. Birincisi insanı birey yapmada; diğeri ise bireyleri toplum yapmada (İnce, 2004). İnsanın doğumu ile birlikte öğrendiği ve ölene değin benliğini adeta sarıp kuşatan dil, anadili olarak adlandırılıyor. Anadiline ilişkin bu tanım biraz daha açılırsa dil ve toplum arasındaki ilişki net bir şekilde ortaya çıkacaktır: "Anadili başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 1977: 42). Aksan'ın dilin edinimi üzerine kurduğu dil tanımında, dil ve toplum ilişkisinin altı çiziliyor ve toplum bilincini oluşturan temel öğenin dil olduğu hatırlatılıyor. Aynı ilişkiyi Adalı şöyle açıklıyor:

> "İnsan doğumundan başlayarak içinde yaşadığı toplumda var olan bilgilerin, insanlar arasındaki davranış biçimlerinin, inanç, öğreti ve kuramların oluşturduğu bir ekin yumağı ile kuşatılır. Tüm bu değerler onları içinde taşıyan dil yoluyla aktarılır kişiye. Bütün insanlık serüveni, bilim, sanat, tarih, kısacası insanın tüm yapıp etmeleri, dile yansır ve dil aracılığıyla taşınır. Dil; insan, toplum ve ekini birleştiren bir bağdır." (Adalı, 1983: 31)

Saussure ise dil, varlığını yalnızca, topluluk üyeleri arasında yapılmış bir tür sözleşmeye borçludur diyerek dil ile toplum olma bilinci arasındaki birebir ilişkiye dikkatleri çeker (Saussure, 2001: 44). Dil birliği, toplum olabilmenin olmazsa olmaz öğelerinden biridir. Aynı dili konuşan insanlar, iletişim kurarak ve anlaşarak

oluşturdukları duygu ortaklığı üzerinde bir ulusun temelini atabilirler. Nitekim Atatürk'ün, Türkiye'yi çağdaş toplumlar düzeyine getirmek için giriştiği ulusal devrimleri tüm topluma yayabilmek ve benimsetebilmek için yaptığı en etkili devrim, yeni Türk alfabesinin kabulü ve tevhid-i tedrisat kanunudur. 1930 yılında Gazi, Türk dili için şunları söyler: "Milli duygu ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması, millî duygunun gelişmesinde başlıca etkendir."

Dil ile toplum arasında böylesi kuvvetli bir ilişki varken ve dil bireyin düşün dünyasını, dolayısıyla özünü durmaksızın şekillendirirken, dilin kendisi de bir değişim içindedir. Aslında değişenin dilimiz değil, dünyamız olduğunun hiçbir zaman farkına varmayız. Hatta zaman zaman, dilimizde bir bozulma olduğunu düşünür ve yozlaşan dilimizi nasıl kurtaracağımızı tartışır dururuz. Oysa dildeki bozulma sadece gerçek dünyadaki bozulmanın bir yansımasıdır. Şüphesiz dildeki değişimler dil toplum ilişkisi temelinde ele alınabileceği gibi bireysel kullanım temelinde de ele alınabilir. Bu noktada aynı dili kullanan insanların dil kullanımındaki değişimi bireysel açıdan mı, yoksa toplumsal açıdan mı açıklayacağımız ise ayrı bir sorunsal olarak karşımıza çıkıyor. Bu konudaki tartışmalar üzerine dilbilimin de uzun zamandır kafa yorduğu bilinen bir gerçektir. Dildeki toplumsal karaktere bağlı olarak oluşan değişmenin nasıl ele alınacağı, dilbilimin ve toplumdilbilimin konusu içine girmektedir. Bunun ile ilgili yeni yaklaşımları, Blount ve Sanches, "**dil kavramının genişlemesi**", "**diller arası etkileşim**" ve "**dilin evrimi**" başta olmak üzere bir takım yeni gelişmelere bağlamışlardır (Blount-Sanches, 1977: 2).

1.3.1 Dil Kavramının Genişlemesi

Başlarda dil ve dildeki yapı, homojen kabul edilmiş, başka bir deyişle, bireyin kullandığı dil, içinde bulunduğu toplumun diline ait kurallar çerçevesinde açıklanmıştır. Saussure "Dil toplumsal, söz ise bireyseldir" der ama toplumun bireysel dil üzerindeki etkisi üzerinde çok da durmaz. Sonrasında Weinreich, Labov, ve Herzog'un yaptığı araştırmalar, dil yapısı ile dilsel topluluk arasındaki sıkı ilişkiyi ortaya koymuş; dildeki değişme olgusuna toplumdilbilimsel yaklaşımı uygulayarak dilin bünyesinde var olan değişkenliğin sosyal değerlendirmesinin, değişmenin temel

nedeni olduğunu ileri sürmüşlerdir (König, 1985: 36). Böylece dili, sadece dilsel bir yapı olarak kavrama farklı boyutlara taşınmış ve dildeki değişim olgusuna neden olan süreç de incelenmeye başlanmış ve dil kavramında bireysellikten toplumsallığa doğru bir kavram genişlemesi oluşmuştur. Dolayısıyla toplumla sıkı bir ilişki içindeki dilsel değişmenin, sadece dilsel yapı ile ya da sadece toplumsal etkenlerle açıklanması olası görülmemektedir. Bununla ilgili olarak Akay'a göre her iki unsur da dilin oluşumunda ve değişiminde önemli bir rol oynamaktadır ve ancak bu şekilde dildeki değişimlerin nedenleri hakkında bir teori geliştirilebilir (Akay, 2007: 3).

1.3.2 Diller Arası Etkileşim

Diller arasında var olan etkileşim iki ayrı noktada kendini göstermektedir. Birincisi iki dillilik durumu, ikincisi ise karma diller durumudur. (König, 1985: 38) İki dillilik, genelde aynı toplumda yaşayan farklı toplumların bulundukları çevre nedeniyle iki dili aynı anda konuşma durumudur. Özellikle sanayi devriminin ve makineleşmenin doruk noktasına ulaştığı 20.yy'ın ilk yarısı ile birlikte, büyük göç hareketleri görülmeye başlanmıştır. Sanayi devrimini yakalayamamış ve makineleşme sürecini tamamlayamamış ülkelerin vatandaşlarının, gelişmiş ülkelere göç etmesi ile birlikte aynı ülkede farklı farklı dilleri konuşan çok sayıda toplum bir araya gelmiştir. İki dili aynı anda konuşan bu toplulukar, iki dilden de farklı dilsel, dilbilgisel öğeleri, örneğin sesleri, sözcükleri ya da dilsel kuralları, birbirine karıştırmışlardır. Dittmar, iki dillilik durumunda dil dışı bazı etkenlerin önemini vurgulamakta ve bu etmenleri şöyle sıralamaktadır (Dittmar'dan akt. König, 1985: 39): "Toplumun sosyo-kültürel yapısı, iki dilli gruplarda her dilin işlevi, sosyal durum, yaş, cins, ırk, din, kültürel ve etnik grup, yerli ya da göçmen dili, standart dilin resmi dil olması, diller arasındaki etkileşimin süresi". Dikkat edilecek olursa Dittmar dildeki değişime etki eden faktörleri sıralarken daha çok iki dillilik ile ilgili yapısal etmenlere vurgu yapmakla birlikte; dilin canlılık özelliklerini gösterdiği toplumu ve toplum içindeki ilişkileri de göz ardı etmemiştir. İki dilli insanların, yaşadıkları toplumla olan ilişkileri de dilin değişiminde bire bir etkilidir. Nitekim Labov ve Herzog, iki dilli ya da iki lehçeli dilsel topluluklarda, dil değişiminin yalnızca yapısal etmenlerle değil; aynı zamanda iki dilli bireylerin yaşadıkları

toplumla olan sosyal ilişkileriyle de açıklanabileceğini ileri sürmüştür (Weinreich, Labov, Herzog, 1968: 9-150).

Buna karşılık iki dilliliğin doğal sonucu olarak bazen karma diller de ortaya çıkabilir. İlginçtir ki karma dillerin kaynağı ile ilgili ilk bilgiler, kutsal kitap Tevrat'a kadar uzanmaktadır. Efsaneye göre bir zamanlar dünyadaki bütün insanlar aynı dili konuşmaktaydılar. Nereye giderlerse gitsinler birbirlerini anlayabilmekteydiler. Doğuya doğru varabildikleri son nokta olan, bugünkü Irak toprakları üzerindeki Babil'e vardıklarında, yaratıcıya ulaşmak için bir kule inşa etmeye başladılar. Ancak Tanrı, onların bu davranışını, kendi kutsal alanına karışma olarak gördüğü için insanları cezalandırmaya karar verir ve hepsini farklı farklı dilleri konuşur hale getirir. O günden sonra da dünyanın her tarafında farklı diller konuşulur oldu. Bu efsanenin gerçeklik derecesini bilmiyoruz; ancak çeşitli sebeplerle birçok dilin birbiri ile karışarak yeni bir **karma dil** oluşturduğu bilinen bir gerçek. Karma dili, Zeynep Korkmaz, "Çeşitli dillerin karışmasından oluşan dil; daha kolay anlaşabilmek amacıyla, aşağı bir uygarlık düzeyinde bulunan toplulukların ilişkide bulundukları veya bir arada yaşadıkları üstün uygarlıktaki toplulukların dillerinden aldıkları türlü öğelerle meydana getirdikleri dil olarak (Korkmaz, 1992: 96); Berke Vardar ise: "Çeşitli dillerin karışmasından oluşmuş dil" şeklinde tanımlamaktadır (Vardar, 1998).

Sonuçta ister karma dil olsun ister iki dillik kavramı olsun toplumdaki bütün dilsel etkinliklerin birbiri ile iletişim ve etkileşim içinde olduğunu; bu etkileşime bağlı olarak da kişinin anadilinde bir takım değişiklikler meydana geldiğini söyleyebiliriz. Bu türden değişikliklerin iyi çözümlenmesi, nitelikli bir anadili programının oluşturulması için önem arz etmektedir. Bugün, Fransa başta olmak üzere, dünyanın değişik yerlerinde yaşayan Türkler, toplumsal anlamda, dilsel etkileşimi ve iletişimi yoğun bir şekilde yaşamakta ve anadil bağlamında büyük bir değişimle karşı karşıya kalmaktadır.

1.3.3. Dilin Evrimi

Dillerin tarih boyunca sosyal baskılarla karşı karşıya kalması ve bu baskılara tepki olarak yapılan söz seçimi, dilin değişkenlik gösteren bir yönünün olduğunu

göstermektedir (König, 1985: 40). Bu evrim, aslında insanın doğuşu ile birlikte başlar. Yeni doğan bebeğin çıkardığı seslerle, dokuz aylık veya bir yaşındaki bebeğin çıkardığı sesler arasındaki fark, bu evrimi açıkça göstermektedir. Yeni doğan bir bebek her sesi çıkartabilecek bir beceri ile doğar. Nitekim Chomsky de, her doğan insanın doğuştan bir dil yetisi ile donanımlı olduğunu söylemektedir. İnsan, ilk yıllarından itibaren, anadiline uygun sesleri seçmeye ve içinde bulunduğu çevrenin, ailenin kullandığı sesleri taklit etmeye başlar.

- Doğduğu zaman değişik ihtiyaçlarını anlatmak için ağlama sesleri çıkartır.
- Dokuz aylıkken ailesinin söylediği bazı emir ve istekleri anlar.
- Bir yaşında iken ilk kelimelerini söyler.
- Üç yaşında iken cümleler kurmaya başlar. Cümleleri genelde temel cümle: özne yüklem şeklindedir.
- On beş, on altı aylıkken ilk dilbilgisel uygulama örneklerini vermeye başlar.

Bu seçim de şüphesiz bir evrimin göstergesidir ve çocuğun dilsel bağlamda hissettiği bir ekonomi kaygısıyla ya da çevresel alışkanlıkları neticesinde oluşur. Örneğin yeni bir dil öğrenmeye başladığımızda da, dilimizde, alışkanlıklarımızdan kaynaklanan sebeplerle, bir aksan-vurgu oluşur. Yeni dildeki sesleri, kendi dilimizdeki seslerle karşılaştırarak öğrenmeye çalışsak da yılların getirdiği alışkanlıkla kendi anadilimizdeki sesleri çıkartma eğiliminden vazgeçemeyiz. Buna rağmen zaman içinde yeni dile ait bir takım seslerin çıkarılabilmesi ve yeni edinilen sesin içselleştirilmesi de, yine dilsel evrimin bir göstergesidir. Fransa'da bu anlamda yaşanan en çarpıcı örnek ise, Fransız okullarında, öğretmenlerin, yakın zamana kadar, çocukların Türkçeyi düzenli konuşmalarının, Fransızca öğrenmeleri üzerine olumsuz etki edeceği düşüncesi ile veliler üzerinde baskı oluşturmalarıdır (Akıncı, 2007). Ekonomik ve politik durum ve baskılar dilde belirli bir yönde seçime neden olacağından ve dil yapısında, dil kullanımında değişime yol açacağından, dil evrimini incelemede yararlı alanlardan biri de dil planlaması yapmaktır. (König, 1985: 40) Ülkesinden çok uzakta yaşayan insanlarımızın anadili eğitimi planlanırken dillerinde var olan evrimin belirlenmesi, tespit edilmesi önemlidir. Dil ve toplum arasındaki bu çapraşık ilişkiler çözümlenmeden yapılacak anadili eğitiminde, bir

takım aksaklıkların görülmesi kaçınılmazdır. Zira okul, çocuğa konuşma yetisini, başka bir deyişle sözlü ifadeyi öğretmez. Çocuk, bu yetiye zaten doğuştan sahiptir. Okul, sadece sözlü ya da yazılı anlatımın bir takım kural ve kaidelerini sezdirerek benimsetir. Çalışmanın dördüncü bölümünde, yapılan sözlü ve yazılı çalışmalar aracılığıyla, bu türden aksaklıklar tespit edilecek ve bu planlamanın yapılmasının önemi bir kez daha vurgulanacaktır. Dil-birey ve dil-toplum ilişkisini bu denli önemli kılan şey, başka bir deyişle dil ile toplum ve birey arasındaki bütün bu etkileşimlerin sebebi, adına "kültür" dediğimiz topluma ait bütün duygu ve düşünce hazinelerinin aktarımı sorunundan başka bir şey değildir.

1.4. Dil ve Kültür

Kültür, etimolojik açıdan Fransızca bir sözcük olup "yetiştirim, tarım, toprağı ekme" anlamındadır. Tanımı üzerinde çok da uzlaşmaya varılamamış olmasında, yalnızca toplumdan topluma değişiklik göstermesi değil, aynı zamanda oluştuğu toplumların içinde bile, farklı "**ortak yaşayış**" tarzlarının var olmasının etkisi vardır (Yıldırım, 1998: 37). Bir toplum içinde birden çok kişinin, belli bir konuda ortak kabul gösterip o konuyu benimsemesi ile birlikte, bir âdet başlar. Bazen bu türden âdetler, alışkanlık düzeyinde kalır, kültürel bilinç düzeyine erişemez. O âdet, artık o toplumun toprağına ekilmiş bir ekindir. O ekini eken kişi sayısı ne kadar çok olursa; başka bir deyişle toplum içinde ne kadar çok kabul görürse; o oranda alışkanlık düzeyinden kültürel kimlik düzeyine yani kültürel bilinç düzeyine ulaşır. Örneğin yurt dışına zaman zaman yapılan seyahatler alışkanlık seviyesinde davranışlarken; yaylaya çıkma, en eski zamanlardan günümüze taşınabilmiş bir kültürel davranıştır. Dolayısıyla kültür, güncel olmayan tanımıyla, dünya üzerinde yaşayan milletlerin veya insan topluluklarının farklı görünümlerini belirleyen ve bir ulusun yaşamındaki ortak kabullerden hayat bularak ulusal kimliği oluşturan maddi veya manevi faaliyetlerin bütünüdür (Yıldırım; 1998: 37-38). Bu tanımın güncel olmaması günümüzde kültüre bakış açısının değişmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Kültürün kavramsal anlamdaki değişmesini ve günümüzdeki kültüre biçilen rolü anlayabilmek için kültür kavramının biraz daha açılması gereklidir.

1.4.1. Kültürün Özellikleri

En genel anlamıyla kültürün tarihsellik, öğrenilir olma, toplumsallık, değişkenlik, süreklilik gibi özellikleri vardır. (Kavi, 2007: 2) Toplum kendisine katılan her bireyi belli bir sosyalleşme süreci içinde kültürleme; başka bir deyişle kendi değer yargıları ile tanıştırıp benimsetme çabası içindedir. Bu eğilim hem kültürün toplumsallık özelliği ile hem de kültürün öğrenilebilir olma özelliği ile açıklanabilir. Kültür aynı zamanda tarihseldir, durağan değildir. Yani bir kuşaktan diğerine aktarılırken; tarihin içinden geçerek gelir. İnsanın en kalıcı yapıtı olan kültür, diğer yandan da insanı en çok etkileyen ve değiştiren bir kavramdır. Bu özelliği ile süreklilik özelliği taşır. Kültürün maddi ve manevi öğeleri arasında da doğrudan bir etkileşim ve bu etkileşime bağlı olarak bir değişim ve yayılma eğilimi vardır. Öğelerin birinde meydana gelen değişim diğerini de etkiler. Bir toplumun kimliğini oluşturan kültürün, bütün bu aktarım, etkileşim ve değişiminde temel rolü kültürel unsurlar oynar.

1.4.2. Kültürel Unsurlar ve Kültürel Kimlik

Kültürü oluşturan unsurlar sözlü ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılır. Bu çalışmadaki amacımız sözlü ya da yazılı kültür geleneklerinin incelenmesi değildir. Bununla birlikte, özellikle sözlü kültür unsurlarının öneminden söz ederek, yeni girdiğimiz dönemde, kültürel unsurların, bireylerin ve ulusların kimlik edinimindeki rolü sorgulanmalıdır. Dorson, folklora olan ilgiyle, ulusal ruhun uyanmasının çoğunlukla bir arada olduğunu söylemektedir (Dorson, 1984: 11). Folklor ürünleri ile ulusal uyanış arasındaki doğrudan ilişkiyi gören uluslar, bu kültür ürünlerine ve kültürel unsurların doğal taşıyıcısı olan "dil"e özel bir önem vermişlerdir. Macarlar, Ruslar, Almanlar ve Finliler, bu alanda ilk çalışmaları yapan uluslardır. Geçmişle bağlantının kültür ve kültürün taşıyıcısı dil ile kurulabildiğinin farkına varan toplumlar, asıl gücün dil-kültür bağlantısını güçlendirmekten geçtiğini fark ederek, 1789 Fransız devriminden sonra hızı iyice artan ulusalcılık akımının da etkisi ile, ulusal birliklerini folklorla kurma yoluna gitmişlerdir. Rus Sokolov tarafından yazılan yeni Folkloristiks'de, "Folklor geçmişin yankısıdır, ancak aynı zamanda şimdinin güçlü sesidir" diyerek bu gücün altı çizilmiştir (Dorson, 1984: 15).

Finlandiyalılar ise 1809 Hamina Barışı ile girdikleri Rus egemenliğinden, milli kimliği geliştirme ve yapılandırma sürecinde keşfettikleri folklor sayesinde kurtuldular. Bunda 1835 yılında basılan Kalevala destanının etkisi büyüktür. (Ramnarine, 2007: 144-152). Türkiye ise bu süreci ancak cumhuriyetin başlarında keşfederek kültürün ana taşıyıcısı olan dil üzerine çalışmalara başladı. Atatürk'ün kurduğu Türk Dil ve Tarih Kurumu bu çalışmaların temelini oluşturur. Nitekim 1939 yılında Hasan Ali Yücel Birinci Millî Eğitim Şûrası'nı açış konuşmasında:

> "Nerede ilim varsa orada mutlaka ilmin dili de vardır. Dilsiz ilim olamaz ve olamamıştır. Biz, bir Türk kültürü kurmak, millî vasfı olan ve bütün medeniyet alemi içinde varlığı duyulan bir ilim hayatı vücuda getirmek yolundayız ilim, müşahadelerin uyandırdığı mefhumlarla kurulmuş bir sistem olduğuna ve mefhumlar ise kelimelerle şekillendiğine göre Türk ilmi, Türkçe bir ilim diliyle beraber var olacaktır. İleri memleketlerde ilmin her şubesinde yetişmek isteyenlerin yazılarına ve sözlerine ne kadar ehemmiyet verildiğini hepiniz benden iyi bilirsiniz. Ana dili, kültür davamızın bel kemiğidir. Onu kuvvetli ve düzgün tutmak ve inkişaf ettirmek hususunda sarfedilecek bütün emeklerin ne kadar yerinde olduğunu arz etmeme ihtiyaç bile yoktur kanaatindeyim." (Yücel, 1939)

diyerek, Sokolov'un vurguladığı gerçeği bilimle bağdaştırarak farklı bir açıdan yansıtmıştır[1]. İçinde bulunduğumuz döneme değin dil, kültür ve dil-kültür ilişkisi üzerine çok şeyler yazılıp çizilmiştir. Ancak bugün geldiğimiz noktada, ezberimizi bozan bir kültür anlayışıyla karşı karşıya olduğumuzu söylemeliyiz. Artık kültürde, Yücel'in anladığı anlamda, bir "millîlik" özelliği olduğu söylenemez. Kongar'ın deyişiyle sınırları belli ve manevra alanı dar olan "sert kültürel kimlikler" yerini bireylerin tutum ve davranışlarına daha az müdahale eden, sınırları daha geniş "**yumuşak kültürel kimliğe**" bırakmıştır (Kongar, 1997). Kongar yeni kültürel kimlik tanımını ve her iki tanımın olumsuz yanlarını açıklarken şöyle der: "Burada, bir kültürel kimliğin militanı kimliğine bürünen birey, kendisini öteki kültürel kimlik sahiplerinden ayırmak için, kendisinden farklı tutum ve davranışları önemli ölçüde olumsuzlama çabası içine de girer ve böylece toplumsal etkileşimi önemli ölçüde zedeleyici bir oluşum ortaya çıkar." Ancak Kongar, en azından bu makalesinde, ortaya kendi kültürümüze nasıl sahip çıkmamız gerektiği konusunda somut bir

[1] Bk. **Birinci Milli Eğitim Şurası**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.

çözüm koymaz. Kültürel bozulmanın alabildiğine yaşandığı günümüzde, özellikle de yurt dışındaki vatandaşlarımız açısından, "kültürüne sahip çıkmanın yolu diline sahip çıkmaktır" demez. Diline sahip çıkmayan günümüz gençliğinin "**yumuşak kültürel kimlik**" tanımıyla hangi tehlikeli sularda yüzmeye mecbur bırakıldığını da söylemez.

Şimdiye dek yapılan tanımlarda, her ulusu diğerinden ayırt edici unsurlar olarak görülen kültürel ürünler, doğal olarak korunması ve dil aracılığıyla toplum içinde kuşaktan kuşağa aktarılması gereken kimlik bilgileridir. Bu gücün farkına varan güçlü devletler, kültür tanımını değilse bile, kültür kavramını istedikleri şekilde biçimlendirmekte ve yönlendirmektedirler. Adına "popüler kültür" de denilen yönlendirme biçimi, bugün büyük devletlerin, kültürün dinamik niteliğini kendi çıkarları adına kullanmalarından başka bir şey değildir. Zira kültür, değeri ve değerliyi anlamlandırandır da (Erdoğan, 1999: 72). Bir toplumun değerlerini, kimliğini oluşturan kültür, nasıl bir toplumun olmazsa olmazı ise, diğer toplumlar için, o kültürleri etkisiz hale getirmenin de birincil görev olması doğaldır. Kültürün kuşaktan kuşağa aktarılamaması ve yıllardır süregelen kültür ürünlerinin yerini adına "popüler kültür" denilen çabuk üretilen ve çabuk tüketilen ürünlere bırakması, uluslar için büyük bir tehlike oluşturmaktadır. Şüphesiz kültür ürünlerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasını engellemenin önemli bir ayağı da dili ve dil eğitimini erozyona uğratarak zayıflatmaktan geçmektedir. Pala'nın "Kültür ve Kimlik" başlıklı yazısında söz ettiği şey de aslında kuşaklar arası bu kopukluk ve bu kopukluğun evrensel sonuçlarıdır:

> "Dünyanın yeni aldığı şekil, kültürler ve kimlikler üzerine inşa olunuyor. Ülkeler bazında da kişiler bazında da artık kültürel kimlikler belirleyici konuma yükseldi. Büyücek Dünya balonun içinde, birbirini tazyik eden kendi hacmini genişletmek adına diğerlerine baskı uygulayan, onun biçimini bozan ve sıkıştırıp yamultan küçük ulusal baloncuklar var. Yeni dengeler artık kültürel nirengi noktalarına isnat etmekte ve zannederim, "benim kültürüm senin kültürünü döver!" diyen insanlar ve hatta milletler görmek için çok da uzun zaman beklemeyeceğiz. ...Bir ülkenin dilindeki değişmeler kısa zamanda derinleşir ve nesiller arasında anlaşma zorluğu kendini gösterirse, o ülkede kültür bunalımı var demektir." (Pala, 2005: 9)

Gerçekten Pala'nın da dediği gibi "dilin bozulması" ile "kültürel erozyon", birbirini tetikleyen iki temel unsurdur. Bugün Fransa'da yaşayan öğrencilerin tamamen farklı bir kültürle çevrelenmiş olduğunu düşünürsek; buradaki vatandaşlarımızın kültürlerine sahip çıkabilmek için dillerine daha çok ihtiyaç duydukları sanırım daha iyi anlaşılacaktır.

Yeni dünya düzeninin kabul ettiği kültür kavramı, kültürel kaynaşma ve karşılıklı kültür alış verişi, yabancı olan kültürleri tanıma olanağı sağlama, önyargıları ortadan kaldırma ve aşırı ulusal tepkileri yok etme gibi temel amaçlar belirlemiştir. Dil, kültürün varlık sebebi olduğu gibi farklı kültürleri aynı potada eriten bir yapıya da sahiptir. Aydın Köksal bu durumu şöyle açıklıyor:

> "Kafka bir çek Yahudisiydi. Almanca yazdı. Ben bir Türk gibi duymayı bir an unutmadan Kafka'yı Fransızca çevirilerinden okudum, onun onulmaz acısını anlamaya çalıştım. İşte insanı koskoca yapan kucaklaşma bu. Sözcükler, diller toplumsal kişiliğin örüntülerini taşıyor, bir ekinin bilinçaltını ortaya çıkartıyor. Ama ekinleri birbirinden ayıran bir duvar da örmüyor. Yine sözcükler aracılığıyla Sartre bütün insanlıkla kucaklaştığını duyabiliyor... Danteler, Yunuslar... Cervantesler, Shakspeareler... Dostoyevskiler, Nazım Hikmetler sözcükleriyle hep bütün insanlarla kucaklaşmaktalar..." (Köksal, 1980: 216)

Ancak bu noktada ortaya çıkan bir tehlike de göz ardı edilmemelidir. Kendi kültürünü çok iyi tanımayan bireylerin başka bir kültürü tanıma deneyimleri, zaten benimsemedikleri ve tanımadıkları kendi kültürleri yerine karşı kültürün kabullenilmesi ve sahiplenilmesi ile sonuçlanabilir. Köksal'ın burada sözünü ettiği ve dünya edebiyatının en önemli yazarlarını okuyan, inceleyen kişi, Yunus'u, Nazım'ı bilen; sadece bilmesi de yeterli değil Yunus'u okurken Nazım'ı görebilen veya Nazım'ı okurken Yunus'u duyabilen bir kişidir. Dil esas itibariyle çok bileşenli bir etkileşim alanıdır. Collier (1995) bu bileşenleri dört ana başlıkta toplamış ve ilk başlığa da toplumsal ve kültürel süreçleri koymuştur. Uzun'a göre Collier'in, toplumsal ve kültürel sürece ilişkin belirlediği etkileşim alanı, belirlediği diğer üç etkileşim alanının önünde hatta merkez noktasındadır:

"Bu nedenle bu bileşenler içinde "toplumsal ve kültürel süreçler" alanın merkez noktasındadır. Çünkü, okulda dil öğretimi, öğrencinin kendisi dışındakileri de "nesnel bir uzaklık" içinde algılayabilmesini, farklı olanı doğallığı içinde gözleyebilmesini, bu yolla kendine ait olan özellikleri gerekçelendirerek tanımlayabilmesini, kendisi için farklı olan nesne, olgu, olay ya da düşünceleri önyargılardan arınmış olarak kavrayabilmesini sağlayacak bir etkileşim alanı olmak zorundadır. Öğrenci, kendi diline ve diğer dillere özellikleri, benzer ve farklı yanları açısından çözümleyici ve değerlendirici bir bakış açısıyla yaklaşmayı içselleştirdiğinde, yani doğal ve vazgeçilmez bir eylem haline getirdiğinde bu bakış açısını yaşamın diğer alanlarına da taşıyacaktır. O halde anadili öğretimi, ona dili aracılığıyla hem toplumsal ve kültürel bir duruş kazandıracak, hem de farklı toplumsal ve kültürel duruşların da var olabileceğini fark ettirecektir. Bu yolla bireysel, toplumsal ve evrensel değerleri ayırt edebilecek, dilini hem gerçek dünya gönderimleriyle hem de olası dünyaları (varsayımlar, olasılıklar, hayaller, gerçek dışılıklar, gerçek karşıtı durumlar v.b.) yaratarak, ayırt ederek kullanabilecektir. Bu bileşen doğal olarak bireyin sağlıklı bir duyuşsal gelişim göstermesini de güdüleyecektir." (Collier, 1995, akt. Uzun, t.y.)

Ancak öğrenci diline egemen değilse ve bu nedenle dili aracılığıyla kendi kültür ürünlerine ulaşamıyorsa; sağlıklı bir değerlendirme yapamıyor ve kültürünü içselleştiremiyorsa o zaman ne olacaktır? Böyle bir durumda çocuğun daha etkin bir şekilde kullandığı dili aracılığıyla doğrudan yeni edindiği kültürü kendi öz kültürü yerine koyma tehlikesi olmayacak mıdır? Kültürün temel işlevi, topluma kimlik kazandırmak ve o toplumu diğerlerinden farklı kılmak olduğuna göre, kendi kültürünü doğru dürüst tanımadan kültürel bir şok yaşayan öğrenci/birey bir bunalım ve uyumsuzluk durumu ile karşı karşıya kalmayacak mıdır? Nitekim bugün yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın da ana sorunu dil ve kültür sorunudur. İçinde yaşadıkları kültürün olumsuz etkisi, kendi kültürlerine ve dillerine yeterince sahip çıkmama gibi etkenler, beraberinde kültürel yozlaşmayı da getirmektedir. Bunun sonucunda ise köklerini aldıkları Türk toplumunun bir parçası olmaktan çıkmakta; öte yandan içinde yaşadıkları yeni toplumun da bir unsuru olamamaktadırlar.

Tam da bu noktada dil eğitiminin önemi daha iyi ortaya çıkmaktadır. Dil eğitimine önem vermek, çocuğu ve çocuğun gelişimini bilmekle başlar. Özellikle yurt dışında yaşayan çocukların dil gelişimi üzerine yapılan çalışmalar bu bağlamda daha da anlamlı olacaktır. Gerek genel anlamda çocuğun dil gelişim özelliklerinin, gerek özel anlamda yurt dışında doğan ya da orada yaşamaya başlayan öğrencilerin dil gelişim özelliklerinin iyi çözümlenmesi, dilsel yanlışlıkların ve eksiklerin doğru

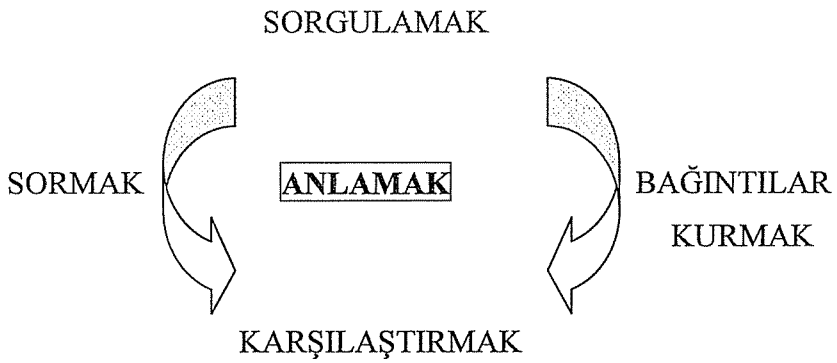
tespit edilmesine ve dil eğitiminde amaca uygun dil politikalarının oluşturulmasında birincil şarttır. Aksine yapılan her çalışma ve uygulama, hedefini bulamayan ok gibi boşuna çabalardan ibaret olur.

1.5. Dil ve Dil Eğitimi

Dünya durmaksızın süren bir değişim ve gelişim yaşamaktadır. Buna bağlı olarak da içinde yaşadığımız dünya daha karmaşık bir hal almaktadır. Bu durumda başarı, ancak bu hızlı gelişime ayak uydurabilecek ve en karmaşık durumları bile doğru düşünme ile aşabilecek, sorunlara objektif yaklaşım gösterip, doğru anlayan, doğru anlatan bir insan modeli ile mümkün olabilecektir. Bu insan biçimini oluşturabilme, verimli ve etkili bir anadili eğitimi anlayışı ile mümkün olabilir. Bu aşamada bilgisayar, internet ile birlikte diğer iletişim araçları, (televizyon, radyo, gazete, dergi v.d.) ve uygulayımbilimin gelişimi ile ortaya çıkan yeni eğitim araçları (tepegöz, projeksiyon, akıllı tahta, slayt v.d.) eğitbilimin hizmetine girmiş ve bilgiye ulaşılamamasını nerede ise imkansız hale getirmiştir. Ancak burada öne çıkan başat sorun artık bilginin kendisi değil; bilginin nasıl kazanılacağı ve nasıl kullanılır hale getirileceğidir. "Yani bilgi birikimini belletmek değil birikimin nasıl tüketileceğinin öğretilmesi esas amacımız olmalıdır" (Dilidüzgün, 2000: 721). Olaya, dil eğitimi açısından baktığımız zaman, bu amaca, metinlere çağdaş yönelimler doğrultusunda yaklaşarak, okumasını bilen, satır aralarında kalan bilgileri bulup yorumlayabilen, değişik bakış açılarını yakalamada becerikli, metnin içindeki çeşitli bağıntıları kurabilme yetisine sahip, bilinçli edebiyat okurları ulaşabilir ancak. Polat, bu durumu, "Yaşamı tüm yönleriyle algılama, yorumlama, duygu ve düşünceleri iletme aracı olan anadili, insanın ulusal, toplumsal, kültürel ve bireysel kimliğinin oluşumunda ve gelişiminde belirleyici işlevi olan bir güçtür" diyerek vurguluyor (Polat, 1991: 15).

Doğada geniş bir dil yetisine sahip olan ve dili, bu denli etkili bir bildirişim aracı olarak kullanan tek canlı insanoğludur. Bugün uygulayımbilimde ulaşılan gelişmeler bunun en somut kanıtıdır. Çünkü dil, bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Dili aracılığıyla birey bilgiye ulaşmasını bilmiştir. "Dil", hem içinde yaşanılan dünyayı anlamada ve anlatmada öncelikli bir araç olurken, hem de bu dünyayı şekillendirmede, kuşkusuz, önemli bir rol oynamıştır. Bu açıdan yaklaştığımızda

ülkemizin geldiği gelişmişlik düzeyinin, sanayileşmesinin, ticaret hacminin, uygulayımbilimde ulaştığı noktanın dil ile, dil eğitimine verilen önemle ve dili kullanmadaki yetenek ve beceri ile bire bir ilişkisi vardır. Bugün herhangi bir bilim dalında anadilini iyi kullanan bir bireyin, anadilini iyi kullanamayan bir bireye göre daha başarılı olabileceği herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Zira kavramlar dil içinde oluşur; duygular, düşünceler, yargılar dil ortamında gerçekleşir. Ancak, her dilin kavram oluşturma, kavram belirtme, yargı bildirme yolu kendine göredir. Bir dilin kavram oluşturma ya da belirtme, yargı bildirme yolu başka bir dilinkine uymaz (Aksan, 1978: 37-43). Bu nedenle kişinin eğitimdeki başarısı, öncelikle dil kullanma yetisi ile bire bir bağlantılıdır. Dilin temel işlevi, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araç olmasıdır. Bu işlevi yerine getirirken içinde bulunduğu yaşamı anlaması, anladıklarını yorumlaması ve yaşadığı duyguları, taşıdığı düşünceleri iletmesi, insanın sahip olmayı hedeflediği yaşam kalitesi açısından önemli bir olgudur. Dil ve düşünce arasında karşılıklı ve sürekli olan bu etkileşim, kişinin dilinde olduğu gibi düşünce dünyasında da devamlı olarak yeni oluşumlara yol açar. İki antropolog dilbilimci, Edward Sapir ve Benjamin Whorf, birbirine son derece karşıt kültürlerde yaptıkları dil ve biliş araştırmalarında, birbirinden bağımsız olarak, Sapir Whorf varsayımı diye adlandırılan, dilin düşünceyi belirlediği varsayımına ulaştılar (Gander ve Gardiner, 2004: 207). Bu bakımdan denilebilir ki dil eğitimi bu bağlamda hem kişinin iletişim yönünün güçlenmesini amaçlamalı hem de düşünsel etkinliklerini geliştirici olmalıdır. Bugün bilginin yorumlanması ve uygulanması, bilgiye ulaşmak kadar, hatta bilgiye ulaşamamanın neredeyse imkânsız olduğu düşünülürse, ondan çok daha fazla önemlidir ve zordur. Bu zorluğun üstesinden gelebilmek için kişinin anlama ve anlatma yetisinin güçlü olması yani, "konuşma", "yazma", "okuma", "dinleme" becerilerini etkili bir şekilde kullanması gereklidir. Bunu ise ancak iyi, etkili bir anadili eğitimi öngören bir eğitim-öğretim sistemi başarabilir. Öğrenmenin olmadığı bir eğitim, en yumuşak ifade ile eğitim değildir. Öğrenmek anlamak, anlamak ise gördüklerinin, duyduklarının, işittiği sözcüklerin, tümcelerin ve bilgi birimlerinin arasında bağıntılar kurabilmek demektir (Sayın, 1990: 28-29).



Şekil 1: Anlama olgusunun basamakları

1.6. Çocuğun Dil Gelişim Özellikleri

Tarihte ilk konuşulan dilin hangisi olduğu konusunda zaman zaman değişik deneyler yapılmıştır. Aksan "Türkçenin Gücü" adlı yapıtında, bilinen ilk deneyin İ.Ö. VII. yüzyılda Mısır Kralı Psemmatik tarafından yapıldığını anlatır. Kral yeni doğmuş iki çocuğun 2 yıl hiç konuşulmayan bir ortamda büyütülmesini ister. İki yıl sonra çocukların ilk kullandıkları sözcük, Frigya dilinde ekmek anlamında kullanılan "Bekos" sözcüğü olur (Aksan, 2003: 95). Bugün geldiğimiz noktada böyle bir deneyin olamayacağını ve doğan her çocuğun doğduğu andan itibaren belli bir sistem içinde dili edindiğini biliyoruz. Örneğin; Türkiye'de doğan bir Türk çocuğunu doğduğu anda Fransız bir aileye verdiğinizde; çocuk, anadili olarak Fransızca'yı konuşacak ama Türkçe'yi hiç bilmeyecektir. Dünya üzerinde bütün çocuklar birbirine yakın bir dil gelişimi süreci yaşar. Şahin'e göre, dünyanın tüm kültürlerindeki çocuklar, ilk yılda tüm kültürlere özgü sesleri çıkarabilir ve tüm kültürlerde, ilk 2-4 yaş arasında konuşmayı öğrenirler (Şahin, 1995: 65). Şüphesiz bu öğrenmenin biçiminde ve hızında, içinde yaşanılan toplumun, çevrenin doğrudan etkisi vardır. Kalabalık ailede ilgi içinde yetişen bir bebekle, bir dağ köyünde arkadaşsız ve kardeşsiz bir ailede yetişen bebeğin konuşmayı öğrenme hızı ve dilin kurallarını içselleştirme biçimi aynı olmayacaktır. Hangisinin daha önce, hızlı ve doğru bir şekilde konuşma dilini öğreneceği üzerine çok değişik araştırmalar yapılmış; değişik sonuçlar alınmıştır ama sonuçta bütün çocuklar doğuştan bir dil edinme yetisi ile doğarlar. Chomsky'ye göre dil yetisi tüm insanlarda ortak bir yapıdadır ve doğuştan vardır; dolayısıyla doğuştan getirdiğimiz dil yetisi, dünyanın

herhangi bir dilinin programıyla işlenebilir (Akerson, 2000: 13). Bugün sağır olarak doğan çocukların bile, dil ediniminde belli bir sürece kadar ilerledikleri gözlenmiştir (Gander-Gardiner, 2004:189). Günümüzde çocuğun dil gelişimine ilişkin beş temel görüş vardır. Bunlar:

> "Psikolinguistic Görüş, Davranışçı Görüş, Anlamsal-Bilişsel Görüş, Sosyolinguistik Görüş, Etkileşimci Görüş"tür. Bu görüşler "Çocukların dil kurallarını uygulamaya doğuştan eğilimleri olduğunu; sözel davranışları, çevrelerinde göze çarpan başka kimselerce ödüllendirildiği için dil öğrendiğini; çocukların duygusal deneyimlerden söz etmek amacıyla; sosyalleşmek ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek amacıyla dil öğrendiğini ve bebeklerin konuşmaya hazır olarak dünyaya geldiğini ve çevrenin onlara dil öğrettiğini savunmaktadır". (Dönmez-Arı, 1987: 37)

Yeni doğan bebek, çevresini keşfetmeye ve kavramları zihnine yerleştirmeye başladığı anda onları sınıflandırmaya ve sıralamaya da başlar. Yavuzer, bilişsel gelişim olarak adlandırabileceğimiz bu süreci, İsviçreli Psikolog Jean Piaget'e dayanarak şöyle basamaklandırır:

> "Algılama: Gerek iç, gerekse dış dünyadan edinilen bilgilerin yorumlanması, organize edilmesi ve yeniden bulunmasıdır.
>
> Bellek: Algılanan bilginin bulunup getirilmesi ve depo edilmesidir.
>
> Muhakeme: Bilgiyi belirli bir anlam çıkarma ve sonuca varma amacıyla kullanabilmelidir.
>
> Düşünme: Bilginin ve çözümlerin nitelikçe değerlendirilmesidir.
>
> Kavrama: Bilginin iki ya da daha fazla kısımları arasındaki yeni ilişkileri tanıyabilmedir." (Yavuzer, 1998: 42)

Süreç her zaman ardıl bir şekilde gerçekleşse de gelişimin başlaması ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesi, ilk basamak olan algılamaya bağlıdır. Algılamanın başlaması ise bebeğin sebebi bilinmeyen bir şekilde bazı nesneleri diğerlerine tercih etmesi ile olur. Nitekim sürecin işleyişinde, bebeklerin algısal tercihlerinin önemli olduğuna dair Brazelton'un ve Fantz'ın çok sayıda araştırması bulunmaktadır (Gander-

Gardiner, 2004: 166). Bebeklerin bu süreç içinde öncelikle en sık yaşadıkları ve onlar için önemli olan şeylerin kavramlarını zihinlerinde bir şekilde oluşturmaya başladıklarını düşünmek en mantıklısı olsa gerek. Örneğin; açlık ihtiyacını gidermek adına, annenin memesi ya da biberon, bebeklerin ilk algılamaya başladıkları nesnelerdir. Buradan hareketle yurt dışında yaşayan çocukların, anadilini öğrenmede, algılarının öncelikle harekete geçirilmesi gerektiği de ortaya çıkmaktadır. Zira farklı bir toplum ve kültür içinde yaşayan bu öğrencilerin anadillerini algılamalarına neden olacak etkenler, Türkiye'deki öğrencilere göre yok denecek kadar azdır. Nitekim yaptığımız araştırma da bu sonucu vermiş, öğrenciler kendi aralarında ya da ailelerinin belli bir kısmı ile anadilleri olan Türkçe ile değil Fransızca ile anlaşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi çocukların kendi anadillerini algılamaya yönelik herhangi bir ihtiyaç duymamalarıdır. Dil sonuçta bir ihtiyacın giderilmesi isteğinden ortaya çıkmaktadır. İnsan eğer gidereceği bir gereksinim varsa o dile ihtiyaç duyar. Dolayısıyla dili edinmenin bir yolu da, **gereksinim duymaktır** diyebiliriz. Bu gereksinimler şöyle sıralanabilir:

1. İstekleri bildirme.
2. Emretme ve başkalarının davranışlarını kontrol etme.
3. Karşılıklı ilişki kurma.
4. Kendini anlatma ve tanıtma.
5. Çevreyi, olup biteni öğrenme ve bilgi edinme.
6. Hayal kurma.
7. Diğerlerine bilgi verme.
8. Görüşler ileri sürme ve kendini ispatlama. (Demirsar, 1985; Adalı, 1982)

Buradan hareketle, yabancı bir ülkede yetişen çocuğun bu gereksinimleri kendi anadili ile giderme ihtiyacı duyup duymaması anadilinde yetkin olup olmamasını da etkiler. Gerçekten de bu konuda yaptığımız dar kapsamlı bir anket Fransa'da yaşayan Türk öğrencilerin, büyük oranda yukarıda sayılan gereksinimleri anadilleri olan Türkçe ile değil, sonradan edindikleri Fransızca ile giderdiklerini göstermiştir[2]. İlk çocuklukta, dil gelişiminin ilk ayağını, "konuşmayı öğrenme" oluşturmaktadır. Bebekliğin ilk dönemi ile birlikte, çocuk, isteklerini bildirmek için çevresindekilerle iletişim içine girer. Bu dönemde basit sesleri çıkaran bebek, 12–15 ay içinde iletişim

[2] Sonuçlar için Bk. 4.Bölüm.

için hazır hale gelir. Bu süre içindeki dil gelişimleri incelendiğinde 4 temel dönem göze çarpar:

"Ağlama: hayatın ilk günlerinde seslendirme ağlama şeklindedir. Bu nedenle de ağlama bir iletişim niteliğindedir. Başlarda bir isteği sonraları ise ilgi ihtiyacını ortaya koyar.

Cıvıldama: İkinci ayın sonundan itibaren çocuklarda ağlamayla birlikte kumru gibi sesler çıkarmaya başlarlar. Bu seslendirmelere o dilin temel taşları gözüyle bakılabilir. Bu sesler öğrenilmemiş ve geneldir. Ses çıkarma mekanizmasını harekete geçirir nitelikte vokal çalışmalardır.

Heceleme: Beşinci ve altıncı aylarda kumru gibi ses çıkarma tek heceli anlamsız sözcüklere dönüşür. Çocuğun ortaya çıkardığı ses sayısı derece derece artar.

Konuşmaya hazır olma: Ön dişlerin çıkması ile birlikte dudak ve dişlerin koordinasyonu ile meydana gelen seslerin çıktığı görülür. Sinirler ve kaslar tamamen gelişmiş durumdadır." (Yavuzer, 1998: 68-72)

Gelişimsel psikolinguistik açıdan aynı evre 6 basamaktan oluşmaktadır:

"I. Evre Ağlama: Bebek dünyaya dil geliştirmeye iyice hazır olarak gelir; kuşkusuz bu da ağlamayla başlayan bir süreçtir.

II. Evre Agulama: İkinci ayın sonunda "ooo", "aaa", "ttt" gibi sesler çıkarır.

III. Evre Cıvıldama: Dudak, dil, diş ve gırtlaklarını kullanmaya başladıkları dönemdir.

IV. Evre Tek Sözcük: İlk yaşın bitimi ile birlikte bebek tek sözcük dönemine girer.

V.Evre Telgraf konuşması: İki yaşına gelen çocuklar, iki ya da üç sözcüklü basit cümleler kurar. Cümlelerinin genel yapısı bozuktur.

VI. Evre Tam cümleler: Fiil çekimleri yapmaya, bağlaçları ve iyelik eklerini kullanmaya başlar. Mülkiyet sözcüklerini yardımcı fiillerden önce kullanır çünkü bu daha kolaydır." (Gander - Gardiner, 2004: 186–194)

Bu evrelerin oluşumu içinde çocuk, içinde yaşadığı çevrenin dilini anadili olarak edinir. Francis Bacon dil için "**aklın ayak izleridir**" der (Akt. Dilaçar, 1968:

7). Çocuk, doğduğu andan itibaren bu ayak izlerini hem arayan, hem de dili edinirken bu ayak izlerini bırakandır. Piaget kendisinden iki yüz elli yıl önce yaşamış Bacon'un bu sözünden etkilenmiş midir bilinmez ama 4–11 yaş arası çocukların dil gelişimini incelediğinde, çocukların tıpkı bir şeyleri arıyormuşçasına bir yineleme içinde olduklarını, Bacon'ın deyişiyle çocuğun, akıl yordamıyla dilini keşfettiğini gözlemlemiştir. Piaget'e göre bu yaş çocuklarının kendi kendine yaptıkları konuşmalar üç tipe ayrılmıştır :

> "Tekrar: Bir çok defa başkasının cümlesini aynen tekrarlayan çocuk yeni bir şey söylediğini sanır. Piaget'ye göre tekrarlar tüm söylenenlerin % 1–2'sini teşkil eder.
>
> Monolog: bu tip konuşmalar daha çok çocuk yalnızken görülür. Çocuk yüksek sesle kendi kendine konuşur. Çocuk konuşmalarının % 5-15'i bu tip monologlardır.
>
> Birlikte monologlar: Birkaç çocuk bir aradadır, içlerinde biri konuşur, diğerleri onu dinlemez, aralarında bir katılma, beraberlik yoktur. Konuşucu dinlenilmek ister, hatta dinlenildiğini sanır ancak diğerleri ben merkezlikten kurtulup ona kulak veremezler. İsteseler de bunu başaramazlar. Birlikte monologlar tüm çocuk konuşmalarının % 23-30'unu teşkil etmektedir." (Demir, Çalışkan, vd. t.y., :56)

Dil gelişiminin sağlıklı olması ve doğru bir dil işleyişi edinilmesi, bu süreçlerin doğru bir şekilde işlemesine bağlıdır. Dil yapı itibariyle seslerden, bu seslerin bir araya gelmesi ile oluşan sözcüklerden ve bu sözcüklerin bir araya gelmesi ile meydana gelen cümlelerden oluşur (Aksan, 1977). Bu süreçlerin sonunda çocuk, edindiği dile ait dizgi sistemini keşfetmiş ve kullanmaya başlamış olacaktır. Dilin, temelde sesbilim (Fr. phonologie), biçimbilim (Fr. morphologie), sözdizimi (Fr. syntax) ve anlambilimi (Fr. semantics) gibi dört ana düzlemde incelendiğini göz önünde bulunduracak olursak ilk çocukluktan başlayarak, ilk 10 yaş, ama özellikle 1-6 yaş arası dil gelişimi çok önemli bir noktaya taşınacaktır. Nitekim Adalı dilin dizgesel olanaklarına ilişkin bilginin dil aracılığıyla kurulan iletişimde büyük önem taşıdığını söylemektedir (Adalı, 2004: 54). Örneğin; sesbilimsel açıdan dil, adına sesbirim (Fr. phonem) denilen ses birimlerinden oluşur. Bir sözcüğü diğerinden ayırmaya yarayan her bir ses "phonem"dir. Dilin ses yapısına egemen olabilmek

için, anadilindeki ses farklılıklarının bilinmesi, her sesbirimin tanımlanmasını sağlayan ayırıcı özelliklerin öğrenilmesi ve dilin, anlama-konuşma eylemlerinde kullanılması gerekmektedir (Yapıcı, 2004: 5). Tabî bu noktada dil dizgesi içinde yer alan birimlerin, ancak öteki birimlerle olan ilişkileri içinde kavranabilineceğinin unutulmaması gerekir (Adalı; 2004: 53). Bu ilişkiyi kuramayan ve sesbirimcikleri (phonemleri) sözlü ya da yazılı anlatımda yanlış kullanan bireyin doğru bir iletişim kuramayacağı bilinmelidir. Nitekim Yapıcı'nın, Fişek, Yıldırım ve Şahinden aktardığına göre, eğer birey, sesbirimleri birbirinden ayıramıyorsa konuşmadaki ifadelerinin birbirinden farklı olduğunu anlamayacak ya da anlamada güçlük çekecek, anlama güçleşince konuşma da güçleşecektir (Fişek – Yıldırım, 1983; Şahin 1985, akt. Yapıcı, 2004: 5). Bugün, dilin ediniminde, dile ait ses yapısının iyi bilinmesinin ve doğru kullanılmasının sözlü anlatım ya da yazılı anlatım gibi dilsel yeteneklerle birebir ilişkili olduğu bilinmektedir. Hatta Şahin'e göre, dilin kazanılmasında ses yapısının iyi bilinmesi, özellikle dilsel yetenekler açısından bir ön şart niteliği taşımaktadır (Şahin'den akt. Yapıcı, 2004: 5). Oysa sonraki bölümlerde de görüleceği gibi Fransa'da yaşayan iki dilli öğrencilerimizin sözlü ve yazılı anlatımlarında Türkçenin ses yapısını bilmediklerini ve yoğun olarak sesbirimleri (Fr. phonem) yanlış kullandıklarını görmekteyiz. İki dilli öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımda yaptıkları yanlışlar, sesbirimlerle sınırlı değildir. Biçimbirim, anlambirim ya da sözdiziminde de yoğun olarak yanlışlıklar bulunmaktadır. Yapıcı'nın Banguoğlu'na, Hildebrand'a, Şahin'e, Fişek ve Yıldırım'a dayanarak söylediği gibi:

> "Fonemlerin doğru olarak çıkarılması yeterli değildir. Aynı zamanda, dilin kurallarına uygun, telaffuz, vurgulama ve tonlamanın da öğrenilmesi gerekmektedir. Yanlış telaffuz, vurgulama ve tonlama, kelimenin, cümlenin algılanmasını ve konuşmanın anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. İletişimin sağlıklı olması için, tonlama ile anlam arasındaki etkileşimin öğrenilmesi gerekmektedir." (Banguoğlu, 1974; Hildebrand, 1981; Şahin, 1975; Fişek - Yıldırım, 1983, akt. Yapıcı, 2004: 5)

Gerçekten de bir dilin edinilmesinde sadece sesbilim değil, vurgu ve tonlama da önemlidir. Vurgu ve tonlama, bize seslerin yan yana gelişi ile ilgili ipuçları verir.

Konuşurken ya da okurken bazen bazı hecelerin üstüne basa basa konuşuruz. Bu vurgu veya tonlamalar bize o heceye ait bazı özel görevleri çağrıştırır. Bu da aynı zamanda bizim, dile ait bir kuralı, içselleştirmemize yardım eden birer ipucudur. Aksan, "Dilde anlam ayırt edici bir unsur olan fonemlerin çıkartılışında ve yan yana getirilişinde, her konuşma dilinin kendine has ses diziliş kuralları vardır" diyerek vurguların ve tonlamanın sesbirimler açısından önemine değiniyor (Aksan, 1977). Yine Şahin'e göre sesbirimlerin sırası değiştiğinde anlam da değişir ya da bozulur (Şahin, 1975, akt. Yapıcı, 2004: 4). Aksan'a göre sadece sesbirimler değildir önemli olan; aynı zamanda morpheme dediğimiz biçimbirimler ve dilde en etkili en güçlü birim kabul edilen sözcükler de önemlidir (Aksan, 1977). Dil gelişimi, dilin edinimi ve çocuğun temel dil kurallarını beş yaşına değin kazandığı düşünülecek olursa, buraya kadar anlattığımız çocuğun genel dil gelişiminin, dil eğitiminin planlanması ve ileride inceleyeceğimiz Fransa'da yaşayan Türk öğrencilerin dil yanlışlıklarını çözümleme konusunda aydınlatıcı ve yönlendirici olacağı açıktır. Dilin, bireysel gelişim düzeyinde kazanılması, dil öğrenim olanaklarını belirli bir üst yaş sınırı ile sınırlamaktadır. İzbul'un Hill'den aktardığına göre, "gerek anadilin, gerekse ikinci ya da üçüncü bir dilin kazanılması, ergenlik öncesi döneme paralel bir çizgi izlemektedir (J. H. Hill'den akt. İzbul, 1983: 143-149). Konuşulan dil ister anadili olsun, ister ikinci bir dil olsun dil edinimindeki gelişme süreci hep aynı olacaktır. Dolayısıyla doğru bir dil eğitimi vermenin ön koşulu dil gelişimini iyi bilip bu sürece paralel bir program izlemek ve öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım yanlışlarını, bu gelişim süreci doğrultusunda değerlendirmektir. Ancak bu değerlendirmenin yurt dışında yaşayan Türk çocukları bağlamında doğru yapılabilmesinin bir diğer ön koşulu da iki dillilik kavramının doğru anlaşılmasından geçmektedir.

2. İKİ DİLLİLİK VE FRANSA BAĞLAMINDA ANADİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2.1. İki Dillilik

Bugün başta dilbilim olmak üzere eğitim bilimlerinin bir çok dalında iki dillilik, ana çalışma alanını meydana getirmektedir. İki dillilik, en basit tanımıyla bir kişinin, iki ayrı dili aynı beceri düzeyinde konuşabilmesi ve her iki dilde de başka bir bireyle karşılıklı iletişim kurabilmesidir. Heuchert'e göre ise, iki dillilik, bireylerin her iki dilde de hayatlarındaki bütün önemli alanlarda ihtiyaçlarını karşılayabilmeleridir. Bu düşünceye göre iki dilli diye nitelenen kişinin ne zaman ihtiyaç duyarsa, kullandığı birinci dilden (L1), bildiği ikinci dile (L2) sorunsuzca geçebilmesi, iki dillilik tanımının ön koşuludur (Heuchert'ten akt. Temel-Bekir, 2005: 65). Oksaar da bu yaklaşıma benzer bir yaklaşımla, iki dilliliği, iki dilin aynı kişi tarafından iletişim amaçlı kullanılabilmesi ve gerektiğinde de iki dil arasında geçiş yapılabilmesi olarak tanımlamaktadır (Oksaar'dan akt. Temel - Bekir, 2005:65). Mackey, bu tanıma yakın bir tanımla, iki dilliliğin çerçevesini iki veya daha fazla dilin aynı kişi tarafından değişimli olarak kullanılabilmesi şeklinde çizmektedir (Mackey'den akt. Temel-Bekir, 2005: 65). Weinrich, iki dilliliğin sosyal boyutuna dikkat çekerek biraz daha sosyolojik bir tanımı yeğlemektedir: Ona göre iki dillilik, "Sosyal ilişkilerde öğrenilen ve gereğinde bir dilin, gereğinde öbür dilin kullanılışı"dır (Weinrich, 1968). Finli bilim adamı Skutnabb-Kangas, bu tanımlardan farklı olarak, iki dilliliğin kültürel ve toplumsal boyutunu da göz önüne alan, bir "iki dilli birey" tanımı yapmaktadır. Achmet'in Skutnabb-Kangas'dan aktardığına göre, "İki dilli: içinde bulunulan topluluk, ya da bizzat konuşan kişi tarafından saptanan, iletişimsel ve bilişsel yeteneğin zorunlu kıldığı sosyo-kültürel gereklere göre tek dilli ya da iki dilli topluluklar arasında, anadili konuşucuları ölçüsünde kendini her iki dilde de ifade edebilecek durumda olan ve diğer taraftan bu kültürel ve dilsel gruplardan her ikisi ile ya da tümü ile veya en azından bir bölümü ile özdeşleşebilen kişidir" (Skutnabb-Kangas, akt. Achmet, 2005: 28). Görüldüğü üzere iki dilliliğin bir çok alanı ilgilendiren yanı nedeniyle, üzerine yapılan tanımlamalar da çeşitlilik kazanmaktadır. Günümüzde bilim adamları 68 farklı iki dillilik tanımı bulunduğunu

söylerken hiç de haksız değiller (Skourtou'dan akt. Achmet, 2005: 44). Gerçekten de zihinsel ve davranışsal yönü nedeniyle psikologlar, toplumu ve kültürü ilgilendiren boyutu nedeniyle sosyologlar, dil ve düşünce arasındaki ilişki nedeni ile felsefeciler ve eğitimi ilgilendiren yönü nedeni ile de eğitimbilimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanan iki dillilik, literatürde çok çeşitli tanımlara sahip ve çok geniş bir alanı ilgilendiren bir kavramdır. Çalışmamızın ana konusu olan Avrupa'daki Türk çocuklarının eğitimi söz konusu olduğunda ise, eğitim alanında araştırma yapan herkesi bir noktada buluşturan kavram, yine iki dillilik kavramıdır.

Avrupa'da yaşayan çocukların yazılı ve sözlü anlatım becerilerini doğru ölçmek ve değerlendirmek, bu değerlendirmeler ışığında anadili öğretimi politikalarını belirlemek, doğru öğrenme ve öğretme stratejileri ortaya koyabilmek şüphesiz yine bu kavramın, bu öğrenciler açısından ne ifade ettiğinin anlaşılmasına da bağlıdır. Bu kavrayışın ortaya konulabilmesi için önce iki dilliliğin türlerinin belirlenmesi yerinde olacaktır. Çünkü bu, çocukların anadillerinde sergiledikleri her türlü edim, örneğin her iki dili edinme durumları, edinim zamanları, edinim şekileri, bu iki dilin okulda ya da ailede ne derecede destek gördüğü, çocuğun kullandığı L1 (anadili) ve L2 (ikinci dili) dillerini ne oranda içselleştirdiği ile de yakından ilgilidir. Bu yüzden önce iki dilliliğin türlerinin neler olduğunun, sonra ise araştırmaya konu olan çocukların hangi türde iki dilliliğe sahip olduklarının bilinmesi gereklidir.

2.2. İki Dilliliğin Türleri

20.yy.'ın başlarına değin iki dillilik, hiç de tanınmayan ve genelde insanlar tarafından dilbilimsel bir engel olarak kabul edilen bir kavramdı. Oysa günümüz dünyasında insanların yarıdan fazlasının iki dilli olduğu ya da iki veya çok dilli ortamlarda yaşadığı kabul edile gelen bir gerçektir (Grosjean, 1982; Baetens-Beardsmore, 1986: 205). Bugün dünya üzerinde konuşulan dillerin sayısını inceleyecek olsak; yaklaşık 200 ülkede 6000 dilin konuşulduğunu ve ülke başına ortalama 30 dil düştüğünü rahatlıkla gözlemleyebiliriz (Calvet, 1999). Başka bir deyişle artık iki dilliliğin olağanüstü bir durum olmadığı ve bugün bu kavram üstüne sayısız araştırma olduğu kabul edilen bir gerçektir (Deprez, 1994; Hagege, 1996). Bu kadar geniş bir çerçeveye sahip ve üzerine bu kadar değişik tanımlamaların olduğu bir kavramın bir çok türü olması da kaçınılmazdır. İki dilliliğin türlerini ortaya koyan

yaklaşımların hepsinde, bireylerin bu dilleri edinme şekilleri, edinim zamanları, kullanım güçleri gibi etkenlerin önemli bir etkisi vardır. Bütün bu şartlar altında, edinilen her iki dilliliğin de bireylere aynı avantajları ya da dezavantajları getirmesi beklenmemelidir.

2.2.1. Dengeli İki Dillilik ve Baskın İki Dillilik

Kullanım gücüne göre 3 tür iki dillilikten söz edebiliriz. Bu türler kişinin L1 ve L2 dillerindeki yetisine göre şekillenir. Buradaki ayrım her iki dile de büyük oranda hâkim olanlar, dillerden yalnız birine büyük oranda hâkim olanlar ya da her iki dile de zayıf oranda hâkim olanlar şeklindedir. Bunun sonucunda oluşan iki dillik türleri ise:

- Dengeli iki dillilik
- İki yönlü ya da baskın iki dillilik

şeklindedir. Dengeli iki dilliliğe sahip olan bireylerde yazma, okuma, konuşma, dinleme gibi temel beceriler her iki dilde de birbirine yakın yeterliliktedir. Birazdan aşağıda da belirteceğimiz üzere bu durum genelde erken iki dilliliğin olduğu durumlarda ortaya çıkar. Dengeli iki dilliliğe sahip birey, her iki dili de, o dilleri konuşan tek dilli bireyler ölçüsünde, hatasız ve yetkin bir şekilde kullanabilmektedir. Dengeli iki dillilikte ikinci dilin edinimi, anadili kazanımı ile paralellik taşımakta ve çocuğun dil edinim yaşı ne kadar küçükse, bu paralellik o oranda artmaktadır (Heuchert'ten akt. Temel-Bekir, 2005: 296). Achmet'e ve Cillia'ya göre bu tür bir iki dillilik, gerçek bir iki dilliliktir (Achmet, 2005: 55; Cillia, 2003) Yine Huber'e göre dil edinimi doğumla başlar ve bazı bilimadamlarına göre üç-beş yaş aralığına kadar sürer. "**Kritik dönem**" olarak adlandırılan bu dönemde kendisi ile belli bir dilde konuşulmayan çocukların ileriki yaşlarda o dille karşılaşsalar bile bu dili tam olarak öğrenemedikleri saptanmıştır (Huber, 2007: 9). Dengeli iki dilliliğe sahip olan çocuğun, iki dil arasında kavram ve sözcük alışverişi daha sık ve kolay olmakta bunun sonucunda ise çocuğun iki dili birbirine dönüştürülebilmesi ve iki dilin de imkânlarından faydalanabilmesi kolayca gerçekleşmektedir.

"**İki yönlü**" ya da "**baskın iki dillilik**" kavramı ise her iki dilin de günlük yaşamda, tek dilli birey kadar olmasa da, rahatça kullanılabildiği durumları anlatmak

için kullanılır. Ancak burada birey, dillerden birinde diğerine göre biraz daha iyi yetilere sahiptir. Yapılan çalışmalar Avrupadaki Türk çocuklarının daha çok Türkçelerinin baskın olduğunu; dolayısıyla baskın iki dilliliğe sahip olduklarını ve dengeli iki dilliliğe ulaşamadıklarını göstermektedir (Yıldız, 2003: 5-21; Akıncı, 2007; Yağmur, 2007: 74)[1]. Örneğin Yağmur'un Almanya'da anadili Almanca olan çocuklar ve Almancası baskın olan göçmen çocukları ile Türk çocuklarının her iki dildeki beceri düzeylerini karşılaştırdığı araştırmanın sonuçlarına göre Türk çocuklarının Türkçeleri daha baskın, Almancaları ise diğer çocuklara göre daha zayıftır. Dolayısıyla bu çocuklar, baskın iki dilliliğe sahiptirler (Yağmur, 2007: 74). Ancak Yağmur'un çalışması, yeterince ve nitelikli bir anadili eğitimi alamayan Türk çocuklarının kavramsal gelişimlerini tamamlayamadıklarını ve bu nedenle her iki dilde de akranlarına göre geri kaldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmada Türkçem daha iyi (daha baskın) diyen Türk öğrencilerin, Türkçe testinde, Almancam daha iyi (daha baskın) diyen öğrencilerden daha az başarılı oldukları da dikkatleri çekmektedir. Dolayısıyla aslında Türk öğrencilerin daha baskın gibi gözüken Türkçelerinin de, hızlı bir zayıflama süreci içine girdiği ve hem Almanca'da hem de Türkçe'de dilsel becerilerde sorun yaşadıkları görülmektedir.

Akıncı'nın, Fransa'daki iki dilli öğrencilerle, Denizli'deki tek dilli öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullandıkları bağlaçları, türlerine ve sayılarına göre karşılaştırdığı çalışmada da, her iki grubun birbirine yakın sonuçlar vermesi, Fransa'daki iki dilli öğrencilerin Türkçelerinin daha baskın olduğunu göstermektedir. Nitekim Akıncı, bu çalışmanın sonuçlarına göre, Fransa'da verilmekte olan Türkçe derslerine devam edilmesini, baskın iki dilliliğe sahip olan çocukların dengeli iki dilliliğe ulaşılabilmeleri açısından önemsediğini belirtmektedir (Akıncı, 2007).

2.2.2. Erken ve Geç İki Dillilik

Çocuğun, edindiği dildeki hâkimiyetini belirleyen önemli bir diğer etken ise, edinim yaşıdır. İki dilin edinildiği yaşa göre iki türlü iki dillilikten söz edilebilir:

[1] Öğrencilerin Türkçelerinin baskın olması, görünüşte, anadili gelişimi açısından avantaj gibi gözükse de, yapılacak saptamaların doğru ve gerçekçi olabilmesi için baskın iki dillilik kavramı, "yarım iki dillilik", "eksiltici iki dillilik" ve "eşik düzey kuramı" ile birlikte değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme için Bk. 2.2.5. ve 2.2.5.1.

- Erken iki dillilik
- Geç iki dillilik

Çocuğun dil edinim yaşı, çalışmamızın ilk bölümünde de anlattığımız gibi, ilk dört yılda şekillenmekte; özellikle ilk altı yıl, çocuğun dil edinimi ve gelişimi için hassas bir dönemi işaret etmektedir. İşte erken iki dillilik, bu evrenin öncesinde, yani çocuk daha okul çağına gelmeden, hatta daha bebeklik devresinde iken bireyin ikinci dille (L2) tanışması şeklinde açıklanabilir. Achmet, yaptığı doktora tezinde ergenlik öncesinde edinilen dili (L1+L2), erken iki dillilik olarak açıklamaktadır (Achmet, 2005: 56). Ancak çocukluktaki dil gelişiminin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bunun pek de yerinde bir saptama olmadığı; ikinci dilin ilk dört ya da beş yaş öncesinde edinilmesinin erken iki dillilik olarak adlandırılmasının daha doğru bir saptama olacağı açıktır. Nitekim erken iki dillilik üzerine yapılan tartışmaların çoğu, ikinci dilin ergenlik döneminin öncesinde mi, sonrasında mı edinildiği üzerine değil, bilakis okul yaşı da olan dört yaştan önce mi, sonra mı edinildiği üzerinedir (Saunders, 1982: 17; Temel-Bekir, 2005 :70). Dolayısıyla çocuğun bebeklikten başlayarak dört, altı yaşına gelinceye değin her iki dili birden aynı anda edinmeye başladığı dönem erken iki dillilik olarak adlandırılabilir. Erken iki dilliğin süresi, ergenlik dönemine girmeden hemen önce biter.

Dört-altı yaş arasından sonra edinilmeye başlanan ikinci dil ise geç iki dillilik olarak adlandırılır. Bu dönem, genellikle okul dönemi ile birlikte başlar. Anadiline ait temel becerileri kazanmış olan çocuk, okulla birlikte içinde yaşadığı topluma ait dilin farkına varır. Bu dönem, tamamen bir bocalama ve transfer dönemidir. Çocuk, anadilinde kazandığı kavramları, kelimeleri yeni dile transfer etmeye çalışır. Erken iki dilli olan küçük çocuklar, gelişimsel açıdan dil öğrenme döneminde oldukları için, daha çok dilbilgisel kurallar, sözcüklerin kapsamı, kavramların içerikleri üzerine kafa yoran geç iki dilli çocuklara göre avantajlı durumdadırlar (Karacan, 2000: 254). Ünlü Dilbilimci Chomsky, bireyin genetik bir dilsel donanıma sahip olarak dünyaya geldiğini savunmaktadır. Doğduğu andan itibaren ise bu altyapıyı kullanarak; çok hızlı bir şekilde, içinde bulunduğu çevrenin diline ait yapıyı öğrenmeye başlar. İki dillilik bağlamında burada aklımıza gelen ilk soru ise, öğrendiği anadili ile içinde yaşanılan toplumun dili farklı olduğunda çocukların bu

yapıyı nasıl öğrendiğidir. Böyle bir ortamda yetişen çocuklar, okul çağına geldiklerinde ne tek dilli çocukların dilsel beceri seviyesine ulaşabilecekler, dil ile düşünme arasındaki ilişkiyi de göz önünde bulunduracak olursak, ne de tek dilli çocukların düşünme yetilerinin seviyesine ulaşabileceklerdir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun erken iki dilli mi, geç iki dilli mi olduğu, onun eğitim öğretim hayatındaki başarısını, dolayısıyla hem kendi geleceğini, hem de bağlı olduğu toplumun geleceğini doğrudan etkileyecek önemli bir ayrım olarak karşımıza çıkmaktadır. Fransa'daki duruma göz attığımızda ise, Fransa'da 36 ayını dolduran çocukların anasınıflarının 1. kademesine alınmaları söz konusudur. Anasınıfları 3 kademeden oluşmaktadır: "**petit section**", "**moyen section**" ve "**grand section**". Çocuk bu üç kademeden sonra bizim ülkemizdeki ilköğretim birinci sınıfa karşılık gelen CP sınıfına başlar ve sırasıyla CE1 (2. sınıf), CE2 (3. sınıf), CM1 (4. sınıf), CM2 (5. sınıf) sınıflarını izleyerek ilkokul eğitimini tamamlayıp ortaokula (bizdeki 6. sınıfa) geçer. Fransa'daki Türk öğrencileri, genelde 3 yaşını takiben anasınıflarına kayıt yaptırarak ikinci dille karşılaşmaktadırlar. Dönem olarak bu, erken iki dillilik dönemine karşılık gelmektedir. Buna rağmen, ilkokul seviyesindeki öğrenciler üzerine yapılan değişik araştırmalar, anadillerine gereken önemin verilmemesi sebebiyle, bu öğrencilerin erken iki dilliliğin getireceği varsayılan, (özellikle dengeli iki dillilik ile ilgili) avantajları kazanamadıklarını göstermektedir (Yazıcı, 1999; Yağmur, 2007: 74; Triarhe-Herman'den akt. Achmet 2005: 60). Maalesef, çok önemli olmasına rağmen, iki dillilerin okul öncesi eğitimine dönük bir dil politikamız olmadığı için öğrencilerimizin dengeli iki dilliliği bu dönemde yakalamalarına yardımcı olamamaktayız. Onları, ikinci dilin, dolayısıyla ikinci kültürün ve bu ikinci kültürün getirdiği değer yargılarının kuşatması ile başbaşa bırakmaktayız. Öğrenci, ancak 3 yıllık bir anaokulu eğitiminden sonra Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile tanışabilmekte; anadili edinimi açısından arada kaybedilen zamanın telafisi ise mümkün olmamaktadır.

2.2.3. Eş Zamanlı ve Ardışık İki Dillilik

Öte yandan erken iki dillilik bağlamında, L2'nin edinim koşullarına göre, iki değişik türde iki dillilikten söz edilebilir:

- Eşzamanlı iki dillilik

- Ardışık iki dillilik

Eşzamanlı iki dillilik, daha çok evdeki aile bireylerinden en az ikisinin, farklı iki dili konuşabildiği durumlarda geçerli olan bir durumdur. Çocuk, hemen doğumdan sonra ikinci dil ile karşılaşır ve her iki dilin yani L1'in ve L2'nin edinimi bir anda olur (Achmet, 2005: 55; Temel-Bekir, 2005: 294-298). Çocukların ikinci bir dili en iyi öğrenebilecekleri zaman, dil gelişimine biyolojik açıdan da en hazır oldukları erken çocukluk dönemidir. Bu çocuklar, doğal bir ortamda iki dilli olarak yetişirler. Erken iki dillilik, aynı evde yaşayan bireylerin, (anne, baba, yakın akraba, bakıcı v.s.) çocuğun doğumundan itibaren, iki farklı dili kullanması ve çocuğun doğal olarak iki farklı dilin bulunduğu bir ortamda yetişmesi ile olabilmektedir. Burada erken iki dilliliğe bağlı gelişen "**eş zamanlı iki dillilik**" kavramının altını dolduran yegane unsur, "**doğal ortamda**" öğrenmedir. Yani burada çocuğa ikinci bir dil öğretilmesi söz konusu değildir. Bilakis çocuğun ikinci dili "edinimi" söz konusudur. Bazen anne veya baba farklı uyruk veya etnik kökenden olabildiği gibi, bazen aynı uyruğa veya etnik kökene sahip olmalarına rağmen çeşitli sebeplerle iki farklı dilin kullanıldığı durumlarda, çocuk, her iki dile ait kuralları, dile ait yetileri aynı anda öğrenmeye ve kullanmaya başlayacaktır. Böylece gerçek iki dilli bireyin zihninde, bir kavrama ait ve L1 ve L2 dilleri tarafından tanımlanmış iki ad ile bu adlara ait sözcükler, ayrı ayrı bulunabilmektedir. **Ardışık iki dillilik** ise, doğal dil gelişimi yaşı olan 3-4 yaşından sonra yaşanılan dil edinim sürecini gösteren bir kavramdır. Daha çok göçmen topluluklarında görülür. Bu tür bir iki dillilik, ikinci dilin, birinci dilin edinim sürecinde belli bir noktaya gelinmesinden sonra, edinilmeye başlanması ile meydana çıkan iki dilliliktir. Okul dönemi ile başlar. İki dil, birbiri peşi sıra öğrenilir. Çocuk okula geldiği anda itibaren anadilinde edindiği kazanımları kullanarak; ikinci dile ait dilsel becerileri kazanma uğraşı içine girer. Bu türde bir iki dilliliğin dönemi daha çok 3 yaşından sonraki bir anı kapsadığı için çocuk, zaman zaman aktarım (Fr. transfert) metodunu kullanarak anadilindeki kuralları ikinci dile uygulamanın yollarını dener. Eş zamanlı iki dilliliğe göre, öğrencinin daha çok destek ve yardıma ihtiyaç duyduğu bir iki dilliliktir. Çeşitli sebeplerle yaşadıkları toplumdan ayrılarak başka bir dilin konuşulduğu farklı bir topluma göç etmiş kişiler için geçerli bir durumdur. Bu türden bir iki dillilikte, çoğu

zaman kendi anadilinden kopuş söz konusudur. Özellikle okul dönemi ile birlikte çocuğun yavaş yavaş kendi anadilinden uzaklaşıp içinde yaşadığı toplumun diline kaydığı görülür. Fransa'da öğrenim görmekte olan Türk çocuklarının, bu sınıflamaya göre, ardışık iki dilliliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim araştırmamıza konu olan öğrenciler de, en erken anasınıfı aşamasında tam olarak ikinci dille karşılaşan, yani ardışık iki dilliliğe sahip öğrencilerden oluşmaktadır.

2.2.4. Çatışmalı İki Dillilik

Tabî bu noktada önemli olan bir diğer konu da, erken iki dilli olarak yetişen çocuğun içinde yaşadığı aile ve sosyal çevredir. Eğitime önem veren bir ailede yetişen çocuğun sağlıklı bir "iki dilli eğitim" alması büyük bir olasılık iken eğitime önem vermeyen bir ailede yetişen çocuk için aynı durum söz konusu bile olamaz. İnce'nin 2008 yılında Paris'te yaptığı bir araştırma, öğretmen görüşlerine göre bu ülkede verilmekte olan Türkçe dersi açısından en büyük problemlerden birisinin velilerin eğitime ve anadili eğitimine gereken önemi vermemeleri olduğunu ortaya koymaktadır (İnce, 2008: 353-375). Yine içinde yaşanılan sosyal çevre tarafından, çocuğun konuştuğu dillerden birine ön yargılı yaklaşılması da ikinci dil edinimini olumsuz etkileyen bir diğer faktördür. Örneğin; baskın toplum tarafından hissettirilen, "dillerden birinin önemsiz olduğu ya da gereksiz olduğu düşüncesi", erken iki dilliliğe engel olmakta; hatta bu süreç ilk dil açısından geriye ket vurma ile de sonuçlanabilmektedir. Akıncı, Türkçe'nin Fransızca öğrenimine engel olduğu gerekçesi ile zaman zaman Fransız makamlarınca bu türden değerlendirmelerin yapıldığını bize bildirmektedir (Akıncı, 2007). Yaşanan bu türden bir iki dillilik:

- Çatışmalı iki dillilik

olarak adlandırılır. Thiarhé-Hermann'a göre çatışmalı iki dillilik, anadilinin ihmal edildiği ve güvence altına alınmadığı; dolayısıyla dengeli bir iki dillilikten söz edilemeyen durumlar için geçerlidir (Thiarhé-Hermann'dan akt. Achmet, 2005: 28-29). Böyle bir durumda çocuğun ne okulda öğrendiği, okulda ve sokakta sınırlı olarak kullandığı L2, ne de evde ve köklerinin bağlı olduğu yakın çevrede kullandığı L1, sağlıklı iletişim kurabilmesi için yeterli olabilir. Bu durumu anlatan en iyi terim ise yarım dilliliktir. Bir çok araştırmada, Fransa'nın dil politikaları ile ilgili verilen

betimleme, "çatışmalı iki dilliliğin" nitelikleri ile bire bir uyuşmaktadır (Akıncı, 2007; Küçük, 2006: 231-251; İnce, 2008: 353-375). Bu nedenle "çatışmalı iki dilliliğin" Fransa'daki öğrenciler için de genelde geçerli olduğunu söylememiz mümkündür.

2.2.5. Yarım Dillilik

Yarımdillilik en basit tanımıyla bireyin, kullandığı her iki dilde de yeterli dilsel beceriye ulaşılamaması durumunda kullanılan bir kavramdır. Yapılan bir çok araştırma yarım dilliliğin, iki dillilerce anadiline yeterince hakim olunamaması sonucu oluştuğunu göstermektedir (Skourtou'dan akt. Achmet, 2005: 59; Cummins, 1979: 222; Cillia, 2003; Skutnaab-Kangas, 1981: 52-53). Bu yetersizliğin en önemli nedenleri arasında, özellikle okul yaşı ile birlikte çocuğun, birdenbire ikinci dile geçiş yapması, aile bireylerinin (özellikle anne ve babanın) ikisinin birden çalışmak zorunda olması nedeni ile çocuğun çoğu kere zamanını ikinci dilin yoğun konuşulduğu ortamlarda geçirmesi (bakıcı, kreş v.s.), **çatışmalı iki dilliliğin** yaşanıyor olması gibi durumlar sayılabilir. Tam da henüz anadilinde kavramların tam oluşmadığı ve dilsel becerilerin tam olarak gelişmediği bir dönemde, ikinci dile başlangıç yapılması ve ikinci dilin, bir yerde, anadilinin yerini alması, anadilindeki gelişmenin önce durmasına; gereken tedbirler alınmazsa da sonradan körelmeye başlamasına neden olur. Bu da çocuğu yarım dillilik olgusu ile karşı karşıya bırakır. Yarım dillilik terimini ilk defa kullanan, İsveçte yaşadıkları için anadillerindeki temel becerilerin gelişiminde kesintiye uğrayarak bütünüyle İsveç dilinde eğitim almak zorunda kalan ve bu durumun sonunda duyuşsal ve bilişsel sorunlar yaşayan Finlandiyalı göçmen çocukları inceleyen Finlandiyalı dilbilimci Hansegard'dır (Triarhe-Herman'dan akt. Achmet 2005: 60). Üzerine çokça araştırma yapılan yarım dillilik, başlarda bilim adamlarının üzerinde pek de mutabık kalamadıkları bir kavram olmakla birlikte; özellikle göçmen çocuklarının, tek dilli çocukların ulaştığı temel dilsel beceriler düzeyine ulaşamamaları nedeniyle çokça kullanılan bir terimdir. Nitekim, modern nüfus bilim araştırmaları, ikinci kuşaktan itibaren göçmenlerin anadilinde kaybolma olduğunu ileri sürer. Bu kaybolma birden olmaz. Yarım dillilik, kaybolmaya giden süreçte bir **ara geçiş dönemidir**. Fishman, Ganzo ve Saltarelli, birbiri ile sıkı temas halinde olan dillerden zayıf olanın baskın olana

doğru geri döndürülemez bir dönüşüm ve değişim içinde olacağı konusunda görüş birliği içindedirler. Onlara göre bu değişim, baskın dilin lehine olacak şekilde, üç veya dört kuşakta tamamlanır (Fishman, 1991; Gonzo ve Saltrelli, 1983: 181-197). Tribalat'nın yapmış olduğu araştırma, üçüncü kuşağa gelindiğinde, çocukları ile yalnızca Fransızca konuşan ailelerin %80-90'ının, anadillerini tamamen kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir (Tribalat, 1995). Olaya Fransa'da yaşayan Türkler açısından baktığımızda ise Türklerin diğer toplumlara göre daha kapalı, tutucu bir yapıya sahip olması, Fransa, Almanya gibi Avrupa'nın değişik ülkelerinde son zamanlarda yürürlüğe konan değişik engellemelere rağmen, anavatan Türkiye'den evlenmelerin yoğun olması ve uydu aracılığıyla Türk televizyonlarının yoğun olarak izleniyor olması, bu dilsel erimenin diğer toplumlara göre daha yavaş gerçekleştiğini göstermektedir. Bununla birlikte son yapılan araştırmalar üçüncü kuşağa gelen Türk toplumu arasında da dilsel erimenin giderek hızlandığını ortaya koymaktadır. Örneğin 2002'deki Kızılyürek'in araştırması bunun açık bir kanıtıdır: Çocukların %92.1'i Fransızca'yı daha rahatça ve çok iyi bir şekilde konuşuyorum derken; %75'i Türkçe'yi daha rahatça ve çok iyi bir şekilde kullanıyorum demektedir. Ancak **yazılı** ve **sözlü** anlatımda öğrencilerin dilsel tercihlerine ve kendilerini hangi dilde daha yetkin gördüklerine baktığımızda; Türkçeyi daha rahat ve çok iyi kullanıyorum diyenlere ait %75'lik oran pek de güvenilir gelmemektedir. Zira, öğrencilerin %76.6'sı Fransızca olarak daha iyi yazdıklarını söylerken Türkçe'yi daha iyi yazıyorum diyenlerin oranı sadece %21.8'dir. Öğrencilerin %68.2'si iletişim için daha çok Fransızca kullanmayı tercih ediyorum derken daha çok Türkçe'yi tercih edenlerin oranı %27'lerde kalmaktadır (Kızılyürek, 2002: 48-55).

Peki çocuğu yarım dilliliğe götüren bu süreç nasıl oluşmaktadır? Skutnaab-Kangas, bu süreci "**nilüfer çiçeği**" örneği ile açıklamaktadır. Temel ve Bekir'in, Finli Dilbilimci Skutnaab-Kangas'tan aktardığına göre ikinci dil, yani L2, suyun yüzeyindeki nilüfer çiçeğine, anadili, yani L1 ise nilüfer çiçeğinin suyun altında kalan ve gözükmeyen köklerine benzemektedir (Skutnaab-Kangas'tan akt. Temel-Bekir, 2005: 70-71). Nilüfer çiçeği, bilindiği üzere, toprakta açan binlerce çiçekten farklı olarak, olağan şartların aksi bir ortamda, suyun içinde de, açabilen nadir bir

bitki türüdür. Anadilini doğup büyüdüğü toprağa bağlayan köklere benzetecek olursak anadilinden kopan çocuk, ikinci bir dilin yaşam alanı içinde varlığını devam ettirmek zorunda kalacaktır. Çocuk L2'yi düzgün ve kurallı bir şekilde konuştuğunda dikkat edilen yegane nokta ise yüzeydeki nilüfer çiçeğinin güzelliğidir. Oysa bu çiçek, konuşmanın ritmi, tonu, konuşurken yapılan jest ve mimikler de dahil olmak üzere anadilini tesmil eden kökler aracılığıyla beslenmektedir. Skutnaab-Kangas'a göre çocuk, yeni öğrendiği ikinci dil olan L2'yi aksansız ve kurallarına uygun bir şekilde konuşmaya başlar. Bunda, çocuğun, çevresindekilerin de etkisi ile, yeni dile hâkim olmak istemesinin etkisi büyüktür. Bunun üzerine çocukta, gelişiminin bu yeni dille devam edeceğine dair bir kanı oluşur. Üstüne de bu gelişimin önündeki bir engel olarak anadilinin sorgulandığı bir durum ortaya çıkarsa, anadili gelişimi doğal olarak sekteye uğrar. Dolayısıyla anadilinden, anadili ile arasındaki bağı temsil eden köklerden yeteri kadar beslenemeyen çiçek solarak yavaş yavaş çürüyüp yok olacak; dilsiz bir insandan çok da farkı kalmayacaktır (a.e: 70-71). Bugün yaşadığımız bu sıkıntılardan haberi var mıdır bilinmez ama Mevlana "**Dildaşından ayrılan kişi yüzlerce nağmesi de bulunsa dilsiz olur**" diyerek Skutnaab-Kangas'ın nilüfer çiçeğine asırlar öncesinden ışık tutmaktadır.[2]

2.2.5.1. Yarım Dilliliğin Sınırları: Eşik Düzey Kuramı

Eğer ikinci dilin gelişiminde de problem varsa, sonrasında çocuk, ikinci dilde istenilen temel dilsel becerilere ulaşamayacak ve iki dilin arasında bir yerlerde sıkışıp kalacaktır. Cummins bu türden bir iki dilliliği "**eksiltici iki dillilik**" olarak adlandırır. Ona göre, iki dilli çocuğun okula geldiğinde sahip olduğu birinci dil daha kuvvetli, içinde yaşadığı toplumun dili olan ikinci dil daha zayıf olabilir. Okulda aldığı eğitim, çocuğun ilk dilini yavaş yavaş köreltir ve yaşadığı ülkenin dilini daha ön plana çıkartırsa bu "**eksiltici iki dillilik**" olarak adlandırılır[3]. Bu durumda Cummins'e göre hangi bireyin yarım dilli, hangisinin dengeli iki dilli olduğunu belirlemeye yönelik bir ayrıma gitmek, kavramı daha anlaşılır hale getirmektedir. 1979 yılında Kanadalı dilbilimci Jim Cummins, literatürde "**eşik düzey kuramı**" olarak bilinen çalışmasıyla iki dilliliğin zihinsel beceriler üzerindeki etkisi üzerine

[2] Bk. Mesnevi I/28-29.
[3] Detaylı bilgi için Bk. http://www.koala-projekt.de/html/body_giris.html

çok farklı bir yaklaşım sunmuştur (Yağmur, 2007: 62). Achmet de, doktora tezinde bu kuramı açıkça dillendirmemekle birlikte, kuramla ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Achmet'in Cummins'ten aktardığına göre dilsel beceriler dilbilimsel ve bilişsel olarak ikiye ayrılır:

- Temel iletişimsel beceriler
- Akademik dilsel yeterlilik

Bireyin günlük yaşamda ihtiyacını duyduğu iletişimi, sahip olduğu sözcük dağarcığı, söyleyiş, tonlama, dil dışı unsurlar (jest-mimik v.s.), anlatım gücü gibi becerileri kullanarak sağlaması, "**temel iletişimsel beceri**" olarak adlandırılır. Temel iletişimsel becerileri edinen öğrenci okulda ya da sokakta bir arada olduğu insanlarla her türlü iletişimi rahatça kurabilecektir. Soyut kavramları tanıma, kullanma, dilbilgisi kurallarını tanıma, uygulama, okuduğu bir metni anlama ve metinle ilgili sorulara sözlü veya yazılı cevap verebilme, geniş sözcük dağarcığına sahip olma ve kullanma gibi beceriler ise "akademik dilsel yeterlilik" olarak adlandırılmaktadır. Cummins'e göre, dilsel yeterliliği bir buzdağına benzetecek olursak, "temel iletişimsel beceriler" buzdağının su üstünde kalan ve görünen kısmı, "akademik dilsel yeterlilikler" ise buzdağının görünmeyen su altında kalan kısmıdır (Achmet, 2005: 61). Cummins'in ortaya koyduğu "**eşik kuramı**"'na göre iki dillilerin bilişsel becerilerinin sürekli gelişerek zihinsel gelişimlerine olumlu bir katkı sağlayabilmesi için anadilindeki dilsel becerilerin belli bir eşiği geçmesi gerekmektedir. Bu ise ancak dengeli iki dilliliğe sahip olunarak gerçekleştirilebilir. Eşik kuramının diğer bir önemli yanı ise, birinci dilde kavram gelişimi ne kadar güçlü ve kapsamlı olursa ikinci dilde de aynı gelişim çizgisinin görülebilmesidir (Yağmur, 2007:63). Cummins öğrencinin ne kadar sürede hangi düzeye ulaşması gerektiğini de söyler: Öğrenci "temel iletişimsel becerilere" 2-3 yılda, "akademik dilsel yeterliliğe" ise 5-7 yıllık sürede ulaşabilir. Cummins'e göre bireyin yarım dilli olup olmadığını söyleyebilmenin yolu, bireyin sadece "**temel iletişimsel becerilere**"mi, yoksa hem ona, hem de "**akademik dilsel yeterliliğe**"mi sahip olduğunu ortaya koymaktan geçer. Tabî bu arada Yıldız'ın da belirttiği gibi iki dilliliğin, çocuğun zihinsel gelişimine de olumlu etki yapabilmesi için öncelikle birinci dilde yeterli bir beceri seviyesine (temel iletişimsel beceriler seviyesine) yani birinci eşik düzeyine

ulaşılmalıdır (Yıldız, http://www.dobam.eu/downloads/cytuerkcev2.pdf, son erişim, Mart 2009).

Yıldız'la aynı düşüncede olduğu görülen Yağmur'a göre de iki dilliliğin olumsuz etkilerinden kaçınmak için iki dilli bir çocuk, her iki dilde de Cummins'in belirttiği birinci eşik düzeyine öncelikle ulaşmak zorundadır, aksi durumda yarım dillilik kaçınılmaz son olacaktır. Oysa Yağmur'a göre nihai hedef ikinci eşik düzeyine ulaşılmasıdır (Yağmur, 2007: 63).

Sonuçta **erken iki dillilik** şüphesiz iki dilliliğin edinimi açısından doğru bir yaklaşımdır. Eş zamanlı olarak öğrenilmesi ise her zaman arzulanan **dengeli iki dilliliği** de beraberinde getirecektir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, anadiline ilişkin becerilerin gelişmesinin hiçbir zaman ihmal edilmemesi gerektiğidir. Bunun tersi bir durum, yarım dilliliğe neden olacağı gibi dahası çocukların okuldaki başarısını da her alanda olumsuz etkilemeye sebebiyet verecektir. Bu aşamada karşımıza çıkan soru ise, iki dillilerin anadili eğitiminin nasıl olması gerektiğidir.

2.3. İki Dilli Ortamlarda Anadili Eğitiminin Gerekliliği

Buraya kadar olan bölümde daha çok "**dil gelişimi**" ve "**dil edinimi**" kavramları üzerinde durduk. Fransa'da yaşayan Türk çocukları açısından baktığımızda "dil eğitimi ve öğretimi" kavramı iki dilli çocuklara yönelik doğru dil politikaları geliştirilebilmesi için açıklanması ve üzerinde durulması gereken üçüncü ve son önemli unsurdur. Buraya kadar ele alınan bölümlerden de anlaşılacağı üzere "dil gelişimi" ve "dil edinimi" aynı gibi görünen ama birbirinden farklı süreçler içinde akan birer olgudur (Sezer, 1993: 93-121). "**Dil edinimi**" teriminin, çocuğun doğal çevresinde konuşulanı, çevresindekiler düzeyinde konuşabilme sürecini belirttiği düşünülmekte; "**Dil gelişimi**" teriminin ise bireyin edindiği dili kullanma yetisiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007: 181). Dil ediniminde, daha doğal bir sürecin yaşanması, çocuğun aktif olması, dilin kendiliğinden, doğaçlama bir şekilde ve içinde yaşanılan çevrede kurumsal olmayan (informal) bir biçimde öğrenilmesi söz konusu iken dil öğretiminde, öğrencinin kasıtlı olarak şekilendirilmek istendiği, öğrenciye daha pasif bir rol biçildiği ve okul, öğretmen, program gibi formal boyutların işin içine dahil edildiği bir yapı vardır. Bu açıdan bakıldığında iki dillilikte "dil eğitimi ve öğretimi" kavramını "dilin gelişimi"

ve "dilin edinimi" kavramlarından sonra ele almamızın anlamlı olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Anadilindeki temel becerilerde elde edilen başarının diğer dersler üzerindeki etkisi üzerine bir çok çalışma yapılmış ve bu etkinin önemi üzerinde durulmuştur (Güleç-Alkış, 2003: 19-27; Tekin, 1980). Anadilindeki başarının ikinci dil edinimindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar henüz çok yenidir. Bugün biliyoruz ki özellikle iki dilli ortamlarda anadilinin iyi öğrenilmesi ikinci dilin gelişimine katkı sağlar (Çakır, 2002: 46; Cummins-Swift, 1982: 34-42; Stölling, 1980: 22; Oksaar, 1980: 43-52). Yalnız burada dikkat edilmesi gereken nokta ikinci dilin ediniminin birinci dilin edinimine ket vurmasını engellemektir. Yani öğrenilen ikinci dildeki beceriler birinci dildeki becerilerin kaybına neden olmamalıdır. Bugün Avrupa'ya gelen yurttaşlarımızın çocukları, kültürlerini, kimliklerini korumak için, hem kendilerini asıl köklerine bağlayan anadillerini öğrenmek hem de içinde yaşadıkları toplumun dilini iyi bilmek zorundadırlar. Oysa Türk çocukları, çeşitli sebeplerle hem kendi diline hâkim olamadığı hem de ikinci dili gerektiği gibi edinemediği için yarım dillilik tehlikesi ile karşı karşıya kalmakta ve eğitim yaşamları çok uzun sürememektedir. Bu, aynı zamanda burada yaşayan Türk toplumunun geleceği açısından da kritik bir durumu işaret etmektedir. İdeal dil edinme yaşı da olan 3-6 yaş arasındaki erken çocukluk döneminde, nesneleri adlandırmada, olayları ve nesneleri kavramada, muhakeme etmede, kıyas yapmada, karşılaşılan olayları ve problemleri analiz etmede, dahası kişilik ediniminde, anadili en önemli araçtır. Bu kadar önemli bir aracın, ikinci dilin öğrenilmesinde de büyük rolü vardır. İlk öğrenilen dil, her zaman, sonradan öğrenilen dilden baskındır ve sonradan öğrenilen dil, birincinin yüzeysel bir tercümesi gibidir (Lyons, 1990:282). Nitekim Cummins de anadiline hâkim olan bir çocuğun, ikinci dili de anadili doğrultusunda olumlu geliştireceğini savunmaktadır (Cummins, 1979: 222). Nehr ise Cummins'in ulaştığı yargıya olayın tam tersinden bakarak ulaşmıştır. Ona göre: "Anadilin yeterince öğrenilememesi, bireyin ikinci dili öğrenmesini de engelleyici etkenlerden birini oluşturur" (Nehr v.d, 1988:7). Yazıcı-Temel'e göre de çocukların anadili gelişim düzeyleri ikinci dilin kazanımı sürecine yardımcı olmaktadır ama zaman zaman bunun tam tersi de görülebilir. Yani ikinci dildeki gelişim düzeyi de anadili gelişim düzeyine olumlu katkı sağlayabilir (Yazıcı-Temel, 2003: 495-505). Başka bir deyişle iki dilin arasındaki etkileşim ve gelişim normal şartlarda birbirine paraleldir

diyebiliriz. Tabî bunun için doğru ve isabetli bir anadili öğretimi ortamı yaratılmış olmalıdır. Aksi durumda anadili zayıf olan ya da zayıf kalan öğrencinin duygu ve düşüncelerini ikinci dile doğru bir şekilde tercüme etmesi beklenmemelidir. Birinci dilin gelişiminin durması ve ikinci dilin birinci dilin yerini alması ile birlikte, bireyin, kişilik, benlik gelişiminde de istenmeyen durumlar ortaya çıkar. Çünkü benlik gelişiminin, sosyalleşme ve kültürlenme ile bire bir ilgisi vardır. Çocuğu sosyalleştirecek olan ve ona kendi kültürüne ait izleri gösterecek olan araç anadilidir. İki dilli ortamlarda yetişen bireyler için bireylerin kendi benliklerini bularak özgüven kazanmaları çok önemlidir. Yazıcı-Temel bu önemi şöyle açıklıyor:

> "İki dilli ve çok kültürlü ortamda yetişen çocuklar için benlik saygısının gelişimi son derece önemlidir. Çünkü kendi kültürel benliğini kazanan bireyler, yaşadıkları toplumun değerlerine de saygı duyarlar ve yaşadıkları toplumun değerleri ile uyum içinde yaşarlar. Sağlıklı gelişmiş bir kültürel benlik, farklı kültürel değerlere sahip olan ortamlara uyum sağlamayı kolaylaştırır. Eğer çocuklarda sağlıklı bir kültürel benlik yerleşmezse, kendilerine güvenleri azalır, kendi kültürel değerlerini kaybedeceği korkusuna kapılırlar ve kendi bazı değerlerine sıkı sıkıya sarılarak, yaşadıkları toplumdan uzaklaşıp içlerine kapanabilirler." (Yazıcı-Temel: 2003: 495-505)

Bott, böyle bir durumda ailede ve okulda verilen iki ayrı kültüre ait değerlerin çatışabileceğinden de söz eder (Bott'tan akt. Yazıcı-Temel, 2000: 495-505). Dahası, bu durum, çocuklarda anadillerinin önem taşımadığı duygusuna neden olabilir ve yaşanılan topluma uyum sürecini geciktirir. Çocuğun sosyalleşebilmesi, benliğini kazanabilmesi, kendine ait kültürü tanıyabilmesi ve buradan hareketle içinde yaşadığı toplumla bütünleşebilmesi için iyi bir anadili eğitimine ihtiyaç vardır. Aksi takdirde duygularına ve düşüncelerine egemen olamaz, kişiliğini oluşturamaz ve sonucunda de tanımadığı veya uzaktan tanıdığı düşünce ve duyguların kuşattığı öz benliği, yabancı kültürlerin esiri olur. Esaretten kurtulmanın yolunu, Alphonse Daudet, "**Son Ders**" adlı kısa öyküsünde ince bir şekilde vermektedir. Öyküde, Prusya işgali altındaki Alsace-Lorraine bölgesinde Fransızca'nın yasaklanıp Almanca eğitim-öğretimin mecbur tutulması karşısında, öğrencilerine son bir ders veren Fransızca öğretmeni Mösyö Hamel, öğrencilerine dillerine iyi bekçilik

yapmalarını, Fransızca'yı asla unutmamalarını söyler ve devam eder: "İnsanlar esir düştüklerinde dillerine ne kadar sıkıca tutunurlarsa cezaevinin anahtarlarına da bir o kadar sahip olurlar" (Yalçın, 1998:7). Buradan yola çıkarak, anavatanlarından çeşitli sebeplerle ayrılarak binlerce kilometre uzakta bir çeşit dilsel esareti yaşayan vatandaşlarımızı esaretten kurtaracak anahtarın **anadili anahtarı** olduğunu söyleyebiliriz.

2.3.1. İki Dillilerin Sözcük Dağarcığı ve Kritik Dönem Hipotezi

Anadilini öğrenmede en önemli süreçlerden birisi de, çocuktaki kavram dünyasının zenginleşebilmesidir. Bu zenginliğin kazanılabilmesi için gereken en önemli olguların başında ise, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmak gelir. "Anadilinde zengin bir kelime hazinesine sahip olarak okula başlayan çocuklar, eğitim dilini daha kolay öğrenmekte ve buna bağlı olarak okuma yazma becerilerini kazanmada da daha başarılı olmaktadırlar" (Yazıcı, 1999: 74). Huneke, sözcük dağarcığının gelişiminde ergenlik döneminin **kritik dönem** olarak adlandırıldığını söyler (Huneke, 2000: 12). Bu dönem çocukların, dilin temel yapılarını, **sesbilimin**, **biçimbilimin**, **sözdizimin** ve **anlambilimin** yapılarını kazandıkları bir devredir. Sözcük dağarcığının gelişmesi süreci ile ilgili en bilindik kuram da, bu dönemin adıyla isimlendirilmiş ve "**kritik dönem hipotezi**" denmiştir. Bu hipoteze göre, dil gelişiminde çok önemli dönem olan 3-6 yaş arasında başlayan sözcük dağarcığı edinimi, ergenlik dönemi sonunda sona erer. Bunun sebebi bu dönemde çocuğun beyinsel fonksiyonlarını tamamlaması nedeni ile dil öğrenmenin ergenlikten önceki zamana göre daha zor bir hal almasıdır (Willis-House, 1993: 100). Anadili ve ikinci dil edinimindeki bu kritik dönemin en verimli şekilde değerlendirilmesi, çocuğun henüz oluşmakta olan kavram dünyasının, anadilinin kendi zenginliği ile doldurulması ve ikinci dilin ediniminde zengin sözcük dağarcığının olanaklarından azami yararlanılması için sistemli anadili derslerine ihtiyaç vardır. Kelime servetinin artmasında (ya da artamamasında), zihinsel gelişim ve çevre, en önemli iki etken olarak kabul edilmektedir. Çocuğun öğrendiği ilk kelimeler, en yakın çevresinde (aile ortamı) konuşulan kelimelerdir (Demir, 2006: 2-8). İki dilli çocuklar açısından bakılacak olursa, okula başlama dönemi ile birlikte öğrenciler ikinci dili geliştirebilme ve doğal ortamında öğrenebilme imkânına kavuşmaktadır. Ancak bu

noktadan itibaren süreç, anadili açısından olumsuz bir döneme girmektedir. Çünkü ikinci dil -L2-, daha akademik ve dilin temel yapıları açısından daha sistematik bir döneme başlarken; ilk dil -L1-, yalnızca aile ve ev ortamında desteklenme imkanı bulmaktadır. Eğer anadilinde, dilin temel yapıları açısından kazanım durursa bu durum çocukların öncelikle anadilinde gerilemelerine, ardından da akademik başarılarının düşmesine neden olur (Cummins, 2001: 3; İleri, 2000: 30). Örneğin Hollanda'da iki dilli Arap ve Türk öğrencilerle tek dilli Hollandalı öğrenciler arasında yapılan bir araştırma, iki dilli öğrencilerin Hollandalı öğrencilerden iki akademik yıl geride olduğunu göstermiştir (Driessen'den akt. Yağmur 2007: 64). Okul dönemi ile birlikte çocuğun dilindeki bu değişimle ilgili, yani L1 ile L2'nin yer değiştirme sürecine ilişkin, Labov, Weinreich ve Herzog 3 aşamadan sözeder:

1. Birey değişik biçimi öğrenir (L2).
2. İki değişik biçim bireyin dil yetisinde bir süre birlikte bulunur (L1+L2).
3. Birey bu biçimlerden birini kullanmaz olur (~~L1~~+L2).

Nitekim deneysel araştırmalar çocukların kendi ana babalarının değil, kendi yaşıtlarının dil özelliklerine uyduklarını göstermiştir (Weinreich, Labov ve Herzog'dan akt. König, 1985: 41) .

Tastamam da bütün bu nedenlerle iki dilliler için doğru, sistemli ve etkili bir anadili eğitimine çok ihtiyaç duyulması gerektiğinin bilinmesi gereklidir.

2.4. İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Eğitim Modelleri

İki dilli çocukların, konuştukları her iki dilde de, Cummins'in sözünü ettiği biçimde **"temel iletişimsel beceriler"** seviyesinden **"akademik dilsel yeterliliğe"** ulaşabilmeleri, uygulanan eğitim modeli ile bire bir ilişkilidir. Eğer iki dilli eğitime sağduyulu bir bakış açısıyla yaklaşırsak ve bu bakış açısını, ders anlatımı sırasında iki farklı dilin eşit kullanımı olarak tarif edersek, hâl-i hazırdaki birçok iki dilli programın bu şekilde olmadığını farkederiz (Romanie, 1992: 216). İki dilli öğrenciler için farklı eğitim modelleri hazırlanması ve uygulanması ilk olarak Amerika Birleşik

Devletleri'nde ve Kanada'da, sonra ise yoğun göç alan Almanya, Fransa, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde olmuştur. Sanayi devrimi ile birlikte başlayan sömürgecilik de, iki dillilik üzerine yapılan çalışmaları hızlandıran diğer bir etkendir. İki dilli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan bu çalışmalar doğrultusunda iki modelin ön plana çıktığını görmekteyiz: **Submersiyon** modeli ve son yıllarda ön plana çıkan **immersiyon** modeli.

2.4.1. Submersiyon Modeli

Anadilin gözardı edilerek sadece egemen dilin desteklendiği ve eğitim dili olarak da yine egemen dilin temel alınıp; anadilin ikinci plana itildiği bir modelin adıdır. Bu modelde çocuk, anadilini daha çok evde ve etnik açıdan ait olduğu sosyal çevrede kullanırken okulda kendisinden ayrı bir dil kullanan yaşıtlarıyla birlikte öğrenim görür. Modelin, daha çok işgücü temini gibi sebeplerle yoğun göç alan ülkelerde tercih edildiği görülmektedir. Anadilin sadece sosyal çevrenin ve ailenin önceliğine terk edilmesi beraberinde bir çok sorunu da getirmektedir. Bu sorunların başında, aile içi sağlıklı iletişimin kaybolması gelir. Çakır yurt dışında yetişen çocukların büyük bir kısmının aile içinde sağlıklı dilsel etkileşim olanağı bulunamamasını şöyle açıklamaktadır:

> "... Çocuklarla yetişkinler arasındaki iletişim, buyurgan ve daha çok temel gereksinimleri karşılamaya yönelik bir özellik göstermektedir. Yetişkinlerin arzu etseler bile, çocuklarına sunabilecekleri, onların gereksinimlerini karşılayabilecekleri nitelikli çocuk kitaplarına ulaşmaları neredeyse mümkün değildir. Çocuk ve gençler yaşlarına uygun okuma kitapları bulamadıkları için, rastlantısal olarak ulaştıkları Türkçe kitaplarla yetinmekte veya Alman yaşıtlarının okudugu Almanca kitaplara yönelmektedirler. Kitap okuma oranının çok düşük olduğu ailelerde ise çocukların tek eğlence kaynağını televizyon kanalları oluşturmaktadır. Değişik kuruluşların kendi öznel eğitim anlayışlarına göre hazırladığı yayınlar da çocuklara tamamen kontrolsüz veya velilerin isteği dışında ulaştırılabilmektedir. Dolayısıyla kapalı bir çevrede, kısır bir döngü içinde sürdürülen tekdüze yaşama bağlı olarak, Türkçenin de iletişim dili olarak yeterli oranda kullanılmaması nedeniyle yeni yetişen kuşakların Türkçe öğrenmesi engellenmekte; bu durum onları iki yönlü yarı dillilik tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Oysa "yarı dillilik gerçek anlamda dilsizliktir"". (Çakır , 2002: 42)

Bu model, azınlık mensubu çocuğun ya da bir ülkede göçmen olarak bulunan ailenin çocuğunun anadilini, okuldaki başarıyı engelleyici bir unsur olarak algılar (Achmet, 2005 : 76). Nitekim Fransa'da da anadili öğretimine yaklaşımın bu şekilde olduğunu gösteren bilimsel çalışmalar vardır. Rouen Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Akıncı, 2007 yılında yaptığı bir sunumda, bu durumun altını şu şekilde çizmektedir:

> "Velileri olumsuz etkileyen başka durumlar da mevcuttur. Özellikle Fransız okulunda başarısızlık gösteren öğrenci velilerinin zaman zaman öğretmenler tarafından yanlış yönlendirildiği gözlemleniyor. Onlara göre Fransızcayı bilmeyen ya da öğrenmekte zorlanan bir öğrencinin Türkçeyi öğrenmeye kalkması kafasını karıştırmaktan başka işe yaramaz. Velilerin bir kısmı bu yönlendirilmelere inanmaktadır. Bu nedenle çocuğunu Türkçe derslerine göndermek istememektedirler. Öğretmenlerde görülen bilinçsiz ya da kasıtlı tutuma karşılık biz konunun uzmanları olarak her ne kadar velilerin çocuklarının anadilini, kültürlerini öğrenmelerinin ne kadar faydalı olduğunu anlatsak da, velilerin bir çoğu vurdum duymaz davranışlarına devam etmektedirler." (Akıncı, 2007)

Buna benzer bir savı Dr. Cemal Yıldız ise Almanya bağlamında 2008 yılında yaptığı bir sunumda şöyle aktarmaktadır:

> "Türklerin artık buraya yerleşik bir halk olduğunu düşünen Alman politikacılar, ana dili derslerine başka türlü bakmağa başladılar. "Mademki Türkler geri dönmeyeceklerdir, artık onlara anadili dersleri gerekmeyecektir. Onların çok iyi bir Almanca öğrenmeleri tek hedef olmalıdır. "Türkçeye gerek yoktur!" diyebilmektedirler." (Yıldız, 2008)

Avrupa genelinde yaşayan göçmen Türk çocuklarının neredeyse hemen hepsi, bu modelle öğrenim görmektedir. Çocuğun okul çağına gelmesi ile birlikte doğrudan çoğunluk dili ile karşı karşıya kaldığı bu modeli, Yağmur, "At havuza, ister boğulsun, ister yüzsün" yaklaşımı olarak açıklamaktadır (Yağmur, 2007:75). 1970-80'li yıllardan itibaren yapılan bir çok araştırma, submersiyon modelinin yetersiz ve zayıf bir model olduğunu ortaya koymaktadır (Yıldız, 2008). Bu model, çocuklar üzerinde özellkle toplumsal ve psikolojik bazı olumsuz etkiler bırakmıştır. Örneğin;

Amerika Birleşik Devletleri'nde bu modelle eğitim gören göçmen çocukların akademik başarılarında, ciddi düşüş görülmüş; sonrasında ise okul terklerinde belirgin bir artış olduğu belirlenmiştir. Yıldız'a göre submersiyon modeli ile eğitim öğretim gören çocuklarda "**kendine güven**" ve "**kendinden emin olma**" duyguları yerine "**aşağılık**" duygusu gelişmekte ve bu öğrenciler okul dönemini bir kabus olarak değerlendirmektedirler (Yıldız, 2008). Nitekim bu model, daha çok asimilasyon politikaları izleyen ülkelerce benimsenen ve uygulanan bir programdır. Örneğin; Finlandiya'da, anadilleri ve taşıdıkları sosyo-kültürel değerler göz ardı edilerek mevcut eğitim sisteminin içine yerleştirilen Romen çocukları, bu modelle asimilasyon tehlikesi ile karşı karşıya kalmışlardır (Romaine, 1992: 219). Yine Achmet'in Baker'den aktardığına göre submersiyon, azınlığa ait bir çocuğun egemen dille eğitim-öğretim gördüğü, toplumsal ve eğitimsel amacı asimilasyon ve nihai dilsel amacı ise tekdillilik olan bir modeldir (Baker'dan akt. Achmet, 2005: 75). Baker, bu nedenle, bu modeli diğer modele göre daha zayıf bir model olarak nitelendirmektedir. Submersiyon modelinde, iki dilli çocuklar zaman zaman ayrı sınıflara konularak çoğunluk diline ait dersleri daha basit sözvarlığı ile görmektedir (Arslan, 2006: 242-243; Achmet, 2005: 77). Bu, iki dilli çocukların akademik başarılarındaki yetersizliği de açıklar bir durumdur. Fransa'da da bu model temele alınmış olup öğrencilere RASED-**Réseau d'Aide Spécialisées aux élèves en Difficulté**- adı altında oluşturulan sınıflarda çoğunluk dilinde ders desteği sağlanmaktadır.

2.4.2. İmmersiyon Modeli

Sözcük anlamı "**daldırma**" olan bu modelde, anadil (L1) ve çoğunluk dili (L2) **anaokulundan liseye** kadar birbirine paralel bir şekilde, eğitim öğretimin içinde yer alır. Modelin etkili olmasında önemli yeri olan 3 faktör şunlardır: Eğitim-öğretim içinde her iki dilin yoğun olarak kullanılması, her iki dilin de öğrenme sürecinin uzun tutulması ve son olarak da öğrenme biçiminin iki dilliliğe uygun ayarlanması. İmmersiyon yöntemi, çocuklarda var olan doğal yetenekleri kullanmaktadır. Model, dil ile ilgili hazırlanmış köhne programları ve yapay dil derslerini göz ardı etmektedir. Bu model, fakir/zengin, göçmen/yerli, üstkültür/altkültür vs. sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bütün katmanları içeren ve çocuğun öğrenmek için özel

bir yeteneğe sahip olmadığını varsayan bir yöntemdir. Bu modelde öğrenme, çocuklarda, işitme, taklit etme, hatırlama yoluyla gerçekleşmektedir. Çocuklar ikinci bir dilde henüz ilk kelimeyi konuşmaya başlamadan bu dildeki bağlantıları kavramakta, söyleneni anlamakta ve anadilde olduğu gibi karşısındakilere uygun tepkiler verebilmektedirler[4].

Achmet'in aktardığına göre bu model ağırlıklı olarak Kanada'da uygulanmaktadır (Achmet, 2005: 80-82). Buradaki uygulama modeli, anadili olan İngilizcenin bir kenara atılmaksızın her iki dilin de belli oranlarda kullanıldığı karma bir modeldir. **İmmersion** modeline göre, Kanada'da yaşayan L1'i İngilizce ve L2'si Fransızca olan çocukların iki dili öğrenmelerindeki amaç, L1'i korumaları ve L2'ye hâkim bir dil yetisine sahip olmalarıdır. Bu modelin tam immersion ve kısmi immersion olarak adlandırılan iki farklı modeli vardır. Anasınıfı, ilköğretim ya da lise seviyesinden başlanarak uygulanabilen bu modelde, L1 ve L2'nin uygulama aşamasındaki ağırlık seviyeleri 3 değişik basamakta şekillenmektedir. Model, derslerin ilk 2-3 yıl %100 oranında Fransızca işlenmesi (L2), sonraki 3-4 yıl %80 oranında Fransızca olarak işlenmesi ve ortaokul seviyelerine gelindiğinde derslerin % 50'sinin Fransızca olarak işlenmesi ile tamamlanmaktadır. **Tam immersion** modeli olarak adlandırılan bu biçimin haricinde, eğitim öğetimin başından sonuna kadar hem L1'in, hem de L2'nin % 50 ağırlıkla işlendiği **kısmi immersion** modeli de bulunmaktadır. Her iki model de, iki dilli öğencilerin eğitiminde uygulanmış ve her iki biçimde de çok başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre, iki dillilik çalışmaları İspanya'nın Bask Bölgesinde, Finlandiya'da, Japonya'da, Avustralya'da, İskoçya'da, Galler'de ve İrlanda'da başarı ile uygulanmıştır (Lindholm 1990: 91-102; Garmendia, 1997: 99-108 ve Baker 2001, akt. Achmet, 2005: 82). Örneğin yine Amerika Birleşik Devletleri'nin yoğun İspanyolca konuşulan bölgelerinde, 1980 yıllarında yoğun bir göç hareketi yaşanmış; Küba, Laos, Kamboçya, Vietnam gibi Güneydoğu Asya'dan gelen göçmen çocuklarının eğitim sorunları ciddi boyutlara ulaşmıştır. Bu sorunları çözmek üzere yapılan çalışmalar sonucunda, çocuklara okuma-yazma, dört işlem gibi temel

[4] İmmersiyon modeli ile ilgili Bk:
http://www.educcare.de/educcare_immersion_teil_2.html?&L=2#c5850

becerileri kendi dillerinde verilerek öğrencilerin eğitim başarılarında belli bir gelişme sağlanabilmiştir (Gander-Gardiner, 2004: 427-428). Evans'ın bu türden etkinlikler üzerine yaptığı araştırmalara göre, bu ve buna benzer programlar, aynı zamanda iki farklı kültürde yollarını bulmaya çalışan çocukların benlik kavramını geliştirmede de etkisi olduğunu kanıtlamaktadır (Gander-Gardiner, 2004: 428). Yine Baker'in verdiği bilgiye göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde azınlıkların yoğun yaşadığı bölgelerde azınlık çocuklarının daha başarılı olabilmeleri için 5000 civarında özel anadili okulları bulunmakta; veliler, öğrencileri devlet okuluna ya da anadili okuluna göndermekte serbest bırakılmaktadır. Bu okullarda özellikle teknoloji ve bilim konulu dersler İngilizce olarak, sosyal dersler ise anadili ile verilmektedir (Baker'dan akt. Achmet, 2005: 82). Doğru model kullanılarak ikinci dilin edinimi ve anadilin geliştirilmesi önemlidir. Ancak anadilin korunmasının ve geliştirilmesinin en az doğru edinim modeli kullanılması kadar değer taşıdığı da unutulmamalıdır. Bu ve buna benzer modeller, anadili gelişimi için başlı başına yeterli değildir. Uygulanan modelin diğer sosyal ve kültürel uygulamalarla desteklenmesi ve alternatif eğitim modellerinden de olanca şekilde yararlanılması şarttır.

2.5. İki Dilli Öğrencilerde Anadilin korunması ve Gelişmesi İçin Gerekli Etmenler

Yüksek oranda göç alan ülkelerde, oransal olarak bakıldığında göçmenlerin bazılarının, anadilini terk etmede daha yüksek bir potansiyele sahip oldukları gözlenirken, bazılarının anadillerini korumada daha tutucu davrandıkları görülmektedir (Achmet, 2005: 51). Örneğin; Fransa bağlamında yapılan araştırmalar, İspanyolların %90, Portekizlerin %68 ve kara Afrika'dan gelen göçmenlerin %72 oranında birbirleriyle kendi dillerininden ziyade Fransızca iletişim kurma eğiliminde olduklarını; hatta Faslı göçmenlerin Fransızca'yı kendi dillerine oranla çok daha iyi bilip konuştuklarını göstermektedir (Bouquin, 2001:16). Şimdiye kadar yapılan çalışmalar kendi içinde sıkı bağlara sahip olan göçmen topluluklarının (Yahudiler ve Türkler gibi), anadillerini koruma ile ilgili süreci dördüncü kuşağa kadar taşıyabildiklerini göstermektedir. Nitekim Hélène Bouquin'in Tribalat'dan aktardığına göre Asya- Afrika ve Uzak Doğulu göçmenler arasında, Türkler,

Fransa'da üçüncü kuşağa ulaşmalarına rağmen, %41 lik oranla kendi aralarında Fransızcayı en az konuşan göçmen grup olarak gözükmektedir (Bouquin, 2001: 15).

Anadilinin korunamaması ile ilgili çarpıcı bir diğer örnek de, Amerika'ya gelen göçmenlerdir. Bu göçmenler, zaman içinde, aile içi iletişim de dahil, anadillerini terkederek asimile olmuşlardır. Kanada'nın Quebec bölgesindeki Fransızlar ve İspanya'nın Bask bölgesindeki Basklar, anadillerini ve kültürlerini günümüze kadar sürdürebilmeyi başarmışlardır. Basklar %27 oranında kendi dillerini kullanırken Quebec'teki Fransızlar için bu oran %85'dir. Bu durumun sebebi Quebec'teki Fransızların anadilerini, yönetim alanında, ticarette ve en önemlisi de eğitimde Basklılara oranla yoğun olarak kullanabilmeleridir. Nitekim Achmet'in de belirttiği gibi azınlık dilini konuşanlar, eğer azınlık dilin kullanım sahasını genişleterek bu dili yönetim, eğitim ve ticari ilişkiler alanında etkili kılmayı başarırlarsa ancak bu durumda azınlık dili korunabilmektedir (Achmet, 2005: 51). Anadilinin korunması ile ilgili Baker'in, Conklin ve Louri'ye dayanarak aktardığı etkenleri aşağıdaki tabloda daha açık bir şekilde görmek mümkündür (Baker'dan Akt. Achmet, 2005: 53):

DİLİN KORUNMASINA NEDEN OLAN ETKENLER
A. Siyasi, toplumsal ve demografik etkenler 1. Sayıca çok olan ve bir arada yaşayan konuşucular. 2.Kısa süre önce gerçekleşmiş olan ve sürekli bir nitelik taşıyan iç göç. 3. Anadilin konuşulduğu anavatandan yakın mesafede bulunma 4.Anavatana dönüş arzusu ve pek çok konuşucunun dönmesi.
5.Aynı dili konuşanların oluşturduğu topluluğun varlığını bir bütün olarak sürdürmesi 6.Belli bir meslekle, uğraşıda istikrar. 7.Anadilinin sürekli olarak her gün konuşulmasına olanak sağlayan bir işin yapılması. 8.Temel mesleklerde düşük sosyoekonomik hareketlilik. 9.Toplumsal ve ekonomik açıdan hareketliliği sınırlandıran düşük eğitim düzeyi; ancak eğitimli ve ait oldukları dilsel topluluğa sadık, etkili konuşma yeteneğine sahip liderler. 10.Etnik ayrımcılık ve ırkçılık nedeniyle azınlık ya da göçmen grubunun çoğunluğu oluşturan dilsel toplulukla değil de kendi etnik grubu ile özdeşleşmesi.
B.Kültürel etkenler 1.Anadilini kullanan kurum ve kuruluşlar (örneğin, okullar, topluluk örgütleri, kitle iletişim araçları, boş zaman etkinlikleri).

2.Kültürel ve dini törenlerin anadilde yapılması. 3.Anadile sıkı sıkıya bağlı etnik kimlik. 4.Milliyetçi ihtiraslar besleyen dilsel grup. 5.Anadilin anavatanın ulusal dili olması. 6.Bireysel bir kimlik ve ulusla özdeşleşme olanağı sağlayan anadiliyle duygusal bağlılık. 7.Aile bağlarının ve topluluğun bütünlüğünün vurgulanması. 8.Eğitimde anadili kullanan okulların öne çıkartılması. Amaç ulusal bilincin güçlendirilmesi. 9.Çoğunluk dilinden farklı bir kültür.
C. DİLSEL ETKENLER 1.Yazılı şekli de olan tekbiçim bir anadili. 2.Basımı, yazmayı ve okumayı kolaylaştıran bir alfabenin kullanılması. 3.Uluslararası düzeyde kabul gören bir anadili. 4.Toplulukla ve anavatanla iletişimde kullanılan anadilinde okuma ve yazma. 5.Anadilinin gelişiminde esneklik (çoğunluk dilinden sınırlı terim kullanımı)

Tablo1: Baker'e göre azınlık dilinin korunmasına neden olan etkenler

2.5.1. Okul Öncesi Dönemde Anadili Eğitimi ve Head Start Modeli

Öte yandan anadilini koruma ile ilgili son dönemlerde ortaya çıkan bir diğer eğilim de, dezavantajlı çocuklar olarak adlandırılan iki dilli öğrencilerin anadili eğitimine daha okul öncesi dönemde iken başlanmasıdır. Zira erken çocukluk döneminde, farklı bir ülkeye gelen ya da farklı bir ülkede doğan çocukların, anadillerini ve öz kültürlerini öğrenmeden önce, bulundukları ülkeye ait bir dil ve kültür modeliyle karşılaşmaları, anadillerinde telafi edilemeyecek bir erozyona sebep olabilmektedir. 1960'lardan itibaren bireyin, değişik türden yetersizliklerine rağmen, akademik başarıyı yakalamasına yardımcı olacak becerileri ve araçları kullanmasını bireye öğretmek üzere **ödünleyici eğitim programları** uygulanmaya başlanmıştır (Berk, 1991 : 336 ; Temel, 2000 : 239). En bilinmiş olanı "**Head Start**" denilen çocuk merkezli programdır. Gander-Gardiner'in bildirdiğine göre, Head Start modeli, Montessori okullarına, gündüz bakım merkezlerine ve anaokullarına benzeyen yönleri olmakla birlikte özelikle devlet okullarına giriş için hazırlanmalarında dezavantajlı öğrencilerin özel gereksinimlerini amaçlayan ve öğrencilerin, dil, matematik becerilerinin ve olumlu benlik kavramının gelişimine

özel dikkat gösteren bir programdır (Gander-Gardiner, 2004: 329-332). Bu özelliği ile dezavantajlı çocukta sosyal yeterliliği oluşturan, geliştiren ve çocuğun ileriki yaşantısında da bir o kadar etkili olan program, öğrencilerin öncelikle okul yaşamında ve günlük yaşamında başarıya ulaşmasını, sonrasında ise yaşama olumlu bakmasını ana hedef olarak kabul etmektedir. Programa göre okul öncesi kurumlarda iki dilli konuşma terapistleri görev alır. 8 farklı alandan ve her alanda farklı konulardan oluşan bir değerlendirme sistemi ile çocukların gelişimi takip edilir. Bunlar:

"· Dil Gelişimi :Dinleme ve Anlama, Konuşma ve İletişim,
· Okuma-Yazma :Fonolojik Duyarlılık, Kitap Bilgisi, Okuma, Kavramları, Erken Yazma ve Alfabe Bilgisi,
· Matematik :Sayılar, Geometri, Şekiller ve Ölçme,
· Bilim :Bilimsel Beceriler ve Metotlar, Bilimsel Bilgi,
· Yaratıcı Sanatlar :Müzik, Resim, Hareket, Drama,
· Sosyal ve Duygusal Gelişim:İşbirliği, Sosyal Beceriler, Toplum ve Ailelerle İlgili bilgi,
· Öğrenme Yöntemleri :Girişimcilik ve Merak, Israrcılık, Problem Çözme,
· Fiziksel Sağlık ve Gelişim :İnce Motor Beceriler, Kaba Motor Beceriler."
(Aktan-Kınık, 2006: 16-20)

Bu konuda yapılan bir diğer çalışma da, Bekir-Temel'in Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Türk öğrencilerle ilgili araştırmasıdır (Bekir-Temel, 2006: 14-27). Araştırmada Temel-Bekir, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 80 öğrencinin 40'ına, 12 hafta süresince 73 etkinlikten oluşan bir dil eğitim programı uygulamış ve programı takip eden öğrencilerin dil gelişiminde pozitif yönde anlamlı bir değişim yaşanmıştır. Temel-Bekir'e göre, 5-6 yaş gurubu Türk çocuklarının dil gelişimine, okul öncesi dönemde uygulanacak olan bir ana dil eğitim programının, olumlu etkisi olacaktır. Ayrıca okul öncesi dönemde uygulanacak olan anadil eğitim programı, çocukların sözcük dağarcıklarının gelişmesinde de çok önemli bir yere sahiptir. Bütün bu bilgiler ışığında, okul öncesi dönemde anadilin etkin olarak desteklenmesinin ve gerçek anlamda iki dilli ortamlar yaratılarak çocukların gelecekteki akademik başarılarına zemin oluşturulmasının, iki dilli öğrencilerde anadilin korunması ve geliştirilmesi için gerekli ve önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Bütün bu yaklaşımlar iki dilliler ve iki dillilerin anadili

eğitimi için önemli olmakla birlikte; iki dillilerin yaşadıkları coğrafyadaki toplumların iki dillilere ve iki dillilerin eğitimine bakış açısı da en az buraya kadarki saptamalar kadar önemlidir.

2.6. Avrupa Birliği ve İki Dillilik Politikaları

Bugün Avrupa Komisyonuna göre birlik içinde 23 resmi dil ile 50'ye yakın azınlık dili bulunmaktadır. Demirel'e göre ise AB, yapısında 2004 yılı itibarıyla yaklaşık 40 yöresel dil barındırmakta olup günümüzde Avrupa kıtasında 150 ile 200 farklı dil konuşulmaktadır (Demirel, 2005: 73). Azınlık dillerinin sayısı konusunda farklı farklı rakamlar dile getirilse de; Batı Avrupa'da beş milyon kişi tarafından konuşulan Türkçe'nin, özellikle Batı Avrupa'nın en büyük **azınlık dili** olduğu tartışma götürmez bir gerçektir (Yağmur, 2006: 26). Birlik içinde Belçika, İrlanda, Romanya, Finlandiya, Grönland resmi olarak iki dilli, İsviçre ise üç dillidir. Sadece beş ülkenin homojen bir nüfus yapısı vardır. Bu ülkeler ise: İzlanda, Portekiz, Lihtenştayn[5], Monako ve San Marino'dur. Geriye kalan 25 Avrupa ülkesi, içlerinde dilsel azınlıklar barındırmakla beraber, resmi olarak tek dillidirler (Sella-Mazi'den Akt. Achmet, 2005: 42). Dil açısından böylesi girift bir durumla karşı karşıya kalan Birliğin, iki dilli eğitim programlarını okullarda uygulama süreci, bu durum karşısında takındığı genel politikalarla da bire bir ilintilidir. Bu bağlamda Birlik genelinde sık sık dillendirilen ve vitrine taşınan anahtar kelime "**entegrasyon**" – bütünleşme-dir. 1980'lere gelinceye değin Birlik genelinde göç alan ülkelerdeki genel beklenti, göçmenlerin ülkelerine geri döneceği şeklinde olduğundan dil konusunda izlenegelen genel politika da, açıkça dillendirilmese de, "**asimilasyon**" politikalarının uzantısı şeklindeydi. Nitekim Fransa, isveç ve Türklerin yoğun olarak yaşadığı Almanya başta olmak üzere Birlik ülkelerinin çoğunda, ikinci dil eğitimi olarak verilmekte olan anadili eğitimi programları, asimilasyon politikasının şekillendirdiği bir düzleme oturmaktadır (Canatan, 2007: 159-172). Bu sav, azınlıklarla ilgili güdülen politikaların iyi bilinmesini gerekli kıldığından, kısaca, azınlık politikalarını gözden geçirmekte fayda vardır. Hollandalı sosyolog Entzinger'e göre belli başlı üç tür azınlık politikası vardır (Entzinger, 1984:35-41). Bunlar:

[5] Orta Avrupa'da Avusturya ve İsviçre arasında küçük bir ülke.

1. Benzeşme –Asimilasyon-
2. Çoğulcu –Plüralist-
3. Bütünleşme –Entegrasyon-

Benzeşme (asimilasyon), en basit tanımı ile bir toplumun diğer bir toplumu değişik politikalarla yapısal, sosyo-kültürel ve felsefî anlamda kendine benzeterek farksızlaştırması ya da başka deyişle baskın toplumun, çekinik toplumu kendi yapısı içinde eritmesi sürecinin adıdır. Çoğulcu (plüralist) politika ise asimilasyonun tersine toplumun içinde var olan farklı etniklere ait kültürel, sosyal, felsefi farklılıkları bir zenginlik olarak gören ve uyguladığı değişik politikalarla bu farklılıkların yaşanmasına önem veren; çokkültürlülüğü özümsemiş bir yaklaşımın adıdır. Bütünleşme (entegrasyon) ise, farklı toplumların belli oranda benzeşmesine izin veren, değişik etnik grupların kültürel, sosyal ve felsefî değerler anlamında, baskın toplumla asgarî ortak bir çatı altında buluşmasını amaçlayan sürecin adıdır. Entegrasyon politikaları, asimilasyonun tersine, çekinik toplumun baskın toplum politikaları ile yalıtılmasına karşıdır. Buradan da anlaşılacağı üzere çoğulcu ve bütünleşmeci politikalar, değişik etnik guruplara sosyo-kültürel, dilsel, dinsel farklılıklarını yaşatma imkanı verirken; benzeşmeci politikalar, farklılıkların varlığına dahi sabır gösterememektedir. İşin belki de en can alıcı noktasını, yani bu üç politikanın ortak paydasını ve kullandıkları yöntemi Canatan şöyle açıklamaktadır:

> "Öte taraftan tüm bu politikalarda toplumsal eşitsizlikle mücadele etmek ve azınlık gruplara toplumda saygın bir yer vermek ortak bir payda olarak ön plana çıkmaktadır. Bu ortak amacın nasıl ve hangi yöntemlerle gerçekleştirileceği ayrı bir tartışma konusudur. Sosyal devletin gelişmiş olduğu ülkelerde devlet azınlıkların konumunu düzeltmek üzere doğrudan ve özgül politikalar geliştirirken, liberal politikaların izlendiği toplumlarda ise devlet bu işi azınlık grupların kendilerine ve serbest piyasa mekanizmalarına bırakmaktadır. İkinci durumda toplumsal eşitsizliğin kaldırılması çoğu zaman bir temenniden öteye gitmemektedir." (Canatan, 2007: 159-172)

Nitekim, bugün Avrupa genelinde göçmenler için izlenmekte olan liberal politikalar, büyük bir ağırlıkla, başta anadili öğretimi olmak üzere, bütün

sorumluluğu azınlık gruplarının sırtına vermektedir. Örneğin; Fransa bağlamında anadil öğretmenlerinin tamamının Türkiye tarafından sağlanması, gelen öğretmenlerin Fransız okullarında, ağırlıklı olarak differé (Fransız okulu saatleri dışında) eğitim-öğretim vermesi, okul araç-gereçlerinden faydalanamaması bunun açık bir kanıtıdır. Entzinger'in sözünü ettiği bu azınlık politikalarının hemen üçünde de yöntem bağlamında çıkış noktası, dil ve ana taşıyıcısı dil olan kültür faaliyetleridir. Bu noktada çalışmamız açısından Avrupa Birliği'nin "iki dillilik" ve "anadili öğretimi" kavramına yönelik bakışı da önem kazanmaktadır. Avrupa birliği'nin bu bağlamdaki politikalarına göz attığımızda ise iki antlaşma ile son dönemlerde bu konuda hazırlanan bir rapor ön plana çıkmaktadır.

2.6.1. "Ulusal Azınlıkların Korunması İçin Çerçeve Sözleşme Antlaşması" ile "Avrupa Bölgesel Azınlık Dilleri Şartı" ve Avrupa Ülkelerinde Durum

Aralarında Almanya, İngiltere, İtalya, İspanya, Yunanistan, Portekiz, İsveç, Danimarka, Avusturya, Hollanda, Slovakya, Bulgaristan, Romanya ve Fransa gibi ülkelerin de bulunduğu Avrupa Birliği ülkeleri, çoğulcu ve gerçekten demokratik bir toplumun, sadece ulusal azınlığa mensup her ferdin etnik, kültürel, dilbilimsel ve dinsel kimliğine saygı göstermekle kalmayıp bu kimliğin dile getirilmesi, korunması ve geliştirilmesi için elverişli şartları oluşturmasını da sağlaması gerektiğini dikkate alarak, 1995 yılında Strasbourg'da "**Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Sözleşmesini**" onaylamıştır[6]. İnsan haklarını ve temel özgürlükleri teminat altına almayı amaçlayan antlaşmanın dil, anadili eğitimi ve kültürü de ilgilendiren 5. Maddesi:

> "Taraflar, ulusal azınlıklara mensup fertlere kültürlerini sürdürme ve geliştirmenin yanında, kimliklerinin temel unsurlarını; dil, din, gelenekler ve kültürel miraslarını korumak için gerekli şartları teşvik etmeyi taahhüt ederler"

şeklindedir. Aynı antlaşmanın 6. Maddesinde:

[6] Antlaşmanın tam metni için Bk. http://www.avrupakonseyi.org.tr/antlasma/aas_157.htm

"Taraflar, toprakları üzerinde yaşayan tüm fertler arasında etnik, kültürel, dilbilimsel veya dinsel kimliklerine bakılmaksızın hoşgörü ve kültürler arası diyalogu teşvik edecekler ve karşılıklı saygı ve anlayışı ve işbirliğini teşvik etmek için özellikle eğitim, kültür ve medya alanlarında etkili tedbirler alacaklardır."

ve antlaşmanın 14. Maddesinde ise :

"...Taraflar, ulusal bir azınlığa mensup her ferde azınlık dilini öğrenme hakkını tanımayı taahhüt ederler..."

"... Geleneksel olarak veya sayılarının çokluğu bakımından ulusal azınlıklar tarafından iskan edilmiş bölgelerde, taraflar, mümkün olduğu ölçüde ve kendi eğitim sistemleri çerçevesinde, yeterli talep olduğu takdirde, azınlıklara mensup kimselerin, azınlık dilini öğrenmeleri veya bu dilde ders almaları için uygun imkanlar yaratmaya çalışacaklardır..."

denmektedir. Öte yandan Mart 1998'de bu antlaşma çerçevesinde yine Avrupa Konseyince, "**Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı**" adı altında bir sözleşme de yürürlüğe girerek; üye ülkelerin imzasına açılmıştır[7]. Buna göre azınlık dilleri :

"Bir Devlet'in toprakları içinde bu Devlet'in geriye kalan nüfusundan sayıca daha az bir grup oluşturan vatandaşları tarafından geleneksel olarak kullanılan ve Devlet'in resmi dil(ler)inden farklı olan (Devlet'in resmi dilinin diyalekti ve/veya göçmen dillerinin diyalekti kapsam dışındadır)"

olarak tarif edilmektedir. Bu diller dünya üzerinde belli bir coğrafyaya işaret edebileceği gibi; herhangi bir coğrafyadan bağımsız olarak kullanılan diğer diller de bu tanım içerisine girmektedir. Aynı şartın 2. Bölümünde, taraf ülkelere, izlenecek politikalarda dayandırılacak temel ilke ve amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

a. Bölgesel veya azınlık dillerinin, kültürel zenginliğin bir ifadesi olarak kabul edilmesi;

b. Mevcut ya da yeni kurulacak idari bölümlerin söz konusu bölgesel veya azınlık dilinin geliştirilmesine engel teşkil etmemesi için, bölgesel veya azınlık dile ait coğrafi alana saygı gösterilmesi;

[7] Sözleşmenin tam metni için Bk. http://www.yerelnet.org.tr/uluslararasi/avrupakonseyianlasma6.php

c. Bölgesel veya azınlık dilleri muhafaza etmek için verilen destek konusunda kararlı bir tavır sergilemek;

d. Bölgesel veya azınlık dilinin yazılı ve sözlü olarak kamusal ve özel hayatta kullanılmasını kolaylaştırmak ve/veya teşvik etmek;

e. Bu Şart'ın kapsamı altındaki konularda, bir bölgesel veya azınlık dili kullanan gruplar ve o devletin içinde benzer ya da aynı bölgesel veya azınlık dilini kullanan diğer gruplarla olan bağlantıların kurulup geliştirilmesi, bunun yanında Devlet içindeki farklı dilleri konuşan gruplar arasında kültürel ilişkilerin kurulması;

f. Bölgesel veya azınlık dilinin uygun olan tüm basamaklarda öğretilmesini ve öğrenilmesini sağlamak için uygun araçlar ve ortamlar sağlamak;

g. Bir bölgesel veya azınlık dilin kullanıldığı alanda yaşayan ve o dili konuşmayı bilmeyen kişilere eğer isterlerse o dili öğrenme imkânı sağlamak;

h. Üniversite ya da benzeri kurumlarda bölgesel veya azınlık dilleri üzerinde araştırma ve çalışma yapılmasını desteklemek;

i. İki ya da daha fazla devlette kullanılan benzer ya da aynı bölgesel veya azınlık dili ile ilgili olarak bu Şart kapsamındaki konularda uygun şekilde sınıraşırı değişim yapılmasını desteklemek.

Aynı şartın 3.bölümünde, eğitim başlığı altında, azınlık dillerinin kamusal hayatta kullanılmasını desteklemek için alınacak önlemler ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1.Eğitim ile ilgili olarak Taraflar, bu dillerin kullanıldığı topraklarda, bu dillerin her birinin durumuna bağlı olarak ve devletin resmi dil(ler)inin öğretilmesi hakkına halel getirmemek koşuluyla şunları taahhüt ederler;

a.

i. İlgili bölgesel veya azınlık dillerinde okul öncesi eğitim sağlamak veya

ii. Okul öncesi eğitimin önemli bir bölümünü ilgili bölgesel veya azınlık dillerinde sağlamak veya

iii. Yukarıdaki i ve ii'de belirtilenleri en azından ailesi bu talepte bulunan ve sayıca yeterli oldukları düşünülen öğrencilere uygulamak veya

iv. Kamu kurumları okul öncesi eğitim konusunda yetersiz iseler yukarıdaki i'den iii'ye kadar bahsedilen önlemlerin alınmasını desteklemek ve/veya teşvik etmek;

b.

i. İlgili bölgesel veya azınlık dillerinde ilkokul eğitimi sağlamak veya

ii. İlkokul eğitiminin önemli bir kısmını ilgili bölgesel veya azınlık dillerde sağlamak veya

iii. İlgili bölgesel veya azınlık dillerin, ilköğretim müfredatının ayrılmaz bir parçası olarak öğretilmesini sağlamak veya

iv. Yukarıdaki i'den iii'ye kadar verilen önlemleri en azından ailesi bu talepte bulunan ve sayılarının yeterli olduğu düşünülen öğrencilere uygulamak;

c.

i. İlgili bölgesel veya azınlık dillerinde ortaöğrenim sağlamak veya

ii. Ortaöğrenimin önemli bir kısmını ilgili bölgesel veya azınlık dillerde sağlamak veya

iii. İlgili bölgesel veya azınlık dillerin, ortaöğrenim müfredatının ayrılmaz bir parçası olarak öğretilmesini sağlamak veya

iv. Yukarıdaki i'den iii'ye kadar verilen önlemleri en azından ailesi bu talepte bulunan ve sayılarının yeterli olduğu düşünülen öğrencilere uygulamak;

d.

i. İlgili bölgesel veya azınlık dillerinde mesleki ve teknik eğitim sağlamak veya

ii. Mesleki ve teknik eğitimin önemli bir kısmını ilgili bölgesel veya azınlık dillerde sağlamak veya

iii. İlgili bölgesel veya azınlık dillerin, mesleki ve teknik eğitim içinde müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak öğretilmesini sağlamak veya

iv. Yukarıdaki i'den iii'ye kadar verilen önlemleri en azından ailesi bu talepte bulunan ve sayılarının yeterli olduğu düşünülen öğrencilere uygulamak;

e.

i. Bölgesel veya azınlık dillerde üniversite öğrenimini ya da diğer yüksek öğrenimi mümkün kılmak veya

ii. Bu dillerin üniversitede ve yüksek öğrenimde ders olarak görülebilmelerini sağlamak veya

iii. Eğer Devletin yüksek öğrenim kurumlarındaki rolü ile ilgili bir nedenle i ve ii alt paragrafları uygulanamıyorsa bölgesel veya azınlık dillerde üniversite ya da diğer yüksek öğrenim kurumları açılmasına veya bu dillerin üniversitelerde veya yüksek okullarda ders olarak okutulmasına destek vermek ve/veya izin vermek;

f.

i. Tamamen ya da büyük kısmı bölgesel veya azınlık dillerde verilen, yetişkinlere yönelik kurslar ve sürekli eğitim kursları sağlanmasını düzenlemek veya

ii. Bu dilleri yetişkinlere yönelik kurslarda ya da sürekli eğitim kurslarında ders olarak vermek veya

iii. Kamu kurumları yetişkin eğitimi konusunda kendileri uzman değil ise, bu dillerin yetişkin kursları ya da sürekli eğitim dersi olarak verilmesini desteklemek ve/veya teşvik etmek;

g. Bölgesel veya azınlık dil tarafından yansıtılan kültürün ve tarihin öğretilmesini sağlayacak düzenlemeler yapmak;

h. a'dan g'ye kadar olan paragraflardan Tarafça kabul edilenleri uygulamaya koyacak öğretmenlere temel ve ileri eğitim sağlanması;

i. Bölgesel veya azınlık dillerin öğretilmesini sağlamak veya geliştirmek konusunda alınan önlemleri ve gösterilen başarıyı izlemek için ve kamuoyuna açıklanmak üzere bulgularını periyodik raporlarda yayınlamak için üst kuruluş ya da kuruluşlar kurmak.

2. Eğitimle ilgili olarak, bölgesel veya azınlık dillerin geleneksel olarak konuşulduğu yerler dışında Taraflar, bölgesel veya azınlık dillerini kullananların sayısını mazur gösterirse eğitimin tüm basamaklarında bölgesel veya azınlık dillerde eğitim yapılmasını sağlar, teşvik eder veya izin verir.

Avrupa Konseyinin "Ulusal Azınlıkların Korunması İçin Çerçeve Sözleşme Antlaşması" ve "Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı" ile ilgili olarak Birlik üyesi ülkelerin genel tavırları ise şu şekildedir: İngiltere "azınlıkların korunması" ile ilgili antlaşmaya bağlı olarak antlaşmayı imzalamış fakat onaylamamış; Fransa ise "azınlıların korunması" ile ilgili sözleşmeye taraf olmuş; azınlık dilleri ile ilgili şartı ise imzalamış ama "**bunun ulusal azınlıkların tanındığı anlamına gelmediği**" şeklinde çekince koymuştur. Bununla birlikte Akıncı, Fransa'da anadili derslerinin açılabilmesi için, özellikle bazı bölgelerde, belediyelerin, okul müdürlerinin ve yetkililerin kolaylık göstediklerinin söylenemeyeceğini de belirtmektedir (Akıncı, 2007). Doğal olarak bu türden yaklaşımların, anadilin korunması ve gelişmesi bağlamında, uygulamada olumsuz bazı sonuçları vermesi kaçınılmazdır. Örneğin; Profesör Holtzer'in bildirdiğine göre, İNSEE (Fransa Ulusal İstatistik Enstitüsü) tarafından 1992 yılında yapılan bir araştırma, Fransa'da yaşayan İspanyolların bir üst kuşaktan bir alt kuşağa %80'inin dilini kaybettiğini ortaya koymaktadır (Holtzer, http://migrations.besancon.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=563&Itemid=72&limit=1&limitstart=2, son erişim mayıs 2009). Fransa'nın, bu antlaşmaya muhalif olarak, içinde barındırdığı göçmen topluluklarını asimilize etmeye yönelik

attığı bir diğer adım da söz konusu anadili derslerinin kaldırılmasına yönelik yaptığı girişimlerdir. Başbakanlığa bağlı çalışan "**Yüksek Uyum Konseyi**"nin (Haute Conseil à l'İntégration) hazırladığı 28.01.2011 tarihli rapor, Fransız yönetiminin anadili derslerine bakış açısını ve bu derslerin geleceğini ortaya koymaktadır[8]. Söz konusu raporda, göçmenlerin ileride ülkelerine döneceklerinden hareketle verilmeye başlanan anadili derslerinin kaldırılması gerektiği belirtilmekte ve bu derslerin göçmenlerin Fransa'ya uyum sağlamasının önünde önemli bir engel teşkil ettiğinin altı çizilmektedir. Oysa söz konusu dersler yukarıda adı geçen ve Fransa'nın da altına imza attığı uluslararası antlaşmaların bağlayıcılığı çerçevesinde verilmektedir.

Bununla beraber, örneğin, İngiltere'de etnik ve kültürel azınlıkların okul açma ve anadili eğitimi verme-alma hakkı vardır. Fransa'da ise başka devletlerle yapılan karşılıklı antlaşmalar çerçevesinde anadili dersleri verilmesi mümkündür. Ancak "anadilde eğitim" anlamına gelen, azınlık dilleri şartnamesinin eğitim ile ilgili 3.Maddesi, çok sayıdaki göçmen gurubu için uygulama dışı gözükmektedir. Almanya, çerçeve antlaşmayı onaylamakla birlikte, bünyesinde en kalabalık yabancı nüfus olarak Türkleri barındırdığı halde, şart kapsamına giren dilleri Danimarkaca, Yukarı Sorbca, Aşağı Sorbca, Kuzey Frizyacası, Saterland Frizyacası, Roman dili ve Aşağı Almanca olarak sıralayarak sınırlandırmıştır. Nitekim Almanya ile Türkiye arasında sürdürülen "**Almanya Federal Cumhuriyeti'ndeki Türk Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Türk-Alman Eğitim Uzmanları Komisyonu**"nun 6-7 mayıs 2008 yılında Ankara'da yapılan 18. toplantısına ait protokolü incelediğimizde de Eckart R. Schlemm başkanlığındaki Alman heyetinin, iki dilli öğrencilerde anadilini bilmenin önemi üzerine dile getirdikleri görüş, Alman tarafının bakış açısını da ortaya koymaktadır[9]. Bu protokolde, Türk tarafı, iki dilliliği savunan bilim adamlarının çalışmalarından örnekler vererek sağlıklı anadili eğitiminin, öğretim dilini (L2'yi) öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve akademik başarıyı yükselttiğini dile getirmiş; Alman tarafı ise bu teze karşılık bu yaklaşım için gözlemsel/deneysel veri olmadığını savunmuştur. Oysa literatürde, ikinci dil kazanımı açısından anadilindeki temel becerilerin önemli bir yeri olduğuna dair çok sayıda bilgi bulunmaktadır

[8] Raporla ilgili detaylı bilgi için Bk. http://www.hci.gouv.fr/article.php3?id_article=142
[9] Protokolle ilgili detaylı bilgi için Bk.:http://digm.meb.gov.tr/ikili/ALM/alm_kek.pdf

(Heuchert'ten, Akt. Temel-Bekir, 2005: 294). Achmet'in Baker'dan ve Özdemir'in tezinden aktardığına göre, Kanada'da anadili İngilizce olan ve ikinci dil olarak Fransızca öğrenen bireyler üzerinde geliştirilen bir model üzerine yapılan çalışmalar, bu konuda binin üzerinde gözlemsel/deneysel çalışma yapıldığını göstermektedir (Achmet, 2005: 81-82). Bu konuda diğer iki örnek ise, anadilin kullanımı ile ikinci dildeki öğrenim başarısı arasındaki bağlantıyı tespit etmek amacıyla yapılan iki araştırmadır. Bu iki araştırmanın ilkinde, Estonyalı ve Letonyalı çocukların İsveç dilindeki başarısı, anadilin evde düzenli bir şekilde kullanılmasına; diğerinde ise Avustralya'da yaşayan Alman çocukların İngilizcedeki yeterlilikleri, anadili yeterliliklerine dayandırılmıştır (Heuchert'ten akt. Temel-Bekir, 2005: 295). Yine Klatter-Folmer, Hollanda daki okullarda eğitim gören Türk çocuklarının başarı düzeylerini araştırdığı doktora çalışmasında, öğrencilerin başarı oranları ile çocukların anadillerindeki konuşma, okuma, yazma, anlatma gibi becerileri arasında yakın bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (Klatter-Folmer, akt. Yağmur, 2007: 64).

Bütün bu gözlemsel/deneysel çalışmalar, Alman tarafının bakış açısının geçerli bir bakış açısı olmadığının da kanıtıdır. Avrupa Birliği'ne üye diğer devletlerin antlaşma ile ilgili genel durumlarına kısaca baktığımızda:

İtalya, İspanya, "**Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri**" şartını imzalamış fakat onaylamamıştır. Yunanistan, Portekiz, İsveç, "**Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri**" şartına taraf olmamayı tercih etmişler ve antlaşmayı imzalamamışlardır. Danimarka, Avusturya ve Hollanda ise, bu antlaşmayı taraf olarak imzalamış ve onaylamışlardır. Bununla birlikte Danimarka bu şart çerçevesinde yalnızca ülkesinde bulunan Alman azınlık için genel bütçesinden pay ayırmıştır. Danimarka'daki azınlıkların anadili eğitimi uygulamaları şu şekilde yürümektedir: 1975 yılından 2001 yılına kadar herkese eşit şekilde verilen anadili dersleri, 2001 yılında çıkartılan bir yasa ile hem sınırlandırılmış hem de derslerin veriliş şekilleri belediyelerin insiyatifine bırakılmıştır. Örneğin; Kopenhag Belediyesi, 2001 yılında çıkartılan yasa gereğince bütün iki dilli ilkokul 1.-5.sınıf öğrencileri için ücretsiz anadili dersine izin vermekte; öte yandan aynı yasa gereğince 6.-9.sınıf arasındaki iki dilli öğrencilerden ise sadece Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin vatandaşlarının çocukları ile Grönland ve Farö adaları vatandaşlarının çocuklarına ücretsiz anadili eğitimi vermektedir. Buna

karşılık diğer ülkelerden gelen azınlık çocukları, 6.-9. Sınıf arasında anadili eğitimini ücretli olarak alabilmektedir. Oysa Danimarka'da, 26 bini resmen Danimarka vatandaşlığına geçmiş, yaklaşık 55 bin Türk nüfus bulunmaktadır. Avusturya, Slovenleri, Hırvatları, Macarları, Çekleri, Slovakları ve Romanları azınlık olarak tanıyarak bu azınlıklara ikamet ettikleri bölgelerdeki okullarda anadili dersinin verilmesini garanti altına almıştır. Oysa Avusturya'da yaşayan Türklerin sayısı 2005 verilerine göre 207.999 kişi ve bu sayının toplam nüfus içindeki payı % 6'dır. Dahası yabancılar içindeki payı ise %15,1 gibi azımsanmayacak bir orandadır. Bununla birlikte önce 2001, sonra 2004 yılında yapılan düzenlemeler ile Türkçe anadili dersleri ortaokul ders içeriği içine eklenmiştir[10].

"**Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri**" şartına taraf olarak imza atan Hollanda ise, ağustos 2004'den itibaren bütün okullarında anadili öğretimini kaldırmıştır. Hollanda, ağustos 2004 tarihi itibariyle, kendi bünyesinde görev yapan 630 Türkçe öğretmeninin bir kısmını anlaşmalı olarak bakanlık bünyesindeki diğer görevlere geçirmiş (Yaklaşık 50 kadarını); bir kısmını ise anlaşmalı olarak beş yıl boyunca maaşlarının ancak belli bir miktarını alabilmeleri kaydıyla kadrodan çıkarmıştır[11]. Halen bu ülkede anadili eğitimi, Türk Büyükelçiliği bünyesinde ve kurulmuş olan değişik Türk vakıflarınca kısıtlı imkânlar dahilinde verilmektedir. Türkiye'den öğretmen, ders kitabı ve diğer ders araç ve gereç desteği sağlanamamaktadır. Slovakya, Bulgaristan ve Romanya'da ise anadili eğitimi hakkı anayasa ile güvence altına alınmıştır. Slovakya'da yaşayan etnik grupların kültürel miraslarını geliştirme, anadillerinde haber alma, haber yayma, kültür ve eğitim kurumları oluşturma hakları anayasa güvencesi altındadır. Yunanistan "**Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri**" şartına taraf olmasa da oradaki soydaşlarımızın anadili eğitimi hakları Lozan Antlaşmasının 41. Maddesi ve 14 Kasım 1913 tarihli Atina Antlaşması ile güvence altındadır ve 230 ilkokul ve lisede Türkçe dersleri verilmektedir. Yunanistan'da Türkler dışında hiçbir azınlık gurubuna anadilinde eğitim hakkı verilmemektedir ve Türkçe en güçlü azınlık dili konumundadır (Achmet , 2005: 96-97).

[10] Detaylı bilgi için Bk. http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/rehber/Rehber_III_avustrya.html
[11] Detaylı bilgi için Bk.http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/rehber/Rehber_III_hollanda.html

2.6.2. Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni

Avrupa bağlamında Avrupa Konseyi'nin dil eğitimi ve iki dillilik ile ilgili yaptığı diğer bir önemli çalışma da 2002-2004 yılları arasında yürütülen bir projenin sonunda, Avrupa çapında ülkeden ülkeye farklılık gösteren dil programları, dil eğitimi kitapları, değişik düzeyde dil sınavları ve dil öğretim çalışmalarına belli bir standart getirebilmek amacıyla "**Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni**"nin yayınlanması olmuştur. Bu metin öncelikle yabancı dil edinmede bireylere klavuzluk yapmayı amaçlamaktadır. Buradan hareketle bireylerin neyi, nerde, ne şekilde ve ne kadar öğrenmeleri gerektiği konusunda ciddi politikalar ortaya koymaktadır. Ayrıca metin, bireylerin gelişim düzeylerini ölçmede ve değerlendirmede de bütün taraf ülkelerce kabul edilebilecek belli standartları beraberinde getirmektedir. Bütün bunların yapılabilmesi için de metin, uluslararası işbirliği yapılmasını öngörmektedir. Avrupa'daki çok kültürlülük, çok dillilik, yoğun göç hareketleri ve çeşitlilik nedeni ile metinde iki dillilik üzerinde de durulmuş ve tavsiyelerde bulunulmuştur. **Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni**'nde çok dillilik yetisi şu şekilde tanımlanmaktadır (çev. Bükel, 2008: 213): "Çok dillilik ve çok kültürlülük yetisi, dilleri iletişim amacıyla kullanma becerisi ile kişinin birçok dilde ve birkaç kültürde deneyimi ve değişen oranlarda yeterliği olan sosyal bir varlık olarak kültürlerarası etkileşimde yer almasına işaret eder".

Kimliğe ve kültürel çeşitliliğe saygı duymanın temel prensip olarak vurgulandığı, dil eğitimine yönelik her türlü eğitim kurumu arasında işbirliği kurmanın önemine dikkat çekildiği, dil öğrenmenin yaşam boyu bir süreç kabul edildiği metinde, bu konuda çalışan öğretmen ve öğrencilere yardımcı olabilmek adına geliştirilen, dil yeterliliğini ölçen ölçütler vardır. Bu ölçütler ışığında, uygulanması planlanan ortak dil düzeyleri de belirlenmiştir. Buna göre dinleme, okuma, konuşma, yazılı ve sözlü anlatım becerileri ile ilgili olarak A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere 6 temel düzey vardır. A düzeyi temel kullanıcıları, B düzeyi bağımsız kullanıcıları ve C düzeyi de usta kullanıcıları işaret etmektedir. Avrupa Konseyi'nce yakın zamanda uygulamaya konulması beklenen bir diğer uygulama da, birlik bünyesinde verilmekte olan anadili ve kültür derslerine yönelik ortak başvuru metninden hareketle bir program çıkartmaktır. Bundaki amaç, anadili dersinde

güdülmesi gereken amaçlara ortak ve belli bir standart getirilmesidir. Avrupa Konseyi'nce alınan kararlar doğrulutusunda 2010 yılından itibaren Fransa'da ELCO derslerinin bu ölçütlere bağlı olarak işlenilmesi kararlaştırılmış ve bu amaçla ilgili ülkelerin eğitim müşavirlikleri ve ataşeleri bilgilendirilmiştir. Konsey 2010 yılından itibaren, uygulanan programların kültür bölümüne müdahale etmeksizin, ELCO kapsamında okutulan Arapça, İspanyolca, Portekizce, Türkçe gibi derslerde ortak bir dil programına geçilmesini ve seçmeli hale gelecek derslerin, kendi belirlediği ölçütler doğrultusunda uygulanarak öğrencilerin sahip oldukları dil düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Türk tarafı, Avrupa Konseyi'nce alınan bu kararı, 2011 yılından itibaren Fransa'daki ilkokulu bitiren ve Türçe derslerine devam eden 5. sınıf öğrencilerine A1 seviyesinde bir belge verilmesine karar vererek uygulamaya koymuştur.

Bu çalışmada, öğrencilerin dilsel becerilerinin, AOBM doğrultusunda belirlenen seviyelere ulaşıp ulaşamadığı ölçülmemektedir. Zira, ne mevcut Türkçe ve Türk Kültürü Programı bu dilsel seviyeleri öğrenciye kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmıştır; ne de okutulmakta olan ders araç gereçlerinin böyle bir amacı vardır. Dolayısıyla araştırma kapsamında, bu durumun ölçülmesi, yararcı bir yaklaşım olarak görülmemektedir.

2.6.3. NESSE Raporu

Yine göçmenlik bağlamında iki dili çocukların eğitim sorunları ile ilgili Avrupa Birliği kapsamında hazırlatılan bir diğer önemli raporda uluslararası "**NESSE**" raporudur. "**Network of Experts in Social of Education and Training**" ya da kısa adıyla "NESSE", 2007 yılında, Avrupa Komisyonu Kültür ve Eğitim Dairesi tarafından Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin eğitim politikalarının sosyal yanlarını incelemek üzere kurulmuş bir kuruluştur. Kurucu olarak gösterilen bir diğer kuruluş ise, Fransa merkezli, "**L'İnstitut National de Recherche Pédagogique**", kısa adıyla "**İNRP France**"dır. NESSE Avrupa Komisyonu'na eğitim bağlamında ulusal ve bölgesel bazlı öneriler ve katkılarda bulunmak üzere kurulmuştur. Kurum 2008 yılında "**Education and İmmigration**", "**Eğitim ve Göçmenlik**" adlı detaylı

bir rapor yayınlayarak üye ülkelere göçmenlerin eğitimi ile ilgili bazı tavsiyelerde bulunmuştur[12].

Fransa'da yaşayan çocukların anadili eğitim sorunlarına da parmak basması açısndan önemsediğimiz bu rapor, Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Tarafından "**Avrupa Toplumları ve Okullarında Göçmenlerin Entegrasyonu İçin Stratejiler**" başlığı altında kısaltılarak yayımlanmıştır.

Rapora göre iki dilli göçmen çocukların temel eğitim sorunları ve Birliğin birlik üyelerine sunduğu temel çözüm önerileri şu şekilde sıralanmaktadır[13]:

1. Göçmen çocuklar; okullara kayıt, okulda geçirilen öğrenim süresi, başarı göstergeleri, öğrenimi yarıda bırakma ve alınan diplomalar bakımlarından dezavantajlı durumdadır.
   ÖNERİ: Göçmen çocukların eğitim fırsatlarını, eğitime erişimlerini ve okul kariyerlerini iyileştiren etkin bir okul öncesi eğitim ve bakım sistemi oluşturun.
2. Erken yönlendirme ve elemenin olduğu eğitim sistemlerinde göçmen öğrencilerin eğitimden yararlanma süreleri kısalmaktadır.
   ÖNERİ: Göçmenler dâhil tüm öğrencilerin eğitim fırsatlarını, eğitime erişimlerini ve okul kariyerlerini iyileştirmek amacıyla eğitim sistemlerini daha kapsayıcı ve daha az seçici hale getirin.
3. Müfredatlarda, kitaplarda ve diğer materyallerde yer alan göçmen olmaktan kaynaklı öz saygıyı ve kişiliği zedeleyen unsurlar okul başarısını olumsuz etkilemektedir.
   ÖNERİ: Göçmenlerin öz kültür ve sembolleri ile ilgili motifleri okul yaşamına, müfredata, ders kitaplarına ve diğer eğitim materyallerine entegre edin.
4. Eğitim fırsatları açısından kaliteli okulların, göçmen çocuklar için de iyi sonuçlar verdiği araştırmalarla da desteklenmektedir.
   ÖNERİ: Anne-baba katılımı, kaliteli ekipman, disiplin, kaliteli öğretim, öğrencilerden yüksek beklentiler, öğretim personeli arasında sıkı iletişim ve iyi okul yönetimini da içeren önlemler yoluyla okulların genel kalitesini geliştirin.
5. Arkadaşları, göçmen çocukların başarısında önemli bir etkiye sahiptir. Göçmen çocukların belli okullarda yoğunlaşması başarılarını olumsuz etkilemektedir.
   ÖNERİ: Özellikle yerleşim politikaları ve cazip okul uygulamaları ile yoğun olarak göçmen çocukların eğitim gördüğü konsantrasyon okullarını ve sınıflarını ortadan kaldırın.
6. Göçmen çocukların yüksek oranlarda özel eğitim okullarına devam etmekte olduğu bir realitedir. ,

[12] NESSE raporunun tam metni için Bk.
http://www.nesse.fr/nesse/activites/rapports/activities/reports/education-and-migration-pdf
[13] Bk. http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/gocmen_egitimi/NESSE_Raporu_TR.doc

ÖNERİ: Eğitim yetkilileri göçmen çocukların özel eğitim okullarına yönlendirilme sürecini dikkatli bir şekilde gözden geçirmelidir.

7. Araştırmalar; göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde gerekli desteğin verilmemesinin ayrımcılığın en sık kullanılan ve kayda değer yöntemi olduğunu göstermektedir.
   ÖNERİ: Öğretmenler ve öğretmen adayları göçmen çocukların eğitimi konusunda da eğitilmeli, ayrıca yardımcı öğretmenlik ihtas edilmeli ve etüt merkezleri açılmalıdır.
8. Çok sayıda göçmen öğrencinin olduğu okulların bu öğrencilere destek fonksiyonlarının artırılması için ek finansal kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır.
   ÖNERİ: Bu tür okullara ek finansal kaynaklar tahsis edilmeli ve bu harcamalar ek maliyet olarak değil yatırım olarak görülmelidir.
9. Öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin başarıları konusunda düşük beklenti içinde olmaları onların başarıları üzerinde olumsuz etki yapmaktadır.
   ÖNERİ: Göçmen öğrencilerin durumunun iyileştirilebilmesine yönelik kendilerine ek akadamik ve duygusal destek verilmeli; öğretmenlerin bu çocuklardan beklentileri yüksek olmalıdır. Testlerde yeterli başarıyı gösteremeyenlere 3. ve 4. şanslar da verilmelidir.
10. Göçmen ve azınlık kökenli öğretmenler göçmen çocukların okul başarısı üzerinde olumlu etki yapmaktadır.
    ÖNERİ: Göçmen kökenli öğrencileri öğretmenlik kariyerine yönelme konusunda cesaretlendirin.
11. Göçmen anne-babalar çocuklarının okullarıyla işbirliğinden uzak durmaktadır.
    ÖNERİ: Okullar bu konuda ön alarak göçmen anne-baba katılımını sağlamak üzere aynı etnik kökenden koordinatörler kullanmalıdır.
12. Çeşitli formlarda ve farklı kişiler tarafından yapılan gönüllü danışmanlıklar, göçmenlerin eğitime erişimini önemli ölçüde olumlu yönde etkilemektedir.
    ÖNERİ: Okul yetkilileri; göçmen dernekleri dâhil gönüllü kuruluşlar ve belediyelerle işbirliği yaparak okul dışından sağlanan danışmanlık faaliyetlerini cesaretlendirmeli ve koordine etmelidir.
13. Göçmenlerin ve düşük gelirli ailelerin çocukları, yeterli olmayan imkânları ve kısıtlı sosyal etkinlikleri nedeniyle eksik kalan sosyalleşmelerini çeşitli erken çocukluk programlarına katılımları sağlanarak telafi edilebilir.
    ÖNERİ: Göçmen aileler, çocuklarının erken çocukluk eğitimi ve dil öğrenme programlarına katılmaları için teşvik edilmeli ve imkân sağlanmalıdır.
14. Program çeşitliliği ve sınırlı 'pozitif ayrımcılık' göçmen çocukların eğitim konularındaki şanslarının artmasına katkıda bulunabilir.
    ÖNERİ: Eğitim yetkilileri göçmen çocukların eğitiminde gelişim için düzenli hedefler belirlemeli ve izlemelidirler.

15. Göçmenler ile ilgili eğitim politikaları geliştirilmesi ve entegresyon süreçlerinde yaşanılan ülkenin dilinin kusursuz öğretilmesi ile ilgili konular büyük öneme sahiptir.
ÖNERİ: Göçmenlerin okul öncesi eğitimde yaşanılan ülkenin eğitim dilinin öğretilmesine öncelik verilmelidir.
16. Çeşitli kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri yetenekli göçmen öğrenciler için eğitim programları açmaya başlamışlardır.
ÖNERİ: Eğitim yetkilileri ve sivil toplum örgütlerinin temsilcileri yetenekli göçmen öğrencilere yönelik eğitim programı sayılarını artırmaları için cesaretlendirilmelidirler.

2.7. Fransa'da Türk Varlığı

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, yaraların sarılmasını takiben, Avrupa'nın yeniden kalkınmasına işgücü oluşturmak üzere başlayan işçi göçünün en son dalgasını 1970'lerden itibaren Fransa'ya gönderdiğimiz söylenebilir. Resmi istatistiklere göre İkinci Dünya savaşı'ndan sonra Fransa'da yaşayan Türklerin sayısı sadece 7770 kişidir. Fransa ile Türkiye arasında ilk işçi göçü antlaşması 1965 yılında imzalanmıştır. 1970-1980 arası bu göçün en yoğun olduğu dönemdir denilebilir. Bu on yıl boyunca, Türkiye'den Fransa'ya yoğun bir işçi göçü yaşanır. Ancak Akıncı'nın bildirdiğine göre Türklerin Fransa'daki sayısal varlığında, asıl, 1968-1972 arasında büyük bir artış görülmektedir. Bu yıllarda Türk nüfusu, yaklaşık 7 kat artarak 50.860'a ulaşır ve ardından 1982 yılı sayımlarında 123.540 kişi ile nüfusun 1972'ye göre neredeyse iki buçuk kat arttığı görülür (Akıncı, 2007)[14]. Tabî bu noktada şunu da belirtmeliyiz ki Fransa'daki Türk nüfusunun artmasındaki en büyük sebep artık göç değil, daha çok burada yaşayan yurttaşlarımızın Anavatandan evlendikleri kişileri bu ülkeye getirmesidir. Nitekim özellikle 1982 yılındaki sayımlarda bu durum çok net bir şekilde ortaya çıkmakta; özellikle 14 yaşından büyüklerin ve kadınların sayılarında ciddi bir artış gözlenmektedir. Öte yandan "Institut National de la Statistique et des Études Économiques"'in verilerine göre ikinci kuşak genç kızların %98'i, erkeklerin %92'i Türkiye'den bir eşle evlenmektedir. Türkiye'den evlenip aile birleşimi hakkından yararlanarak getirilen eşler sayesinde, Türkçenin aile içinde yoğun olarak kullanılması ve üçüncü nesil

[14] Türk nüfus hareketleri ile ilgili verilen detaylı bilgilerde, Akıncı'nın II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleninde sunduğu, "Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri"adlı bildirisinden yararlanılmıştır. Bk:
http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/mehmet_ali_akinci_fransada_turkce_anadili_egitimi.pdf

gençliğinin, dil ve kültüründe aşırı aşınmanın önlenmesi sağlansa da bu noktada bir tespiti paylaşmak yerinde olacaktır. Eğer Türkiye'den gelen eş, erkek ise bunun dil ve kültür açısından faydası diğer duruma göre daha sınırlı kalmaktadır. Şöyle ki, ailenin geçiminden birinci derece sorumlu olan baba, gününün büyük bir bölümünü ve haftanın en az altı gününü dışarıda geçirmekte, bu da çocuğun, gerek dil, gerek kültür açısından babanın bilgi birikiminden gerektiği gibi faydalanamamasına neden olmaktadır. Diğer durumda, yani Türkiye'den gelen eşin bayan olması durumunda, çocuğun anadili gelişimi bakımından avantajlı bir durum var gibi gözükse de, eğer gelen eş, dil ve kültür açısından gereken açılımı sağlayamazsa bu sefer de bu durumun, entegrasyonun sağlanmasında gecikme, kültürel ve sosyal farklılığa dayalı aile içi geçimsizlik gibi bazı ciddi sosyolojik sonuçları olmaktadır. Nitekim, halk arasında "ithal damat", "ithal gelin" olarak adlandırılan durum ve bu nedenle yaşanan sorunlar, kamuoyu tarafından da yakından bilinmektedir. Öte yandan Türkiyeden gelen eşin kadın olması, çocuğun okula başlaması ile bir takım sorunları daha beraberinde getirmektedir. Dilsel zorluk, annenin, çocuğun okuldaki durumunu takip etmesine izin vermemektedir. Ayrıca çocuk, okula başlayınca, çevrenin de etkisi ile hızlı bir biçimde Fransızca'ya uyum sağlamakta; ardından bütün gün beraber olduğu anneyi, özellikle Fransızca'nın kullanıldığı alanlarda, egemenliği altına almaktadır. Zaman içerisinde anne, kendisine ait bazı sorumlulukları ve o sorumluluklarla birlikte bazı hakları, çocuğa mecburen devretmekte; bu ise çocukta bazı davranış bozukluklarının gelişmesine neden olmaktadır.

1990 yılına geldiğimizde, sayımlara göre Türklerin sayısı 202.000dir. Akıncı'nın bildirdiğine göre, bu sayımda dikkatleri çeken en önemli veri, Türk nüfusunun yaklaşık yarısının 20 yaşın altında olduğudur ve geçen zaman içinde özellikle ilk gelen Türk göçmenlerle, onların çocukları arasında ciddi bir eğitim seviyesi farkı oluşmuştur. Yine bu dönemde ilk gelen Türkler, daha çok ilkokul mezunu, hatta okuma yazma bilmeyenlerden oluşmuşken; ikinci kuşakla birlikte özellikle orta öğretime devam edenlerin sayısında ciddi bir artış görülmektedir (Akıncı, 2007). Eğitim seviyesindeki bu değişime bağlı olarak sosyal değişimler de gözlenmiştir. Vatandaşlarımız, farklı iş kollarında teşebbüslerde bulunarak, başlarda alt düzey denilecek işlerde çalışırken; artık orta kademelerde yer bulmaya

başlamışlardır. Bu dönemde Türk nüfusunun profilindeki bu değişiklik sosyal görüntüye de yansımıştır. 1990'lı yıllarla birlikte başta geçici bir süreliğine buraya göç eden yurttaşlarımızın artık kalıcı bir şekilde yerleştiklerini de gözlemleyebiliyoruz. 2000 sayımında 262.652, 2004 yılında 326.000 Türk nüfusa ulaşılmıştır (Manço, 2004: 153-177). Bugün Türk Dışişleri Bakanlığı'nın verilerine göre ise 423.471 resmi kayıtlı vatandaşımız vardır. Bu sayının kayıt dışı kalanlar ve Fransız vatandaşlığına geçtiği için takibi yapılamayanlarla birlikte 500.000 hatta daha fazla olduğu söylenebilir. Zira R. Kastoryano'ya göre Türklerin %47'si Fransız vatandaşlığına geçmiştir (Kastoryano, 2003). 1980'li yıllara kadar fabrikalarda iş bulan Türklerin, makineleşme ve uygulayımbilimdeki gelişmeler doğrultusunda ve azalan işgücü talebi nedeniyle yavaş yavaş işçi sınıfından ayrıldıkları ya da farklı iş kollarında hizmete devam ettikleri gözlenmektedir. Echardour ve Marin'e göre Türklerin % 43.7 si hâlâ fabrika işçisi, % 28.5'i inşaat işçisi, %23.5'i ise değişik sektörlerde işçidir (Echardour-Marin, Akt. Akıncı, 2007). Bu konuda Brabant'ın yaptığı araştırmanın sonuçları ise daha ilgi çekicidir (Brabant, 1992: 34-38):

"Vasıfsız işçi olarak çalışan Türklerin sayılarında ciddi bir azalma söz konusu iken vasıflı işçilerin sayısında da anlamlı bir yükseliş vardır. Son dönemlerde bütün Avrupa genelinde olduğu gibi burada da döner ve lokanta sektörünün büyük bir gelişme göstermesi bu konuya örnek gösterilebilir. Tabî ki bunda uluslararası göç hareketlerinin ve iç ekonomik gelişmelerin payı da büyüktür. Özellikle inşaat ve orman sektöründe faaliyet gösteren İtalyanların ve Portekizlilerin değişik sebeplerle piyasadan çekilmesi ve onların yerlerini Türklerin doldurması ile iç istihdam dengeleri tamamen değişmiştir" (Akıncı, 2007).

Türklerin en yoğun yaşadıkları bölgeler arasında Paris Bölgesi birinci (Türklerin %20'si), Lyon ve Alp Dağları Bölgesi ikinci (%17) ve Alzas Bölgesi ise %15 oranla üçüncü sırada yer almaktadır (Villanova, 1997: 98-121). Akıncı'nın İrtis-Dabbagh, Gautier-Kızılyürek, Akıncı-Mortamet'ten Fransa'daki nüfus ile ilgili aktardığına göre:

> "Şu anki verilere göre 400'den fazla dini ve kültürel faaliyet gösteren Türk Derneği vardır. Resmi istatistiklere (INSEE) göre ikinci kuşak genç kızların %98'i, erkeklerin %92'si Türkiye'den bir eşle evlenmektedir. Böylece Türkiye'den gelen

eşler sayesinde Türkçenin aile içinde erozyona uğramasının önüne geçildiği gibi güçlenmesinin de önü bir dereceye kadar açılmış olmaktadır. Ailelerin %97'si çanak antenle Türkiye'yi seyrediyor. Eskiden iki veya üç yılda bir tatile gidilirken, şimdilerde yılda iki defa Türkiye'ye gelip giden ailelerin sayısı azımsanmayacak kadar çoğaldı. Fransız sosyologlarına göre Türkler içine kapanık, dış dünya ile pek ilişkisi olmayan bir toplum olarak kabul ediliyor. Tüm bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan sonuç ise Fransa'da Türkçe'nin aile içinde sönmesi veya erozyona uğraması bir yana aksine mevcut gücünü koruduğudur. Son yıllarda yapılan araştırmaların ilgi odağı olan Türk çocukları, aile içi Türkçe konuşmayı buna karşılık çoğunlukla kardeşler arasında ve akranlarıyla Fransızca konuşmayı tercih etmektedirler." (Akıncı 1996, 1999; İrtis-Dabbagh 2001; Gautier-Kızılyürek 2002; Akıncı-Mortamet, 2005, akt. Akıncı, 2007)

2.8. Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi

Fransa'da yabancı dil eğitimi, iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Birincisi, "Enseignement des Langues et Cultures d'Origine" (ELCO) dersleri kapsamında, ikincisi ise seçmeli olarak alınan ikinci yabancı dil eğitimi, "Enseignement des Langues Étrangères" kapsamındadır. Fransa'da, eğitim işi, büyük oranda yerel yönetimlere devredilmiş olmakla birlikte program ve uygulama bazında bölgesel bir eğitim politikası yoktur. Dolayısıyla gerek ELCO dersleri, gerekse seçmeli ikinci yabancı dil dersleri, ulusal bir programla gerçekleşmektedir. Fransa'da Türkçe ana dili eğitimi ilk önce bakanlıklar arası imzalanan bir antlaşmayla ELCO adı ile ilkokullarda başlamıştır. 21 kasım 1994'e gelindiğinde ise Türkçe dersi ikinci yabancı dil kapsamına alınmış böylece Türkçe dersleri farklı bir boyuta taşınmıştır. Türkçe, bu kararname ile ikinci yabancı dil kapsamına alınan 15 dilden biridir (Gözaydın'dan akt. Küçük, 2006: 241) Bu kararın ardından öğrencilerin bir kısmı Centre National d'Enseignement à Distance –Uzaktan Öğretim Ulusal Merkezi- aracılığıyla bir diğer kısmı da örgün eğitim-öğretim kapsamında okullarında bu dersi almaya başlamışlardır[15]. İlk gelen göçmenlerin Fransa'ya yerleşmesi ve kısa zaman sonra da anavatandaki ailelerini yanlarına getirmesi ile anadili sorunu gündeme gelmiş ve Fransa hem entegrasyonu sağlamak, hem de göçmenlerin bu ihtiyaçlarını gidermelerini sağlamak için göç gönderen ülkelerle ikili antlaşamalar yoluyla bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmıştır. Fransa açısından bu, tıpkı göç alan diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, göçmenlerin ülkelerine geri dönüşüne hazırlık ve

[15] Detaylı bilgi için Bk. http://turkcede.org/yabanci-dil-ogretimi/fransa-milli-egitim-bakanligi-nin-bir-kurulusu-olan-cned-de-yabanci-dil-turkce-ogretimi.html

Fransa'da bulundukları süre zarfında ülkeye uyumlarını sağlamak açısından önem arzeden bir durumdur.

Bu derslerin, çoğu kez, göçmenlerin geldikleri ülkeler tarafından talep edilmesi Fransa'nın liberal azınlık politikalarına da uygun düşmüştür. Böylece Fransa'da tarihî sıralamaya göre, 1973'te Portekiz ile, 1974'te İtalya ve Tunus ile, 1975'te Fas ve İspanya ile, 1977'de Yugoslavya ile, 1978'de Türkiye ile ve son olarak da 1981'de Cezayir ile karşılıklı anlaşmalar çerçevesinde Fransız ilkokullarında, yukarıda adı geçen ülkeler tarafından gönderilen öğretmenler aracılığıyla, göçmen çocuklarına yönelik ana dili eğitimleri başlamıştır (Akıncı, 2007). Başta ilkokullarla sınırlı olan bu dersler, çok talep görünce ortaokullarda ve meslek liselerinde de, ağırlıklı olarak Fransız ders saatleri dışında, görülmeye başlanmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Paris Eğitim Müşavirliğine, Lyon ve Strasbourg Eğitim Ataşeliklerine bağlı olarak 194 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni, görev yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 1997 yılı sonuna kadar yolladığı öğretmenlerden dil bilme şartı istemediğinden, bu tarihe kadar gelen öğretmenler, çalıştıkları kurumlardaki Fransız meslektaşları ile uygun iletişim kanallarını kullanamamışlar; bu da dersin verimli ve yararlı olmasının önünde önemli bir engel oluşturmuştur. Akıncı'nın ifadesi ile bu iletişimsizlik çeşitli sebeplerle Fransız öğretmen ve idarecilerin de işine gelmektedir. Ancak 1998 yılından sonra gelen öğretmenler belli bir Fransızca bilgisi ile geldiklerinden, bu tarihten itibaren Fransız öğretmenlerle ve yetkililerle kısmen de olsa iletişim kurulduğu söylenebilir (Akıncı, 2007). Türkiye'nin öğretmen seçiminde getirmiş olduğu dil bilme şartı, olumlu bir adım olmakla birlikte, seçime ilişkin diğer ölçütlerde aynı olumlu durumun görülemediği söylenebilir. Örneğin, 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretmek için görevlendirilen öğretmenlerde aranılan branş şartları arasında **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, **Fransızca**, **Tarih**, **Sosyal Bilgiler** gibi branşlara da yer verilmiştir. Oysa bir Din Kültürü ya da Tarih

Dersi öğretmeninin iki dilli öğrencilere anadili eğitimi verebilecek donanıma sahip olup olmadığı ilmî bir tartışmanın ve ayrı bir araştırmanın konusudur[16].

1984-2008 arasındaki değişik yıllarda bu dersi takip eden öğrenci sayıları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Eğitim- Öğretim Yılı	1984 1985	1990 1991	1997 1998	1999 2000	2000 2001	2007 2008
ELCO Öğrenci Sayısı	14.783	16.500	13.934	12.883	11.464	18.604

Tablo 2: Fransız ilkokullarında ELCO derslerini takip eden öğrencilerin belirli eğitim yıllarına göre dağılımları (Bk. www.education.gouv.fr).

Bu çalışmaya temel oluşturan Paris Eğitim Müşavirliği kayıtlarına göre ise Müşavirlik çalışma alanında, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden ilkokul öğrencilerinin saysısı 5086, ortaokul (ilköğretim ikinci kademe) öğrencilerinin sayısı ise 1915'dir. Bu verilerden de anlaşıldığı üzere, zamanla ELCO derslerini takip eden öğrenci sayısında nüfusa oranla büyük bir düşüş söz konusudur. 2007-2008 eğitim öğretim yılı için Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nın 18.604 olarak bildirdiği rakama karşılık; Türk Konsolosluklarına bağlı eğitim müşavirliklerine göre ELCO'ya devam eden öğenci sayıları 18.000 ile 20.000 arasındadır. Paris Eğitim Müşavirliği tarafından yapılmış, Fransız okullarında öğrenim gören öğrenci sayıları ile ilgili istatistiğe göre Mart 2005'te okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar Türk kökenli öğrenci sayısı toplam 71.321'dir. 2008 yılında ise Fransız okullarında okul öncesinden liseye kadar 63.864 (58578 ortaokul, 2150 lise, 2789 meslek lisesi ve 347 özel öğretim) öğrenci öğrenim görmektedir. Öte yandan öğrencilerin yüzde kaçının bu derslere katılabildiği yönünde çok net bir oran verilmesi de beklenmemelidir. Zira 1994 yılından itibaren Fransız makamları ilköğretimde okuyan Türk öğrencilerinin sayısını bildirmeyi reddetmektedirler. Başta keyfi olan

[16] Detaylı bilgi için Bk. 2011 Yılı Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenlerin Meslekî Yeterlilik Sınavı Kılavuzu, http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Klavuz/2010/2011disismulakat.pdf (son erişim ocak 2011).

bu uygulamaya son yıllarda gerekçe olarak 2004 yılında kurulmuş olan, bağımsız ama bütçesi devletçe karşılanan, "CNİL" adlı insan hakları kuruluşu gösterilmektedir[17]. Fransız makamları, adı geçen kuruluşun, böyle bir istatistik tutulmasını ayrımcılık olarak nitelendirdiğini ve izin vermediğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla yukarıdaki rakamlara ilkokulda okuyan öğrenci sayıları tam olarak dahil edilememiştir. Bu rakamları temele alsak bile, Türk öğrencilerinin %50'sinden fazlası (yaklaşık 45.000 öğrenci), öğrenim yaşamları boyunca Türkçe derslerinden ya hiç faydalanamakta ya da ancak sınırlı bir süre faydalanmaktadır. Fransa'da mevcut sayım sistemlerinin belirsiz olmasından dolayı, bu konuda sağlam istatistikî bilgiler elde etmek çok zor gözükmektedir. Ama yukarıdaki toplam öğrenci sayısı göz önünde bulundurulursa, en az 45.000 öğrenci, Türkçe anadili ve kültür dersleri için potansiyel öğrenci konumundadır. Türkçe anadili ve kültür derslerinden faydalanamama nedenlerinden en başta geleni ise, Türk nüfusunun dağınık bir coğrafyaya yayılmış olmasıdır. Fransa'da Türk nüfusunun az olduğu yerlerde yaşayan vatandaşlarımız ELCO derslerinden faydalanamamaktadır. Bununla birlikte ailelerin de genel anlamda hem eğitime hem de Türkçe derlerine karşı ilgisiz olmaları ve yanlış bakış açılarına sahip olmaları da, derse yeteri kadar katılım olmamasında önemli bir diğer etkendir. Bu, İnce'nin yapmış olduğu bir araştırmadaki "Türk öğretmenlerce yapılan veli toplantılarına katılım oranı" sonuçları ile de desteklenmektedir. Öğretmenlerin %57.12'si, velilerin ancak 1/3'ünün ya da daha azının, yapılan toplantılara katıldığını; başka bir deyişle veli devamsızlık oranının 2/3 olduğunu bildirmektedir. İnce'ye göre bu durum aynı zamanda bölgede görev yapan öğretmenlerin motivasyonunu bozan önemli bir etkendir (İnce, 2008: 374). ELCO antlaşmasına göre bir bölgede Türkçe ve Türk Kültürü dersi açılabilmesi için o bölgede en az 12-15 öğrencinin istek yapması gerekmektedir. İkinci yabancı dil olarak lise seviyesinde alınan Türkçe dersleri ise, öğrencilere üniversite giriş sınavı olan **Baccalaureat** sınavında, ikinci yabancı dil olarak, bu dersten sınava girmelerine imkan tanımaktadır. Diğer yandan, aslında geçerliliğini yitirmiş bulunan, 1978 tarihli ELCO antlaşması uyarınca yapılmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde bir çok sorun, zaman içersinde birikerek ve

[17] CNİL: Comission National de l'İnformatique et des Libertés.

büyüyerek günümüze kadar gelmiştir. İnce'nin yapmış olduğu araştırma, bu ders bağlamında yaşanmakta olan yaklaşık 19 sorundan, bölgede görev yapan öğretmenlerin bakış açısıyla, görece daha önemli görülen, ilk 7'sinin şunlar olduğunu ortaya koymaktadır:

- Ders saatlerinin yetersizliği, %83,67 ile ilk sorundur.
- Ailelerin eğitime bakış açısı ve ilgisizliği, %77,55 ile ikinci sorundur
- Öğrencilerin derse bakış açısı, %51,02 ile üçüncü büyük sorundur.
- Derse ilişkin programın yetersizliği %44,89 ile dördüncü büyük sorundur. Nitekim bir sonraki bölümde bu sorun detaylıca işlenecektir [18].
- Dersin not olarak karneye geçmeyişi, %42.85 le beşinci sırada yer almaktadır.
- "Dersin entegre olarak Fransız okulu ile birlikte işlenmeyişi" ile "ders araç gereçlerindeki yetersizlik" %30.61'le altıncı sorundur.
- "ELCO antlaşmasının yetersiz kalması" ve "öğrenciler için uygun bir kütüphanenin olmayışı" %26.53 ile yedinci büyük sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. (İnce, 2008: 353-375)

Aynı araştırmaya göre, bölgede faaliyet gösteren derneklerden, öğretmenlere yeteri kadar destek verenlerin oranı %24.48; ilgili eğitim yöneticilerince (müşavir, konsolos vd.) destek verenlerin oranı ise sadece %20.04'dür. Bu durumda özellikle ders bağlamında uygulanmakta olan programın gerçekçi olması, inandırıcı olması ve hem yöneticiler hem de bölge dernekleri tarafından da iyi bilinip desteklenmesi, öğretmenlerin işini kolaylaştımakla kalmayıp öğrencilerin anadillerini daha iyi öğrenmelerine de zemin oluşturacaktır.

2.8.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Programı

Yurt dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (1-10.sınıflar) Öğretim Programı, 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Talim Terbiye Kurulu Başkakanlığı'nın 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı kararı ile yürürlüğe girmiştir. Kurul kararına göre, söz konusu programa temel teşkil edecek olan ders kitabının, öğrenci çalışma kitabının ve öğretmen kılavuz

[18] Sözü edilen çalışma 2006 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Ders Programı ile ilgili yapılmıştır. Bununla birlikte 2009 programı ile 2006 programı arasında, hem hedefler, hem de kazanımlar bağlamında kayda değer bir fark görülmemektedir. Nitekim programlar arasında var olan kısmi fark, bölüm 2.8.1' de detaylı olarak verilmiştir.

kitabının hazırlanması da hükme bağlanmıştır. Aynı hüküm 2006 tarihli ve 360 sayılı kurul kararı ile yürürlüğe giren bir önceki programda da olmasına rağmen geçen dört yıllık sürede kitabın hazırlanmasının mümkün olamadığını da belirtmek gerekir. Nitekim yeni program da, kitaplar hazır olmaksızın yürürlüğe girmiş ve kitaplar ancak programın yürürlüğe girmesinden 15 ay sonra dağıtılabilmiştir[19]. Programın yapısı, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme ve açıklamalardan oluşmaktadır. Her iki program da "Türkçe dersi" ve "Kültür dersi" olarak iki ayrı ana bölümden oluşmaktadır. Bu çalışma, dille ilişkili olduğu için inceleme, programın Türkçe ile ilgili birinci bölümü ile sınırlıdır. Türkçe dersi ile ilgili yapıya ilişkin açıklama şu şekildedir:

> Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaçları yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına uygulanacak olan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin de temelini oluşturmaktadır. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" bu programdaki genel amaçları da ortaya koymaktadır:

> Madde 2.
>
> Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;
>
> 1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye

[19] Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Fransa'da dağıtılmaya başlandığı ilk tarih: 24.Kasım.2010.

Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır.

"Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi" programına göre öğrencilere kazandırılması hedeflenen **temel beceriler** şu şekilde sıralanmıştır :

- ☐ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- ☐ Eleştirel düşünme
- ☐ Yaratıcı düşünme
- ☐ **İletişim kurma**
- ☐ Problem çözme
- ☐ Araştırma
- ☐ Karar verme
- ☐ Bilgi teknolojilerini kullanma
- ☐ Girişimcilik
- ☐ Sosyal katılım

Programın uygulanmasına dönük yapılması gerekenler ise 11 maddede açıklanmıştır. Bizim çalışmamızla ilgili olduğunu düşündüğümüz 1.-2.-5.-7.-9.ve 11. Maddeler şu şekilde sıralanmıştır :

1.Türkçe dersi; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Bu ders için öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlar, uygulama çalışmalarıyla kazandırılacaktır.

2.Türkçe dersinde kazandırılması amaçlanan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında girişik bir ilişki vardır. Birbirleriyle ilişkili bu

becerilerin öğrencilere kazandırılması yanında, dilimizin kuralları da uygulamalı olarak verilir.

5.Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık, etkili ve eksiksiz anlatabilmeleri için söz varlıklarını geliştirmek gerekir. Bu nedenle öğrenciler düzeylerine uygun şiir, masal, hikâye, fabl gibi yazılı ürünler okumaya özendirilir.

7.Türkçe öğretiminde dilin doğru kullanıldığı ve günlük hayattan kesitleri örneklendiren görsel / işitsel eğitim araçlarından yararlanılır.

9.Türk alfabesi ve yaşanılan ülkenin alfabesindeki farklı olan bazı ses ve harflerin yazılış ve seslendirilmelerine önem verilir.

11.Cümlelerde ad ve eylemin yanı sıra sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlemlere de yer verilmelidir

Programa göre öğrencilerin, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri, dört temel dil becerisini, dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmalarına bağlıdır. Programa göre **dinleme** ve **izleme** becerisi ise şöyle açıklanmaktadır:

"Dinleme / izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme / izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini / izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir."

Programa göre **konuşma** becerisi ve bu becerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak ise:

"Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri sağlanır. Doğru, güzel, etkili konuşma ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlamada diğer dil becerileri de etkilidir. Bu nedenle konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir."

denmektedir. Programa göre **yazma** becerisinin kazandırılmasındaki asıl hedef ise şöyle açıklanmaktadır:

> "Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Yazma becerisiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ifade etmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin geliştirilmesi, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.
>
> Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin okuma, dinleme / izleme ve konuşma etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir."

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının **genel amaçları** ise şu şekilde sıralanmıştır:

> "Bu programla öğrencilerin;
>
> 1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu kavrayabilmeleri,
> 2. Dilimizin dünya dilleri arasında önemli bir konumda olduğunu fark edebilmeleri,
> 3. Dinlediklerini/izlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmeleri,
> 4. **Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözle veya yazıyla anlatabilmeleri ve kendilerini rahat ifade edebilmeleri,**
> 5. Söz varlığını zenginleştirebilmeleri,
> 6. **Türk dilinin kurallarının farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya özen gösterebilmeleri,**
> 7. Okumayı zevk ve alışkanlık hâline getirebilmeleri,
> 8. Türk kültürünün yer aldığı metinler aracılığıyla millî değerleri tanıyabilmeleri,
> 9. Türkiye'deki akraba ve yakınlarıyla ilişkisini sürdürerek aralarındaki sevgi ve saygı bağlarını güçlü tutabilmeleri,
> 10. Bulunduğu ülkenin insanları ile orada yaşayan Türkler arasındaki dil farklılığından doğabilecek iletişim güçlüklerine çözüm önerilerinde

bulunabilmeleri amaçlanmaktadır."

Eski ve yeni programları karşılaştırdığımız zaman eski programda bulunmayan "ölçme ve değerlendirme" boyutunun yeni programda yer aldığını, yeni programda, "vatanseverlik", "hoşgörü", "misafirperverlik" gibi öğrencilere kazandırılması planlanan temel bazı değerlerin sıralandığını, ayrıca uygulamaya dönük olarak da "söyleyerek yazdırma" -dikte- çalışmasına yer verildiğini görüyoruz.

Eski programda yer alan "izlenecek ve dinlenecek materyalde olması gereken genel özellikler" yeni programda yer almamaktadır. Bunun dışında yeni program **amaçlar da dahil olmak üzere** eski programla tümce tümce aynıdır.

Programın ölçme aşaması biçimsel olarak yerine getirilse bile, sınıf geçme-kalma gibi bir uygulama bulunmadığından ve Fransız karnesinde, bu derse herhangi bir yer verilmediğinden, değerlendirme boyutunun çok da etkili olmayacağı, en azından çocukta yeteri kadar motivasyon sağlayamayacağı ve çocuğun ders çalışma sorumluluğu kazanmasına yardımcı olamayacağı açıktır. Zaten, en azından Fransa bağlamında, ne yürürlüğe giren programla ilgili ne de hazırlanan kitaplarla ilgili bir pilot çalışma yapılmıştır. Dolayısıyla programın ana yürütücüsü konumundaki öğretmenlerden geri dönüt alınmamış olması da programın inandırıcılığını zedelemektedir. Nitekim 2008 yılında Paris Eğitim Müşavirliğine bağlı olarak çalışan 63 öğretmenden 46'sıyla yapılan bir araştırma çalışmasında, öğretmenlerin % 97.95'i, mevcut anadili eğitim-öğretim sistemi ile programda öngörülen amaçlara ulaşmanın mümkün olmadığını ve yine öğretmenlerin %44.89'u ise derse ilişkin programın gerçekçi ve uygulanabilir olmadığını söyleyerek programa ilişkin inanç(sızlık)larını ortaya koymuşlardır (İnce, 2008: 353-375). Öte yandan program, ders kapsamında işlenecek metinlerle ilgili, metinlerin, "fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb." materyallerle desteklenmesini ve ders amaçlarına ulaşılabilmesi için cd, dvd, bilgisayar ve değişik programlarla, eğitim teknolojilerinden azamî yararlanılmasını istemektedir. Ancak görev yapan öğretmenlere bu bağlamda, bakanlıkça, hiçbir araç gereç desteği sağlanmamaktadır. Öğretmenler, gittikleri Fransız okullarının hemen hepsinde, biraz da müdürlerin keyfî uygulamarıyla, okula ait hiçbir ders araç gerecini (tepegöz, video, bilgisayar,

projeksiyon, teyp, fotokopi v.s.) kullanamamaktadır. Nitekim Paris'te Versailles, Argenteuil, Creteil ve Mantes la Jolie bölgelerinde Türkçe dersi alan 100 öğrenciyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin %98'i, Türkçe dersinde öğretmenlerinin hiçbir zaman eğitim teknolojilerine yer vermediğini ifade etmiştir (İnce, 2009).

Yurt dışındaki Türk çocukları için uygulanmakta olan Türkçe dersleri ve bu dersleri verecek öğretmenlerin seçimi, derse ilişkin program hazırlanması, araç-gereç ve kitap temini, MEB. Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü tarafından organize edilmektedir.[20] Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü toplam 16 ülkeye hizmet götüren bir kurumdur. Bazı ülkelerde, doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları varken; özellikle Avrupa Birliği içindekiler olmak üzere bazı ülkelerde "Türkçe ve Türk Kültürü" adı altındaki ders aracılığıyla göçmen Türk çocuklarına anadili dersleri verilmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin bir diğer özelliği de, bu dersin verildiği bütün ülkelerde aynı programın geçerli olmasıdır. Oysa her ülkenin, her şehrin, hatta her bölgenin ayrı bir eğitim-öğretim iklimi ve ortamı vardır. Üstelik, öğrenci motivasyonunu sağlamak, anadili dersini birbirine pekiştireç etkisi yapabilmesi ve bütünleyebilmesi için bulunulan ülkenin dil dersine paralel işlemek, öğrenci profilindeki farklılıkları öğrenme stillerine yansıtabilmek gibi bazı temel ölçütleri uygulanan programa yansıtmak gerektiği göz önünde bulundurulacak olursa; bütün ülkeler için de aynı programın işlenmesi, beraberinde bir çok zorluğu da getirmektedir. Bütün bu zorlukları aşmak, öğrencilere doğru, güzel ve etkili Türkçe konuşabilmelerinin önünü açmak ve bulundukları ülkenin insanları ile kendi dilleri arasındaki farklılığı fark ederek olası iletişim güçlüklerine çözüm bulabilmelerine yardımcı olmak, öncelikle, doğru ve inanılır bir program hazırlanmasına bağlıdır. Sonrasında ise hazırlanan program, gerekli araç-gereç, kitap, cd vs. materyallerle donanımlı hale getirilmelidir. Ama başta sözlü ve yazılı anlatım amaçlarına ulaşılabilmesi, uygulanan programın, önce idareciler ve öğretmenler, ardından bölgesel dernek yöneticileri, veliler ve öğrenciler tarafından inanılır, desteklenir, uygulanır olarak algılanmasına bağlıdır. Mevlana, "Gül dikmezsen, hiçbir fidan gül vermez sana / Dereler buğdaydır adeta, bu dünya ise değirmen /

[20] Türkî Cumhuriyetlerdeki eğitim faaliyetleri "Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürülüğü" tarafından yürütülmektedir.

Değirmene kerpiç götürürsen, ancak toprak elde edersin." der (Mevlana'dan akt. Gölpınarlı, 1964: 222). Üzerinde geniş bir uzlaşım sağlanamamış, her türlü araç-gereçle donatılmamış, iki dillilik çalışmalarını göz önünde tutmadan hazırlanan bir program, değirmene götürülen kerpiç hükmünden öteye geçmez. Böyle bir programla başarıya ulaşılması, istenilen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi mümkün gözükmemektedir. Nitekim, çalışmamızın uygulama bölümü, özellikle yazılı ve sözlü anlatım bağlamında, uzun zamandan beri uygulanmakta olan programın, öğrencileri amaçlanan hedeflere ulaştıramadığını, öğrencilerin, sözcük dağarcığındaki ciddî erozyona bağlı olarak, konuşma ve yazma etkinliklerini düzgün ve kurallarına uygun bir Türkçe ile yapamadıklarını ortaya koymaktadır. Uygulama aşamasına ve bu aşamada alınan sonuçlara geçmeden önce, yazılı ve sözlü anlatıma kuramsal bir bakış açısı ile bakmak, elde ettiğimiz sonuçların doğru değerlendirilebilmesinin de ön koşuludur.

3. YAZILI VE SÖZLÜ ANLATIMA İLİŞKİN İLKE VE KURAMLAR

İnsanın, doğduğu andan öldüğü ana kadar, yaptığı bir çok yolculuk vardır. Bunlar arasında en önemli olanı **dil yolculuğudur**. Bütün ihtiyaçlarını gidermede insanın tek aracı olan dil, daha doğduğu anda ağlamasından da anlaşılacağı üzere, insanoğlunun ihtiyacını duyduğu belki de ilk görüngüdür. Attığı ilk çığlıktan son nefese kadar, insanın bütün yaşamı, ona, var olabilmenin zeminini sağlayan, **dil eksenli** bir yaşamdır artık. Eğitim bağlamında dil eksenli bir yaşamın dört boyutlu bir koordinat sistemi vardır. **Yazma, okuma, konuşma** ve **dinleme**. Bunlardan yazılı ve sözlü anlatım, dinleme ve okumadan sonra, Türkçe dersinin en temel çalışma alanlarından ikisidir. Dört temel dil becerisinde de aynı düzeyde bilgi ve beceriye sahip olunamaması, yetersiz bir dile sahip olunduğunun da en büyük kanıtıdır. Zira okuma, dinleme, konuşma ve yazma bir bütünün birbirini bütünleyen parçalarıdır. Bu nedenledir ki okula başlamadan önce edinilen sözlü anlatım (konuşma) ve dinleme becerilerine, okul dönemi ile birlikte, yazma ve okuma becerileri de eklenir. Fransa bağlamında, Avrupa'daki Türk ailelerin en büyük yanılgılarından biri de, çocuklarının, nasılsa Türkçe'yi konuşabildikleri ve yazabildikleri için ayrıca Türkçe dersine devam etme ihtiyaçlarının olmadığını düşünmeleridir. Oysa yaptığımız uygulama çalışmaları, çocukların temel dil yetilerinin çok yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yurt dışında yaşayan öğrencilerin Türkçe yetilerinin tam olarak belirlenmesi ve bu yetilerde var olan noksanlıkların ortaya konması çok önemlidir. Burada şu konu gözden uzak tutulmamalıdır: Öğrencilerin bu çalışma alanlarında verdikleri ürünlerin iyi analiz edilmesi, uygun dil politikalarının uygulamaya konmasında ve öğrencilerin dil yetilerinde var olan noksanlıkların giderilmesinde de ana yol göstericidir. Dolayısıyla bu analizin iyi yapılabilmesi için bu bölümde, öncelikle yazılı ve sözlü anlatıma ilişkin çağdaş yaklaşımlara değinilecektir. Bununla birlikte, bu bölümde konu edilecek olan "anlatımın biçimleri ve özellikleri", "yazmanın ilkeleri ve çeşitleri", öğrencilerin üreteceği yazılı ve sözlü ürünlere ilişkin "ölçme yöntemleri" ve ürünlerin "değerlendirme süreci" ile ilgili

açıklamalar, uygulama aşamasında yapacağımız çalışmanın temel ölçütlerinin anlaşılması açısından da anlamlıdır.

3.1. Yazma Çeşitleri

Konuşma ve yazma aynı amaca, iletişim amacına hizmet eden Türkçe'nin beceri alanlarından ikisidir. Ancak her iki beceri alanının, kendilerine has özelliklerinden dolayı, bireylerin idrakinde var olan gerçeklikleri farklı farklıdır. Yazma bağlamında, çevresindeki olup biteni anlama ve anlatma çabası içindeki birey, yazılı anlatıma ait gerçekliği de tanımak, tanımlamak ve bu gerçekliğe uygun bir davranış biçimi yaratmak zorundadır. Değişik yazma çalışmaları yapmak, bireylerde görülmesi öngörülen davranış biçimlerinin doğru şekillenmesine yardımcı olur. Dolayısıyla ancak bol bol yazma çalışması yaparak yazılı anlatım becerisinde yetkin olmak mümkündür. Yazma çalışmaları ise değişik biçimlerde yapılabilir. Örneğin Demirel'e göre sınıf içinde yapılan yazma çalışmaları üç grupta toplanır (Demirel, 2003:102-108). Bunlar:

- Kontrollü yazma,
- Güdümlü yazma
- Serbest yazma.

Konrollü yazma çalışmalarında, öğrencilerin dil becerilerindeki seviyeleri de dikkate alınarak sözcükleri dilin kurallarına uygun kullanabilmeleri, tümce ve paragrafları Türkçe'nin kurallarına uygun kurgulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu çalışmalarda amaçlanan bir diğer şey de öğrencilerin uygun bir dilbilgisi yetisini kazanabilmeleri ve bildikleri dilbilgisi kurallarını pekiştirebilmeleridir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için yer verilen alıştırma biçimleri ise şu şekildedir:

- Yer değiştirme
- Dönüştürme
- Örneğe uygun bir kompozisyon yazma
- Yeniden sıraya koyma
- Sorulara cevap vererek paragraf yazma

- Tamamlama

Bunları kısaca açıklayacak olursak: Yer değiştirme alıştırmalarında, öğrenciden, sözcüklerin yerini değiştirerek tümceyi anlamını bozmadan yeniden yazması istenir. Dönüştürme çalışmalarında, verilen bir dilsel yapının başka bir yapıya dönüştürülmesi (kişi zamirlerinin, işaret sıfatlarının ya da fiil kiplerinin bir başka biçime dönüştürülmesi) söz konusudur. Örneğe uygun kompozisyon yazmada ise öğrenciler, kendilerine verilen örnek bir metinden ya da metinle ilgili anahtar kelimelerden hareketle yeni bir metin oluştururlar. Yeniden sıraya koyma alıştırmalarında, karışık verilen sözcükleri yeniden sıraya koyarak tümce veya paragraflar meydana getirirler. Sorulara cevap vererek paragraf yazmada, öğrenciler kendilerine yöneltilen sorulara belli bir mantık silsilesi ve bütünlük içinde cevaplar vererek yeni bir metin oluştururlar. Tamamlama alıştırmaları ise yarım bırakılmış ya da boşluklar bırakılmış metnin, öğrenciler tarafından doldurulması şeklinde olan çalışmalardır.

Güdümlü yazma çalışmalarındaki amaç ise öğrencilerin, öğrendikleri belli dilsel yapıları kullanarak, belirli bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini kontrollü ve mantık silsilesi içinde dile getirmeleridir. Bu bağlamda yapılan alıştırmalar: dikte, not alma, özetleme, anafikri dile getirme gibi çalışmalardır. Bu çalışmalar, öncelikle öğretmenin sınıfı belli bir konuda bilgilendirmesi ve bu konuyu öğrencilerle sınıf içinde tartışamaya açması ile başlar. Sonrasında öğrenciler edindikleri izlenimleri ve düşüncelerini yazılı olarak dile getirirler.

Serbest yazma, öğrencilerin, sınır olmaksızın, herhangi bir konuya ilişkin duygu düşünce veya hayallerini, belli bir üslup içerisinde ve dilsel kuralları gözeterek yazmaya çalıştıkları bir çalışma biçimidir. Bu çalışmalarda konu ve tür seçimi tamamen öğrenciye ait olabileceği gibi kendi gözlemledikleri, şahit oldukları ya da yaşadıkları bir olayın anlatımı da olabilir. Kompozisyon, mektup, duyuru yazmak bu türden alıştırmalardır. Son dönemde daha bir ön plana çıkan ve öğrenci yaratıcılığını ön plana çıkartan **yaratıcı yazma** çalışmaları da serbest yazma türünde çalışmalardır.

3.2. Yazılı Anlatımın Evreleri

Türkçe dersi yazma çalışmaları ile öğrenciye, **bilişsel, duyuşsal** ve **devinişsel** davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır (Achmet, 2005: 30). Türkçe dersinin bu üç temel amacına bakılacak olursa bunların genelde yazma dersine ait önemli boyutları da gösterdiği görülecektir. Yazılı anlatımın evrelerine geçmeden önce bu boyutlar hakkında kısaca bilgi vermek yazılı anlatım evrelerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Ders bağlamında edinilen bilgilerin, herhangi bir şeyi dinleneyerek ya da izleyerek elde edilen duyumların ya da görülenlerin, analiz, sentez gibi değişik zihinsel işlemlerden geçirilerek yorumlanması yazılı anlatımın **bilişsel boyutunu** meydana getirir. Algı yetisinin bilişsel boyut üzerindeki etkisi ise oldukça önemlidir. Algılamanın duyulara bağlı olarak gerçekleştiği düşünülecek olursa beş duyu ile algı arasında, yazılı anlatım çalışmaları açısından, önemli bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Başaran'a göre, beş duyunun, insanın çevresinde olup biten herşeyi algıları yoluyla öğrenmesinden olsa gerek, algılama ve kavrama gibi bilişsel süreçlere dolaylı yönde olumlu bir katkısı söz konusudur (Başaran, 1983). Nitekim buluşla veya yaratıcı fikirlerle tamamlanması gereken yazma ve zihinsel üretim sürecine aynı zamanda beş duyu da eşlik etmek zorundadır (Küçük, 2006: 181-200). Dolayısıyla yazılı anlatıma ait evreler, beş duyu yetisinden olabildiğince yararlanıldığı evrelerdir. Bu evrelerin sonunda elde edilecek ürünlerin daha nitelikli olmasında bu yararlanmanın etkileri açık şekilde görülür.

Duyuşsal boyut dendiğinde ise aklımıza gelen, bireyin duygu dünyasının yazılı anlatımda yansıtılma biçimidir. Bireyin, duygularını aktarırken anlatımında ortaya çıkan çekicilik, sadelik, akıcılık bu boyutu meydana getirir. Biçimsel açıdan baktığımızda ise yazının okunaklı ve düzgün olması, kağıt düzenine özen gösterilmesi yine bu boyuta ait diğer önemli ölçütlerdir.

Devinişsel boyut, daha çok yazmada kullanılan araçların kullanımı ve yazma sürecinde kas-beyin eşgüdümünün sağlanması ile ilgilidir. Yazıda, sözcüğü oluşturan harflerin boyutlarından tutun da, kağıt üzerindeki tümcelerin ve paragrafların belli bir

çizgiselliğe sahip olmalarına kadar bir çok biçimsel özellik, devinişsel boyutu ilgilendiren önemli etkenlerdir.

Bütün bu boyutsal açıklamaların ışığında, yazılı anlatımın evrelerine göz atacak olursak, sürece ilişkin çok değişik yaklaşımlar olduğunu görürüz. İlter, Tribble'in yazma sürecini, okuma, konuşma ve dinleme becerilerinde olduğu gibi, **yazma öncesi, yazma süreci** ve **yazma sonrası** olmak üzere 3 temel biçimde basamaklandırdığını ve bu basamakların çizgisel bir biçimde birbirlerini takip ettiğini söyler (Tribble'den akt. İlter, 2002). Arı'nın aktardığına göre, Yorgancı (2001), Özdemir (2004) ve Yılmaz (2006) yazma aşamalarını, tıpkı Tribble gibi, **yazmadan önce, yazarken** ve **yazmadan sonra** olmak üzere üçe ayırırken; Sharples (1998), bu üç süreci **hazırlık, düzenleme** ve **düzeltme** olarak adlandırmıştır (Sharples'den akt. Arı, 2008: 29). Yazılı anlatım ile ilgili hemen hemen bütün evre yaklaşımları aynı veya benzer içeriklerle örülmüştür. Yaklaşımların çoğunda, evrelerin içeriğinden çok basamak sayıları farklılık gösterir. Örneğin; İleri, yazılı anlatıma ilişkin evreleri, Tribble gibi üç değil iki ana sürece ayırır (İleri, 2002: 92):

1. Yazara (öğrenciye) bağlı evreler
2. yazmaya bağlı evreler

İleri, seçilen konuya göre yazarın geçmiş bilgi ve deneyimlerini de göz önünde tutarak yaptığı değerlendirmeyi yazara bağlı evreler olarak açıklar. Yazarın konu seçiminden önce yaptığı değişik gözlemler, konu ile ilgili okudukları, konu üzerine düşündükleri ve bu düşünmesinden çıkan her türlü düşünce ve buluşlar, yazılı anlatımın anadüşüncesini oluşturur. Yazar, daha sonra konu hakkındaki düşüncelerini, bu anadüşünce etrafında örecek şekilde ve bir plan dahilinde düzenleyerek yazılı anlatıma başlar.

İleri'nin yaptığı sınıflandırmaya göre, yazmaya bağlı evreler, konunun işlenme sürecini kapsar. Yazmaya bağlı evre, bireysel ya da toplumsal, soyut ya da somut, yerel ya da bölgesel, ilginç bir konunun seçilerek anlatım kurallarına uygun olacak bir biçimde belli bir bakış açısı ve ana düşünce etrafında yazılmasını içeren evredir. Bu evrede aktarılması amaçlanan duygu, düşünce veya bir olay, **giriş, gelişme** ve **sonuç** bölümlerini oluşturacak biçimde planlanarak yazıya dökülür.

Keçik ve Uzun'un Robert de Beaugrande'dan aktardığı yazılı anlatım evreleri ise kısaca şöyle sıralanmaktadır:

1. Amaç saptaması
2. Söylem Tasarımı
3. Düşünce Oluşturma
4. Kavram ağını kurma
5. Dilsel gösterenleri seçme
6. Metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş
7. Yazma ya da sesleme (Keçik ve Uzun, 2001: 23:)

Arı'nın aktardığına göre De Beaugrande, yazma süreci modelinde, özelliklerin tanımlayıcı olması gerektiğini öne sürmüştür. De Beaugrande'nin yazılı anlatım öğretimi ile ilgili yaptığı analizler, hafıza, dikkat ve okuma araştırmaları gibi bilişsel psikoloji araştırmalarından alabildiğine beslenmiştir; ancak Grabe-Kaplan'a göre bu kadar ayrıntılı biçimde bilişsel psikoloji çalışmalarından yararlanan bu yazılı anlatım sürecinin pratikte uygulanabilirliği yoktur (Arı, 2008: 25).

Tompkins ise yazma sürecinin şu beş evreden oluştuğunu söyler:

1. Ön yazma
2. Taslak oluşturma
3. Gözden geçirme
4. Düzenleme
5. Yayınlama (Tompkins, 2004, akt. Belet, 2005)

Tompkins'e göre ön yazma aşamasında yazılacak konu seçimi yapılır, seçilen konu ile ilgili değişik düşünceler toplanır, yazma amacı ve uygun anlatım türü belirlenir. Taslak oluşturma evresi ise konunun içeriğinin ve okuyanların dikkatini çekmeye yönelik kullanılacak alt başlıkların oluşturulduğu evredir. Gözden geçirme, taslak yazının çevredekilerle paylaşıldığı ve üzerine tartışıldığı bir süreci kapsar. Düzenleme evresi, yazarın (öğrencinin), yazdıklarını imla ve noktalama açısından denetlediği, biçimsel yanlışlıkları düzelttiği ve dilini son kez kontrol ettiği evredir. Yayınlama süreci ise öğrencinin yazdıklarını çevresi ile paylaştığı evrenin adıdır.

Arı, Applebee (1984), Loomis ve Borgue (2001) ve Gunning'in (2006) Tompkins ile aynı basamaklandırmayı kullandığını aktarmaktadır (akt. Arı, 2008: 29). Yine Arı Williams'ın yazılı anlatım evrelerini; **keşif, planlama, müsvedde yazma, yazmaya ara verme, okuma, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma** olarak sekiz basamağa ayırdığını da söyler.

Adalı'ya göre ise yazılı anlatıma ait bütün bu hazırlık süreçleri birbirine bağlı basamaklardan oluşur (Adalı, 2004: 164). Adalı, düşünsel ağırlıklı bir yazının genellikle şu aşamalardan geçerek oluştuğunu savunur:

1. Konuyu seçme ve sınırlama
2. İletiyi belirleme
3. Anlatılacakları bulma
4. Düşünceleri düzenleme (Plan yapma)
5. Yazıya dökme
6. Yazıyı denetleme (Adalı, 2004: 164)

Toth vd., (1990), Smith, (1999) ve Akyol (2006) ise yazılı anlatım evrelerini şu şekilde 5 basamağa bölmüştür:

1. *Hazırlık*
2. *Taslak oluşturma*
3. *Düzenleyerek yazma*
4. *Düzeltme*
5. *Yayımlama ve paylaşım.* (Toth, Smith, Akyol'dan Akt. Arıcı-Ungan, 2008: 318)

Sonuç olarak; yazı dili, gelişi güzel oluşturulmuş bir dil değildir. Adalı'ya göre yazı dili özenli, düzenli, düşünülüp taşınılıp oluşturulmuş bir dildir (Adalı, 2004: 32). Bu evrelerin hangisini temele alırsak alalım yazılı anlatım çalışması temelde belli bir ön hazırlık, planlama ve yayımlama/yazma sürecini içermektedir ve içeriklerinin yazma eğitiminin temel ve özel amaçları doğrultusunda doldurulması gerekir. Zira bütün evreler, **yazma eğitiminin ilkelerine** hizmet etmektedir.

3.3. Yazma İlkeleri

Başarılı ve etkili bir Türkçe öğretimi için göz ardı edilmemesi gereken temel ilkeleri Kavcar aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretimde çocuğun dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe dersinde bütün derslerden yararlanılmalıdır
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır (Kavcar, vd. 1997: 9-11)

Yazılı anlatım öğretimi bağlamındaki temel ilkeler, bu genel ilkeler doğrultusunda şekillenmektedir. Bu genel ilkelerin yanında, yazılı anlatım çalışmalarına ait özel ilkeler de vardır. Kavcar, Oğuzkan vd., başarılı bir yazma çalışması için özellikle 3 temel ilkenin göz önünde bulundurulması gerektiğini söyler:

a. Buluş
b. Düzenleyiş
c. Anlatış (Kavcar, Oğuzkan, vd., 2002: 14)

Buna göre, konuya ilişkin duygu ve düşüncelerin üretilmesi, hatta gerekiyorsa bunun için araştırma yapılarak bilgi toplanması, konu üzerine beyin jimnastiği yapılması **buluş** ilkesinin gereğidir. Bulunan ve yazılı olarak aktarılması düşünülen bütün duygu ve düşüncelerin belli bir plan dahilinde düzenlenmesi, **düzenleyiş** ilkesini oluştururken; düzenlenen ve planlanan düşüncelerin yazıya dökülmesi **anlatışı** oluşturur. Hem buluş, hem düzenleyiş, hem de anlatış ilkeleri bireyin sahip olduğu sözcük dağarcığı, tümce ve paragraf bilgisi, yazım kurallarına uymadaki titizliği ve noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmadaki yetkinliği ile de yakından ilişkilidir. Birey (öğrenci) bu kurala ve bilgilere ne kadar hâkimse o oranda yazılı anlatımda etkili bir dile sahip olabilir. Sever ise, Kavcar, Oğuzkan vd.'den

farklı olarak, yazma çalışmalarında uyulması gereken temel ilkeleri daha fazla detaya inerek, 2 ana başlıkta gruplar:

1. İç yapı ilkeleri
2. Dil ve anlatım ilkeleri (Sever, 2004:26; 1995:102-103; 1998: 61-62)

Sever, bu iki başlık arasından yazılı anlatımın iç yapı ilkelerini ise şöyle detaylandırır:

A. Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama (olayları, duygu ve düşünceleri mantıksal bir düzene sokarak anlatma)

B. Konuyu paragraflara bölerek açıklama

a. Her paragrafta tek bir düşünce, duygu ya da olay ele alma (Her düşünceyi bir paragraf içinde geliştirme)

b. Düşünce, duygu ya da olayı açık seçik ortaya koyma

c. Paragrafı, duygu, düşünce ya da olayı iyice belirttikten sonra bitirme

C. Yazıda Birlik ve Bütünlük Sağlama (Bir düşünceden ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçme)

Ç. Konu dışı düşüncelere yer vermeme (Gereksiz düşüncelerden kaçınma, konu dışına çıkmama)

D. Bilgi yanlışı yapmama

E. Kanı yanlışı yapmama (İyiyi kötü, kötüyü iyi gibi göstermeme)

F. Yazdıklarında çelişkiye düşmeme (Sever, 1998: 61-62)

Sever, öğrencilerin düşünce ve duygularını derli toplu anlatabilmeleri için iç yapı ilkelerinin uygulamaya geçirilmesi gerektiğini söyler. Yine Sever'e göre yazma çalışmalarında uyulması gereken dil ve anlatım ilkeleri ise şunlardır:

A.Açık ve anlaşılır (kısa, özlü, yalın) cümleler kurma.

B.Sözcük ve düşünce tekrarlarından kaçınma. (Cümlelerde gereksiz, anlatıma katkısı olmayan sözcük(ler) kullanmama)

C. Cümlelerde sözcükleri yerli yerinde kullanma.

Ç. Anlatmak istediğini tam karşılayacak (anlama uygun) sözcük seçme.

D. Kullanımdan düşmüş, eskimiş sözcüklere yer vermeme.

E. Yazım (imla) kurallarına uygun yazma.

F. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma. (Sever, 1998: 62-64)

Başkaları tarafından kolayca anlaşılabilen ve olabildiğince az sözcük kullanarak oluşturulmuş yazılı anlatım açık ve anlaşılırdır. Yine cümle içinde, sözcüklerin olması gereken yerde kullanılması, gereksiz sözcük kullanılmaması, anlamı tam olarak verecek en etkili sözcüğün seçilmesi, yazım kurallarına dikkat edilmesi ve noktalama işaretlerinin eksiksiz kullanımı anlatımın etkili olmasına ve bireyler arasında iletişimin doğru kurulmasına neden olacaktır.

Öğrenciler için, yazılı anlatımı öğrenmenin en iyi yolu yazmaktır. Bu alanda yapılacak etkinliklere, gerektiğinde öğretmenin de aktif olarak katılması, öğrenci ile birlikte bir plan ve program dahilinde birlikte yazması, yazılı anlatım ilkelerinin öğrencilerce benimsenmesine yardımcı olacaktır. Öte yandan ilkelerin uygulanırlığını kontrol için öğrenciler yazdıkları yazıları birbirleri ile de paylaşmalı ve gerektiğinde kendi yazılarını eleştirebilmelidirler. İlkelerin benimsenmesi sadece yazı yazma ile içselleştirilebilecek bir olgu değildir. Zaman zaman yazılmış iyi metinler öğrencilere örnek olarak gösterilmeli ve metni iyi, anlaşılır, doğru kılan ilkeler tek tek gösterilmelidir. İlkeli bir yazılı anlatım yetisine sahip olmak için diğer bir önemli nokta da, öğrencilere doğru uyguladıkları ilkeleri tekrar takrar vurgulayarak o ilkenin pekişmesini sağlamak dolayısıyla öğrenciyi ilkelerin benimsenmesi noktasında motive etmektir. Özkök, yazının varoluş nedenini, "**sözü kalıcı ve aktarılır kılmak**" olarak açıklar (Özkök, 1982: 67-71). Özkök'ün sözünü ettiği türden bir yazılı anlatım, yazmanın ilkelerine uymak ve o ilkeleri yerli yerinde uygulamakla geliştirilebilir; dahası ancak o zaman hakkıyla gerçekleşebilir.

3.4. Anadili Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Önemi ve Yazma Becerisi

Yazılı anlatım, öğrencinin, görüp duyduklarını, düşündüklerini, bildiklerini ve yaşadıklarını yazarak ifade etmesidir. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programına göre ise: Yazma becerisiyle, öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ifade etmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç bize yazma eğitiminin Türkçe dersindeki birincil öneminin "iletişim" olduğunu vurgulamaktadır.

Yazılı anlatımın diğer bir önemli işlevi de yazının kalıcı olma niteliği sayesinde, yazılan her türlü bilgiyi, kültürü, bir sonraki kuşaklara aktarmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek, anadili dersinde yazılı anlatım çalışmalarına yeteri kadar önem vermekle gerçekleşebilir. Bunun için her fırsatta öğrencinin yazı ile kendisini ifade etmesine ve yazılarına kendi bilgi birikimini aktarabilmesine olanak verilmelidir. Nitekim Sartre da "**Qu'est-ce que la Littérature**" adlı yapıtında "**her yazı bir girişimdir**" der (Sartre, 1985:35). Ancak bu girişimlerin boşa bir girişim olmaması, eğitim programlarının, yazılı anlatım çalışmalarını öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerinden, gözlemlerinden ve deneyimlerinden hareketle yapmalarına imkan vermesine bağlıdır. Nitekim Maltepe'nin Eruz'dan aktardığına göre eğitim programlarının, yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilerden içselleştiremedikleri basma kalıp, yapay düşünceleri aktarmasını istemesi, öğrencilerin, sözlü ve yazılı anlatım yetisinin kendilerine ait doğal bir yeti olmadığını düşünmelerine neden olacak kadar olumsuz bir etkiye sahiptir (Maltepe, 2006: 6). Bu türden yapılan yazma girişimleri Sartre'ın sözünü ettiği türden girişimler değildir. Gerçekten de yazma, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı algılamaları noktasında çok önemli **doğal** bir düşünme aracıdır. Öğrencilerin, **yapay** bir şekilde yaptığı, olumsuz girişimlerin sonu ise, Birsel'in sözünü ettiği gibi, laf dümenine söz geçiremeyen yazarların girişimlerinin sonu ile hemen hemen aynıdır:

> "...lafın dümenine söz geçiremediği için yazarlar yazılarını çokluk yinelemeler,pısırmalar, öğürmeler, kemkümler,aksırıklar,tıksırıklar ve de bitmez tükenmez öykülerle doldururlar...Bir yazı ne zaman başlar ne zaman biter ne zaman selama durulur ne zaman havalandırılır ne zaman saksıya alınır bunlar bilinmiyorsa lafın dümenide bilinmiyor demektir. İşin tuhafı yazının bütün tadı, bütün balı da bu dümendedir..." (Birsel'den akt. Özdemir, 1999: 28-29)

Laf dümenine söz geçirmek ancak öğrencilerin yazma eyleminden zevk almalarını sağlamak ile gerçekleşebilir. Öyle ise daha öğrencilik yıllarından yazma çalışmalarına önem verilmesi, ileriki yıllarda yaşanacak olası yazma deneyimlerine de rehberlik edecektir.

Yazma, sadece iletişim kurmaya yarayan basit bir dilsel araç değildir. Yazma sayesinde bireylerin edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmesi, beraberinde bireyin öğrendiklerine yeni bilgi ve deneyimler katmasına da yardımcı olur. Dolayısıyla bireyin, öğrenme aşamasında da en önemli silahıdır yazma.

Tıpkı konuşma gibi bir ifade şekli olan yazma, bir sorun ya da konu üzerine derinlemesine düşünebilme, düşündüklerini, yazım kurallarına uygun bir şekilde, anlaşılır, sade, çarpıcı bir anlatımla ifade edebilme gibi konuşma yetisinden daha farklı becerilere ihtiyaç duyar. Bu becerilerle bezenmiş bir yazılı anlatım, zamanla olgunlaşarak; ulus dili olmaktan öteye geçecek ve bir kültür, sanat, uygulayımbilim, edebiyat dili olabilmeyi kotarabilecektir. İyi yazabilmek herşeyden önce iyi bir okuyucu olmaktır. İpşiroğlu'nun deyimiyle: "okuduğunu özümseyen bir kişi, düşünürken belli kalıplara sıkışıp kalmaktan kurtulacak hem olaylara, insanlara ve çevreye bakış açısını değiştirerek yazma becerisini geliştirecektir" (İpşiroğlu, 1991). Akay, İpşiroğlu'nun sözünü ettiği yazma becerisinin gelişebilmesi ile ilgili olarak, farklı bir boyuttan söz eder. Kendini yazmaya verenlerin **okuma eylemini** sıradan ve olağan bir okuma eyleminden öteye geçtiğini düşünen Akay'a göre böyle insanların **okuma eylemi**, bir bilinç, bir zevk, bir keyif ve bir sadakat göstergesidir (Akay, 2007: 24). Ancak okuma ile yazma arasındaki bu akrabalık ilişkisi her ne kadar birbirini tetikler niteliğe sahipse de yazılı anlatımın gelişmesi ve istenilen beceri düzeyine ulaşmasında öne çıkacak çıkış noktası okuma değil konuşma olmalıdır. Yıldız'a göre, öğrencilerin belli bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Yıldız, yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatım etkinliklerinin çıkış noktası olmalıdır diyerek açıklar bunu (Yıldız, 2003: 24). Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere yazma becerisi, öğrencilerin diğer dil becerilerinden olabildiğince beslenmektedir. Bununla birlikte yazma becerisinin diğer becerilerden zor olan yanları daha çoktur. Göğüş'e göre anlatıma özen göstermek, tam ve doğru bildirmek, biçim ve düzende yanlış yapmamak gibi mecburiyetler, yazıya, konuşmaya göre daha güç bir beceri niteliği izafe etmektedir (Göğüş, 1978: 236). Öte yandan Adalı'ya göre, yazılı anlatımın salt görsel oluşu, onu, görsel ve işitimsel olan sözlü dil (sözlü anlatım) karşısında daha zayıf kılmaktadır (Adalı, 2004: 32). Dolayısıyla yazma eylemini, diğer dilsel

becerilerle hem iç içe olan, hem de onlardan farklı olarak kendine özgü üretim zorlukları olan bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Bu süreçte önce bilginin toplandığı, sonra toplanan bilgilerin edinildiği ve en sonunda da edinilen bilgilerin ifade edildiği eylemlerin bütünü yazıyı oluşturur. Bütün bu tespitleri dikkate alarak varılacak nokta, bize, yazma becerisinin, dört temel dil becerisi zincirinin en önemli ve en son halkası olduğunu göstermektedir (Demirel, 1996: 75). Türkçe dersi bir bilgi dersi değil beceri dersidir. Beceri ise klasik yöntemlerle edinilemez. Oysa İnal'ın Jenkinson, Newson ve Gökalp'ten aktardığına göre araştırmalar, kompozisyon öğretiminde dersin geleneksel yöntemlerle işlendiğini, bunun da başarıyı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Jenkinson 1993; Newson 1995; Gökalp'den akt. İnal, 2006: 189). Kişinin eskiden edindiği alışkanlıkları, bilgi birikimi, bu becerinin ediniminde doğrudan etkilidir. Yanlış edinilmiş ya da eksik kalmış bir yazma becerisi, eski yazma alışkanlıklarının terk edilmesini mecbur kılar. Sadece bu değil elbet; Türkçe dersinin başat amaçlarından olan "yaratıcı düşünceye sahip olabilmek" için dilsel becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesi birincil ön şarttır. Başka bir deyişle yaratıcılıkla beceri arasında mantıksal bir örüntü bulunmaktadır. Bu örüntünün doğru kurgulanması yazma öğretiminin önemini de ortaya koyar.

3.4.1. Yazılı Anlatımın Öğretimi

Yazma öğretimi, bireyin, bilgi, birikim, duygu ve düşünceleriyle yüzleşmesinin, başka bir deyişle kendi iç dünyasını keşfetmesinin öğretimidir. Bu öğretim süreci içinde, birey, kendi iç dünyasına yaptığı keşfin sonuçlarını, diline de nüfuz ettirmesini öğrenir. Bireyin okudukları, içinde yaşadığı çevre, ailesinden getirdiği zekâ ve yeteneği, içinde yaşattığı hayal gücü, bu öğretim sürecinin şekillenmesinde etkilidir. Bu kadar değişik etkenin etkili olduğu yazılı anlatım öğretimi öğrenciler açısından genelde sıkıntılı ve zorlu bir süreçtir. Rico'ya göre yazılı anlatım öğretimi, öğrenciler için, içinde korku öğeleri barındıran bir derstir (Rico, 2000). O'na göre "yazı yazma konusu kronik bir duygudur ve yazma, ağrılı ve sıkıntılı bir süreçtir". Schwartz ise "yazı yazmanın, savaşmanın yarısı" olduğunu söyleyerek yazma ile savaşma ifadeleri arasında bir benzerlik kurar (Schwartz'dan akt. İnal, 2006: 182). Oysa Gökalp'e göre bu kadar zor ve zor olduğu kadar önemli olan yazılı anlatım öğretimi, taşıdığı önemle çelişik bir durumla, çoğu zaman

geçiştirilen ve önemsenmeyen bir ders niteliğindedir (Gökalp, 2001: 185-202). Kavcar'a göre kendi dilini doğru düzgün kullanamayan bir gençten, öteki derslerde başarılı olması, araştırma yapması, düzgün rapor yazması ve yazmaya dayalı yaratıcı çalışmalara girişmesi beklenemez (Kavcar, 1986: 249). Şu durumda ilk yapılması gereken şey öğrencilere yazılı öğretim sürecinin içine katmak ve dilini düzgün kullanmasını öğretmektir. Başaran'a göre, insanın kendini değişik araçlarla, yöntemlerle anlatabilmesine yardım etmek eğitimin görevidir (Başaran, 1983: 120). Maltepe ise yazılı anlatımın, bu görevi yerine getirirken bireylerin hayal güçlerine ve algılarına ihtiyacı olduğundan söz eder:

> "Öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmak, yalnızca öğretici yazılar yazdırmakla olanaklı değildir. Önemli olan, dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına olanak sağlamaktır. Böylelikle dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimler zihinde canlanır ve kağıda dökülür. Duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkında olmak ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmalarını sağlar. Ayrıca kişinin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşabilmesi için kendi görüş, düşünce ve hayal gücünü de işin içine katması gerekir." (Maltepe, 2006: 33)

Bu bağlamda yazma öğretiminde en etkili yöntem olan doğal ve gerçek bir iletişim ortamının kullanılması gereklidir. Bunun için öğretmenin değil, öğrencinin ilgi, istek, beklenti ve sorularının dikkate alındığı bir öğretim zemini hazırlanmalıdır. Nitekim Kavcar'ın nazarında dilini iyi öğrenme azminde olan herkes de az bir çabayla bunu başarabilir (Kavcar, 1983: 114). Yaşadıklarını, düşünce ve duygularını, yazmadaki amacını rahatça dile getirebilir. Elbette herkes büyük bir yazar olamaz ama doğru yazma becerisini herkes kazanabilir (Kavcar,1998: 13). Bununla birlikte Demirel'e göre yazma becerisi, gelişim çizgisi oldukça ağır seyreden ve ancak çok sayıda alıştırma ve çalışmalarla kazanılabilen bir dilsel beceridir (Demirel, 2003: 102-108). Göğüş'e göre de yazma becerisi özellikle bol bol yazı yazmakla gelişebilir; zira yazılı anlatım öğretimin temel ilkesi **yazdırmaktır**. Göğüş, yazılı anlatım öğretiminde özellikle dikkat edilmesi gereken noktaları ise şöyle açıklar:

"•Yazma düşünmeye dayalı bir eylem olduğu için öğrenilmiş sözlerin yinelenmesi ve bazı formüllerin ustalıkla kullanılması demek değildir. Bu yüzden öğrenciler, kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını kendi sözcükleriyle, özgürce bildirmeye yöneltilmelidir. Yazma etkinliklerinde seçilecek konular öğrencilerin duygu, düşünce, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatabileceği nitelikte olmalıdır.

• Yazma etkinlikleri için ders saati ayrılmalıdır. Bu ders saatinde öğrencilere çeşitli tümce, paragraf alıştırmaları, denemeleri yaptırılarak; tür ve biçim bilgileri erilerek; yaptırılacak ödevlerin konuları üzerinde konuşularak; öğretmence incelenmiş ödevler eleştirilip başarılı ödevler okunarak yazma becerisi geliştirilebilir. Dilbilgisi kuralları yazma etkinlikleri içinde, gerekliyse verilmeli ve hemen uygulanmalıdır.

• Yazma çalışmalarında öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyi değil, yazma becerisindeki gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. Yazma, kısa sürede öğrenilecek bir bilgi değil, çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceri olduğu için ağır gelişir ve zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, yalından karmaşığa gidilmelidir. Ayrıca öğrenciler her yazılan tür üzerinde biçim, plan, anlatım yönlerinden yeterli oluncaya dek sınıf içi alıştırmaların yapılması ve yeterli sayıda örnek verilmesi gerekmektedir.

• Yazma ile konuşma çalışmaları arasında ilgi kurulmalıdır. Sınıfta konuşulmuş bir konu, yazma konusu ya da yazma ödevi konusu yapılabilir. Ayrıca öğrenciler yazma ödevlerini yapmadan önce yazma konusu ile ilgili sınıfta konuşturulmalı; böylelikle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini zenginleştirmelerine yardım edilmelidir.

• Yazma derslerinde öğrenciler yazmaya istekli hale getirilmelidir. Bu durum; çekingenleri yüreklendirerek, öğrencilerin yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak sağlanabilir. Yazma etkinlikleri yalnız anadili dersine özgü olmamalı; öğrencinin başka derslerdeki etkinliğine ve özel yaşamına kaydırılmalıdır." (Göğüş, 1978: 240-242)

Göğüş'ün yazma ile konuşma çalışmaları arasında ilgi kurulması gerektiğini belirten tavsiyesine Sever de katılır. Sever, yazılı anlatım çalışmalarının sadece konuşma ile değil, okuma ve dinleme becerileri ile de bütünleşmiş bir şekilde yapılması gerektiğini söyler ve bu bağlamda yazılı anlatım dersinde yapılacak çalışmaları şöyle sıralar:

"•Bir düşünceyi, bir olayı ya da bir varlığın özelliklerini açıklayan paragraf oluşturma çalışmaları,

• Yazma planı oluşturma çalışmaları,

• İzlenen düzeye uygun bir filme ya da oyuna ilişkin izlenimleri ilkelere uygun olarak yazıyla özetleme çalışmaları,

• Yaşanılan, görülen ya da tasarlanan olaylardan hareketle kısa öyküler oluşturma çalışmaları,

• Sanatsal özelliği olan bir resimden edinilen izlenimleri yazma çalışmaları,

• Gezi ve gözlemlerden hareketle doğa ve hayvan betimlemeleri yazma çalışmaları,

• Dinlenilen klasik bir müzik parçasından sonra oluşan duygu ve düşüncelerden hareketle şiir-öykü oluşturma çalışmaları,

• Kişi betimlemeleri yazma çalışmaları,

• Cansız varlıkları betimleme çalışmaları,

• Not alma, özet çıkarma çalışmaları,

• Şiir defteri ve günce tutma çalışmaları,

• Anı, gezi ve deneme yazma çalışmaları,

• Öğrencilerin ilgi alanına giren konuları içeren gazete ve dergi yazılarını derleme çalışmaları vb." (Sever, 2004: 26)

Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine aracılık eden, öğrencinin kendisine ve çevresine yaratıcı düşüncenin penceresinden bakmasını sağlayan yazılı anlatım çalışmaları, yurt dışında sürdürülen Türkçe öğretiminin de en önemli çalışma başlıklarından biridir. Oysa bu başlık genelde göz ardı edilmektedir. Oysa başka ülkelerde yazma becerisine daha çok önem verilmekte, dolayısıyla bu beceriyi kazandıracak etkinliklere de daha çok yer verilmektedir (Göğüş, 1978: 236). Bu bağlamda yapılacak çalışmalarda izlenecek en iyi yöntemin, yazma öğretiminin amaçlarına en iyi hizmet eden yöntem olacağı tartışılmaz bir gerçektir.

3.4.2. Yazılı Anlatım Eğitiminin Amaçları

Kavcar (1999), dil eğitiminin amacını, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi olarak açıklamış, dille iletişimin bir yönünün anlama, diğer yönünün ise anlatma olduğunu vurgulayarak bir anlatma becerisi olan yazmada başarıya ulaşılması için gerekenleri: istek ve çaba, cümle bilgisi, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, yazım kurallarına uyma, okuma, plan yapma ve kontrol etme olarak özetlemiştir (Kavcar'dan akt. Maltepe, 2006: 24). Yazma eğitimi, öğrencilerin kendilerini, duygu ve düşüncelerini, yazılı olarak, düzgün ve kuralına

uygun bir dilsel beceri ile yapmalarını sağlamayı hedefler. Belli bir amaç doğrultusunda, dilbilgisinin genel kurallarına uygun, yazım ve noktalama kurallarının kullanımı konusunda özen gösterilmiş, etkili ve doğru kullanılan yazılı bir dilin hangi özelliklere sahip olduğunu göstermek yine yazma eğitiminin hedefleri arasındadır. Bu hedeflerin gerçekleşmesi, doğal olarak, öğrencilerin sonsuz sayıda düşünce üretmelerine ve elbette yazma güçlerinin artmasına da neden olacaktır. Yıldız ise okullardaki dil öğretiminin amacını, yazılı dilin öğretilmesi olarak dile getirmiş ve Kavcar'ın bakış açısına paralel bir bakış açısı ortaya koymuştur:

> "Okullardaki dil öğretiminin en önde gelen amacı yazı dilini oluşturan standart dili öğretmektir. Standart dili öğrenmenin yolu da yazı dilini öğrenmekten geçmektedir... bu bakımdan öncelikle çocukların bireysel ve dilsel yeteneklerine saygı göstermek ve onların doğal iletişim ihtiyaçlarını karşıladıkları gündelik dillerden hareket ederek standart dil kullanımlarını etkin kılmak esas amaç olmalıdır." (Yıldız, 2003: 83)

Gerçekten de anadili dersinin görevleri arasında, öğrencilere içinde yaşadıkları toplumla ve toplumdaki bireylerle iletişim kurabilmelerini sağlamak; bunun için toplumdaki farklı dilsel seviyeleri öğrencilerine tanıtmak; başta yazma ve konuşma olmak üzere tüm dilsel öğretim alanlarında öğrencileri yetkin hale ulaştırmak vardır. Bütün bu amaçlar, öğrencilerin, hem yaratıcı ve eleştirel düşünceye ulaşmalarını sağlayacak, hem de anadilleri olan Türkçe'yi etkili, doğru ve güzel kullanmalarına yardımcı olacaktır. Bu ise bireylerin çevreleri ile doğru ve etkili bir iletişim kurmalarına böylelikle de problemlerini daha rahat çözmelerine imkan verecektir. Ancak öğrencilerin bu amaçları gerçekleştirecek etkinliklere katılmasının ön koşulunun da öğrencilere okuma yazma çalışmalarını sevdirmek olduğunu unutmamak gerekir. Dolayısıyla yazma eğitiminin amaçlarından biri de, öğrencilere yazma çalışmalarının sevdirilmesidir diyebiliriz.

Yazma eğitiminin bu genel amaçları yanında, sözcük, tümce ve paragraf bağlamında, özel amaçları da bulunmaktadır. Sever'e göre verilen yazma eğitiminin sonunda, duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilen öğrencilerden beklenen beceriler, **sözcük, cümle** ve **paragraf** boyutunda şu şekilde şekillenmektedir:

1. Sözcük düzeyinde :
a. Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli
b. Seçilen sözcüğü yerinde kullanabilmeli
2. Cümle düzeyinde:
a. Dilin işleyiş düzenine uygun (anlamlı ve kurallı) cümle kurabilmeli
b. Cümleleri değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli
3. Paragraf düzeyinde:
a. Cümleleri bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarında dil ve düşünce bağlantısı kurabilmeli,
b. Paragrafta, düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmeli(Sever, 1995: 22-23)

Yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan program bağlamında ise yazılı anlatım öğretiminin amaçları öğrencilerin dinlediklerini, izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak yazıyla anlatabilmeleri ve kendilerini rahat ifade edebilmeleridir. Bunun için öğrencilerin söz varlıklarının zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Türk dilinin kurallarının farkına vararak Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanmaya özen gösterebilmeleri ise programın diğer bir önemli amacıdır[1].

Öğrencileri gerek genel amaçlar açısından, gerek Sever'in sözünü ettiği sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki özel amaçlar açısından hedefe ulaştıracak, öğrenciyi etkin kılarak onu hedeflenen amaçlara taşıyacak olan düstur yazılı anlatımın temel ilkeleridir. Öğrenciyi amaçlara götürecek temel ilkelere uyulmaması, bir takım sorunlara yol açar. Bu sorunların irdelenmesi amaçlara ulaşılmasında önemli bir yer teşkil eder.

3.4.3. Yazılı Anlatımda Temel Sorunlar; Nedenleri ve Sonuçları

Yazılı anlatım sorunu, temelde bir iletişim sorunudur. İletişimin bireyler arası bir bilgi, duygu, düşünce alışverişi olduğunu düşünecek olursak bu alışverişin sağlıklı işlemesinde en önemli görevin iletişim-dil ortaklığına ait olduğunu söylememiz sanırız yanlış olmaz. İletişim sürecinde iletiyi verecek olan, öncelikle vereceği ileti konusunda açık ve doğru bir bilgiye sahip olmalı, sonrasında ise iletiyi göndereceği sistemi, sistemin işleyiş kurallarını, iyi bilmeli ve doğru olarak

[1] Bk. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=980

uygulamalıdır. Adalı'ya göre iletişimin herhangi bir noktasındaki aksama, iletişimin eksiksiz olarak gerçekleşmesini engeller. İletişim sınırlı kalabilir ya da kesilir, amacına ulaşamaz (Adalı, 2004:19). İşte bu yüzdendir ki Kavcar'a göre herhangi bir konuda bilgi eksikliği, bir dereceye kadar hoş görülebilirken ana dilinde doğru ve düzgün anlatım becerisinden yoksun olma kabul edilemez bir durumdur (Kavcar, 1999:143). Sezen Aksu'nun şarkısında, "**Dilimin ucunda kelimeler/ Bir türlü söyleyemiyorum/ Dilimin ucunda kelimeler/ Nerden başlasam bilmiyorum**" şeklinde dile getirdiği gibi zaman zaman insanın duygularını dillendiremediği, düşüncelerini aktaramadığı ya da şair Orhan Veli'nin bir şiirinde dediği gibi **kelimelerin kifayetsiz kaldığı** anlar olabilir. Bu gibi durumları konu dışında bırakacak olursak Brender'in deyişiyle, "kişisel bir beceri olan yazmanın herkes için bir takım sorunlar içerdiği" de yadsınamaz bir gerçektir (Brender, 1993). Nitekim gerek ülkemizde, gerekse yurtdışında yapılan bir çok araştırma, yazma becerisinin zor bir beceri olduğunu ve hem öğrencilerin, hem de yetişkinlerin en çok yazma derslerinde zorlandığını ortaya koymaktadır (Durukafa 1992; Frizler 1995; Gökalp ve ark. 2001; Jenkinson 1993; Newson 1995; Myers 1997; Brender 1993; Harris 1986; Pincas 1988; Fowler 1989; Abu Rass 2001; Göğüş 1978; Hill 1971:2; Raimes 1996; Gilholly 1996; Allen 2003; Yalçın 1999; Sommers 1996:148; Dalak 2000; Radziemski 1995; Castello 1993; Richards 2002; Harris ve ark. 2002, akt. İnal, 2006: 181; Arıcı-Ungan, 2008: 317-328). Ozil yazılı anlatımın güç bir beceri olarak benimsenmesinin öğrenciyi yazma çalışmalarından uzaklaştırdığını ve yazılı anlatım çalışmalarındaki başarısızlık nedenlerinin başında da bunun geldiğini belirtmektedir (Ozil, 1991). Dilidüzgün de, Türkçe dersinin genel amaçlarının ana çizgileriyle "öğrencilerin gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya, anlatmaya yönelik" olmasına karşın uygulamadaki gerçeklerin ve uygulanan yöntemlerin bu amaçlara ulaşmaya çok elverişli görünmediğini söylemektedir (Dilidüzgün, 2001: 252). Dilidüzgün, bu elverişsizliğin sebebini "yazılı anlatım, sözlü anlatım gibi alıştırma biçimlerinin daha çok öğrencileri körü körüne zorlayan çalışmalarla sınırlandırılması" olarak açıklamıştır. Nitekim Dilidüzgün'ün uygulamaya dönük eleştirileri bir çok yerli ya da yabancı araştırma tarafından da desteklenmektedir. Örneğin İnal'ın Tekin'den (1980), Dilbaz'dan (1988), Küçük'ten (1998), Durukafa 'dan (1992), Rico'dan (2000), Raimes'ten (1992) ve Allen'den (2003) aktardığına

göre araştırmalar, yazılı anlatım dersinin uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik önemli sorunların bulunduğunu göstermektedir (akt. İnal, 2006: 182). İnal, yazılı anlatım sürecinde yaşanan sorunların şu şekilde sınıflandırılabileceğini iletir:

1. Eğitim-Öğretim Sürecindeki Sorunlar

· Yazma derslerinin hep aynı yöntemde (geleneksel) verilmesi,

· Öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönlendirilmemeleri,

· Yazmada ve diğer derslerde daha çok beynin sol tarafına yönelik etkinliklerin yapılması,

· Yazmaya başlamadan önce ön hazırlığın (yazma öncesi aşama) yapılmaması,

· Kompozisyon ders saatlerinin sınırlı olması,

· Kompozisyon kâğıtlarının değerlendirme biçimi (ölçme aracı olarak görülmesi),

· Sınıfların kalabalık olması ve bu nedenle kâğıtların değerlendirilme zorluğu,

· Eğitimin öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli olması,

· Yazma konularının soyut olması, öğrenci yaşantısıyla ilişkilendirilmemesi,

· Kompozisyon yazmanın salt dilbilgisi ve imla kuralları olarak görülmesi,

· Kompozisyonun anlam boyutunun geri planda kalması,

· Yazmanın karmaşık sürecinin göz ardı edilmesi,

· Duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alana yönelik bir yazma eğitiminin verilmemesi.

2. Duyuşsal ve Bilişsel Alanda Belirlenen Sorunlar

· Öğrencinin yazı yazmada yeterince güdülenmemesi.

· Öğrencinin Yazılı Anlatım dersine karşı olumsuz duygular beslemesi.

· Öğrencinin bu derse karşı olan olumsuz tutumunu sınıf ortamına taşıması.

· Yazma eğitiminde bireysel özelliklerin göz ardı edilmesi.

· Yazmanın psikolojik boyutunun göz ardı edilmesi.

· Beyin ve algılama sürecinin kompozisyon yazma sürecine aktarılmaması.

· Ruhsal ve fiziksel gelişim aşamalarının dikkate alınmaması.

3. Sosyal Alandaki Sorunlar

· Yetersiz okuma alışkanlığı.

· Farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma.

· Ders dışında bu konuda yardım alamama. (İnal, 2006: 184-185)

Fransa bağlamında yapılan yazılı anlatım çalışmalarında hem yukarıda sözü geçen sorunlara, hem de yurt dışının kendine ait özelliklerinden kaynaklanan sorunlara rastlanılmaktadır. Bu noktada sözü geçen sorunların kısaca açıklanması yerinde olacaktır.

3.4.3.1. Geleneksel Yazılı Anlatım Çalışmaları

Yazılı anlatımdaki sorunların nedenlerinin başında geleneksel yazılı anlatım çalışmalarının sürdürülmesi gösterilebilir. Geleneksel yazılı anlatım çalışmaları daha çok biçimin, dilbilgisinin, yazım ve noktalamanın ön plana çıktığı, içeriğin çok da önemsenmediği çalışmalardır. İnal, alan yazın taramasına dayalı olarak yazdığı makalesinde yazılı anlatım sorunlarının neler olduğu ile ilgili sistematik bir araştırmaya rastlanmadığını söylese de başta Akıncı'nın (2007), Yağmur'un (2006-2007), Arıcı-Ungan'ın (2008), Arıcı'nın (2008), Uçgun'un (2009) yaptıkları çalışmalar olmak üzere bir çok çalışmanın öğrencilerin yaptığı yanlışlarla ilgili sistematik araştırmalar olduğu söylenebilir. Dolayısıyla hem bu bağlamda hem kendi çalışmamız bağlamında yazılı anlatım öğretiminde karşılaşılan zorlukları, hangi sorunlarla karşılaşıldığını ve karşılaşılan sorunların öğretime olan yansımalarını ortaya koymak doğru bir değerlendirme yapabilmek açısından önem taşımaktadır.

Dilidüzgün'e göre öğrencilerin körü körüne yapılan yazılı anlatım çalışmalarına zorlanarak sınırlandırılmasında en büyük etken ders kitapları, kitaplarda seçilen metinler ve metinlerin işleniş modelidir (Dilidüzgün, 2001: 252). Nitekim öğrencinin kendisini yazmaya hazır hissetmesi, yazacağı konuya ilgi duyması ve yazmayı istemesi gibi yazı yazmaya ilişkin ruhsal durumlar, yazmanın psikolojik boyutu olarak göz önünde bulunduracak olursa, bu türden sınırlandırmaların yazılı anlatım sürecine olumsuz etkileri olması da kaçınılmazdır. Yine İnal'ın Myers'ten (1997) aktardığına göre:

> "Amerika'da en büyük sorun anadili İngilizce olan öğrencilerin ne yazacaklarını bilmemeleridir. Kendi deneyimlerine dayalı olarak bir metne anlam vermek yerine, genellikle kitapların veya öğretmenlerinin kendilerine kabul ettirmek istediği metinleri yazmaktadırlar. Genellikle bu da kuralcı

dilbilgisi (prescriptive) öğretimi yöntemiyle verilmektedir ve yazı yazmanın psikolojik süreci göz ardı edilmektedir"." (Myers'ten akt. İnal, 2006: 183)

Ancak Fransa'da yapılan Türkçe derslerinde 2009 yılının sonuna değin belli bir anadili dersi kitabı kullanılmamış olması, bize kitap ve metin bağlamından farklı başka geleneksel etkenlerin de yazılı anlatım sorunlarında yol açtığını düşündürmektedir. Nitekim Küçük, yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunları, Dilidüzgün'den bir adım daha öteye taşıyarak, metinler ve metin işleme modellerinin dışında, öğretmenlerin bu çalışmalara ilişkin tutundukları tavırla da açıklar. Küçük'e göre sınıf içerisinde etkili bir konuma sahip olan öğretmenler sınıfta yapılan yazılı anlatım çalışmalarında kendilerinden beklenen görevleri çoğu kez yerine getirememektedir (Küçük, 2006: 181-200). Küçük bunun sebebini, Dilidüzgün gibi, genellikle Türkçe ders kitaplarında önerilen çalışmalarla sınırlı kalınması olarak açıklar:

"Uygulamada öğretmen, yazma eylemi öncesi açıklama veya bilgilendirme türündeki davranışları dahi gerçekleştirememekte, alışıldığı üzere atasözü, deyim veya özdeyiş türünde bir söz vererek öğrencilerden bunu açıklamalarını istemekte; ancak bu hususta onları sözlü ve zihinsel olarak gerektiği gibi uyaramamakta ve yönlendirememektedir." (Küçük, 2006: 181-200)

Oysa öğrencilere, deneyimlerini, bilgi ve görgülerini, hayallerini yani kendi gerçekliklerini içeren metinlerini yazmalarına imkan verilmelidir. İnal, Jenkinson'ın (1993) ve Mewson'ın (1995), geleneksel yazma yöntemlerini, öğrencilerin gerçek dünyada yazı yazmalarına asla yardımcı olamayan yöntemler olarak gördüklerini ve Gökalp'in deyimiyle "öğrenciyi bu dersten soğutan ve ilgisiz hale getiren" geleneksel öğretimden vazgeçmemiz gerektiğini söyler (akt. İnal, 2006: 182).

Oğuz, Dilidüzgün ve Küçük'ün ortak değinisi olan, "sınırlı ve sığ çalışmalar" sorununu biraz daha açar ve olası nedenlerin başında öğretmenlerin yazılı anlatım yetisinin çok da gelişmemiş olmasının geldiğini söyler (Oğuz, 2009: 21). Buna göre yazılı anlatım kaygısına sahip kişilerin, yazılı anlatım dersi vermede, bir takım ön

yargıların veya geçmişte yaşadıkları bir takım kötü tecrübelerin etkisiyle, görece edilgen kalmaları doğal bir sonuçtur.

3.4.3.2. Eğitim Teknolojilerine Yeteri Kadar Yer Verilmemesi

Öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında görevlerini tam olarak yerine getirmemelerinin bir önemli kanıtı da öğretmenlerin sınıfta eğitim teknolojilerine yer vermemesidir. Oysa Demirezen eğitim teknolojilerinden sayılan videoların (görsel unsurların) dört temel dil becerisi ile yakından ilişkili olduğunu ileri sürer ve yazma becerisinde video kullanımını şöyle açıklar:

> "Video, yazma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça yayın olarak kullanılır. Bukonuda video kullanımının başlıcaları şöyledir: -Başlangıç düzeyde cümle birleştirmesi ve anlama alıştırmaları, sözcük yapılarını inceleme, test düzeltme ve dikte yapma, konu içeriginin ya da video metninin yazılı özeti; kısa hikayeleri özetleme not tutma, not alma, serbest-denetimli ve yönlendirici (guided) yazma alıştırmaları; rapor yazma, eleştirme ve gözden geçirme, yaratıcı yazma becerileri." (Demirezen, 1990: 292)

Macknight'da, İngiltere'de İngiliz dilini öğreten kurumların %25'inde video kullanılarak öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırıldığını belirtmektedir (Macknight, 1983:8, akt. Demirezen, 1990). Oysa İnce'nin 2008 yılında Paris civarında yaptığı bir araştırmaya göre, Türkçe ve Türk Kültürü dersini alan öğrencilerin neredeyse tamamına yakını, öğretmenlerinin derste eğitim teknolojilerine hiç yer vermediğini dile getirmektedir (İnce, 2008:). Videoların, dil öğretiminde hem öğrenene, hem de öğretene sağladığı bir çok avantaj vardır. Demirezen'in Macknight'tan aktardığına göre, hem konuşan, hem gösteren birer kitap niteliğinde olan videolar sayesinde, öğrenciler, dil ötesi sorunları canlı olarak görürler, sözel ve sözel olmayan davranış kalıplarına daha kolay girerler; böylece, video, edimsel ve edinçsel becerileri bütüncül bir kapsam içinde ve uygun davranış biçimleriyle birlikte götürür, iletişimi daha doğru anlayabilme becerilerini olgunlaştırır (Demirezen, 1990: 289-299). Gerçekten de beş duyunun öğrenmeyi doğrudan etkilediği düşünülecek olursa hele de beş duyu içerisinde görme duyusunun %75, işitme duyusunun %13'lük etkisi göz önünde bulundurulacak olursa

görüntülü ve sesli araç gereçler başta olmak üzere eğitim teknolojilerinin yazılı anlatım öğretimindeki önemi bir kez daha anlaşılacaktır.

Her türlü teknolojinin, bilgisayarın, video oyunlarının çocukların dünyasında alabildiğine yayıldığı bir dönemde öğretmenlerin uygulamalarında, hele de yazılı ve sözlü anlatım bağlamında yer bulamaması, içinde yaşanılan zamanın gerçekleriyle çelişen bir durumu ortaya koymaktadır.

3.4.3.3. Derse Ayrılan Sürenin Sınırlılığı

Bu dersle ilgili bir diğer sorun da, özellikle yurt dışında yapılmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü dersi bağlamında, ders saatlerinin sınırlılığıdır. Birleştirilmiş sınıflarda, çok değişik seviyedeki öğrencilerle, haftada bir gün ve iki ders yapılması; yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarına yeteri kadar zaman ayrılmasının önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Oysa bir beceri çalışması olarak yazılı anlatım ve sözlü anlatım, diğer uygulama çalışmalarına göre çok daha fazla zaman isteyen ve bireyselliği daha ön planda olan bir alandır. Küçük, yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin sorularla yönlendirilmesi gerektiğini söyler (Küçük, 2006: 181-200). Buna karşılık, yurt dışındaki Türkçe derslerinde bu türden bir yönlendirmenin yapılabilmesi, zaman açısından çok da uygun değildir. Gökalp de, genel anlamda, Türkçe dersinde en az zamanın kompozisyon -yazılı anlatım- çalışmalarına ayrıldığını söylemektedir (Gökalp, 2001: 185-202). Yazı yazma işi, aynı zamanda bir düşünme işidir. Düşünmeyi gerçekleştiren ve olgunlaştıran zamandır. Zamanın düşünceyi şekillendiren temel olgu olmasından olsa gerek, Ozil, yazı yazmaya başlanmadan önce konu üzerine yeterince düşünülmesi gerektiğini söyler (Ozil, 1991). Gökalp'e göre yazılı anlatım çok yönlü, karmaşık ve süreç isteyen bir beceri olmasının yanında aşamalardan oluşmaktadır ve sınırlı zaman bu dersteki başarıyı engelleyen nedenler arasında gösterilmektedir (Gökalp, 2001: 185-202; İnal, 2006: 191).

3.4.3.4. Ön Hazırlık Çalışmalarına Yer Verilmemesi

Diğer bir önemli yazılı anlatım sorunu da, iyi bir ön hazırlık çalışmasının yapılmamış olmasıdır. Yazma dersinde sözü edilen bir çok sorunun temelde bu aşamadaki uygunsuzluktan kaynaklandığını gösteren çok sayıda araştırma vardır

(Durukafa 1992; Wheeler 2002; Rico 1993, 1976, 2000; Natan 2000; England 2002, akt. İnal, 2006: 191). Hazırlık çalışması, yazma aşamalarının ilkini oluşturur. Yazılı anlatımın ağırlık noktasını oluşturan bu ilk aşamada tökezleyen bir çalışmanın, diğer aşamalarda amacına uygun sonuçlar vermesi olanaklı değildir. Graves bu aşamaya ait temel unsurları "hayal kurmak, taslak çıkarmak, karalamalar yapmak, liste oluşturmak, şemalar çizmek, okumak, düşünmek ve bu yollarla kendi düşüncesini beslemek olarak sıralar (Graves, 1983: 221). İyi bir hazırlık çalışması öğrenciye neyi, niçin ve nasıl yazacağını hissettiren, kavratan çalışmadır. Ön hazırlık çalışmalarının göz ardı edilmesi Ozil'in ifadesiyle bu konunun daha ele alınırken üzerine yeterince düşünülmeden yazıya başlanmasına neden olacağından, açık bir başarısızlık nedenidir (Ozil, 1991). Ön hazırlık çalışması yapılmadan, klasik yöntemlere göre, doğrudan konunun verildiği yazılı anlatım çalışmaları, öğrencinin konuya motive olmasını engelleyeceği gibi; neyi, nasıl yazacağını bilemeyen öğrencinin gerekli bilgiden yoksun bir şekilde uygulamaya katılmasına neden olacaktır. İnal'ın Richards'dan aktardığına göre, yazılı anlatımın gönülsüz yapılan bir iş olmasında en büyük etkenlerden biri de, öğrencilerin yeterince güdülenmemesidir (Richards 2001, akt. İnal, 2006: 187). Tam bir güdülenmenin gerçekleşmediği ve yazma amaçlarının ortaya konmadığı bir çalışmadan verim alınması beklenemez. Keçik ve Uzun'a göre "metin üretimi amaç saptamasıyla başlar" (Keçik-Uzun, 2004: 23). Amacın doğru bir şekilde saptanması ise, ancak ön hazırlık çalışmasına yer vermekle gerçekleşebilir. Oysa Ozil, eğitim yaşantımız boyunca yazılı anlatım eğitiminin bir türlü amacına ulaşamadığından yakınır (Ozil, 1991). Ön hazırlık çalışmalarına yeterince önem verilmemesinin bir diğer sebebi olarak öğrencilerin yazma dersine karşı genelde olumsuz bir tutum içinde olmaları da söylenebilir. Öğrencinin, yanlış yaklaşımlar, yanlış değerlendimelere maruz kalma ve geleneksel yöntemlerin kullanımı gibi sebeplerle, yazı yazma üzerine bir takım olumsuz pekiştireçlere sahip olması, olumsuz tutum takınmasında önemli bir rol oynar. Nitekim bir çok araştırmacı, takınılan olumsuz tutumun derse taşınması nedeniyle yazılı anlatım çalışmalarında istenilen hedeflere ulaşılamadığını düşünmektedir (Natan, 2000; Wheler,2002; Rico, 2000, 1993; Hurd, 1980, akt. İnal,2006: 191; Maltepe, 2006: 5; Oğuz, 2009: 18-42).

3.4.3.5. Planlama Yapmama veya Yanlış Plan Yapma

Arıcı'nın yazılı anlatım hataları üzerine yaptığı araştırma, öğrencilerin, özellikle, **dil ve anlatım** yönünden hata yaptıklarını ortaya koymaktadır (Arıcı, 2008: 209-220). Buna göre öğrencilerin %37,3'ü ya hiç plan yapmamakta ya da yanlış planlama yapmaktadır. Bu ise hatayı oluşturan en büyük sebebin bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir. Plan aşamasında, konuya ait anafikirden başlayıp yardımcı fikirlere doğru yayılan bir doğrultuda ayrıntılandırma vardır (Coşkun, 2007: 63). Ana düşünceye nasıl ulaşılacağı, buna ulaşmak için hangi yardımcı düşüncelerden yaralanılacağı bu bölümde ortaya konur. Yazılı anlatım açısından bu bölümü özetleyecek en güzel terim"yol haritası" terimi olacaktır. Sharples çoğu yazma sürecinin iyi düşünülmüş bir planlamaya ihtiyacı olduğunu söyler (Sharples, 1999, akt. Arı, 2008: 32). Dolayısıyla öğrenci öncelikle bir yol haritası çizmeli ve bu haritanın kılavuzluğunda yazma etkinliğini yönetmelidir. Oysa Arıcı'nın çalışmasına göre bazı öğrencilerin paragraf oluşturmada sıkıntı çektikleri, araştırmaya katılan öğrencilerin %33.1'inin anafikir ve yardımcı fikre ulaşmada zorlandıkları, hatta bazı öğrencilerin ana fikre hiç ulaşamadıkları, yardımcı düşüncelerin ana fikri desteklemede ise yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır (Arıcı, 2008: 215). Benzer bir çalışmada aynı sonuçlara ulaşan Ruhi'de (1997), öğrencilerin, planlama hataları nedeniyle, çoğu kere konu başlığına çok genel başladıklarını ve anafikir ile yardımcı fikirler arasındaki konu bütünlüğünü sağlayamadıklarını belirtmiştir (Ruhi, 1997, akt. İnal, 2006: 180-203). Hepsinden önemlisi plansal anlamdaki yoksunluk, eksiklik, öğencinin yazıyı yazmadaki manevi çabasını da olumsuz etkilemektedir.

3.4.3.6. Öğrencilerin Sözcük Dağarcığındaki Yetersizilik

Ozil, yazılı anlatımda başarılı olamamamızın sebepleri arasında sözcük dağarcığının yetersizliğini de sayar (Ozil, 1991). Sözcük dağarcığı zayıf olan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında duygu ve düşüncelerini aktarırken sorunlar yaşadığı bilinen bir gerçektir. Aynı söylemlerin durmadan tekrar edilmesi, zengin ve akıcı bir dilin anlatıma hâkim olamaması, cümle bozuklukları genelde yetersiz söz dağarcığının neden olduğu sorunlardır. Arıcı'nın yaptığı bir araştırma, kompozisyon yazan öğrencilerin yaklaşık üçte birinin (%33.7), sözcük yanlışına düştüklerini

göstermiştir (Arıcı, 2008: 215). Bu yanlışlar analiz edildiğinde ise, öğrencilerin daha çok sözcükleri yanlış yerde ve yanlış anlamda kullandıkları görülmüştür. Arıcı'ya göre öğrencilerin sözcük yanlışı yapmaları, onların yeterince sözcük bilmedikleri ve dolayısıyla da yeterince bilgi ve birikime sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir (Arıcı, 2008: 215). Oğuz'un öğretmen adaylarının yazılı anlatım yetileri üzerine yaptığı bir araştırmada, araştırmaya katılan denekler, bu alandaki başarısızlıklarının nedenlerinin başında okumayı sevmeme, kitap okumama ya da çok az okumalarının geldiğini bildirmişlerdir (Oğuz, 2009: 18). 2003 yılında Babacan'ın yaptığı başka bir araştırmada öğrenciler, yazılı anlatım alanında başarız olmalarının en birincil sebebi olarak yeterince okumamalarını göstermekte ve bir öz değerlendirme yapmaktadırlar (Babacan, 2003, akt. Oğuz, 2009: 27). Nitekim bu çalışmaların sonucunda, öğrencilerin hatalı cümle kurdukları, yazım yanlışları yaptıkları, noktalama işaretlerine uymadıkları ve yan cümlelerde yüklem kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren öğencilerin en büyük sorunlarından birisi de sözcük dağarcıklarının zayıf olmasıdır. Bunun başlıca sebebi, okul dönemi ile birlikte başka bir dilin dünyasına giren öğrencinin, çevresinde gördüğü her yeni nesneye ve kavrama ait yabancı dildeki sessel karşılığı öğrenirken; anadili ayağına ait sesletimin eksik kalmasıdır. Türkçe kitap okuma oranlarındaki düşüklük bu eksikliğin her geçen zaman artmasına neden olur. Gilholly (1996) ve Gocsik (1997) da okumanın, yazma becerisini geliştirdiğini ve her iki becerinin bütünleştirildiğinde birbirini geliştirici etkileri olduğunu belirtmektedirler (Gilholly 1996; Goscik, 1997, akt. İnal, 2006:181).

3.5. Yazılı Anlatım Yaklaşımları

Fransızca'dan Türkçe'ye yazılı anlatımın karşılığı olarak geçen kompozisyon sözcüğü, ayrı ayrı parçaları, öğeleri veya nesneleri en iyi şekilde birleştirmek anlamında kullanılan "**composer**" fiilinden türetilmiş bir sözcüktür. Ayrı parçaların ya da nesnelerin hangi yöntemle birleştirilmesi gerektiği üzerine uzunca zaman tartışılmış ve değişik yazılı anlatım yaklaşımlarına konu olmuştur. Bununla birlikte son dönemlerde öne çıkan iki temel yaklaşım vardır. **Ürünü temelli** yaklaşım ve **süreç temelli** yaklaşım.

3.5.1. Ürün Temelli Yaklaşım

1900'ün başlarından 1960'lara kadar hüküm süren ürün temelli yaklaşım, geleneksel modeli uygulayan ve "ne yazılmalıdır?" sorusuna odaklanan bir yaklaşımın genel adıdır. Öğrenci açısından bütün odaklanma stratejisi "ne?" sorusu üzerine kurulduğundan; değerlendirme de doğal olarak ürün merkezli olmakta, dilbilgisi kuralları, imla, noktalama, biçimsel özellikler algısal anlamda ön plana çıkmaktadır. Maltepe, 1970'li yıllardan önce yazma öğretiminin, kurallara ve talimatlara dayalı, ürün merkezli, doğru kullanım ve yazım şeklini vurgulayan, yazımın geleneksel türlerini içeren bir yapı sergilemekte olduğunu söyler (Maltepe, 2006: 30). Bu yaklaşıma göre daha çok öğrencinin neyi yazdığı, dilbilgisi kurallarına uyup uymadığı, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanıp kullanmadığı, kağıt düzenini sağlayıp sağlamadığı kuramın belirgin önceliklerini oluşturmaktadır. Dilbilgisi kuralları ile birlikte öne çıkan bir diğer unsur da yazılacak konuya ilişkin verilen komutlardır. Grabe ve Kaplan ABD'de yazılı anlatım çalışmalarının edebiyat kitaplarından seçilen konular üzerine anlamlar çıkarmadan, inceleme ve taklit yapmadan öteye geçemediğini, dersin çoğu zaman öğretmenin güdümünden dışarı çıkamadığını ifade etmektedirler (Grabe ve Kaplan, 1986: 84-85). Nitekim Türkiye'de de yakın zamana kadar yazma dersi, kompozisyon kitapları aracılığıyla belli kalıplar arasına sıkışıp kalmış uygulamalar, bir özlü sözün, atasözünün ya da genelleştirilmiş bir güncel problemin açıklanmasından öteye geçememiştir. Oysa bu türden yapılan yazma öğretimi çalışmaları eleştirilerin odağında olmuştur (Adalı, 1991; İpşiroğlu, 1991; Calp, 2005, akt. Arı, 2008: 22). Dolayısıyla ürün merkezli yaklaşımda, içerikten çok biçimin daha önemli olduğunu söylememiz yanlış olmaz. Nitekim Maltepe, ürün merkezli yaklaşımın yazılı anlatım uygulamalarına bakışını şu şekilde açıklar (Maltepe, 2006:30):

> "Ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda, yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır; daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kağıda işlenir. Öğretmen, öğrencinin yazısını dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre değerlendiren kişi konumundadır."

Arı ise Grabe-Kaplan'a dayanarak verdiği bilgide 1960'lara kadar ABD'de uygulanan ürün temelli yazma öğretiminin ana unsurlarını şöyle özetler:

- Üç ya da beş paragraf modeli.
- Düzenleme ve bilgi sıralamayla ilgili basit kurallar.
- Taslak yazma görevi.
- Her bir öğrencinin tek başına çalışması gereken kurallar ya da öğretmenle birlikte özetleyici geri bildirim yapması için gereken kurallar.
- Bir metnin ana çerçevesini çıkarmayı, metni yazmayı veya biçimlendirmeyi temel alan metin oluşturma modelleri.
- Öğretmenler tarafından verilen yazma görevleri. (Grabe-Kaplan, 1996, akt. Arı, 2008: 22)

Ancak öğrenciye yaratıcı düşüncenin kapılarını açmayan ve dilsel kuralları benimsetmekten öteye geçemeyen ürün temelli yaklaşım, 1960'lı yıllara gelindiğinde başta ABD olmak üzere dünya genelinde terk edilmeye başlanmıştır. ABD'de bir kenara bırakılan ürün temelli yaklaşımın, salt kuralları öğretmekten başka bir işe yaramadığı, öğrencilerin ufkunu daralttığı, bunun yerine sürece dayalı yaklaşımın daha başarılı sonuçlar verdiği kabul görmeye başlamıştır (Celkan, 1990, akt. İnal, 2006: 190).

3.5.2. Süreç Temelli Yaklaşım

1970'li yıllardan itibaren, yazılı anlatımda, **süreç temelli yaklaşımın** ön plana çıktığı görülmektedir. Hariston, bu değişikliği, ürün temelli yaklaşımın benimsendiği dönemde yapılan araştırmalara bağlı olarak yazma öğretiminde yaşanan bir paradigma değişikliği olarak tarif eder (Hariston,1982:76-88). Değişikliğin temelinde 1960'lı yıllardan itibaren yaşanan dil aracılığıyla düşüncenin keşfedilmesi isteği yatmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde en çok benimsenen öğretim modellerinden biri yazma süreci modelidir (Bryson, 2003: 5; Zampardo, 2008: 32). Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başladığı andan, ürünü çıkarana

kadarki süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarının izlendiği bir yol haritasıdır (Tompkins, 2004, akt. Cavkaytar, 2010: 134).

Düşüncenin keşfi, sadece ürüne yoğunlaşmakla gerçekleşemez. Sürecin iyi gözlemlenmesi ve analiz edilmesi gerekir. Süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmekte ve yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durularak, yeni stratejiler üretilmektedir (Maltepe, 2006:31). Ürün temelli yaklaşımla süreç temelli yaklaşım arasındaki en belirgin ayrımlardan birisi, öğrenciye ürün temelli yaklaşımda verilen edilgen rolle süreç temelli yaklaşımda verilen etken roldür. Öte yandan süreç temelli yaklaşımın belli başlı sınırlılıklarının başında ise ders saatlerinin yetersizliği ve buna bağlı olarak ön hazırlık çalışmalarının yoksunluğudur. Nitekim Fransa'da ve Fransa bağlamında Batı Avrupa'da yapılmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin ders saati açısından yetersiz oluşu, süreç temelli yazılı anlatım yaklaşımlarının uygulanmasının önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır.

1960'lı yıllarda yapılan araştırmalar, yazılı anlatım bağlamında, ürün temelli modelin yerine geçmek üzere birtakım öneriler sunmuşlardır. Arı'nın Grabe-Kaplan'a dayanarak sıraladığı bu önerilerden çalışmamızla ilgisi olduğunu düşündüğümüz bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Kendini keşfetme
- Anlamlı konular üzerine yazmaya önem verme
- Bir amaca yönelik olarak gelişigüzel biçimde yazma ve etkinlikler yapma
- Serbest yazma ve günlük tutma gibi yazma üretimi alternatiflerinin yanında başkası tarafından yazılmış metni geliştirme, başkasının yazdığı metni yeniden düzenleme
- Dış yapıdan çok içerik bilgisine ve kişisel ifadeye önem verme
- Düşünceyi gerekli olan yerlerde tekrarlama
- Muhatap, anlatım, plan gibi kavramların ve yazma sürecinin farkında olma. (Grabe-Kaplan'dan akt. Arı, 2008:23)

Bu türden öneriler ve sonuçlar, doğal olarak yazma sürecini göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir. Öğretmenlerin yazma sürecini bilmeleri, onlara, eğitim ortamlarında öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinde ve uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasında yardımcı olacaktır (Kapka-Oberman, 2001, akt. Cavkaytar, 2010: 135). Yazma süreci açısından baktığımızda ise üç temel yaklaşımın öne çıktığını görmekteyiz (Arı, 2008). Bunlar: **anlatımcı** yaklaşım, **bilişsel** yaklaşım ve **sosyal çevre** yaklaşımıdır.

3.5.2.1. Anlatımcı Yaklaşım ve Serbest Yazım Yaklaşımı

Anlatım biçimlerinden öykülemeye daha fazla ağırlık veren ve anlatımın bir duygu aktarımıyla sınırlı olduğunu savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre aslolan, yazıyı yazanın duyguları, iç dünyasında yaşadıklarıdır. Yazar, kendi iç dünyasında yaşadıklarını aktarmakla, duygularını okuyucuyla, başka bir deyişle alımlayan ile de paylaşmış ve onun başka dünyalar, başka insanların yaşantıları hakkında düşünce sahibi olmasını sağlamıştır. Bu bağlamda anlatımcı yaklaşım, edebiyattaki **anlatımcılık** kuramı ile de ilintilidir. Anlatımcılık kuramında alımlayıcı sanatçının bu duygularını paylaşır ve bu sayede başka yaşantıları tanır veya bu yaşantılarda kendinden bir parça bulur (Ötgün, 2009 : 162)

Anlatımcı yaklaşımda yazarın amacı kendi kendisine canlı bir bütünlük oluşturmaktır (Grabe ve Kaplan: 1996). Yaklaşımın en önemli isimlerinden Elbow, bu yaklaşım doğrultusunda kendi bulduğu "**serbest yazma modeli**" ile metni yazanın kendisini en iyi şekilde ifade edebileceğini öne sürer (Elbow, 1981, akt. Arı, 2008:24). Yazılı anlatım öğretiminde kullanılan bu modelde öğrenci yazacağı konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini hiç düşünmeden içinden geldiği gibi kaleme alır. Ögrencilerin, silmeden, düzeltmeden, kalemi kaldırmadan akıllarına geleni yazdıkları bu teknik, öğrencilerin biçim endişesine düşmeden, düşündüklerini aktarmaları için iyi bir fırsat oluşturur; daha sonra öğrenciler gerek duyarlarsa yazdıklarına dönerek düzeltmeler yaparlar (Goodman, 1999'dan akt. Cavkaytar, 2010:136). Buhrke'ye göre öğrencilerin, akıcı yazabilmek için, serbest yazma çalışmalarına ihtiyacı vardır (Buhrke, 2002, akt. Cavkaytar, 2010: 138). Özellikle planlama, serbest yazı çalışmalarının yoğun kullanıldığı bir aşamadır. Serbest yazma öğrencilerin daha seri yazmalarına ve daha hızlı düşünce üretmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır.

Arı'nın Kress'ten aktardığına göre bu yaklaşımda önemli olan, metnin ne olduğunun ve ne anlama geldiğinin açıklanmasıdır (Arı, 2008: 24). Serbest yazma yaklaşımı bağlamında, 5N1K tekniği, yani "ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim" sorularına cevap bulmaya yönelik çalışmalar, serbest yazı çalışmalarında yoğun kullanılan bir tekniktir (Cavkaytar, 2010: 135). Arı da bu teknikle ilgili olarak anlatımcı yaklaşımda, yazıda daha çok "ne", "niçin", "nasıl" sorularına verilen cevapların, metnin oluşmasında belirleyici olduğunu söylemektedir (Arı, 2008: 24). Metin bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda oluşur ve gelişir. Arı'nın Faigley, Grabe ve Kaplan, Weigle'den aktardığına göre anlatımcı yaklaşımın ileri sürdüğü temel varsayım, yazarların metinde kendilerini serbest bir şekilde dile getirebilmeleri için bir üslup oluşturmaları ve gerçek düşüncelerini doğal bir anlatımla açıkça ortaya koyabilmeleridir (akt. Arı, 2008: 24). Öte yandan, öğrencilerin, düşüncelerini hiç düşünmeden bir çırpıda dile getirmeleri ve içlerinden geldiği gibi yazmaları, çok sayıda hata yapma olasılığını da ortaya çıkarmaktadır. Bu tereddütlere karşılık Beaugrande hata yapmanın insan olmaktan gelen doğal bir sonuç olduğunu söyler (Beaugrande, 1984: 17). Elbow ise başta bazı yanlışlıklar olsa da eğer konuya yeterince hâkim olunursa hataların azaltılabileceğini ve bunun da zamanla kazanılabileceğini söyleyerek eleştirilere cevap verir (Elbow, 1981: 100). İnal ise, öğrencilerin hata yapma korkularına karşılık değişik stratejiler belirlenebileceğini söyler (İnal, 2006: 195.) Grabe-Kaplan'a göre, bu yaklaşımdaki temel problem, metni oluşturan kişilerin entelletüel bir yapıya sahip olduklarının varsayılmasıdır (Grabe-Kaplan, 1996: 89, akt. Arı, 2008: 24) . Zira Elbow'un dediği şekilde konuya hâkim olma, ya da Cavkaytar'ın altını çizdiği 5N1K sorularına cevaplar vererek metni oluşturma ancak belli bir entelektüel kapasite ile mümkün olabilmektedir. Nitekim Arı da yazarların (öğrencilerin), anlatımcı yaklaşım doğrultusunda çalışmalar yapabilmeleri ve metne ilişkin uygun açıklamalar getirebilmeleri için araştırma yapmaları veya bir birikime sahip olmaları gerektiğini söyler (Arı, 2008).

3.5.2.2. Bilişsel Yaklaşım

Yazmanın sonuç itibariyle zihinsel bir işlem olması ve öncelikle beyinde planlanıp şekillenmesi, yazma sürecinin 1970'lerden itibaren, zihnî etkinlikler çerçevesinde değerlendirmeye başlanmasına neden olmuştur. Nickerson, yazmayı,

bilişsel işlemlerin çok önemlilerinden biri olarak görür (Nickerson, 1984; aktaran Ergin t.y). Zira birey yazacağı yazıyı önce zihninde planlamakta, ileri süreceği ya da savunacağı düşünceleri belli kriterlere göre önce seçmekte, sonra sıralamakta, bu esnada kendi düşüncesini gerekirse başka düşüncelerle karşılaştırarak, analizler yoluyla, yeni sentezlere ulaşmaktadır. Bütün bu zihinsel işlemlerden geçen düşüncenin izlediği ussal yolu ve düşüncenin zihin içindeki yolculuğunu göz ardı eden, düşünme sürecinden bağımsız, bir yazılı anlatım tanımı, eksik kalmaktadır. Örneğin; Galbraith, incelenmesi gereken en temel unsurlardan birisinin bilginin saklanma-depolanma şekli olduğunu; bilginin cümleler halinde yığılarak değil, semantik bir ağ ile zihnin her yerinde, diğer olgularla bağdaştırılarak saklandığını ve her hangi bir bilgiyi çağırdığımızda, etkin hale getirdiğimizde, pek çok farklı alanın bu etkinleştirmeye karşılık verdiğini söyler (Galbraith, 1999'dan akt. Günel, 2009: 200). Yine Galbraith'e göre yazma esnasında yazılacak konu, dinleyici kitlesi, yazma formatı, içerik ve pek çok diğer unsur, aktivasyonun içeriğini ve sınırlarını belirler ve böylece yaratılan her bir aktivasyon sonucu üretilen yazı yeni bir girdi olarak yepyeni aktivasyon döngüleri oluşturur. Sınırlıklar ve farklı aktivasyonlar ise yeni öğrenmeleri sağlar (Galbraith, 1999'dan akt. Günel, 2009: 200).

Yazma becerilerini, bilişsel yaklaşıma dayalı yazma süreci ile açıklamaya dönük olarak bir çok çalışma yapılmıştır. Örneğin; Galbraith (1999), De Beaugrande (1984), Hayes ve Flower (1980), Hayes (1996) gibi araştırmacılar sürece dayalı ve bilişsel yaklaşıma göre düzenlenmiş yazma öğretim modelleri geliştirmişlerdir. Bunlar içinde en çok kabul gören ve uygulamada yer bulan model Hayes ve Flower (1980) ile Hayes'in (1996) yazma öğretimi modelidir. Flower'ı ve Hayes'i yazmanın zihni bir süreç olduğu sonucuna ulaştıran dört bulgu şunlardır:

1. Metin oluşturma, yazarın kendi amaçlarının geliştirilmiş örgüsüne rehberlik eden bir düşünme sürecidir
2. Öğrenciler, amaçlarını iki yolla gerçekleştirebilir: üretme ve biçim verme. Üst seviyedeki amaçları üreterek; alt seviyedeki amaçları ise üretime biçim vererek gerçekleştirirler. Üretme ve biçim verme işlemlerinde fikirler geliştirilikten sonra yeniden bir amaç belirlenebilir ve yeni fikir üzerine yeni bir yazı bina edilebilir.

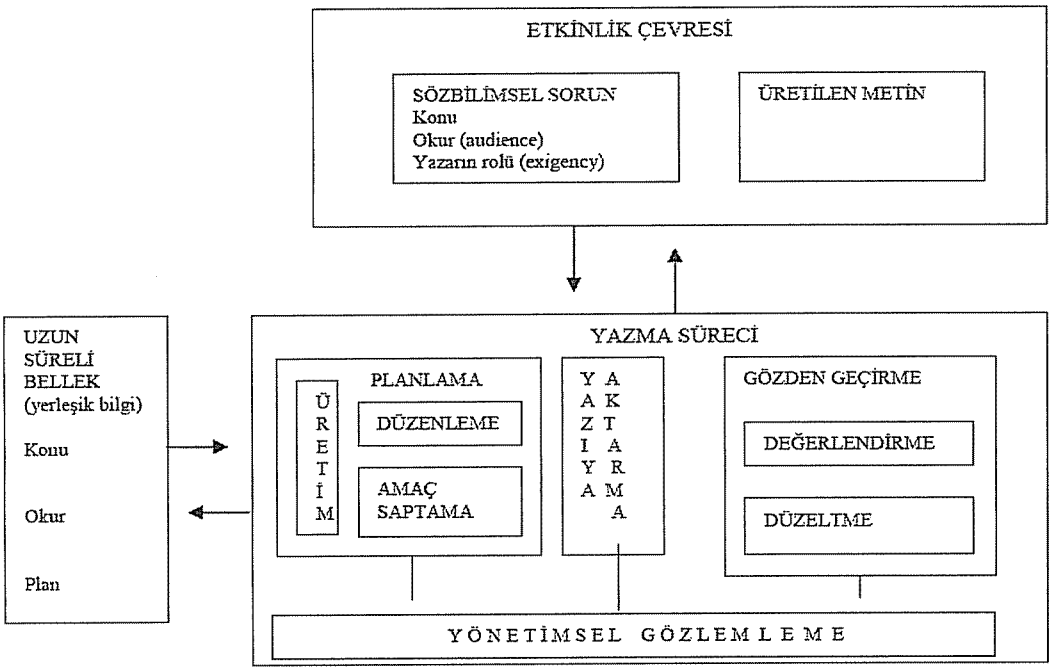
3. Metin oluşturma süreci, ayrı ayrı düşünme süreçlerini içeren düzenleme ve bu düzenlemeyi yönetme işlemleri olarak yazı ile anlatmanın en iyi yoludur.
4. Süreç içinde, aşama sırası birbiri içine girebilen bir düzen içinde bir bütüne ulaşabilir. (Flower ve Hayes, 1981, akt. Arı, 2008: 25)

Yazmayı sadece düşüncenin ifade ediliş şekli değil aynı zamanda onu geliştirmek için bir araç olarak tanımlayan Ergin ise Hayes-Flower'in teorisini şöyle açıklamaktadır:

> "Flower ve Hayes (1980, 1981) yazı yazma ile ilgili, doğrusal olarak açıklanan bilişsel süreç teorisi oluşturmuştur. Bu teoride; yazma öncesi, yazım, yeniden düzenleme aşamaları vardır. Flower ve Hayes'e göre yazım süreci, planlama, çevirme, gözden geçirmeyi içerir. Planlama zamanında, birey bilginin içsel sunumlarının şekillerim oluşturur. Bilginin organizasyonu ve amaç oluşur. Yazma sürecinin ikinci bileşeni aktarma da görülebilir. Bu şekilde düşünceler ortaya konur. Üçüncü bileşen olan yeniden gözden geçirme ise değerlendirme ve yeniden ele almadan meydana gelir." (Ergin, t.y.)

Hayes-Flower'in bilişsel bir süreç olarak açıkladıkları yazma öğretim modelinde amaç, sürecin işlemesinde bireyin -öğrencinin- karşılaşabileceği sorunları ortaya koyarak gereken çözüm önerilerini sunmaktır. Flower-Hayes'in teorisine göre yazma öncesi aşamasında öğrencilere yazma süreci hakkında bilgi verilir ve gerekiyorsa model olarak yazılı anlatım sürecinde olanlar gösterilir. Öğrencilerin yazılı anlatımı kurallarına uygun yapabilmelerini sağlayabilmek için gerekli fizikî ortamın sağlanması ve yapılan çalışmaların olumlu yönde desteklenmesi yine yazma öncesi aşamanın çalışmaları içindedir. Sonraki aşamada ise öğrenciler yazdıkları yazıları varsa taslakları hem içerik hem de dile ait her türlü kurallar (Dilbilgisi, imla, noktalama) açısından tekrar gözden geçirerek paydaşlarıyla paylaşır. 1996 yılında Hayes, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda, bu teorilerini gözden geçirerek modele **sorun çözme** adında dördüncü bir süreç daha eklemiş ve ilk modelde birinci ayağı oluşturan zihinsel tasarım sürecine karar verme, sorun çözme gibi alt süreçler eklemiştir (Güneş, 2009: 13). Uzun ve Ülper bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretiminin öğrenci başarısına nasıl bir etki ettiğini araştırırken öğrencinin

yazılı metni nasıl bir metodla oluşturduğunu ve bu oluşumun hangi zihinsel süreçlerden geçtiğini aşağıdaki tablo ile aktarmaya çalışmışlardır (Uzun-Ülper, 2009: 653)



Tablo 3: Uzun ve Ülper'e göre bilişsel yaklaşım modelinde yazılı anlatım süreci

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, Hayes'in 1996 yılındaki modeli dışında da, sürece dayalı yazma öğretimi alanında yeni teori ve modeller gündeme gelmiştir. Bunlardan Emilia Ferreiro tarafından geliştirilen "**Yazma Gelişim Teorisi**" yaygın olarak bilinen bir teoridir (Güneş, 2009: 1-21). Bu teoride yazma öğretimine gelişimsel yaklaşılmakta, yazma becerilerinin gelişimi okul öncesinden başlanarak üst düzeye kadar götürülmekte, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi birlikte ele alınmaktadır. Yazma öğretiminin davranışsal yönünden çok, zihinsel yönüne ağırlık verilmekte ve geliştirilecek zihinsel beceriler üzerinde durulmaktadır.

3.5.2.3. Sosyal Çevre Yaklaşımı

Güneş, dil ögrenmede sosyal etkileşimin rolünün büyük olduğunu, çocuğun başkalarıyla etkileşmesinin, dil öğrenmeye ve zihnini geliştirmeye önemli katkıları

olduğunu söyler (Güneş, 2009: 1-21). Gerçekten de yazılı anlatımda bir diğer önemli konu öğrencinin içinde yaşadığı çevredir. Çünkü yazılı anlatımda öğrencinin seçtiği ifade şekli, tercih ettiği dil yaşadığı sosyal çevre ile ilintilidir. Özdemir de anadili öğretiminde çocuğun dilsel evreninin ana çıkış noktası olduğunu, dilsel evrenin ise çocuğun çevresi, ilgisi ve gereksinimiyle sınırlı olduğunu söyler (Özdemir, 1983: 27). Öte yandan öğrencinin, içinde yaşadığı sosyal grupla etkileşime girerek oluşturduğu ve içselleştirdiği düşünceler bütününü, yukarıda da sözü edilen zihinsel sürece katması doğal bir sonuçtur. Sosyal çevre yaklaşımında Vygotsky'nin sosyal etkileşimle ilgili düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Buna göre yazma sadece bireysel bir üretim değildir, sosyal şartlar ve çevreden beslenen bir anlayışla yapılan bir üretimdir (Grabe-Kaplan, 1996: 94, akt. Arı, 2008: 27). Nitekim Pritchard ve Honeycutt (2007) gibi araştırmacılar pek çok kuramın, yazılı anlatım becerilerinin sosyal bir davranış olduğunu savunduğunu söylemektedir (Pritchard ve Honeycutt'tan akt. Cavkaytar, 2010: 133).

Tastamam da bu nedenlerle bütün anadili eğitim programları bütün dilsel becerilerde olduğu gibi yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde de öğrencinin yakın çevresinden hareket etmeyi öngörür. Burada anahtar sözcük çevre ile etkileşimdir. Öğrenci içinde yaşadığı çevre ile etkileşime girerek dili öğrenir ve dilsel becerileri edinir. Başka bir deyişle dil, bu bağlamda dilsel beceriler, bireyin aktif çabalarıyla, zihinsel becerileri geliştirerek ve başkalarıyla etkileşerek öğrenilir (Güneş, 2007. a, 2007. b, 2007. c, Boileau, 2002, Kirady, 2000, Boysson-Bardies, 1996, Houdé, Bideaud, Pedinielli, 1992, Bruner, 1987 aktaran Güneş, 2009: 1-21). Bu etkileşim sırasında yazılı anlatım bakımından karşılaşılabilecek en önemli tehlike, çevrenin yazı yazmada becerinin öneminin büyük olduğunu düşünmesi ve bu düşüncenin öğrenciye olumsuz etki etmesidir. White, öğrencilerin bir bölümünün ve öğretmenlerin bir kısmının "yazmak için beceri gerekir" düşüncesine sahip olduğunu söyler (White, 1985: 12, akt. Arı, 2008: 27). Oysa Strickland (1995), eğer öğrenciye etkili bir öğrenme ortamı sunulursa ve öğretmen, öğrencinin bireysel ve sosyal özelliklerini dikkate alarak yazma eğitimini verirse her öğrencinin kompozisyon yazabileceğini söylemektedir (Strickland, 1995, akt. İnal, 2006: 192)

Sosyal çevre yaklaşımı bağlamında, yazılı anlatım ile ilgili yapılan araştırmaların sonucuna göre yazma öğretimi şu özellikleri içerir:

1. Yazma bir problem çözme etkinliği olarak bir keşif sürecidir ve geliştirilebilir.
2. Çiziktirmeler, karalamalar ve konuşmalar, yazmaya ve anlatmaya hazırlık anlamına gelir.
3. Öğrenciler, anlatmak istedikleri konuyu daha güzel ifade etmek için anlatımlarının neresinde değişiklikler yapacaklarını öğrenirler.
4. Öğrenciler kendileri için yazmayı öğrendikten sonra başkaları için yazmayı öğrenirler. (Böylece kendilerinden topluma doğru bir eğilim gösterirler).
5. Öğrenciler, yazılarını geliştirmek için hazırlık, planlama, anlatma faaliyetlerine zaman ayırmaya ihitiyaçları olduğunu öğrenirler.
6. Öğrenciler, kendi yazılarını düzenleme becerisini, öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerle geliştirebileceklerini öğrenirler.
7. Öğrenciler, yazılarını denetlemek gerektiğini öğrenirler.
8. Öğretmenler, yazmaya ilgiyi artırmak için öğrencileri güdülemeli, sınıfta yazı uygulamaları yaptırmalı ve yazıların diğer öğrencilerle paylaşılmasını sağlamalıdır.
9. Öğretmen, öğrencileri denetim altında tutmalı, öğrencilerin uygulamalarından sorumlu olduklarını unutmamalıdır. (Grabe-Kaplan, 1996, akt. Arı, 2008: 28)

Öte yandan, sosyal çevre yaklaşımı bağlamında, yazılı anlatımda yaşanan başlıca sorunları bilmek ileride yazılı anlatım becerisinin gelişmesi açısından ve bu uygulamada elde edilen sonuçları iyi yorumlayabilmek açısından yararlı olacaktır. İnal, sosyal alandaki belli başlı sorunları 3 temel başlıkta toplamıştır. Bunlar:

1. Yetersiz okuma alışkanlığı.
2. Farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma.
3. Ders dışında bu konuda yardım almama. (İnal, 2006: 185)

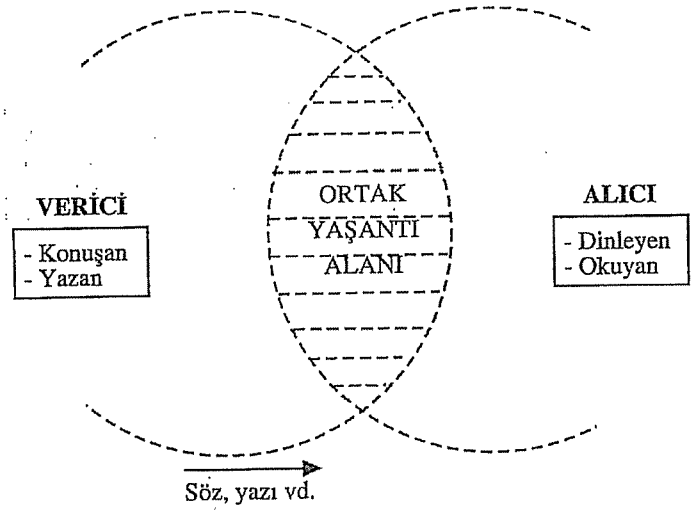
Nitekim Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının okuma alışkanlıkları üzerine yapılan bu araştırma da öğrencilerin hemen hemen hiç okumadığını ortaya koymaktadır. Yine Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ne devam eden öğrencilerin ders bağlamında öğretmenden beklentileri ile öğretmen tutumlarını

karşılaştıran başka bir çalışma öğrencilerin ders dışında herhangi bir yardım almadığını ortaya koymaktadır (İnce, 2009).

Bütün bunlardan da anlaşılacağı üzere yazılı anlatım çalışmalarında, öğrencilerin sosyal durumlarının göz önünde bulundurulması, en az zihinsel ya da bilişsel süreç kadar önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenin, yazılı anlatım derslerinde bireysel özelliklere dikkat etmesi gerektiğini belirten Dietrich'e (1993) göre yazma süreci anlamsal, bilişsel ve sosyal kuramlara dayanmakta, öğretmen ise bunları göz ardı etmektedir (Dietrich, 1993). Bu ifadeden, öğretmenlerin yazılı anlatım kuramlarını uygulamaya geçirmede zorluk çektikleri anlaşılmaktadır.

3.6. Sözlü Anlatım- Konuşma-

İnsan açısından doğduğu andan itibaren hayatî önem taşıyan olgu, iletişim olgusudur. İletişim, sözlü veya yazılı olabileceği gibi dilsizlerin kullandığı gibi işaretlerle de olabilir. Dili kullanma ve konuşarak iletişim kurma ise bu olguyu sağlayan ilk ve en önemli yoldur. Bu nedenle olsa gerek, yazma becerisinden farklı olarak, bütün insanlar bir konuşma yetisiyle birlikte doğarlar. Ağlama dürtüsü bu yetinin en ilkel ve en yalın halidir. Birey doğduğu andan itibaren ihtiyacını duyduğu iletişimi kurabilmenin yollarını arar. Peki iletişimi bu kadar önemli kılan onun hangi niteliğidir? Sever'in tabiriyle iletişim, en genel ve yalın tanımıyla duygu, düşünce, bilgi, haber ve becerilerin paylaşılması; başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması sürecidir (Sever, 1998: 51). İki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen iletişim, bu tanımdan da anlaşılacağı üzere iletişenler arasında ortak bir payda yaratmakla kalmaz; toplumun ve bireyin, oluşan ortak değerlerden hareketle, belli bir **kader birliği** etrafında birleşmesine imkan vererek anadilin ve kültürün yaşamasına da öncülük eder. Başka bir deyişle toplum ve birey olabilmenin ön koşulu iletişim kurmaktır diyebiliriz. İletişimle ortak yaşamlar arasında bağıntı kuran Sever, ortak yaşantının iletişim kurmada önemli bir rolü olduğundan söz eder ve bunu aşağıdaki gibi basit bir şema ile gösterir (Sever, 1998: 52) :



Şekil 2: Sedat Sever'e göre iletişim ortak yaşam ilişkisi

Bu arada Sever'in şeması ile Schramm'ın (Schramm, 1973: 103) şeması arasında büyük bir benzerlik olduğunu söylememiz gerekir. Sever, Schramm'dan farklı olarak, iletişimin ana kaynağını ortak iletişim alanı değil; ortak yaşantı alanı olarak değerlendirmektedir. Öte yandan Sever'in yukarıdaki iletişim şemasında vericinin -konuşanın- aktif yanına karşılık, alıcının -dinleyicinin- pasif bir yanı vardır. Adalı ise, Sever'in yaptığı bu ayrımdan belki de habesiz olarak, bu ortak yaşantı alanının hem ortak yaşamla hem de dilsel iletişimle ilgili olduğunu şöyle açıklar:

> "Vericinin sunduğu iletinin alıcıda eş ya da benzer anlamlar uyandırabilmesi, alıcıyla vericinin yaşamsal ve dilsel deneyim alanlarının kesişmesi olanaklıdır. Ancak böyle ortak bir alandan geçen ileti amacına ulaşabilir. İletisini Türkçe düzenleyen bir kişi, Türkçe bilmeyen birisiyle ne yazılı ne de sözlü bir iletişim kuramaz." (Adalı, 2004: 35)

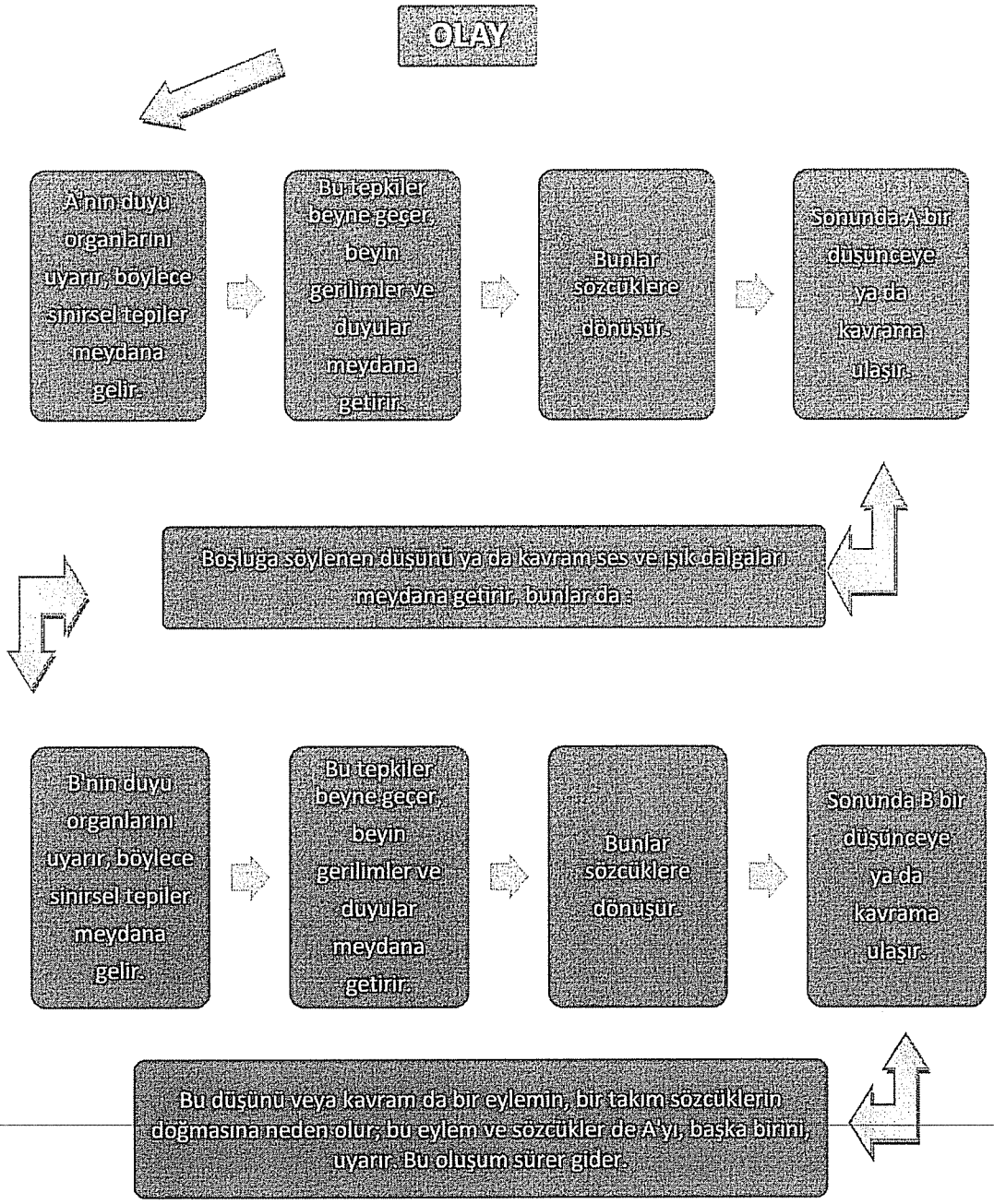
Ancak böylece, iletişim, biricik amacı olan anlama eyleminin gerçekleşmesine hizmet edebilir. Nitekim Adalı'nın aktardığına göre Edgü, "O" romanında anlamayı amaçlayan bu ortaklığı şöyle anlatır:

"Çünkü anlamak, bir ortak dili gerektirir. Ortak dil ise, ortak yaşam / ortak bilgi / ortak birikim / ortak düş kimi yerde de ortak düşüş demektir. Ortak değilse bile, yakın / benzer / gibi." (Edgü, 1977, akt. Adalı, 2004: 36)

Yine Sever'e göre etkili bir iletişim için, vericinin, anlatmak ve paylaşmak istediğini en iyi ve etkili biçimde anlatabilecek simgeleri seçme ve bunları uygun bir kanalla alıcıya iletmesi sorumluluğuna koşut olarak, alıcının de bu simgelerin neyi anlattığını kavraması ve simgeleri vericinin kafasındaki anlama uygun bir biçimde anlamlandırması sorumluluğu vardır (Sever, 1998: 52).

İletişimin bir biçimi olan **konuşma** ise Sever'in sözünü ettiği kanallardan birisidir. Demirel'in tanımıyla **konuşma**; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999: 40). Bütün bu aktarma eylemi iletişim amacına hizmet ettiğine göre, **konuşma**, insanın, iletişim amaçlarını sözle gerçekleştirmesinin adıdır diyebiliriz. Bununla birlikte konuşma sadece dil organıyla ve sinirler aracılığıyla yapılan fizyolojik bir davranış da değildir. Zihine ve zihinsel süreçlere dayalı bir yanı da vardır. Sanıldığının aksine konuşma önce beyinde gerçekleşir ve uygun an geldiğinde sinirler, dil gibi organların yardımıyla zihinsel süreçten fiziksel sürece geçiş sağlanır.

Yazılı anlatımdaki zihinsel süreç yaklaşımında olduğu gibi sözlü anlatımda da zihinsel bir süreç söz konusudur. Taşer'e göre konuşma aktif konumdaki konuşmacının yaşadığı bir sürecin sonunda oluşur. Taşer bu süreci şöyle şematize etmektedir (Taşer, 1992: 49).:



Tablo 4: Taşer'e göre konuşma süreci

Bu sürecin doğru bir şekilde işlemesi, bireyin doğru ve etkili bir konuşma yapması ile mümkündür. Doğru konuşma sadece toplumsal yaşamda değil; aynı zamanda okul yaşamında da önemli bir yer tutar. Bu türden bir iletişimin sağlanması ilkelerine ve niteliklerine uygun bir konuşma ile mümkün olabilir.

3.6.1. Sözlü Anlatımın İlkeleri ve Nitelikleri

Konuşma becerilerinin geliştirilmesi, aynı zamanda bireyin düşünme, olayları sorgulama, karşılaştırma yapma, kavrama, durumu analiz ederek yeni sentezlere ulaşma gibi zihinsel bir takım becerilerin gelişmesine de imkan verir. Doğru ve etkili iletişim adına yapılacak olan konuşmalarda var olması gereken ilkeler bilinmeden bu becerilerin kazanılması mümkün değildir. İlkelerin bilinmesi ve içselleştirilmesi konuşanın daha az hata yapmasına, hem dinleyicilerin hem de konuşanın dikkatinin konuşulan konu üzerine çekilmesine, dolayısıyla bireyin etkin iletişim seviyesine ulaşabilmesine yardımcı olur. Çelik, güzel ve etkili konuşmanın ilkelerini şöyle sıralar:

- Konuşmanın bir planı olmalıdır,
- Konuşmanın bir konusu olmalıdır,
- Konuşma konusu seslenilecek kişi veya kişilere uygun olmalıdır,
- Konuşmanın amacı olmalıdır,
- Konuşmada bütünlük olmalıdır. Konuşurken konu gereksiz ayrıntılarla dağıtılmamalıdır,
- Konuşma inandırıcı olmalıdır,
- Konuşma ilginç olmalıdır,
- Konuşma çelişkili düşünceler içermemelidir,
- Konuşma , gerekliyse, örneklerle zenginleştirilip anlaşılır kılınmalıdır,
- Konuşmada bilgi yanlışlığı yapılmamalıdır,
- Konuşmada duygu ve düşünceler sürükleyici bir biçimde aktarılmalıdır. (Çelik, 1998: 51)

Ancak, aslında sadece güzel konuşmanın ilkelerini değil aynı zamanda niteliğini de gösteren bu ilkeler, güzel ve etkili konuşmak için yeterli değildir. Bu ilkeleri hayata geçirebilmek için konuşma esnasında ortaya konulması gereken bazı davranışlar da vardır. Sever'e göre bu davranışlar bütünü aynı zamanda güzel konuşmanın ilkelerini de meydana getirir. Sever, duygu, düşünce ve izlenimlerin sözle doğru, anlaşılır ve etkili biçimde anlatılabilmesi için aşağıdaki ilkelerin davranışa dönüşmesi gerektiğini söyler:

1. Derin, çabuk düzenli ve gürültüsüz bir şekilde soluk alma.
2. Konuşurken burundan soluk alma.
3. Konuşurken göğüs boşluğundan veya diyaframdan soluk alma.
4. Soluk alırken konuşmama.
5. Sözcükleri doğru v anlaşılır biçimde söyleme.
6. Açık, anlaşılır ve doğru cümleler kurma.
7. Sözcük ve cümleleri anlamına göre vurgulama.
8. Konuya ve konuşmanın düzeyine uygun bir tonla (Ağırbaşlı, neşeli, saygılı vb.) konuşma.
9. Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmama.
10. Konuşurken konu dışına çıkmama.
11. Konuşurken dinleyenle / dinleyenlerle göz iletişimi kurma.
12. Söz, jest, mimik uyumunu sağlayarak konuşma.
13. Tekrarlara yer vermeden konuşma.
14. Yerel ağız ve argo söyleyişlere yer vermeme.
15. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmama.
16. Gereksiz ayrıntılara girmeme.
17. İşitilebilir bir sesle konuşma. (Sever, 1998: 56)

Ancak bu ilke ve davranışlara uyularak yapılan bir konuşmanın nitelikli bir konuşma olduğu söylenebilir. Bu ilkelerden hareketle, güzel ve doğru bir konuşmanın açıklık, yalınlık, amaçlılık, içtenlik, canlılık, anlaşılırlık ve etkililik gibi niteliklere sahip bir konuşma olduğundan söz edilebilir. Bu ilke ve davranışları bireylere, dolayısıyla öğrencilere aktaracak olan unsur, yazılı anlatımda da olduğu gibi, nitelikli bir anadili eğitimidir. Peki anadili eğitiminde sözlü anlatımın -konuşmanın- yeri ve önemi nedir ?

3.6.2. Anadili Eğitiminde Sözlü Anlatımın Yeri ve Önemi

Mevlana **"bilgi sahibi olmanın yolu sözledir"** der. Günümüzde dünyada yaklaşık 3000 konuşma dili varken bunların yaklaşık sadece 200'ünde yazı dili bulunmaktadır (Tompkins, 1998: 304). Öyleyse yazıdan ziyade söz söyleme, sadece duygu, düşünce ve isteklerimizi aktarmanın değil; bilgi alış verişinde bulunmanın da anahtarıdır. Edindiğimiz bilgiyi, sözlerimizle karşımızdakine aktarabilirken; yine anlamadığımız, iyi kavrayamadığımız şeyleri de sözler aracılığıyla diğer tarafa duyurabiliriz. Gerçekten de hem çocuklar, hem yetişkinler "konuşma" becerisini "yazma" becerisinden daha sık ve daha fazla kullanır (Doğan, 2009: 188). Dolayısıyla bir bilgi alış verişinde bulunmadan önce öğrenmemiz gereken ilk şey söz söyleme, konuşma becerisi olmalıdır. Bununla birlikte bilgiyi öğrenmeye devam

ettiğimiz sürece edindiğimiz konuşma becerisinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Sadece bu değil elbet; sözlü anlatımın yazılı anlatımla da doğrudan bir ilgisi vardır. Yazılı anlatımın doğru ve kurallı bir şekilde öğrenilebilmesi için sözlü anlatımın doğru bir şekilde edinilmiş olması gereklidir. Zira yazı dediğimiz şey, en nihayetinde, sözsel dilin yazıya dökülmüş halidir. Nitekim Saussure, yazının varlık nedenini konuşma dilinin gösterilme isteğine bağlamıştır. Bu girift ilişkiler nedeniyledir ki bu becerinin edinilmesinde ve geliştirilmesinde eğitimin özellikle anadili eğitiminin büyük önemi vardır. Oysa bugün, konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, anadili eğitimimizde bu becerinin kazanımı ile ilgili çalışmalara yeterince yer ve önem verilmediğini, öğrencilerimizin sözlü anlatım becerilerinde birtakım eksiklikler olduğunu çok açık bir şekilde görmekteyiz (Doğan, 2009; Demir 2006; Ünsal, 2005). Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında kendini gösteren bu eksikliklerin olumsuz sonuçları önce üniversite yıllarında sonra ise hayatın her alanında yaşanılan iletişimsizlik kaynaklı çatışmalarda kendini göstermektedir. Oysa sosyal yaşamın ve sosyal yaşamdaki ilişkilerin en önemli becerisi olan konuşma, gündelik yaşamda da en çok başvurduğumuz iletişim yöntemidir. Doğan konuşma becerisine yönelik anadili eğitiminin ihmal edilmiş olmasını, bu ihmal edilmişliğin sonuçlarını ve konuşma eğitiminin hangi şekilde ele alınması gerektiğini şöyle açıklar:

> "Anlatma becerilerinden olan "konuşma" becerisinin eğitimi, Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biri olagelmiştir. Bu ihmal edilmişliğin sonuçları, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde kendini göstermektedir. Konuşma, bir dili tam olarak biliyor olmanın önemli göstergelerinden ve aynı zamanda çocuklar için okulda başarıya ulaşmadaki en temel şartlardan biridir. Okul, çocukları hayata hazırladığı için dil becerilerinin de sınıfta çocukların iletişim becerilerini geliştirecek şekilde ele alınmasında yarar vardır." (Doğan, 2009: 186)

Doğan'ın yaptığı bu saptamalar, bize insanın doğuştan getirdiği konuşma yeteneğinin, düzgün konuşabilmek ve öngörülen fiziksel, sosyolojik ve psikolojik gelişimi tamamlayabilmek için yeterli olmadığını düşündürmektedir. Hatta konuşma becerisi merkezinde yapılandırılmamış, gerekli fizikî şartlar sağlanmamış bir

ortamda gerçekleştirilen bir anadili eğitimi bu gelişimin sağlıklı bir şekilde işlemesine engel bile olabilir. Oysa burada sözü edilen bir dilin kurallarına uygun şekilde etkili ve etkileyici olarak kullanılmasından daha öte bir şeydir. Dilin, kültürün yegâne taşıyıcısı olduğunu düşünecek olursak; yanlış, edilgen, etkisiz, kuraldışı ve sıradan bir dil kullanımı, kültürü taşımak bir yana, mevcutta var olan kültürün kaybolmasına bile neden olabilecek sonuçları bünyesinde barındırır. Örneğin; Genç, bir dilin konuşma ve anlama becerisinin, öğrencinin kendi kültürünü algılama, anlama çabası olduğunu belirtmekte ve öğrencinin belli konuşma durumlarında belirli yapılara hakim olmasının, duruma uygun tepki vermesinin konuşma becerisi ile bire bir ilişkisi olduğunu söylemektedir (Genç, 2000: 101). Öyleyse bu bağlamda akla gelen bir diğer soru, konuşma eğitiminde güdülmesi gereken amaçların neler olması gerektiğidir. Zira amaçları belirlenmemiş, yalnızca araçsal açıdan kurgulanmış bir konuşma eğitimi, ne öğrenen ne de öğreten açısından ciddi bir eğitim algısı taşır.

3.6.3. Sözlü Anlatım Eğitiminin Amaçları

Birey-birey ve birey-toplum arasındaki iletişim kanallarının açık kalması mücadelesi, aynı zamanda gelişmiş bir toplum olma mücadelesidir. Bu nedenle olsa gerek, kitle iletişim araçları toplumsal gelişmeyi sağlayan bir gelişmişlik ölçütü olarak kabul edilmektedir (İnal, 2007: 61-62). İletişim sözle, yazıyla, görsel unsurlarla, hatta müzik gibi sanatsal bazı etkinliklerle de gerçekleşebileceği gibi bunlardan birkaçını veya hepsini kullanarak da gerçekleştirilebilir. Ancak Oskay, iletişim dendiğinde, insan ile insan arasındaki sözel bir süreç şeklinde işleyen konuşmanın, akla ilk gelen iletişim biçimi olduğunu söyler (Oskay, 2005: 1). İşte anadili eğitiminin, sözlü beceri kazandırma bağlamındaki ilk amacı, bu **iletişim sürecini** doğru bir şekile yapılandırarak bireyler -öğrenciler- aracılığıyla ilerleme yolunda olan toplum yapısını oluşturmaktır. Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı ise öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2005, akt. Uçgun, 2007: 59-67). Yurt dışında yaşayan Türk çocukları açısından baktığımızda ise konuşma eğitiminin bir diğer önemli amacı, kuşaklar arası iletişimin kurulmasına yardımcı olmaktır. Bugünün Fransasında 3. kuşak Türklerle ilk gelen

kuşak, hatta zaman zaman ikinci kuşak arasında yaşanan önemli sorunlardan birisi de iletişim kopukluğudur. Aynı dili paylaşamayan ve konuşamayan insanların içine düştükleri iletişimsizlik girdabı, kültürel ve sosyal anlamda Türk toplumun başkalaşmasına, kabuk değiştirmesine ve kendilerine özgü kültürü yavaş yavaş kaybetmelerine neden olmaktadır. Dilde yabancılaşma kendi kültürüne dolayısıyla kendi toplumuna yabancılaşmaya neden olmaktadır. Bu insanların tabiriyle, zaman içerisinde kendilerine, bulundukları ülkede **yabancı**, geldikleri anavatanda ise "**Alamancı**" denmesinin asıl sebebi iletişimsizliğin neden olduğu kopukluklardır. İşte sözlü anlatım eğtiminin amaçlarından birisi de, başta kuşaklar arası olmak üzere, toplumlar ve kültürler arası sözel iletişimi sağlıklı bir şekilde kurmaktır. Nitekim yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders programında da öğrencilere iletişim kurma, Türkçe'yi güzel ve doğru kullanma becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmektedir[2]. Yine programda, Türkçe dersinin, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini amaçlayan etkinlikler bütünü olduğunun altı çizilmiştir. Bu nedenle çocukların söz varlıklarının geliştirilmesi de, sözlü anlatım bağlamında, konuşma eğitiminin amaçları arasında sıralanmıştır. Programa göre Türkçe derslerine devam eden bir öğrenciye kazandırılması amaçlanan davranışlardan biri de, anlama ve anlatma yetisidir. Öğrenci, kendisine söz ve yazıyla anlatılmaya çalışılan duyguları, düşünceleri, tasarıları ve izlenimleri noksansız kavrayabilmeli; sadece konuşmacı ve yazarın iletisini kavramakla kalmamalı, kavradığı anlamlar üzerinde düşünmeli ve bu anlamları gerektiğinde kendi hayatında da kullanabilmelidir[3]. Sözlü anlatım bağlamında bu dersi alan bir öğrenci, duygularını, düşüncelerini, tasarılarını ve izlenimlerini, belli bir amaca yönelik olarak, sözlü olarak anlatabilmelidir. Program belirlediği bu amaçların gerekçesini de şöyle açıklamaktadır[4]: "...Çağımızdaki toplumsal yaşayış, başkalarını anlamak kadar, kendimizi anlatmayı da zorunlu kılmaktadır".

[2] Bk.Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı s.3
[3] Bk.Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı s.5
[4] Bk. Türkçe ve Türk kültürü dersi programı s.5

Türkçe ve Türk Kültürü programının temel dil becerileri bölümünde ise sözlü anlatım becerisine ilişkin, öğrenme-öğretme süreci içinde, hedeflenen amaçlar şöyle sıralanmıştır[5] :

- Öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmelerinin sağlanması.
- Kelimelerin söyleniş biçimlerinin kazandırılması
- Kelimelere ait tonlama ve vurgu özelliklerinin öğrenciye kazandırılması
- Doğru, güzel ve etkili konuşabilmenin sağlanması
- Öğrencinin konuşulanları doğru anlayıp yorumlaması
- Konuşma becerisinin okuma, yazma, dinleme gibi diğer becerilerce desteklenmesi
- Öğrencilere ait kelime dağarcığının ve cümle kurma yeteneklerinin geliştirilmesinin hedeflenmesi

Programın genel amaçlar kısmında ise bütün bu anlatılanlardan hareketle, 3,4,5,6 numaralı maddelerin, sözlü anlatıma ilişkin amaçlar olarak sıralandığını görmekteyiz[6]:

3. Dinlediklerini / izlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmeleri,

4. Dinlediklerini/izlediklerini, duygu ve düşüncelerini, okuduklarını, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözle veya yazıyla anlatabilmeleri ve kendilerini rahat ifade edebilmeleri,

5. Söz varlığını zenginleştirebilmeleri,

6. Türk dilinin kurallarının farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya özen gösterebilmeleri

Sıralanan bu amaçlara ulaşılmada bir takım zorluklarla da karşılaşılmaktadır. Bu zorlukların bilinmesi hem amaçlara ulaşmada doğru yaklaşımların seçilmesine,

[5] Bk. Türkçe ve Türk Kültürü programı s.5
[6] Bk. Tükçe ve Türk Kültürü programı s.9

hem de belirlenen amaçların, gerekiyorsa, nitelik ve nicelik açıdan çeşitlendirilmesine hizmet edecektir.

3.6.4. Sözlü Anlatımda Temel Sorunlar, Nedenleri, Sonuçları

Bir dili biliyor kabul edilmenin ön şartı, o dildeki bütün dilsel becerilerde belli bir düzeye ulaşabilmiş olmak ve her beceride hemen hemen benzer başarıya sahip olabilmektir. Bununla birlikte konuşma becerisi, sözlü iletişimdeki yoğunluk nedeniyle, diğer becerilere oranla daha ön plandadır. Oysa ülkemizde, toplumun hemen her kesiminde, gerek sözlü anlatım bağlamında, gerekse yazılı anlatım bağlamında sorunlar yaşandığı tartışılmaz bir gerçektir. Anlatma becerilerinden olan "konuşma" becerisinin eğitimi ise, Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biri olagelmiştir (Doğan, 2009: 186). Bu ihmal edilmişliğin konuşma eğitiminin ilk ve en büyük sorunu olduğunu söylemek yanlış olmasa gerek. Bununla birlikte, anadili becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar ışığında, yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin konuşma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunların iki ana başlık etrafında yoğunlaştığı söylenebilir. Bunlar:

1. Öğrencilerin aktif sözcük dağarcıklarındaki eksiklik
2. Öğrencilerin konuşma çalışmaları ile ilgili yeterince isteklendirilememesi

3.6.4.1. Öğrencilerin Sözcük Varlığındaki Eksiklik

Demir'e göre yazılı ve sözlü anlatım becerisi kazandırma eğitimi ile kişisel kelime servetini artırma çalışmalarını birlikte düşünmek gerekir. Çünkü konuşmak ve yazmak bir dili aktif olarak kullanmak demektir (Demir, 2006: 214). Oysa yurtdışında yaşayan çocuklar, içinde bulundukları iki dilli ortamın doğası gereği, anadillerini yoğun olarak kullanma ortamı bulamamakta; bu nedenle de söz varlıklarını zenginleştirememektedirler. Tezin birinci bölümünde de sözünü ettiğimiz gibi toplumdilbilimle ilgili yapılan bazı araştırmalar, anne, baba ve yakın akrabaların anadilleri ile iletişim halinde olsalar bile, çocukların akranlarının konuştuğu dille iletişim halinde olma eğiliminde olduklarını göstermektedir (König 1985: 41). Bu eğilim kullanılmayan bir dilin diğer dil karşısında erimesine ve aktif söz varlığındaki erimenin de hızlanmasına yol açmaktadır. Çocuklar, eğitim yaşamına başladıkları

andan itibaren anadillerinde hızlı bir sözcük erozyonu ile karşı karşıya kalmakta, dahası her geçen yıl öğrendikleri her yeni kavramın anadillerindeki karşılığını boş geçerek, sözcüksel anlamda yaşadıkları erozyonu düşünce dünyalarına da taşımaktadırlar. Nitekim birçok çalışmada, düşüncenin hayat bulduğu iki temel Türkçe beceri alanında, yazılı ve sözlü anlatımda, çocukların ortaya koydukları performans, bu erozyonu en çıplak şekliyle ortaya koymaktadır (Akıncı, 2007; Yağmur, 2007 Wegman, 2007). Bu sebeple anadili öğretim programlarına konuşma için ayrı bir ders saati konulması gerektiğini savunan eğitimciler de vardır, zira konuşmak ve yazmak bir dili aktif olarak kulanmak demektir (Göğüş, 1978: 77, akt. Demir, 2006: 214). Anlaşılması zor konulardan birisi de iki dilli Türk öğrenciler aile içinde yoğun olarak Türkçe konuşsalar bile, sözcük dağarcıklarının yeterince gelişememesi ya da mevcut sözcük dağarcıklarında önlenemeyen bir erozyonun oluşmasıdır. Toplumdilbilimle ilgili çalışmalar yapan Selen, ailelerdeki katman ayrımının dil kullanımlarına da yansıdığını ve bunun ailelerde doğup büyüyen çocukları da etkilediğinden söz eder. Selen'e göre:

> "Aileyi oluşturan kadın ve erkek ya beden gücüyle ya da fikir gücüyle yürütülen bir işle görevlidir. Beden işçisi için bazı araç gereçleri kullanmak ve bu kullanımın otomatik hale gelmesi söz konusudur. Bu nedenle dili kullanımı da kısırlaşır. Günboyu, çevresindeki iş arkadaşlarıyla yalnız belirli konular konuştuğu için, sözcük dağarcığı da küçülür. Sabahın erken saatlerinden akşamın geç saatlerine dek beden gücü ile çalışan bireylerin oluşturduğu bir ailede yetişen çocuklara, böyle anne ve babalar, dil kullanımı bakımından olumlu yönde yardımcı olamazlar...çünkü uğraştıkları işle iletişim esnasında geçen sözcükler somut sözcüklerdir. Bu aile içinde yetişen çocukların dili de soyut kavramlardan yoksundur. Bu nedenle okul hayatında soyut kavramları algılamada zorluk çekerler. Fikir işçisi olarak çalışana ailelerde bu durum tam tersidir ve beden işçisi ailelere göre daha zengin bir dil kullanımı söz konusudur. Zira fikir işçileri işleri gereği, çevresini beş duyuyla değil, iletişimle, başka deyişle dille algılar." (Selen, 2001: 17)

Selen gerek aile yapısının ve aile bireylerinin iş hayatının, gerekse de çocukların boş zamanlarını değerlendirme ve aile dışı sosyal ilişki kurmadaki eğilimlerinin, çocuklarda "**gelişmiş dil**" ya da "**gelişmemiş dil**" kavramları ile açıklanabileceğini açıklar. Gelişmemiş dil kavramı altında, sözcük dağarcığı zayıf,

soyut kavramlardan yoksun, karmaşık ve uzun tümceler içermeyen bir dil; gelişmiş dil kavramı altında ise sözcük dağarcığı zengin, soyut kavramları bol, karmaşık ve uzun tümceler içeren bir dilin anlaşılması gerektiğini söyler (Selen, 2001: 18). Burada altı çizilmesi gereken noktalardan biri de, duygu, düşünce gibi daha çok soyut kavramların, anlatma becerisinin gelişiminde önemli bir rolü olduğudur. Sever'e, Kaya'ya ve Aslan'a göre soyut kavramların en çok kullanıldığı duygu ve düşünce tasarılarının sözle anlatılması, sözcük dağarcığının zenginleşmesine ve anlama-anlatma becerilerinin gelişmesine neden olur (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 26). Bu durumda gelişmemiş bir dile sahip öğrenci, soyut kavramlardan yoksun olacağı için duygu ve düşüncelerini sözle anlatmaktan, dolayısıyla geniş bir sözcük dağarcığından da yoksun olacaktır.

Bütün bunlardan hareketle sözcük dağarcığının gelişmesinde aile içinde Türkçe konuşuluyor olmasının hatta daha da ileri gidecek olursak, radyo televizyon gibi Türkçe iletişim araçlarının sık kullanılıyor olmasının kapsamlı bir etkisi olmadığını, daha çok nitelikli ve üst düzey iletişime dayalı dil kullanımının kapsamlı ve etkili olduğunu söylememiz mümkündür. Ayrıca, 2009 yılında yürürlüğe giren "Yurt dışındaki Türkler İçin Türkçe ve Türk Kültürü Ders Programında" genel amaçlar arasında "sözcük valığını zenginleştirebilmek" sayılmakla birlikte, 1-10. sınıf öğrencilerinin kaç sözcük bilmesi gerektiği, bunların kaçının aktif, kaçının pasif sözcük dağarcığı olması gerektiği ve sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik olarak hangi metodun, metotların kullanılması ve nelerin yapılması gerektiği somut bir biçimde ortaya konulmamıştır. Daha ziyade söz varlığını geliştirmeye yönelik hangi türde metinlerin okunmaya özendirilmesi gerektiği sıralanmış ve okuma güçlüklerini ortadan kaldırmak amacıyla birden fazla anlamı olan sözcüklerin hangi anlamda kullanıldığını belirlemeye yönelik araştırma yapmak gerektiği üzerinde durulmuştur. Oysa batılı ülkelerde, anadili öğretiminde kazandırılması planlanan kelimelerin hangileri olduğunu gösteren **"temel sözcük listeleri'** hususunda sürekli ve çok ciddî çalışmalar yapılmaktadır (Tosunoğlu, 2000: 144, akt. Demir, 2006: 211). Bu durumda sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik, somut bir dil politikasından söz etmek mümkün değildir. Aşağıda da görüleceği üzere programın

amaç ve kazanımlar bölümündeki 241 amaç ve kazanımdan sadece 39 tanesi sözcük dağarcığı edinimi ile ilgilidir:

Sınıflar	Toplam amaç ve kazanım	Dinleme-İzleme Okuma	Konuşma Yazma	Toplam
1-2-3.Sınıf	45	3	6	9
4-5.Sınıf	66	3	8	11
6-7.Sınıf	68	3	7	10
8-10.Sınıf	62	3	6	9
Toplam	**241**	**12**	**27**	**39**

Tablo 5: Sınıflara ve beceri alanlarına göre sözcük dağarcığı ile ilgili amaç ve kazanımlar

Bunların büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin, anlamı bilinmeyen sözcüğün anlamını tahmin etmesine ve araştırma yolu ile keşfetmesine dayalı çalışmalardır. Araştırma yolu denince akla ilk gelen ise, sözlük kullanımıdır. İnce'nin Paris ve civarındaki Türkçe dersindeki öğretmen tutumları ile öğrenci beklentilerini karşılaştırdığı çalışmasında, öğrenciler Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde sözlük kullanmadıklarını, öğretmenlerinin de kendilerini bu yönde yönlendirmediğini; oysa sözlük kullanmayı istediklerini söylemişlerdir (İnce, 2009).

Sözcük dağarcığındaki zayıflığa bağlı olarak yaşanan bir alt sorun ise, vurgu ve tonlama ile ilgilidir. Doğan'a göre konuşmada, kültür dilinin ulama, vurgu, tonlama gibi söyleyiş özelliklerinin, ölçünlü (standart) dilin ilkelerine uygun bir anlayışla kazandırılması öğretimin temel sorumluluğudur (Doğan, 2009: 189). Doğru ve standarda uygun konuşmada önemli bir ilkeyi gösteren **vurgu** ve **tonlama**, sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmalarında dikkat edilmesi gereken, öğrencilerin, daha sözcüğün edinilmesi aşamasında, vurgu ve tonlamayı içselleştirmelerine yardımcı olunması gereken önemli bir olgudur.

3.6.4.2. Öğrencilerin Konuşma Çalışmaları İle İlgili Yeterince İsteklendirilememesi

Öğrencilerin hem sözcük dağarcığı edinmesinde, hem de yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarına katılımında en etkili durumlardan biri, çocuğun motive olması ve başta öğretmeni olmak üzere çevresi tarafından bu yönde isteklendirilmesi gelmektedir. Motive olmamış ve sözlü anlatım konusunda istekli olmayan bir öğrencinin, bu beceri alanında istenen başarıyı sağlaması olası değildir. Sözcük dağarcığı zayıf bir öğrencinin, bu beceri alanında isteklendirilmesi çok zor olacaktır. Sözcük dağarcığının zenginleştirilerek, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin, duygu, düşünce ve tasarılarını sözle anlatmaya isteklendirilmesi gerekir. (Sever, Kaya ve Aslan; 2006: 26). Doğan'a göre öğrencilerin istekli olmaları, o işi yapabileceklerine inanmalarına bağlıdır. Sınıf içinde öğrencilere sunulan örnekler ve yapılan uygulamalar, seviyeye uygun olursa öğrenciler istekli duruma geleceklerdir (Doğan, 2009: 189). Konuşma becerisi bağlamında, öğrencilerin isteklerini kıran ve onları sözlü anlatım çalışmalarından soğutan nedenlerin başında, konuşma becerisinin pek çok insan tarafından sonradan kazanılan değil; doğuştan edinilmiş bir beceri olduğu sanısıdır. Oysa Emir'in de belirttiği gibi söz söyleyebilme, yani konuşabilme, doğuştan gelen bir yeterlilik olmaktan çok, çalışmak ve azimle kazanılabilen bir yetenektir (Emir, 1986: 288). Öğrencilerin konuşma becerisi alanında istekli olmasını engelleyen bazı etkenler önemli rol oynar. Bu etkenleri Uçgun, Burdurlu ve Kantarcı'ya dayanarak şöyle sıralamaktadır:

a- Öğrenci, evde gereği gibi güdümlü olarak eğitime uygun bir biçimde konuşturulmaz,
b- Yakın çevresinde, konuşmaları gelişmiş kişilerle karşılaşmaz,
c- Yaşına göre film ve tiyatro seyredemez,
d- Yaşına göre fazla sayıda kitap okuyamaz,
e- Okulda sınıfların kalabalık olması nedeniyle bol bol konuşma fırsatı bulamaz,
f- Ailesi içinde çok düzgün konuşmalar dinleyemez. (Uçgun, 2007: 59-67)

Bütün bu etkenler öğrencide başta telâffuzda bozukluk, boğumlamada yanlışlık veya eksiklik, vurgu ve tonlamada eksiklik, yanlış sözcük kullanımı, kurallı ve düzgün cümle kurmada zorluk gibi sonuçları ortaya çıkarır. Nitekim 4. bölümde de görüleceği gibi bu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bütün bu olumsuzluklar ise öğrencinin konuşma becerisi ile ilgili derste yapılan uygulamalara istekli bir şekilde katılımını engeller. Yine 1-10. sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü programında amaç ve kazanımlar bölümünde Türkçe öğrenmeye istekli olma başlığı altında ayrı bir kazanıma yer verilerek bu duruma verilen önemin altı çizilmiştir. Ancak programda bu amaç/kazanımın elde edilmesi ile ilgili atlanan önemli bir etken öğretmen faktörüdür. Nitekim aileye dil kullanımında yanlış telaffuzun, bozuk cümlenin, yanlış kelime kullanılmasının düzeltilmesinde önemli bir rol biçen Uçgun, bununla birlikte ailenin Türkçe bilmemesi ya da Türkçe'yi etkili ve güzel kullanamamaları durumunda ise Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düştüğünü belirtmektedir (Uçgun, 2007: 59-67). Öğretmenlerin bu görevi yerine getirmesinde sınıf içi iletişim temel rolü üstlenir. Bu noktada toplumdilbilim, öğretmen-öğrenci iletişimi ile ilgili toplumsal katmanların önemli olduğunu söylemektedir. Sınıf içinde doğru iletişim modellerinin kullanılmasının, konuşma becerisi de dâhil, dilin temel beceri alanlarında, öğrencinin ilgili ve istekli olmasında etkili olacağını söyleyen toplumdilbilim, bu görüşü Basil Bernstein'in "**code**" kavramı ve ortaya attığı teorilerle desteklemektedir. Bernstein, ortaya koyduğu teorilerle, İngiltere'de toplumdilbilimin temellerini atmıştır. Bernstein'in teorileri, toplumdilbilimin toplumsal yapı tanımını kendine temel alır. Buna göre toplumlar, sınıflar, katmanlar ve gruplardan oluşmaktadır. Toplumsal katmanlar:

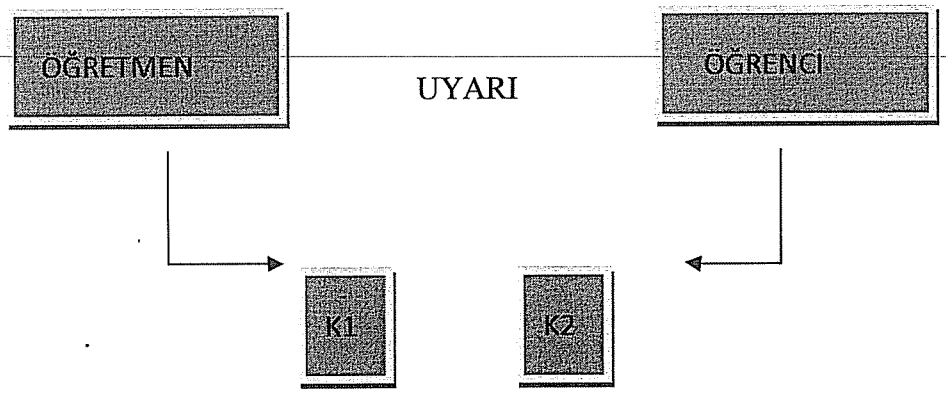
a. Alt alt katman
b. Alt katman
c. Üst alt katman
d. Alt orta katman
e. Orta katman
f. Üst orta katman
g. Üst katman

şeklinde sıralanmaktadır. Selen'in Bernstein'den aktardığına göre, okula ilk kez başlayan öğrenciler, farklı katmanlardan gelerek bir araya toplanır (Bernstein, akt. Selen, 2001: 23). Farklı katmanlardan gelen öğrenciler doğal olarak geldikleri

katmana ait dili kullanmaktadır. Katman tanımına göre, alt katmandan gelen bir öğrenci doğal olarak "**gelişmemiş dil**" ve üst katmanda yetişerek gelen bir çocuk ise doğal olarak "**gelişmiş dil**" kullanma eğilimindedir. Öte yandan okul içinde de kullanılmak durumunda olan "**gelişmiş dil**" üst katmandan gelen öğrenciler için avantajlı bir durum yaratırken; alt katmandan gelen öğrenciler için bunun tam tersi bir durum söz konusu olmaktadır. Selen bu durumu şöyle açıklar:

> "..."Gelişmiş dil"in kullanıldığı eğitim kurumlarında, yani okullarda, söz konusu dil, öğencinin bir sorun karşısında, onu sadece somut kavramları çözme alışkanlığından arınıp, soyut kavramlarla etraflıca düşünüp senteze varmasını sağlar. "Gelişmiş dil"in kullanıldığı orta ve üst katmanda doğmuş, yetişmiş bir çocuk, kullandığı dil aracılığı ile soyut kavramlarla etraflıca düşünüp senteze varmaya, aile bireylerinin de yaptığı bir işlem olduğundan alışmış, bunu bilinç altı zaten okul çağına kadar, kendi çapında yapagelmiştir. Okulda karşılaştığı bu durumla kolay bağdaşacak ve bunun sonucu daha başarılı olacaktır. Alt katmanda doğmuş büyümüş bir çocuk ise böyle bir yorum ile ilk kez okulda karşılaşmış olduğundan zorluk çekecek ve bu zorluğun üstesinden, öğretilenleri, objeler arasında hiçbir bağlantı kurmadan, tam anlayamadan ezberleme yoluna gidecektir." (Selen, 2001: 25)

Okulda kullanılan gelişmiş dil kodlarıyla öğrencinin kullandığı gelişmemiş dil kodlarının uyumsuzluğu iletişimi olanaksız kılmaktadır. Selen'in Bernstein'in teorilerine dayanarak çizdiği öğretmen öğrenci arasındaki iletişim şeması bu uyumsuzluğu daha açık bir şekilde göstermektedir (Selen, 2001: 24):



Şekil 3 : Öğretmen-öğrenci iletişimi

Selen, farklı katmanlardan olan ve farklı dil gelişim seviyelerine sahip öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkiyi bu şemaya göre şöyle açıklamaktadır:

> "K1 ve K2 (katman 1 ve katman 2), örtüşmediği için devreyi tamamlayamayan bir elektrik akımı sonucu, nasıl elektrili bir araç işleyemez ya da ampul yanmazsa, burada da çocuğun beyin dağarcığındaki tasavvurlardan hiçbirini harekete geçiremeyecek, iletişim kopuk kalacak, amacına ulaşamayacak, başka deyişle, verilen mesaj çocuk tarafından algılanamayacaktır." (Selen, 2001: 24)

Öğretmen öğrenci arasında doğru iletişim kanallarının kurulamaması, sözlü anlatım başta olmak üzere, bütün dilsel beceri alanlarında öğrencinin yeterince isteklendirilememesine neden olur. Bugün, yurt dışında görev yapmak üzere seçilen ve görevlendirilen öğretmenler, göreve başladıkları ülkelerdeki öğrencilerin hangi katmana ait olduklarını bilmeden ve bu konuda bilgilendirilmeden göreve başlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları isteksizliğin sonucu olarak, gelişmiş dili kullanan öğrencilerin dil kullanımları ile gelişmemiş dili kullanan öğrencilerin dil kullanımlarında da farklar oluşur. Bernstein bu farklılıları şöyle tabloya dökmüştür (Bernstein'den akt. Selen, 2001: 26-27):

Gelişmiş dil *Orta katman*	***Gelişmemiş dil*** *Alt katman*
Alıcıya iletilen mesajdaki dilsel birimler (kelimeler, tümceler) gramer kurallarına uygun ve düzgündür.	Alıcıya verilen mesajdaki dilsel birimler (kelimeler, tümceler) gramer kurallarından sapar. Düzgün değildir.
Bağlaçlar ve yardımcı tümceler kullanarak Karmaşık ve uzun tümceler kurulur.	Bağlaçlar ve yardımcı tümceler kullanarak Karmaşık ve uzun cümleler kurulamaz.
Sıfatlar ve zarflar yerinde ve bol kullanılır.	Sıfatlar ve zarflar kalıplaşmış olarak ve kısıtlı kullanılır.
Belirsiz zamirler ve passiv (edilgen)	Passiv(edilgen) tümceler hemen hemen

tümceler sıklıkla kullanılır .	hiç kullanılmaz. Bunun yerine gramer önünden tamamlanmamış, o andaki gereksinime uygn basit ve kısa tümceler kullanılır.
Mantıksal edatlarla yer ve mekan gösteren edatlar sık kullanılır.	Gelişmemiş dilde edatlar yer bulamaz.
Gelişmiş dilde emir kipive soru tümceleri bulunmaz.	Emir kipi ve soru tümceleri sık kullanılır.
Soyut kavramlarla kurulmuş tümceler çok kullanılır.	Soyut kavramlarla hemen hiç kullanılmaz. Verilen mesajın alıcıdaki olumlu ya da olumsuz etksini onaylatmaya yönelik, her tümceden sonra sık sık, "değil mi?", "bilirsiniz", "gördünüz mü?" gibi soru tümceleri kullanır.

Tablo 6: Gelişmiş dil ile gelişmemiş dil kullanımın dil becerilerine yansıması

3.6.5. Sözlü Anlatım Yaklaşımları

Sağır ve dilsizlerin kullandığı işaret dilini saymazsak sözlü anlatımın yegâne biçimi "konuşma"dır. Öncelikle "konuşma" üzerine yapılan tanımların incelenmesi bize sözlü anlatımda temele alınan yaklaşımın da ipuçlarını verecektir. Demirel'e göre konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999: 40). Adalı ise konuşmayı, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulması olarak tanımlar (Adalı, 2004: 27). Demirel ve Adalı'ya göre daha kapsamlı bir tanıma giden ve her iki tanımı da kapsayıcı bir tanımı tercih eden Çongur, konuşmayı, "Konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesidir." şeklinde tanımlamaktadır (Çongur, 1995: 42). Dikkat edilecek olursa her üç tanımda da ortak amacın iletişim olduğu açıktır. İki dilli öğrencilerin anadili derslerinde ve özellikle konuşma eğitiminde bilindik anadili öğretimi yaklaşımlarının kullanılması pek uygun olmayabilir. Zira iki dilli öğrencilerin anadili edinim biçimleri, tek dilli öğrencilerin anadili edinim biçimlerinden temel anlamda farklılıklar göstermektedir. Bu öğrenciler için, özellikle

okul döneminde, anadili edinim süreci, zaman zaman ikinci bir yabancı dili edinim süreci ile benzerlikler gösterir. Öğrencilerin, anadillerinde var olan kavramlara olan hâkimiyetleri tek dilli öğrencilerden farklı bir düzleme oturmaktadır. Dolayısıyla iki dillilerin sözlü anlatım eğitiminde temele alınan yaklaşım, ikinci yabancı dil eğitiminde temele alınan yaklaşım gibi **iletişimsel yaklaşım** olmalıdır.

3.6.5.1. İletişimsel Yaklaşım

"**İletişimsel yaklaşım**", dil öğrenimini doğrudan etkileyen, özellikle konuşma ve konuşma eğitimi dendiğinde akla ilk gelen yaklaşımın adıdır. İletişim (Fr. communication) kavramı en geniş anlamıyla bir bilginin, bir haberin, bir niyetin ya da bir konuşmanın bir işaret sisteminden, yani dil dediğimiz bir mekanizmadan yararlanarak bir zihinden başka bir zihne, yahut da bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılması eylemidir (Lewandowski, 1984: 532; Korkmaz, 1992: 86, akt. Aktaş, 2004: 19-28). 1960'ların neredeyse sonuna kadar yabancı dil öğretiminde geçerliliğini sürdüren ve davranışçı-yapısal bir dil yaklaşımı olan "**durumsal dil öğretimi**", duy-konuş yöntemini kullanıp anlamsal bir bütüne dayalı olarak dildeki temel yapıların öğretilmesi üzerine kurulmuştu. Demircan'a göre ortaya çıkan bu yeni yaklaşım, davranışçı-yapısal yaklaşıma dilbilimsel ve ruhbilimsel bir eleştiri niteliğindedir (Demircan, 1990). İletişimsel yaklaşımın temelinde, ünlü dilbilimci Chomsky'nin üretimsel dönüşümcü dilbilgisi kuramı ile yine düşünürün, dilin doğasına ilişkin görüşleri yatmaktadır. Chomsky, dili, insanın daha doğuştan itibaren dilsel analiz-sentez yapmaya yarayan bir dil sistemi ile dünyaya geldiğini gösteren, "**yeti**" ve dilin, gerek günlük yaşama aktarılması gerekse yazılı ve sözlü anlatımda kullanılması anlamında "**edim**" kavramaları ile açıklamaya çalışmıştır. Son yıllarda, Chomsky'nin bu görüşünü doğrudan yadsımayan ama yetersiz bulanlar, **iletişim yetisi** adıyla yeni bir yaklaşımın daha varlığından söz ederler. İletişimsel yaklaşımın temelinde de bu iletişim yetisi olgusu bulunmaktadır.

İletişimsel yaklaşımın çıkmasında, özellikle, iletişim araçlarındaki gelişmenin büyük etkisi olmuştur. Bu yaklaşım, aslında, bir ikinci dil edinimi yaklaşımıdır. Bununla birlikte, dilin ve dile ait gelişim özelliklerinin ortak paydalarından hareketle eğitiminde de yer edinebilmiş ve anadildeki dilsel becerilerden, anadili ders kitaplarına kadar geniş bir yelpazede de kendine önemli bir yer bulmayı başarmıştır.

Bugün, özellikle ilköğretimde, anadili Türkçe öğretim programları, dil çalışmaları ve anadili kitapları daha çok işlevsel dil yaklaşımını (iletişimsel dil öğretimini) temele alan bir anlayışı kabul etmektedir (Acat, 2001: 1-13). Dilin temel işlevinin iletişim olduğu göz önünde bulundurulacak olursa, dil etkinliklerinde de iletişim olgusunun ön plana çıkması doğal bir sonuçtur. Bugün yurt dışında yaşayan iki dilli Türk öğrencilerle, Türkiye'de, Türkçe'nin yoğun olarak kullanıldığı bir ortamda yaşayan Türk öğrencilerin dilsel ortamları farklı olduğundan; bu farklılık öğrencilerin dilsel becerilerine de farklı yansımaktadır. Bu nedenle iki dilli Türk öğrencilerine uygulanacak olan dil programında, dilin, iletişim işlevine daha fazla ağırlık verilmektedir. Nitekim bu durumu Türkçe ve Türk Kültürü ders programında açık bir şekilde gözlemleyebiliyoruz. Yurt dışındaki Türk öğrencileri için hazırlanan Türkçe programında, programının yapısı ile ilgili olarak **iletişim** kavramının önemine sık sık değinilmekte ve dilsel becerilerin edinilmesinde iletişim kavramının önemi üzerinde durulmaktadır:

> "Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir."

Bu, konuşma eğitimi açısından bakılınca da son derece doğal bir durumdur. Örneğin; Uçgun, iletişim konusunda yapılan araştırma sonuçlarının, konuşmanın iletişimde ne kadar önemli olduğunu ortaya koyduğunu söyler (Uçgun, 2007: 59). Ertürk ve Üstündağ da, dil öğretiminde, konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlandığı zaman, dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan birinin öğrencilere iletişimsel bir ortamın hazırlanması olduğundan söz ederler (Byrne, 1986; Murcia, 1991; Shaw-McDonough, 1993, akt. Ertürk ve Üstündağ, 2007: 27-40). Bir iletişim ortamında, iletişimde bulunacak kişilerde var olması beklenen en belirgin özellik ise, bir "**iletişim yeti**"sine sahip olmalarıdır. "**İletişimsel yeti**", bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir ve iletişimsel yeti, belli bir durumda

kime ne söyleneceğini ayrıca; onun, uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir (Aktaş, 2004: 19-28). "**İletişim yetisi**", Chomsky'nin yeti ve edim kavramlarından sonra dilin doğasına ilişkin üçüncü bir boyutu oluşturur (Doyé, 1995: 162). Aktaş'ın Genç'ten aktardığına göre bu yeti, iletişime katılanların ilgili dili kullanabilmeleri ve anlayabilmeleri için bilmeleri gereken toplumsal ve kültürel bilgilerin edinimini de zorunlu kılmaktadır (Genç, 2000, akt. Aktaş, 2004: 19-28). Yurt dışındaki Türk çocukları açısından da en büyük problemin yaşadıkları kültürel yozlaşma ve kendi köklerine olan yabancılaşma olduğunu düşünecek olursak; sözlü anlatım çalışmalarında, öğrencilerin toplumsal ve kültürel bilgi eksikliklerinin giderilmesinin, iletişimsel yaklaşımı konuşma eğitiminde daha etkili kılacak önemli bir etken olacağı unutulmamalıdır. Bu noktada iletişimsel yaklaşımın (dolayısıyla iletişimsel yetinin) temel ilkelerinden de söz etmemiz gerekir. Kesintisiz iletişim için, akıcı bir dilin hatasız bir dil kullanımından önde geldiğini kabul eden iletişimsel yaklaşımın en belirgin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

> "a. Öğretim öğrenci merkezlidir.
>
> b. Amaç dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim için kullanılır.
>
> c.Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır.
>
> d.Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir." (Demirel, 1999: 52)

Demirel, iletişimci yaklaşımın özellikleri arasında sözlü ve yazılı etkinliklere ağırlık verilmesini saysa da iletişimsel yaklaşım sadece dört beceri ile sınırlı değildir. Bununla birlikte Aktaş, iletişimsel yaklaşımda, dilin temel işlevlerinden olan **konuşma**, **dinleme** (izleme) ve dinlediğini **anlama** becerilerinin daha ön plana çıktığından ve bu becerilerin sözel iletişim için ne denli önemli olduğundan söz eder (Aktaş, 2004 : 19-28). İletişimci yaklaşımın uygulanabilmesi ve öğrencilerin iletişimsel becerilerinde gelişimin sağlanabilmesi için ise birçok ön şart gerekmektedir. Bu ön şartlar arasında en önemlilerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğrencilerin derslere olan ilgisizliğini, isteksizliğini ortadan kaldırmak gerekir.
2. Klasik ders mateyallerinin yetersizliği iletişim becerisinin gelişmesi önünde engeldir. Eğitim teknolojilerinden olabildiğince yararlanmak iletişimsel yetinin gelişmesi için çok önemlidir
3. Derste izlenecek programın iletişimsel yaklaşıma uygun hazırlanmış olması gerekmektedir. (Demirel, 1999 ; Güven, 2001)

Öte yandan Demirel'in sözünü ettiği iletişimsel yaklaşımın özelliklerini göz önünde bulunduracak olursak 2 maddenin daha bu şartlar arasında yer alacağını söyleyebiliriz:

1. İletişimsel yaklaşım öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu için öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin doğru belirlenmesi gerekir.
2. Öğretmenin bu yaklaşımı tanıması, iyi bilmesi ve uygulama alanları konusunda yeterince bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Bu yaklaşımın temel amacının öğrencilerde anadili konuşanlarınkine benzer yabancı dil becerileri geliştirmek olduğunu söyleyen Kartal'ın Demircan'dan aktardığına göre; öğrenciler, bu amaç doğrultusunda duy-konuş yönteminde olduğu gibi yapısal alıştırma türündeki belirli kalıp ve cümleleri öğrenmek yerine daha önce karşılaşmadıkları bir duruma uygun cümleler üretebilecek bir düzeneği öğrenmelidirler, çünkü Kartal'a göre böyle üretici bir düzeneği edinen öğrenci, o dilde sonsuz sayıda cümleyi yorumlayabilir ve üretebilir (Kartal, 2005: 389). İletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalarına göz atacak olursak, uygulamalarda hatalı dil kullanımını düzeltmeye yönelik tekrar çalışmalarının hemen hiç yapılmadığını; bunun yerine öğrencileri gerçek hayattaki durumlara benzer durumlarla karşılaştırma etkinliklerine yer verildiğini görüyoruz. Bu noktada öğrencilerin anadillerinden ve çevrelerinden tanıdık oldukları konularla ve alıştırmalarla çalışmaları; onların hem motivasyonlarının hem de derse olan ilgilerinin artmasına neden olur. Öğrenci kendisine verilen değişik roller (drama çalışmaları), araştırma görevleri ya da projeler aracılığıyla bu etkinliklere katılmakta ve bunlar aracılığıyla öğrencilere iletişim kurma imkânları yaratılmaktadır. Ayrıca bu

etkinliklerde grup çalışmalarına ve ikili çalışmalara ağırlık verilerek iletişim için gerekli ortamın sağlanmasına çalışılmaktadır. Bu türden çalışmalar öğrencilerin sadece öğretmenle iletişime geçme monotonluğundan kurtulmalarına da aracı olur. Böylece öğrenciler yaptıkları hataları da dilin, dilsel becerinin doğal bir parçası olarak algılar. Dilsel uygulamalar esnasında dilin doğaçlama bir şekilde kullanılıyor olması, öğrencilerin özellikle konuşma gibi dilsel becerilerde özgüven kazanmalarına da yardımcı olur. Bir diğer önemli nokta da iletişimsel yaklaşımda, dil kitaplarının yanında, diğer eğitim teknolojilerine de ağırlıklı yer veriliyor olmasıdır. Bunların başında görsel ve işitsel araçlar gelmektedir. İletişimsel yaklaşımda videonun önemli olduğunu savunan Kartal, iletişimsel yaklaşım ve video teknolojileri ilişkisi hakkında şunları söylemektedir:

> "... İletişimsel Yaklaşım her ne kadar yapısal alıştırmaları kullanmayı reddedip, ders kitaplarıyla birlikte ses bantları sunmasa da teknolojik gelişmeler her zamanki gibi bu alana kayıtsız kalamazlar. Zira "otantik" bir ihtiyaçtan doğan bu yeni yaklaşım, öğrencilere o yabancı dili konuşanlarınkine (native-speaker) yakın dilsel beceriler edindirmeyi hedeflemekteydi. Başlangıçta televizyonun tek yönlü yayınlarından yaralanılsa da 80'lerin başından itibaren hızla yayılan "video" teknolojisi bu yöntemin "otantik" ihtiyacına rahatlıkla cevap verir. Kayıt yapabilen video-kameralar sayesinde, dil sınıflarında kullanılmak üzere, artık istenilen türde (altyazılı, otantik ve otantik olmayan-üretilmiş) video film elde edilebilmektedir. İletişimsel Yöntemle özdeşleşen video, böylelikle dil öğretim alanını kaplar ve yayınevleri piyasaya video tabanlı hazırlanmış ders kitapları sürmeye başlar." (Kartal: 2005: 389)

Kartal'ın iletişimsel dil yaklaşımı için önemli gördüğü video (ve diğer görsel eğtim teknolojileri) hakkında Ersöz bir adım daha ileri gitmekte ve "Dil Öğretiminde Video'nun Yeri" adlı araştırmasında, "iletişimsel yaklaşım" bağlamında temel dil becerilerinin öğrenci tarafından edinilebilmesi için video ve bilgisayar başta olmak üzere değişik iletişim teknolojilerinden yararlanmanın öğrencinin motivasyonunda doğrudan etkili olduğunu söylemektedir (Ersöz 1987: 185). Yine Ersöz'e göre bu türden iletişim teknolojilerinin kullanılmadığı bir dil dersi, kitap ve öğretmen sarmalından kurtulamayacak, öğrenci önce derse olan motivasyonunu, sonra ise derse olan ilgisini kaybedecektir (Ersöz, 1987: 185). Yine bu türden iletişim

teknolojileri ile çalışmanın yaratacağı görsel ve iletişimsel ortamın öğrencinin öğrenmeye çalıştığı dili yalnızca yapısal bir birim değil, aynı zamanda sosyo-kültürel bir olgu olarak da görmesini sağlayacağı unutulmamalıdır (Aktaş, 2004: 19-28) . Yurt dışındaki Türk çocukları için verilmekte olan Türkçe dersinin aynı zamanda bir kültür dersi olduğu ve öğrencilere kendi öz kültürlerini vermenin temel amaç olduğu düşünülecek olursa; bunun ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Bu noktada sınıf içinde yapılmak üzere seçilen etkinliklerin hangi ölçütlere göre belirlenmesi gerektiği önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etkinliklerde dilin şeklinden çok dilsel anlamların belli amaçlar doğrultusunda verilebilmesi, ön plana çıkarılmalıdır. Aktaş etkinliklerin seçiminde aşağıdaki soruların sürekli göz önünde bulundurulması gerektiğini söyler (Aktaş, 204: 19-28):

- Öğrenci bu aktiviteyle dili kullanma açısından bir ilerleme kaydedebiliyor mu?
- Bu aktivite öğrencinin iletişimsel becerisini geliştirebiliyor mu?
- Seçilen aktivite öğrencinin daha önce kazandığı bilgi ve becerilerini pekiştirebiliyor mu?
- Bu aktivite öğrencinin sınıf ortamında öğrendiklerini doğal iletişim ortamlarında transfer etme becerisini sağlıyor mu?

İşin özü bir dili konuşmak, o dildeki temel dilsel becerileri de kullanarak her türlü istek, duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa anlaşılır bir dille aktarabilmek, karşı tarafın istek düşünce ve duygularını da anlayabilmek demektir. Aktaş'ın deyişiyle, iletişimsel yetiyi kazanmak demek, o dilin iletişimsel becerilerini, yani hem konuşma ve yazma gibi yaratıcı becerileri hem de dinleme ve okuma gibi edilgen becerileri kavramak, ayrıca o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü, yaşam ve hareket tarzlarını, kısaca sosyodilbilim (Alm. soziolinguistik) ve pragmatik biliminin öngördüğü (neyin, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl, hangi koşullarda konuşulabileceğini öğrenmek gibi) davranış şekilleriyle birlikte o ülkenin insanlarıyla sözlü ve yazılı olarak iletişim kurmayı öğrenmek demek anlamına gelmektedir (Edmonson; House, 1993, akt. Aktaş, 2004:19-28).

Bundan sonraki bölümde, denek öğrenciler tarafından yapılan sözlü ve yazılı uygulama örnekleri burada açıklanan sözlü ve yazılı anlatım kuramları bağlamında incelenip değerlendirilecek ve elde edilen bulgular, yine bu kuramların öngördüğü dilsel beceri kazanımlarının elde edilip edilemediğine göre yorumlanacaktır.

4. YÖNTEM, BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm, araştırmanın yöntemine ilişkin detaylı bilginin verildiği ve hangi araştırma tekniklerinin neden seçildiğini açıklayan bölümdür. Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışmanın evreni, örneklemi, veri toplama teknikleri, uygulama sürecine ilişkin açıklamalar ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem hakkında bilgi verilecektir. Daha sonra çalışmada elde edilen bulgulara yer verilecek ve bu bulgulara ilişkin yorumlara değinilecektir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalar genelde nitel veya nicel olmak üzere ikiye ayrılır. Bizim çalışmamız nitel bir araştırma olmakla birlikte elde edilen veriler objektif kriterlerle ölçüldüğü ve ölçüm sonuçlarına dayanarak bazı bulgu ve yorumlara ulaşıldığı için çalışma aynı zamanda nicel bir araştırma niteliğindedir diyebiliriz. Bu anlamda çalışmada karma bir model kullanılmıştır. Karma modeller, yöntemin gücünü arttırmanın yollarından biridir. Patton'a göre değişik yöntemlerin bazı özelliklerini birleştirerek karma bir yapı ortaya çıkarmak; başka bir deyişle karma bir model ortaya koymak yöntemin gücünü arttırır (Patton, 1987). Türkçe ve Türk Kültürü dersinde, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğrencilerin, bu beceri alanlarında ortaya koydukları ürünlerin elde edilmesinde ve incelenmesinde betimsel nitelikli nicel araştırma stratejilerinden "**genel tarama modeli**" ile nitel araştırma yöntemlerinden "**doküman analizi**" metodu birlikte kullanılmıştır.

Doküman analizi, araştırılacak olan her türlü olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Ancak her türlü ses kaydı, video görüntüleri veya fotoğrafları gibi belgeler de doküman analizinde kullanılan verilerdendir. Nitekim, bu çalışmanın bir bölümünde öğrencilerin ses kayıtları kullanılmaktadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da o anda var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). Bu yaklaşımda, bilinen ve açık bir şekilde var olan verilerin, değiştirme ve etkileme amacı güdülmeden, doğru ve yansız bir şekilde gözlenmesi ve belirlenmesi

asıl amaçtır. Yıldırım, "tarama" modellerinde, bilimin tasvir işlevinin ön planda olduğunu söyler; Yıldırım'a göre tarama modellerinin iki temel amacı vardır (Yıldırım, 1966: 67):

1. Ortamda var olan şartların tanınması
2. Mevcut problemi çözebilmek, açıklayabilmek için gerekli bilgi ve belgelerin toplanması, sınıflandırılması, özetlenmesi.

İki çeşit tarama modeli vardır:

1. Genel tarama modeli
3. Örnek olay taramaları

Bizim çalışmamızda kullandığımız model "**genel tarama modeli**"dir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir (Karasar, 1999:79). Bu türden bir tarama modelinde ise, iki ayrı yaklaşım benimsenir. "**İzleme**" ya da "**Kesit alma yaklaşımı**". "**İzleme**", incelemeye tabi tutulan deneğin belli bir zaman dilimini başlangıç kabul ederek, bitiş olarak kabul edilen başka bir zaman dilimine geldiğinde yaşadığı değişimi ortaya koymaya yarayan yaklaşımın adıdır. Örneğin; 1 yaşından 3 yaşına kadar bir çocuğun dilsel gelişimini zaman içinde incelemek, bu türden bir yaklaşımdır. "**Kesit alma**" ise, bu zaman dilimi içindeki gelişimi, değişimi başından itibaren izlemek yerine her ana ait gruptan bir örneklem almak suretiyle yapmaya dayanır. Örneğin; 1 yaşındaki bir çocuğun dilsel durumuna baktıktan sonra sırası ile 2 yaşında başka bir çocukla, 3 yaşındaki diğer bir çocuğun dilsel durumlarına bakmak ve 3 çocuğun durumlarını karşılaştırmak, "**kesit alma**" yaklaşımına örnektir. Kesit alma yaklaşımı, izleme yaklaşımındaki gibi uzun soluklu bir izlemeyi gerektirmediğinden; zaman açısından daha ekonomik bir yöntemdir. Bu çalışmada kesit alma yaklaşımı benimsenmiş ve 6., 5. ve 4.sınıf öğrencileri ile çalışılarak çocukların yaşlarına göre dilsel becerilerinin ne durumda olduğu, karşılaştırmalı bir bakış açısı ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara bakarak; çocukların dilsel gelişimindeki durum üzerinde, neden-sonuç ilişkileri kurulmaya çalışılmıştır.

Çalışmada kullanılan bir diğer tarama modeli ise "**ilişkisel tarama modelidir**". Karasar'a göre, iki ya da daha çok değişken arasında, birlikte yaşanan bir değişim olup olmadığını belirlemeye çalışan tarama yaklaşımına "**ilişkisel tarama yaklaşımı**" denir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar,1984,83). Korelasyon, değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırarak değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini; değişme varsa bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Çalışmadaki deneklerin sözlü ve yazılı anlatım becerileri ile sınıf seviyeleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak için "**ilişkisel tarama yaklaşımı**" kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu tür çalışmalarda iki değişik evrenden söz edilir. Birincisi, **araştırma evreni**; ikincisi ise somut, **ulaşılabilir evren**, yani **çalışma evrenidir**. Bu çalışmanın **araştırma evreni**, yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren iki dilli Türk öğrencileridir; **çalışma evreni** ise (somut ulaşılabilinen evren), Fransa/Paris Eğitim Müşavirliği yetki alanı içinde yaşayan ve Türkçe derslerine devam eden iki dilli Türk öğrencileridir. Çalışmanın örneklemi ise Fransa Başkonsolosluğu, Paris Eğitim Müşavirliğine bağlı, Orleans bölgesindeki Montargis ilinde, Yvelines bölgesindeki Chanteloup les Vignes, Carrière sous Poissys, Plaisir, Elancourt, Mantes La Jolie illerinde ve Val-d'Oise bölgesindeki Pontoise ilinde, Fransız okullarında Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden 6.,5.ve 4.sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. 6. sınıflardan 20, 5. sınıflardan 19 ve 4. sınıflardan 20 öğrenci olmak üzere toplam 59 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Sınıfların neden 6-5-4 şeklinde sıralandığını göstermek için Fransa'daki eğitim sisteminden sözetmek yerinde olacaktır. Fransa'daki sistem, okul yapılarını bizdeki gibi "ilköğretim", "orta öğretim" ve "yüksek öğretim" olarak 3 grupta değil; "ilkokul", "orta okul", "lise" ve "Üniversite" eğitimi şeklinde 4 grupta toplamıştır. Orta okullar 4 yıldır ve bizdeki ilköğretim ikinci kademe ile karşılaştıracak olursak, Fransa'daki ortaokulların sınıf ve yaş düzeyleri şu şekildedir:

Türkiye'deki ilköğretim okulları sınıf seviyeleri	Seviyeye ait yaş grubu	Fransa'daki ortaokullar ve sınıf seviyeleri	Seviyeye ait yaş grubu
6.sınıf	*12*	*6EME*	*12*
7.sınıf	*13*	*5EME*	*13*
8.sınıf	*14*	*4EME*	*14*
----	----	*3EME*	*15*

Tablo 7: Karşılaştırmalı bakış açısı ile Türkiye'deki ilköğretim okullarının ikinci kademe ve Fransa'daki ortaokulların yaş ve sınıf seviyeleri

Örnekleme girecek birimlerin (öğrencilerin) seçiminde, "**random**" (İng.) (tesadüfi) seçim yöntemi uygulanmıştır. Örneklemi teşkil etmek üzere seçim yapılırken evreni oluşturan birimler arasında herhangi bir ayrıcalık gözetilmemişse, yani hepsine eşit seçilme şansı verilmişse; bu türden örneklem seçimi, "rassal/tesadüfi seçim" adıyla anılır (Özmen, 1999: 32). Örneklem seçimindeki en önemli etkenlerden biri, örneklemin büyüklüğü ile ilgilidir. Seçilecek örneklemin büyüklüğüne ilişkin değişik formüler kullanılmakla birlikte, Arıkan en uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde değişik faktörlerin etkili olduğunu söyler ve önceden belirlenen sabit bir örnekleme oranına göre örneklem büyüklüğünün tayin edilebileceğini, örneğin n/N (örneklem/Evren) oranının, %1 olarak belirlenebileceğini söyler (Arıkan, 2004: 152). "*Kota örneklemesi*" denilen bu yöntemde, evren, yaş cinsiyet, öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre tabakalanır. Bu tabakalar homojendir. Her tabakayı temsil edecek örneklem sayısı belirlenir. Kota belirlendikten sonra ise her kotadan istenilen kişiler belirlenir. Örneklem oranı, evren değerine ne kadar yakın olursa elde edilen sonuçlar da o oranda güvenilir olacaktır. Biz yaptığımız çalışmada %3-%4 aralığında bir örneklem/evren oranı belirledik. Bu oranın seçilmesinde rol oynayan faktörleri ise şöyle sıralayabiliriz:

1. Evrenin dağılım gösterdiği coğrafî alanın büyüklüğü
2. Evrenin coğrafî alandaki dağınıklığı
3. Seçilen örneklemle çalışmanın maliyeti

Elde edilen sonuçların güvenilir olabilmesi için, çalışma yapılan alan geniş tutulmuş ve belli ve sınırlı bir bölge ile yetinilmemiştir. Çalışma, Paris merkezli ve en küçük yüzölçümüne sahip "**Île de France**" ile Eğitim Müşavirliği yetki alanı içindeki en büyük yüzölçümüne sahip olan "**Centre**" bölgelerindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Çalışmadaki coğrafî alanın büyüklüğünü ve dağınıklığını şöyle açıklayabiliriz: Paris Eğitim Müşavirliği yetki alanı içindeki 261.963 km^2'lik bir coğrafyada, 1'i koordinatör, 72 öğretmen, 11 ayrı bölgede görev yapmaktadır. Türkiye'nin toplam yüzölçümünün 783.562 km^2 olduğu düşünülecek olursa, neredeyse Türkiye yüzölçümünün 1/4'ü kadar bir alana dağılmış bir coğrafyada yapılacak bir çalışmanın ne denli güç olacağı, daha açık bir şekilde görülecektir. Yine Müşavirlik yetki alanı içindeki bölgeleri ve yüzölçümlerini bir tablo üzerinde gösterecek olursak:

Bölgeler	Yüzölçümü
Basse Normandie	17.568 Km^2
Bretagne	34.023 Km^2
Haute Normandie	12.317 Km^2
Nord Pas de Calais	12.414 Km^2
Picardie	19.399 Km^2
Champagne-Ardenne	25.606 Km^2
Pays de la Loire	32.082 Km^2
Centre	39.151 Km^2
İle de France	12.011 Km^2
Bourgogne	31.583 Km^2
Poitou Charentes	25.809 Km^2
TOPLAM:	**261.963 Km^2**

Tablo 8:Paris Eğitim Müşavirliği Yetki Alanı İçindeki Bölgeler ve Yüzölçümleri

Yapılan çalışmanın evren-örneklem (n/N) değerlerine ilişkin tablo ise aşağıdaki gibidir[1] :

Evreni oluşturan sınıflar	**Evren değeri -N- *F***			**Örneklem değeri -n- *F***			**Örneklem/evren değeri n / N %**		
	Kız	*Erkek*	*Toplam*	*Kız*	*Erkek*	*Toplam*	*Kız*	*Erkek*	*Toplam*
6.sınıflar	325	302	627	9	11	20	2.76	3.64	3.18
5.sınıflar	257	260	517	13	6	19	5.07	2.30	3.67
4.sınıflar	253	228	481	12	8	20	4.74	3.50	4.15
TOPLAM	**835**	**790**	**1625**	**32**	**28**	**59**	**3.92**	**3.53**	**3.63**

Tablo 9 :Çalışmadaki Evren ve Örnekleme Ait Değerler 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılı

4.3. Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın temel problemi de olan, "Fransa'da yaşayan öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım sorunlarının tespit edilmesi" için öncelikle, "**belge taraması**" yöntemi kullanılarak, İle de France bölgesi "**bölge öğretmen zümre toplantıları**"nın tutanakları incelenmiş ve öğretmenlerin tespit ettikleri sorunların neler olduğu listelenmiştir. Böylece, öğretmenlerin bölgelerinde yazılı ve sözlü anlatımla ilgili yaşadıkları problemlerin neler olduğu görülmüş ve öğrencilerin dilsel becerileri konusundaki genel görüşlerden yararlanılmıştır. Yine bu alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora çalışmaları, makaleler, sempozyumlarda sunulan bildiriler, özellikle iki dillilik ve iki dillilerin dilsel becerileri ile ilgili yapılmış araştırmalar taranmış ve bu araştırmalardan elde edilen veriler tezin ikincil kaynak alanını oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında, örneklem dahilindeki öğrencilere yazılı ve sözlü anlatım çalışması yaptırılarak temel veriler elde edilmiştir.

Araştırma, başka ülke sınırları içinde yapılacağı için, izin süreci hakkında Fransa Başkonsolosluğu, Paris Eğitim Müşavirliğinden bilgi alınmış, akabinde T.C.

[1] Öğrenci sayılarına ilişkin kaynak:Paris Eğitim Müşavirliği.

Paris Başkonsolosluğu'na izin başvurusunda bulunularak gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın kapsamı, amacı, yöntemi, evren ve örneklemi konusunda, ayrıca çalışmanın yapılacağı günler, saatler ve çalışmaya katılan deneklerin isimlerinin nasıl korunacağı konusunda Başkonsolosluk ve Paris Eğitim Müşavirliği bilgilendirilmiştir.

4.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, Akıncı'nın iki dilli ve tek dilli öğrencilerin dilsel becerilerini ölçtüğü bir araştırmada, öğrencilerin dilsel eğilimlerini tespit etmek için kullandığı çoktan seçmeli bir ankettir (Akıncı 2007). Bu anket, çalışmanın temel problemlerine cevap vermekten ziyade, öğrencilerin değişik dilsel alışkanlıklarını ortaya koymaya ve deneklerin kişisel bilgilerine ulaşmaya yönelik olarak kulanılmıştır. Anket sorularına verilecek cevapları, belli sayıda ve belli şekilde biçimlendirilmiş şıklarla sınırlandırmanın mevcut resmi çizmede yetersiz kalacağı düşüncesi ile şıklar nispeten serbest ve esnek şekilde kurgulanmıştır.

Araştırmanın veri toplama bölümünde kullanılan ikinci araç, öğrencilerin, seyrettikleri bir video filmi ile ilgili, biri sözlü anlatım diğeri yazılı anlatım olmak üzere, iki temel dil becerisinde ürettikleri metinlerdir. Araştırmada Tel-Aviv Üniversitesi Dilbilim bölümünde Profesör olan Ruth A. Berman'ın 2002 yılında yaptığı "*The Spencer Project on Developing Literacy across Genres, Modalities and Languages*" adlı uluslararası bir projede kullandığı veri toplama aracı kullanılmıştır (Berman ve Verhoeven, 2002). Berman, adı geçen çalışmayı Amerika/Kaliforniya, Fransa, İzlanda, İsrail, Hollanda, İspanya ve İsveç'ten oluşan yedi ülkede tek dilli öğrencilere uygulamıştır. Öğrenciler ilk, orta, lise ve üniversite öğrencileri arasından seçilmiştir. Berman'ın, **tek dilli çocukların ve ergenlerin** dilsel becerilerini -metin üretme becerilerini- ölçmek için kullandığı veri toplama aracı, iki dilli öğrencilerin dilsel becerilerinin ölçülmesine de uygun görüldüğü için, çalışmaya aynen aktarılmış ancak elde edilen verilerin ölçülmesi ve çözümlenmesi aşamasında Berman'dan farklı bir yol izlenmiştir. Spencer projesini temele alan bu araştırmada, Fransa'da doğan, hemen hepsi üçüncü kuşaktan oluşan ve tamamı Fransa'da doğup büyüyen 59 öğrenci, izledikleri video filminin konusu ile ilgili olarak, biri **kişisel anlatı** diğeri ise

açıklayıcı kompozisyon olmak üzere, sözel ve yazılı dilsel becerilerin herbirinden 2'şer tane metin üretmişler ve veri toplama araçlarının oluşmasını sağlamışlardır.

Öğrencilere, metinleri üretmeleri aşamasında, 3'36"' lik bir **sessiz film** izletilmiştir. Bu filmin içinde, bir ortaokulda geçen ve kopya çekmek, kavga etmek, okul malına zarar vermek, arkadaşıyla alay etmek, arkadaşını dışlamak, birisinin düşürdüğü parayı hissettirmeden almak, toplum içindeki davranışlarına dikkat etmeyerek çevresine zarar vermek gibi değişik olumsuz olaylardan oluşmuş bir senaryo vardır. Daha sonra öğrencilerden ikisi yazılı, ikisi sözlü olmak üzere dört metin üretmeleri istenmiştir. Metinlerin ilki **açıklayıcı kompozisyon** türündedir. Öğrencilerden, gördükleri olaylar üzerine genel düşünce ve yargılarını ifade etmeleri ama izledikleri filmdeki olayları anlatmamaları istenmiştir. İkinci olarak ise filmde gördükleri olayların benzerlerini, kendi çevrelerinde görüp görmediklerinden hareketle, örneklendirmeleri ve yaşadıklarına ilişkin bir **kişisel anlatı** metni oluşturmaları istenmiştir. Bu metinleri birer kez yazılı olarak üreten öğrenciler, sonra aynı metni sözlü olarak da üretmişlerdir. Sözlü anlatımlar, "Toshiba PDA G710" kayıt cihazı ile "Wav" formatında kaydedilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilere konuyu doğrudan vermek yerine sessiz bir video filminin kullanılması, öğrencilerin metin üretmelerine uygun bir ortamın sağlanması içindir. Nitekim kullanılan veri toplama araçları sözlü anlatım bağlamında "**iletişimsel yaklaşıma**", yazılı anlatım bağlamında ise "**süreç temelli serbest yazım**" yaklaşımına uygun araçlardır. Ertürk ve Üstündağ'ın, dilsel beceri çalışmalarında kullanılacak görsel araçlara ilişkin, Wright'tan aktardığına göre:

> "Eğer görsel materyal kullanılacak ise, resimde bir şekilde şaşırtıcı bilgi bulunmalıdır". Sıradışı ya da ilginç resim, fotoğraf gibi görsel materyallerin kullanılması ile, öğrencileri soyut bir şey hakkında konuşturmak yerine onlara, görerek, gözlerinde canlandırabilecekleri ve bunun doğrultusunda yorum yapabilecekleri bir ortam sağlanmalıdır... Wright'ın (1986) vurguladığı gibi, görsel materyal kullanılıyorsa ve öğrenciler konuşturulmak isteniliyorsa, onlara yol gösterici olunmalı ve ne söylemek durumunda oldukları hatırlatılmalıdır." (Ertürk ve Üstündağ, 2007: 27-40)

Filmde, özellikle olumsuz olayların seçilmesi Wright'ın dediği türden bir şaşırtıcı durum yaratmak ve öğrencilerin soyut kavramlar konusunda konuşmalarında yol göstermek içindir. Daha sonra, öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak ürettikleri metinler, bilgisayara aktarılmış ve özellikle sözlü kayıtların doğru bir şekilde çözümlenebilmesi için biri öğretmen, diğeri Türkçe Eğitimi ABD'da Öğretim Görevlisi iki ayrı uzmandan yardım alınmıştır[2]. Öğrencilere metin üretmeleri esnasında süre ve kağıt bağlamında sınır koyulmamış ve serbest bırakılmışlardır. Böylece toplam 59 öğrenci, açıklayıcı ve kişisel yazılı anlatım metinleri ile açıklayıcı ve kişisel sözlü anlatım metinlerinin her birinden birer tane olmak üzere toplamda 236 metin üretmişlerdir.

Bu noktada öğrencilerden, biri açıklayıcı, diğeri kişisel iki metin üretmelerinin istenmesinin nedenlerini de açıklamak gerekmektedir. Bu iki anlatım türü, farklı dilsel becerileri ölçmeye izin veren anlatım türleridir. Örneğin açıklayıcı anlatım, bir konuda hem bilgi sahibi olmayı hem de sahibi olduğu bilgiyi açık ve net şekilde aktarabilmeyi gerektirir. Adalı açıklayıcı anlatım için şöyle demektedir:

> "Açıklayıcı anlatım, belli bir konuda, seslenilen kişiyi aydınlatmak amacıyla başvurulan anlatım biçimidir. Karşıdakinin bilgi alma isteğini karşılamak amacıyla kullanılır. Örtük ya da açık bir soruya yanıt getirilir. Amaç bu konu üzerinde okuyanın/dinleyenin bilgi edinmesini sağlamaktır. Bunun için konuyu belirgin ve açık kılacak ayrıntılar, aralarındaki ilgi ve bağlantılar ortaya serilir, düşünce geliştirilirken açıklamaya, soyutlamaya yönelik anlatım tekniklerinden yararlanılır." (Adalı, 2004: 115)

Kişisel anlatı metinleri ise, öğrencilerin daha rahat olabilecekleri, günlük yaşamdan, kendi çevrelerinden maruz kaldıkları bazı deneyimlerini, anılarını paylaşabilecekleri ve kişisel duygu ve düşüncelerini içeren bir anlatım biçimi olması nedeniyle, öğrencilerin daha çok özdeşleşebilecekleri ve daha kolay metin üretebilecekleri bir anlatım biçimidir. Bu yüzden açıklayıcı anlatım türüne göre daha öğrenci merkezli bir anlatım türüdür denilebilir. Örneğin, gençlerin tuttukları

[2] Val de Marne Bölgesi Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni Burçin Yetiş ve Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim görevlisi Erdal Özcan.

"**günlük**"ler, kişisel anlatı türünde metinlerdir. Yazanın, kendi deneyimlerinden, unutulmaz bir an, bir olaydan yola çıkması, yazarken konuyu daha çok anlamlandırabilmesine, dolayısıyla daha kolay yazabilmesine izin verir. Kendi dünyasından izler taşıdığı için öğrencinin kişisel tatmini de en üst seviyede olur.

Öte yandan yine bazı öğrencilerin, belli bir anlatım türünde dilsel becerisi daha üstün iken, diğer bir anlatım türünde dilsel becerisi üstün olmayabilir. Öğrencilerden iki ayrı anlatım türünde metin üretmeleri istenerek dilsel becerilerini en nesnel biçimde değerlendirmek amaçlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde ise, yazılı ve sözlü anlatımın ilkeleri ışığında ve her bir dilsel beceri alanı için ayrı ayrı olacak şekilde hazırlanmış ve uzmanlarca son şekli verilmiş, **dereceli puanlama yönergeleri** (İng. Rubric) kullanılmıştır

4.3.2. Uygulama Süreci

Uygulama sürecinde, 2008/2009 eğitim öğretim yılının bahar döneminden itibaren önceden belirlenen okullara ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Paris merkezli olarak başlatılmıştır. Aşağıdaki tablo, Paris'e göre, çalışma yapılan okullara ait bölgelerin uzaklıklarını göstermektedir:

Araştırma Yapılan Okulların Bulunduğu Bölgeler	Paris Merkezine Göre Uzaklıklar -Km-
Carrière Sous Poissy	35 Km
Chanteloup les vignes	39 Km
Plaisir	39 Km
Pontoise	35 Km
Mantes La Jolie	53 Km
Elancourt	39 Km
Montargis	120 Km

Tablo 10: Çalışmanın yapıldığı coğrafyanın uzaklıklar bakımından betimlenmesi

Çalışma yapılan her okulda, o okuldaki Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeninden, çalışmanın uygulanması aşamasında yardım alınmış ve öğrenciler 2 gruba bölünmüştür. Çalışmanın başında öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmanın üniversite için araştırma amaçlı yapıldığı, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarının inceleneceği ve çalışmaya katılan deneklerin isimlerinin gizli tutulacağı anlatılmıştır. Öğrencilerden, sözlü anlatım esnasında seslerinin kayıt edilmesi gerektiği hatırlatılarak bireysel ve sözlü izin alınmıştır.

Daha sonra öğrencilerden, kişisel bilgilerini içeren ve öğrencilerin dilsel eğilimlerini ölçmeye yönelik hazırlanmış 25 soruluk anketi doldurmaları istenmiştir. Çözümleme aşamasında anketin 10 sorusu değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrencilere ilgili film izletilmeden önce, birazdan bir okulda çekilmiş pek de olumlu davranışlar içermeyen bir video filmi izleyecekleri, sonra kendilerinden insanlar arasındaki sorunlar, okul hayatındaki sorunlar ve çelişkili durumlar hakkında konuşmalarının veya yazmalarının isteneceği söylenmiştir. Bu filmin kendilerine konu hakkında bir fikir vereceği de hatırlatılmıştır. Sonra iki gruba birden ilgili video film izletilmiştir. Sırasıyla birinci grup, yardımcı öğretmenin gözetiminde yazılı anlatım çalışmasını yaparken diğer grupla sözlü anlatım çalışmasına başlamıştır. Çalışmalara, zamanı geldikçe, grupların yer değiştirmesi ile devam edilmiştir. Okulların hiç birinde çalışma bir günde bitmemiştir. Dolayısıyla adı geçen bölgeler çok defa ziyaret edilmiştir. Çalışmaların yarım kalmaması için gruplar en fazla 5'er kişilik olacak şekilde oluşturulmuştur. Zaman zaman tek ya da iki öğrenci ile çalışma yapıldığı da olmuştur[3]. Gruplarla yapılan çalışmada, hem yazılı hem de sözel etkinliklerin, bölünmeye uğramadan bitirilmesi sağlanmıştır. Her çalışmadan önce, deneklere, herhangi bir soruları olup olmadıkları sorulmuştur[4]. Sözlü anlatım esnasında:

1. Denek anlatıma başlamadan önce ve sonra, öğrencilerin konuştuğu süreler not edilerek konuşma süreleri ayrıca belirlenmiştir.

[3]Örneğin, Chanteloup les Vignes bölgesine ancak 3 ziyaret yapıldıktan sonra tek bir öğrenciye ulaşılabilmiş ve o bölgede tek öğrenci ile çalışma yapılmıştır.
[4] Çalışmada, uygulayıcının takip etiği talimatname için Bk. Ek. 1.

2. Sözlü anlatım süresince mümkün olduğu kadar öğrencinin sözüne karışılmamış ve dinlemekle yetinilmiştir.
3. Deneğe ait temel bilgiler kayıt cihazına girildikten sonra deneğe; az önce değişik sorunlar içeren bir film seyrettikleri, kendisinin bu veya buna benzer olaylara çevresinde şahit olup olmadığı; eğer biriyle arasında buradakilere benzer bir olayı yaşadıysa bu olayı şimdi anlatması istenmiştir. İsterse konu hakkında konuşmadan önce istediği kadar düşünebileceği de deneğe hatırlatılmıştır.

Sonrasında denek, yazılı anlatım çalışmasını yapmak üzere diğer salona yönlendirilmiştir. Zaman zaman küçük bir ara verildiği de olmuştur.

Yazılı anlatım salonuna geçen deneğe, sözlü olarak anlattıklarını bu kez de yazılı olarak anlatması söylenerek bu esnada denekten gelen şu olası sorular aşağıdaki gibi cevaplanmıştır:

1. "Sözlü anlatımda anlattığım olayı mı anlatacağım?" sorusuna evet, o olayı anlatabilirsin şeklinde cevap verilmiştir.
2. "Not alabilir miyim?" ya da "ne kadar sürem var?" gibi sorular ise, isterse not alabilecekleri, süre olarak herhangi bir sınırın olmadığı, istedikleri kadar yazabilecekleri şeklinde cevaplandırılmıştır.

Yazılı anlatımda da, sözlü anlatımda olduğu gibi, deneğin çalışmaya başladığı ve bitirdiği süreler not edilmiştir. Planlama yapabilmesi için yazmaya başlamadan önce istediği kadar düşünebileceği; isterse bir müsvette oluşturabileceği deneğe ayrıca hatırlatılmışıtr.

Daha sonra çalışmanın ikinci kısmına, deneğin, sözlü ve yazılı olarak açıklayıcı kompozisyon metni oluşturacağı bölüme geçilmiştir. Bu sefer deneğe sözlü anlatım sırasında: Bu konu hakkında konuşmasını istediğimiz, düşüncelerini sınıf önündeymiş gibi yüksek sesle dile getirmesi gerektiği, isterse biraz düşünebileceği söylenmiş ve konu hakkındaki genel fikirlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciden gelecek olası şu sorular ve verilen cevaplar ise aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

1. "Sadece konu hakkındaki bilindik düşünceleri mi açıklayacağım yoksa kendi düşüncelerimden de söz edebilir miyim?" sorusuna nasıl isterseniz diyerek öğencinin rahat hareket etmesi sağlanmıştır.
2. "Hemfikir olmadığım şeyler olursa ne demeliyim?" sorusuna da nasıl isterseniz diyerek öğrencinin konuşma alanının daralmaması sağlanmıştır.

Gerekli uyarılar yapıldıktan, süreler not edildikten ve konuşmacının konuşmasına, mümkün olduğunca müdahale edilmeden çalışma tamamlandıktan sonra denek, yazılı açıklama çalışması için diğer gruba yönlendirilmiştir.

Yazılı açıklama çalışmasında da denekten aynı düşüncelerini bir kez de yazılı olarak yazması istenmiş; kompozisyonda konu ile ilgili kendi kendilerine tartışmaları, genel düşüncelerini bildirmeleri istenmiştir. Denekten gelen olası, "kendi fikirlerimi yazabilir miyim?", "farklı görüşlerimin nedenini yazabilir miyim?", "aynı konu hakkında mı yazacağım?" türünden sorulara ise aynı konu hakkında yazması gerektiği ve nasıl isterse onları yazabileceği belirtilmiştir. Önceden düşünüp planlama yapabileceği ve zaman sınırı olmadığı hatırlatılmıştır. Çalışma, deneğin oluşturduğu bu dördüncü metinle son bulmuştur.

Elde edilen veriler, yurt dışında iki dilli öğrencilerin anadili eğitiminde 4-5 yıl deneyime sahip uzmanlar tarafından, daha önceden hazırlanan "dereceli puanlama yönergeleri" aracılığıyla değerlendirilmiştir[5]. Bunun için uzmanlar belirlenen gün ve saatte bir araya gelmişler; her deneğe ait metni aynı anda inceleyerek, yönerge doğrultusunda, ortak bir notla değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu değerlendirme esnasında uzmanlar arasında ciddi fikir ayrılığına sebep olacak bir durum oluşmamıştır.

4.3.3. Verilerin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım metinlerinden elde edilen veriler değişik araçlarla değerlendirilmiştir. Öncelikle, bütün öğrencilerin dilsel eğilimlerini ölçmek ve dilsel alışkanlıkları hakkında bilgi sahibi olmak için yapılan anket sonuçları, frekans ve yüzde ile değerlendirilerek yorumlanmıştır.

[5] Val de Marne Bölgesi, Uzman Burçin Yetiş; Val d'Oise Bölgesi, Uzman Hasan Hancı

Daha sonra, Türkçe ile ilgili her türlü araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan "TDSAU" (Türkî Diller Sıklık Analizi Uygulaması) adlı dizin programı aracılığıyla bir değerlendirmede bulunulmuştur. Program, verilen metinleri bir çok açıdan analiz ederek sonuçlarını ayrıntılı olarak raporlaştıran bir bilgisayar programıdır[6]. Program sayesinde, öğrencilerin, ürettikleri yazılı ve sözlü metinlerde kaç sözcük kullandıklarına ilişkin belli bir kanı edinilmesi mümkün olmaktadır. Bu değerlendirme, çocukların net olarak aktif söz dağarcığını ortaya koymamakla birlikte; ortalama kaç kelime ile konuştukları-yazdıkları konusunda bir fikir vermektedir.

Bu çalışmada veri toplamaya yönelik kullanılan ölçme araçlarından birisi de dereceli puanlama yönergeleri yani "*rubric*""lerdir. "Dereceli puanlama yönergeleri", son dönemlerde, özellikle performansın ve sürecin değerlendirilmesi aşamasında, kullanılmaya başlanan bir değerlendirme aracıdır. Bu ölçme aracının en büyük özelliği, şimdiye kadar olduğu gibi, öğrencinin herhangi bir beceride, sadece ortaya koyduğu sonucu ya da ürünü değil, aynı zamanda ürünü ortaya koyarken gösterdiği performansı yani süreci de ölçmeye dayanmasıdır. Haladyna'a göre, **dereceli puanlama yönergesi**, gözlemlerimize ait puanları, tanımlanmış kategorilerden, (ölçüt ya da ölçütler) uygun düşen boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracıdır (Haladyna, 1997). Bunu biraz daha açmak gerekirse öğrenci tarafından bir beceri alanında gerçekleştirilmesi beklenen performansın, belli düzeylere göre bölümlenmesi ve öğrencinin, ölçülmek istenen performans açısından hangi düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Bunu yapabilmek için ise öncelikle sürecin doğru şekilde listelenmesi ve o listeye göre de, her seviyeye ait değerlendirme ölçüsünün belirlenmesi gerekmektedir. Böylece, sadece ürünün ölçülmesi ve değerlendirilmesinin getireceği bir takım belirsizliklerin önüne geçmek mümkün olacaktır. Zira öğrenci, ortaya koyduğu ürün için kullanılan, örneğin 100 üzerinden 40-50-70 gibi bir değerlendirmeyi anlamlandırmaya çalışmakla zaman kaybetmeyecek; bilakis puanlama yönergesinden faydalanarak, kendisinden istenilen performans listesi içinden, hangilerini gerçekleştirebildiğini; hangilerini

[6] Adı geçen program, "Fatih Üniversitesi Doğal Dil İşleme Gurubu" tarafından geliştirilmiştir ve internet üzerinden çalışmaktadır.

gerçekleştiremediğini açıkça görüp bir yargıya varabilecektir. Bu sadece öğrenci açısından bir kazanım olarak görülmemelidir. Öğretmen de öğrencinin hangi becerileri yerine getiremediğini kolayca tespit edeceği için bundan sonra yapacağı çalışmaların yönünü ve biçimini daha kolay planlayabilecektir.

Peki, dereceli puanlama yönergeleri, sözlü ve yazlı anlatım etkinliklerinin değerlendirilmesinde yeterli ve geçerli bir değerlendirme aracı mıdır? Popham, performansa ya da sürece dayalı durum belirlemenin en kritik bölümünü oluşturan dereceli puanlama anahtarını (yönergesini), öğrencilerin, yazılı kompozisyonlarının ve sözel sunumlarının veya bilimsel projelerinin değerlendirilmesinde bir çeşit puanlama ölçüsü olduğunu belirtmektedir (Popham, 1997). Sezer ise öğrenci merkezli yaklaşımların kabul edilmesi ile birlikte "rubric"lerin (dereceli puanlama yönergelerinin) birer gereklilik haline geldiğini söylemektedir (Sezer, 2006: 18).

Bir dereceli puanlama yönergesi oluşturulurken izlenecek aşamayı ise şöyle sırlayabiliriz:

1. Öğrenciden beklenen performansa ait sürecin listelenmesi
2. Her performansa ait tanımlamaların tam olarak ortaya konması
3. Performansa ait düzeylerin saptanması
4. Hazırlanan yönerge ile ilgili uzman görüşüne başvurulması

Aslanoğlu ve Kutlu, bu şekilde oluşturulan bir dereceli puanlama yönergesinin hangi bölümlerden olduğunu ise yine Popham'a ve Haladyna'ya dayanarak şöyle sıralamaktadırlar:

> 1. **Değerlendirme ölçütleri**: Kabul edilebilir yanıtları kabul edilemez yanıtlardan ayırmak için kullanılır. Örneğin öğretmenler yazılı kompozisyonları değerlendirirken organizasyon, yapısal içerik, sözcük seçimi vb. gibi değerlendirilebilir ölçütler kullanırlar.
>
> 2. **Ölçüt tanımlamaları**: Öğrencilerin değerlendirilmek istenen yanıtlarındaki niteliksel farklılıkları tanımlama yolunu ifade eder. Örneğin; bir kompozisyonda organizasyon değerlendirilecekse bu ölçütlerden en yüksek puanı alan öğrencinin kompozisyonu organizasyon açısından hiç hata içermemelidir.
>
> 3. **Puanlama stratejisi**: Puanlama bütünsel (holistic) ya da analitik (analitical) biçiminde olabilir. Dereceli puanlama anahtarlarından hangisinin kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır (Popham 1997). Bazı durumlarda yapılan bir değerlendirmeyi bağımsız etkenlere (ölçüt) ayrıştırmak mümkün olamamakta, performansın farklı düzeylerinin ortaya çıkarılması için belirlenmiş ölçütler arasında bir ayrışma bulunmamaktadır. Böyle durumlarda bütünsel

puanlama anahtarı kullanılmalıdır (Brookhart, 1999). Analitik puanlama anahtarı ise, ölçülen bir yetenek boyutunun öğelere ayrıştırılabildiğinde ve daha ayrıntılı puanlama yapmak istendiğinde kullanılmaktadır (Popham, 1997; Haladyna, 1997, akt. Aslanoğlu-Kutlu, 1997: 27)

Haladyna'nın yapmış olduğu ayrımdan da anlaşılacağı üzere dereceli puanlama yönergelerinin bütünsel ve analitik olmak üzere iki temel biçimi vardır. Çözümleyici puanlama yönergeleri son dönemlerde, özellikle performansın ve sürecin değerlendirilmesi aşamasında, kullanılmaya başlanan bir değerlendirme aracıdır. Eğer ölçülecek performans, farklı boyutlara ayrılmadan performansa ait özelliklerin tümünün değerlendirilmesi söz konusu olursa bütüncül performans kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmada, öğrenciler tarafından üretilen sözlü ve yazılı metinlerin değerlendirilmesi amacı ile her iki dilsel beceri alanı için birer "**çözümleyici puanlama yönergesi**", -**analitic rubric**- kullanılması, ürün sürecinde ortaya çıkan eksikliklerin daha doğru tespit edilemesinde faydalı olacaktır. Sezer'e göre "çözümleyici puanlama yönergelerinin-**analitic rubric**" kullanılabileceği durumlar:

- Ölçülecek performans çok boyutlu olduğunda
- Performans boyutlarının derecelendirilmesi kolay olduğunda
- Performans boyut ve düzeyleri gözlenebilir olduğunda
- Performansın değerlendirilmesinde kullanılacak süre yeterli olduğunda

(Proje, araştırma, vb.)

şeklinde sıralanmaktadır. Bu araştırmada ele alınan sözlü ve yazılı ürünler bu özellikleri taşımaktadır.

Böylece her öğrencinin, hangi performansta, hangi seviyede olduğunu belirlemek, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde izlenmesi gereken dil programının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada da, sözlü ve yazılı anlatım ürünlerinin her biri için iki ayrı dereceli puanlama yönergesi oluşturulmuştur. Her iki puanlama yönergesinin oluşturulmasından önce Paris Eğitim Müşavirliği'ndeki bölge öğretmenler toplantı tutanakları incelenmiştir. Öğretmenlerin, yazılı ve sözlü anlatım becerileri

bağlamında öğrencilerle yaşadıkları zorluklar, öğrencilerin dilsel becerilerine ilişkin yaptıkları tespitler ve sözlü yazılı anlatım sorunları konusunda getirdikleri öneriler dikkate alınarak gerekli notlar alınmıştır.

Daha sonra, sözlü anlatımla ilgili, öğrencilerden beklenen performans sürecine ait boyutlar listelenmiştir. Bu listeleme sırasında temele alınan yaklaşım, "**iletişimsel yaklaşım**" olmuştur. İletişimsel yaklaşımın sağlamayı öngördüğü dilsel amaçlar, puanlama yönergesinde de korunmaya çalışılmıştır. Sever'in, sözlü anlatıma ilişkin ortaya koyduğu ilkeler ve Çelik'in, güzel ve etkili konuşma ile ilgili sıraladığı özellikler, dereceli puanlama yönergesindeki sözlü iletişim performansna ait boyutları belirlemede temel kaynak olmuştur (Sever, 1998: 56; Çelik, 1998: 51). Araştırmanın güvenirliği açısından, hazırlanan çözümleyici puanlama yönergesinde, değerlendirme 1-4 puan arası yapılmıştır. Çözümleyici puan yönergesinde, değerlendirmenin daha doğru ve nesnel olabilmesi için her performans boyutuna ilişkin ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Öğrencilerin performans düzeyleri belirlenirken; 1.00-1.25: çok yetersiz; 1.26-2.50: yetersiz; 2.51-3.75: yeterli ve 3.76-4.00: çok yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Aynı çalışma, yazılı anlatım için hazırlanan çözümleyici puan yönergesi için de gerçekleştirilmiş; Müşavirlik bünyesindeki bölge öğretmenler toplantısı tutanakları, bu yönergenin de hazırlanmasında yönlendirici olmuştur. Yönergenin hazırlanmasında "süreç temelli yazma yaklaşımı" temele alınan yaklaşım biçimidir. Yine Sever'in, doğru ve güzel yazma için ortaya koyduğu yazılı anlatım ilkeleri, bu yönergedeki performans boyutlarının belirlenmesinde temel kaynak olmuştur (Sever, 1998: 61-62). Ancak Sever'in, "iç yapı" ve "dil anlatım" ilkeleri olarak ortaya koyduğu ilkelere ilave olarak, kağıdın kullanımı, yazının okunaklığı gibi "**dış yapı ilkeleri**" adlı temel bir boyut ile "**dil ve anlatım**" boyutu içinde "**dilbilgisel uygunluk**" bölümü yönergeye eklenmiştir. Dolayısıyla metinler, "**iç yapı ilkeleri**", "**dış yapı ilkeleri**" ve "**dil anlatım ilkeleri**" olmak üzere üç boyutta değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu yönergede de değerlendirme, 1-4 puan arasında gerçekleşmiştir. Yine değerlendirmenin daha doğru ve nesnel olabilmesi için her performans boyutuna ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Hazırlanan dereceli puanlama

yönergelerinin, hem sözlü hem de yazılı anlatım metinlerini 20'şer adet performans düzeyi üzerinden ölçmesi hedeflenmiştir.

Hazırlanan çözümleyici puan yönergeleri, geçerli ve nesnel olabilmesi için, yurt dışında iki dilli öğrencilere anadili öğretme konusunda deneyimli 3 uzman ve daha önce yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çalışmış bir öğretim görevlisiyle, Türkçe Eğitimi ABD'da görevli bir öğretim görevlisinden oluşan uzmanların görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve sözlü anlatımda 17 performans düzeyini, yazılı anlatımda ise 14 performans düzeyini ölçecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır[7].

Ölçme aşamasında ise, uzmanlar, öğrencilerin ürettikleri metinleri ortak bir havuzda biriktirmiş, daha sonra öğrenciler tarafından üretilen her bir metni aynı anda değerlendirmeye tutarak hedeflenen her bir performans düzeyi için ortak bir puan belirlemişlerdir.

Uzmanların Dereceli puanlama yönergelerinden elde ettiği sonuçlar üzerinde, SPSS istatistik programından da yararlanılarak değişik korelasyonlara bakılmıştır. Bu korelasyon soruları şunlardır:

1. 6.,5.,4. sınıf öğrencilerinin **yazılı anlatım** becerisinde oluşturdukları **kişisel anlatım** metinlerinde, sınıf ve yaş değişimine bağlı olumlu ya da olumsuz bir değişiklik olup olmadığıdır.
2. 6.,5.,4. sınıf öğrencilerinin **yazılı anlatım** becerisinde oluşturdukları **açıklayıcı kompozisyon** metinlerinde, sınıf ve yaş değişimine bağlı olumlu ya da olumsuz bir değişiklik olup olmadığıdır.
3. 6.,5.,4. sınıf öğrencilerinin **sözlü anlatım** becerisinde oluşturdukları **kişisel anlatım** metinlerinde, sınıf ve yaş değişimine bağlı olumlu ya da olumsuz bir değişiklik olup olmadığıdır.
4. 6.,5.,4. sınıf öğrencilerinin **sözlü anlatım** becerisinde oluşturdukları **açıklayıcı kompozisyon** metinlerinde, sınıf ve yaş değişimine bağlı olumlu ya da olumsuz bir değişiklik olup olmadığıdır.

[7] Val de Marne Bölgesi Öğretmeni Burçin Yetiş, Val d'Oise Bölgesi Öğretmeni Hasan Hancı, Özel Koç Üniversitesi Destek Progamlar Türk Dili Öğretim Görevlisi Ogün Kırtıl, Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Görevlisi Erdal Özcan.

Bu bağıntıların test edilebilmesi, dereceli puanlama yönergelerinden elde edilen ölçümlerin analiz edilebilmesi için Windows SPSS 16.0 programından yararlanılmış ve MANOVA testi yapılmıştır.

SPSS istatistik programının verdiği sonuçlar, öğrencilerin sözlü ve yazılı dilsel becerilerini betimlemede yeterli görülmemiş ve daha mikro düzeyde bir çözümlemeye gidilmesi amacıyla öğrencilerin yaptıkları hatalar/yanlışlar biçimbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel, sesbilimsel düzlemler açısından da incelemeye tabi tutulmuştur. Öğrencilerin daha çok hangi dil düzleminde hata/yanlış yaptıklarını tespit etmek için öğrencilerin ürettikleri metinlere ait bir yanlış envanteri yapılarak sayısal sonuçlar tablolara dökülmüştür.

4.4. Öğrencilerin Dilsel Eğilim ve Alışkanlıkları ile İlgili Anket Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin dilsel alışkanlık ve eğilimlerini ölçmek için uygulanan 25 soruluk anketten elde edilen bulgulara ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak, bu bulgulara ilişkin yorum ve çözümlemelere yer verilmiştir. Çözümlemede anketin 10 sorusu değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçların tablolar halinde sunumunda frekanslar ve yüzdelerden yararlanılmıştır.

4.4.1. Tatil Alışkanlıklarına İlişkin Öğrenci Davranışları

İlk soruda, öğrencilere, Türkiye'ye yaptıkları ziyaretler ve tatil alışkanlıkları ile ilgili bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin yüzde ve frekanslar tabloda gösterilmiştir:

Sınıf Düzeyleri	Türkiye'ye her yıl gideriz	%	Türkiye'ye İki-üç yılda bir gideriz	%	Türkiye'ye Dört-beş yılda bir gideriz	%	Türkiye'ye hiç gitmeyiz	%
	f		*f*		*f*		*f*	
6eme	8		11				1	
5eme	5		12		1		1	
4eme	12		6				2	
Toplam	**25**	**42.3**	**29**	**49.1**	**1**	**1,69**	**4**	**6.77**

Tablo 11: Tatilde Türkiyeye giden ve gitmeyen öğrencilerin frekans ve yüzdeleri

Ankette verilen cevaplara göre öğrencilerin %6,77'si tatillerde Türkiye'ye hiç gitmediklerini, %1,69'u ancak dört, beş yılda bir gittiklerini ve % 49,1'si ise iki, üç yılda bir gittiklerini söylemektedir. Türkiye'ye her yıl gittiğini söyleyen öğrencilerin oranı ise %43.3'de kalmaktadır. Oysa öğrencilerin, konuştukları anadillerine ait doğal coğrafyaya gitmeleri, başka bir deyişle dilin doğal ortamı içinde belli bir dönem yaşamaları, dilsel pratik açısından önem arz etmektedir. Kavcar, Türkçe öğretimi açısından göz ardı edilmemesi gereken ilkeleri sıralarken, ilk sırada, dilin doğal bir ortam içinde öğretilmesi gerektiğini sayar (Kavcar, 1997: 9-11). Zira bir öğrenci açısından dili en iyi ve en doğal edinebileceği yer yakın çevresidir. Çocuk, ancak böyle bir ortamda dili yaşayarak öğrenme imkanı bulabilecektir.

4.4.2. Dil Tercihlerine İlişkin Öğrenci Eğilimleri

Bu soru, öğrencilerin yakın çevresindekilerle iletişim kurmada tercih ettikleri dilin hangisi olduğunun belirlenmesine ilişkindir. Çocuklara anne, baba, kardeşler ve arkadaşlarla iletişimde daha çok Fransızca'yı mı yoksa Türkçe'yi mi tercih ettikleri sorulmuştur. Yıldız, dil derslerine ilişkin öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel ilkelerini sayarken alıştırma ve tekrar yapmanın öneminden bahseder. Yıldız'a göre:

"Önceden mevcut olan kısmî beceri ve yeteneklerin sağlamlaştırılması, geliştirilmesi ve/veya pekiştirilmesi için bütün öğrenim süreçlerinin en gerekli ve

tamamlayıcı parçası **alıştırma** ve **tekrarlardır**. Alıştırma ve tekrarlar sadece anlamlı *ilişkiler* içerisine yerleştirildiği zaman başarıya götürebilir." (Yıldız, 2003: 5-21)

Öğrencinin okulda öğrendiği dilsel becerileri pekiştirebilmesi için yapabileceği en güzel alıştırma ve tekrar ise okul dışında, öğrendiklerini kullanmasıdır. Bu, Yıldız'ın da dediği gibi, anlamlı ilişkiler içinde olacağından dilsel becerilerin pekişmesi açısından önemli bir dilsel eğilimdir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar tablo üzerinde gösterilmiştir:

Tercih	Fransızca f	%	Türkçe f	%	İki dilde f	%
Annenizle	3	5.08	29	49.15	27	45.76
Babanızla	8	13.55	25	42.37	26	44.06
Kardeşlerinizle	21	35.59	1	1.69	37	62.71
Türk arkadaşlarınızla	15	25.42	3	5.08	41	69.49
Büyükanne ve dedelerinizle	**1**	**1.69**	**57**	**96.61**	**1**	**1.69**

Tablo 12 : Öğrencilerin dil kullanım tercihleri

Tablo üzerindeki veriler incelendiğinde, öğrencilerin dil tercihleri ile ilgili eğilimlerinin toplumdilbilimci König'in tespitleri ile uyuştuğunu ve öğrencilerin özellikle yaşıtları ile iletişimde sıklıkla Fransızca'yı kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir (König, 1985). Yine öğrencilerin, neredeyse tamamına yakınının ilk kuşak dede ve babaannelerle sadece Türkçe iletişim kurmayı tercih etmeleri, buna karşılık çekirdek aile içindeki 2. kuşakla ise %44 civarında iki dille iletişim eğiliminde olmaları, kardeşlerle ve Türk arkadaşlarla aradaki iletişimde ise Türkçe'nin önemini giderek kaybediyor gözükmesi önemli bulgulardır. İleride, 4. kuşakla birlikte, dilsel anlamdaki bu eğilimin nereye gittiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca, Paris'te görev yapan 49 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni ile yapılan bir başka çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin %81,63'ü,

öğrencilerinin kendilerini Fransızca daha iyi ifade ettiğini belirtmektedir (İnce, 2008).

4.4.3. Aile ve Yakın Çevrenin Öğrenci ile İletişimde Dilsel Tercihleri

Yurt dışındaki Türkler için Türkiye'den bir eşle evlenme, sosyolojik açıdan olduğu gibi dil gelişimi açısından da önemi bir olgudur. Türkiye'den gelen ebeveynin öğrenci ile konuştuğu dil daha çok Türkçe olduğundan çocuk açısından anadili ile pratik yapma imkanı doğmaktadır. Nitekim, tablo 13 incelendiğinde 2. kuşak öğrencilerin anne ve babaları ile Türkçe konuşma oranının halâ yüksek olduğu; ama bu oranın 1. kuşak büyükanne ve dedelere göre ciddi bir düşüş içinde olduğu görülmektedir. Yine 3. kuşağın, kendi aralarında daha çok Fransızca konuşma eğiliminde olmaları da ileriye dönük önemli bir dilsel göstergedir. Almanya'da ve Fransa'da kabul edilen, yurt dışından evlilik yoluyla gelen gelin ya da damadın gelinen ülkenin dilini bilmeden ülkeye giriş izni verilmeyecek olması ile ilgili kanun, değişik sosyolojik sebepler, Türkiye'den evlenme oranında yaşanan düşüş, ilerki kuşaklarda anne ve baba ile Türkçe iletişim kurma oranını olumsuz etkileyecek faktörler arasında sayılabilir.

Tercih	Fransızca *f*	%	Türkçe *f*	%	Her iki dilde *f*	%
Anneniz	3	5,08	31	52,54	25	42,37
Babanız	6	10,16	31	52,54	22	37,28
Kardeşleriniz	14	23,72	0	0	45	76,27
Türk arkadaşlarınız	16	27,11	4	6,77	39	66,10
Büyükanne ve dedeleriniz			**59**			

Tablo 13: Aile ve çevrenin öğrenci ile iletişimde tercih ettiği dil

4.4.4. Öğrencilerin Televizyon İzleme, Radyo Dinleme ve Müzik Dinleme Eğilimleri

Öğrencilerin televizyon izleme eğilimleri, dili ne kadar duydukları, o dille ne kadar iletişim halinde oldukları ile yakından ilgilidir. Dildeki aktif söz dağarcığına doğrudan etkisi olmasa da, pasif söz dağarcığı açısından son derce önemlidir. Pilancı'ya göre, Vygotsky'i destekleyen çalışmalarda, çocuğun dil ediniminin ve dili işlemesinin bir koordinasyon içinde gerçekleştiği ve bu koordinasyonu sağlayan ögelerin büyük ölçüde aile, yakın çevre, okul, toplum ile **televizyon**, internet gibi günümüzün iletişim ve teknoloji araçlarıyla sağlandığı belirtilmektedir (Pilancı, 2009: 350). Yine Göğüş, evde radyo ve televizyon bulunmasını dili geliştiren önemli etkenler arasında saymaktadır (Göğüş, 1978:37). Öğrencilerin televizyon izleme, radyo ve müzik dinleme ile ilgili eğilimleri aşağıdaki tablolarda görülmektedir:

Tercih	Sürekli *f*	%	Bazen *f*	%	Hiç *f*	%
Türk kanallarını izlerim	41	69,50	18	30,50	-	0.00
Fransız kanallarını izlerim	29	49,15	29	49,15	1	1,69
Başka dilde kanallar		**0.00**	**2**	**3,38**	**57**	**96,61**

Tablo 14 : Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları ile ilgili dilsel tercihleri

Tercih	Sürekli *f*	%	Bazen *f*	%	Hiç *f*	%
Türk radyolarını dinlerim	11	18,64	14	23,72	34	57,62
Fransız radyolarını dinlerim	14	23,72	20	33,89	25	42,37
Başka dilde radyolar dinlerim	**1**	**1,69**	**5**	**8,47**	**53**	**89,83**

Tablo 15 : Öğrencilerin radyo dinleme alışkanlıkları ile ilgili dilsel tercihleri

	Sürekli f	%	Bazen f	%	Hiç f	%
Türk müzikleri dinlerim	43	72,88	16	27,11	-	-
Fransız müzikleri dinlerim	44	74,57	12	20,33	3	5,08
Başka dilde müzikler dinlerim	**21**	**35,59**	**17**	**28,81**	**21**	**35,59**

Tablo 16 : Öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıkları ile ilgili dilsel tercihleri

Tablolar incelendiğinde öğrencilerin, %69,50 oranında Türk televizyonlarını sürekli seyretme eğiliminde oldukları, %30,50 oranında ise bazen seyretme eğiliminde oldukları; yine %49,15'inin Fransız televizyonlarını sürekli olarak, %49,15'inin ise bazen seyrettikleri görülmektedir. Yine öğrencilerin %18,63 oranında Türk radyolarını dinleme eğilimine karşılık %23,72 gibi yakın bir oranla Fransız radyolarını dinledikleri gözlemlenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %57,62'sinin hiç Türk radyosu dinlememesi dikkat çekicidir. Öğrencilerin %72,88 oranında sürekli Türkçe müzik dinleme eğiliminde, %74,57 oranında da sürekli Fransızca müzik dinleme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bugün radyo ve müzik, sadece bir kültür aktarım aracı değil; aynı zamanda ders aracı konumundadır; dahası bu araçlar eğitim öğretim etkinliklerinin yönünü belirleyecek kadar da güçlüdür (Yıldız, 2003: 5-21). Radyo ve müzik dinlemenin, özellikle dinleme becerileri bağlamında çok etkili olduğu dil gelişimi ile ilgili değişik araştırmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır (Aydın, 2007: 170-177; Kıbrıs, 2008:60).

4.4.5. Öğrencilerin Gazete-Dergi ve Kitap Okuma İle İlgili Eğilimleri

Bireylerin temel kelime servetlerine göre düzenlenmiş dergiler ve gazeteler; anlama, kavrama gibi zihnî faaliyetleri kuvvetlendirecek; bu yolla okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracaktır (Tosunoğlu, 1999). Bu nedenle gazete, dergi kitap gibi okuma faaliyetleri, özellikle sözcük dağarcığının zenginleşmesi, dolayısıyla iletişim etkililiği için vazgeçilmez etkinliklerdir. Özellikle, söz konusu olan, farklı bir kültürün etki alanı içindeki Türk öğrencileri olduğunda, bütün bu etkinlikler bir kat

daha önemlidir. Dergi ve gazete okuma eğilimlerini gösteren tablo incelenecek olursa:

	Sürekli f	%	Bazen f	%	Hiç f	%
Türk gazeteleri-dergileri okurum	14	23,72	22	37.28	23	38.93
Fransız gazeteleri-dergileri okurum	14	23,72	24	40,67	21	35,59
Başka dilde gazeteler-dergiler okurum					59	100

Tablo 17 : Öğrencilerin gazete ve dergi okuma alışkanlıkları ile ilgili dilsel tercihleri

Öğrencilerin, %38,93'ünün hiç Türkçe gazete okumadığı, %37,28'inin ise bazen okuduğu görülmektedir. Sürekli Türkçe gazete okuyan öğrencilerin oranı ise %23,72'de kalmaktadır. Bununla birlikte Fransızca gazete okuma eğilimlerinin hemen hemen Türkçe gazete okuma eğilimleri ile yakın çizgide olduğu dikkat çekici bir veridir.

Özellikle kitap okuma kültürel değerlerin aktarımı açısından çok önemlidir. Hem ülkemizdeki hem de yurt dışındaki öğrencilerimizin kitap okumaya gereken değeri vermedikleri bir çok araştırmada ortaya koyulmuştur (İnce, 2008; Tosunoğlu,1999, Çetinkaya, 2004: 43; Odabaş ve Odabaş, 2008: 431-465; Yılmaz, 2009:144-167; Korkmaz, 2000; Tel, Öcalan v.d.,2007: 185-199). Örneğin Fransa bağlamında yapılan bir araştırmada, Fransa Paris Eğitim Müşavirliği bünyesinde görev yapan 49 öğretmen, öğrencilerinin yılda kaç Türkçe kitap okudukları ile ilgili şu bilgileri vermişlerdir (İnce, 2008): Öğrencisi yılda 5 veya 5'ten fazla kitap okuyan hiçbir öğretmen bulunmamaktadır. Öğrencilerinin hiç kitap okumadığını bildiren öğretmenlerin oranı %46,93'dür. Öğrencilerinin yılda en fazla 1 kitap okuduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %24,48'dir.

Bu çalışmada, doğrudan öğrencilere kitap okuyup okumadıkları, okuyorlarsa daha çok hangi dili tercih ettikleri sorulmuştur. Ayrıca öğrenciler tarafından verilen cevaplar yeterli bulunmamış ve devamında açık uçlu bir soru daha sorularak en son okudukları kitabın adı istenmiştir. Öğrencilerin 14'ü son okudukları kitabın adını bilmediklerini bildirirken, 40'ı ise Fransızca bir kitap ismi bildirmiştir. Türkçe kitap adı verebilen öğrencilerin sayısı ise sadece 4'tür. Bu kitapların büyük bir kısmının ise nitelikli çocuk edebiyatı örnekleri olmadığı ve genellikle ağır bir terminolojiye sahip **din** temalı kitaplardan oluştuğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin hangi dilde kitap okuma eğiliminde oldukları ile ilgili elde edilen veriler ise aşağıdaki gibidir:

Kitap okumada dilsel tercih	Sürekli okurum *f*	%	Bazen okurum *f*	%	Hiç okumam *f*	%
Türkçe kitaplar okurum	6	10,16	32	54,23	21	35,59
Fransızca kitaplar okurum	32	54,23	22	37,28	5	8,47
Başka dilde kitaplar okurum			5	8,47	54	91,52

Tablo 18 : Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları

Öğrenciler, ağırlıklı olarak Fransızca kitapları okuma eğilimindedir. Çok az öğrencinin Türkçe kitap ismi verebilmiş olması Türkçe kitap okuma alışkanlığının yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir. Nitekim öğrencilerin verdikleri cevaplarda öğrencilerin hemen hemen hiç Türkçe kitap okumadıklarını gösterir niteliktedir. Sever, düzgün konuşma-yazma ile okuma arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamaktadır:

> "...Bunun için en etkili yolun anlayarak, irdeleyerek okumak olduğu bilinmelidir. Çünkü okuma ile düşünme arasında doğal ve çok sıkı bir ilişki vardır. Okuma süreci düşünceyi, duyarlılığı harekete geçirir, bireyin kavram dünyasını zenginleştirir. Okumak, çağımızda, uygar bir toplumda yaşayan herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşüncesini ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken bir etkinliktir. Düzgün yazmak ve konuşmak da ancak okumakla geliştirilebilir." (Sever, 1998:61)

Yurtdışındaki Türkler, bulundukları ortamın yaratacağı kültürel erozyonu aşabilmek açısından, Türkiye'dekilere oranla daha da çok okumak durumundadırlar. Sever'in yukarıda belirttiği gibi, toplumla sağlıklı iletişime geçebilmenin ilk basamağı, okumaktır. Okuyarak **kültürlenmek**. Oysa bu araştırmada, çocukların yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde ortaya koyduğu ürünler, okumadıklarını dolayısıyla düşünmediklerini ve köklerini oluşturan kültürle kültürlenemediklerini gösteren en önemli belgedir. Bu, çocukların farklı bir kültüre doğru kaydıklarını ya da en azından kendi kültürlerinden uzaklaştıklarını gösterir. Nitekim İnce'nin yapmış olduğu bir araştırmada, araştırmaya katılan 49 öğretmenin %12.24'ü öğrencilerini Fransız kültürüne yakın gördüklerini bildirirken %75,51'i iki kültür arasında sıkışıp kaldıklarını söylemişlerdir (İnce, 2008). Aynı çalışmada öğretmenlere yöneltilen **"öğrencilerinizin herhangi bir konuda (büyüklere saygı, küçüklere sevgi, komşuluk, arkadaşlık, millî ve dinî bayramlar, eğlence kültürü, yemek kültürü, kılık kıyafet vs.) Fransız kültürüne ait bir unsuru sahiplendiğine tanıklık ettiğiniz oldu mu?** Sorusuna öğretmenlerin %30.61'i çok kez şeklinde; %55,10'u ise en az bir veya bir kaç kez şeklinde cevap vermişledir.

Polat "Dil kültürün yalnız taşıyıcısı değildir; aynı zamanda yaratıcısıdır da" der (Polat, 2006). Okumamanın getirdiği dilsel becerilerdeki eksiklik, bu toplumun, evrim geçirerek değişmiş yeni bir dili konuşmalarına; bu yeni dil ise, arada kalmış farklı bir kültürün oluşumuna neden olmaktadır. Bu nedenledir ki; Avrupalı Türkler hem Türk kültürünün bir parçası olamamanın, hem de bulundukları ülkeyle entegrasyonu sağlayamamanın sıkıntılarını yaşamaktadırlar.

4.4.6. Öğrencilerin Okul Ödevleri Dışında Yazı Yazma ile İlgili Eğilimleri

Sever' e göre doğru ve etkili yazmanın en temel yollarından biri de, düşünerek yazmak, düzenli anlatım alıştırmaları yapmaktır. Bu alıştırmalar, iletişim ve düşünme aracı olan dili, gittikçe daha yetkin bir biçimde kullanmanın önünü açacak ve dilsel becerileri gelişimine katkı sağlayacaktır (Sever, 1998: 66). Öğrencilerin, okul ödevleri dışında mektup, şiir, hikaye, şaka-güldürü, şarkı-türkü veya tiyatro türünde bir şeyler yazmaları, yazma becerisinin gelişmesi açısından etkili birer alıştırma

niteliğindedir. Bu türde etkinlikler yapıp yapmadıkları ile ilgili öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

	Sürekli yazarım f	Bazen yazarım f	Hiç yazmam f
Türkçe yazarım	8	22	8
Fransızca yazarım	17	19	2
Hiç yazı yazmam 21			

Tablo 19 : Öğrencilerin serbest yazı yazma çalışmaları ile ilgili dilsel tercihleri

Verilen cevaplara göre öğrencilerin %35,59'u hiç bir yazma etkinliği yapmadıklarını belirtmişlerdir. Yazma çalışması yaptığını bildiren öğrencilerden %44,73'ü sürekli Fransızca yazdıklarını, buna karşılık sadece %21,05'i sürekli Türkçe yazdıklarını söylemektedir. Öğrencilerin %57,89'u bazen Türkçe yazdıklarını buna karşılık %50'si bazen Fransızca yazdıklarını dile getirmektedir. Yazı etkinliği yaparım şeklinde cevap veren öğrencilerin %21,05'inin asla Türkçe yazmadığını belirtmesi ise çarpıcıdır. Nitekim öğrencilerin yazı yazma etkinliği ile ilgili eğilimlerinin sonuçları, açıklayıcı ve kişisel yazılı anlatımlarına da olumsuz dilsel beceriler şeklinde yansımıştır.

4.4.7. Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme ile İlgili Eğilimleri

Baker, anadilin korunmasına neden olan etkenleri sayarken, kültürel etkenlerin önemli bir yeri olduğunu söyler. L2'nin kullanıldığı bir ortamda yaşayan kişilerin, anadillerini (L1'i) kullanabildikleri boş zaman etkinliklerinin, anadilinin korunabilmesi açısından çok önemli olduğundan söz eder (Baker, 2001, aktaran Achmet, 2005: 53). Dil gelişimini amaçlayan tiyatro-drama çalışmaları, koro çalışmaları, sanatsal çalışmalar, eğitsel oyunlar ve sportif etkinlikler hem öğrencinin moral ve motivasyonunu arttıran, hem de öğrencilerin anadilleri ile buluşup pratik yapmalarına izin veren çalışmalardır. Bu türden çalışmalarda yaratıcılık ön plandadır. Dolayısıyla özgüven duygusu gelişen öğrencilerin, yaptıkları çalışmanın heyecanı ile daha kolay ve daha sık konuşma imkanı yakalaması mümkündür. Ayrıca tiyatro,

drama, koro gibi çalışmalar çocuğun diyaframını, heyecanını kontrol etmesine ve vurgu, tonlama gibi önemli dilsel ölçütleri içselleştirmesine yardımcı olacak çalışmalardır. Dahası öğrencilerin ihtiyacını duydukları iletişim ortamının boş zamanı değerlendirme çalışmaları ile oluşturulması, sorumluluklarının farkında olan öğrencilerin çevreleri ile daha kolay iletişime geçmelerine yardımcı olacaktır. Öğrencilerin boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri ile ilgili olarak sorulan soru, şıklarla sınırlandırılmamıştır. Öğrencilerin daha esnek cevaplar vermesi için açık uçlu bırakılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ve bunların frekans/yüzde değerleri aşağıdaki gibi oluşmuştur:

Boş zaman etkinlikleri	f	%
Televizyon izleme	3	5,10
Spor	10	17
Gezi	5	8,30
MSN,İnternet,Bilgisayar	10	17
Kitap	2	3.40
Müzik	1	01,60
Dans	1	01,60
Elektronik oyunlar,(play station vs.)	3	05,10
Oyun	3	05,10
Resim	1	01,60
Dini faaliyetler	1	01,60
El işi faaliyetleri	1	01.60
Anneye- babaya yardım (temizlik-ütü)vs.)	8	14
Yok	10	17
Toplam	59	100.0

Tablo 20 : Öğrencilerin boş zamanlarını geçirme ile ilgili eğilimleri

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin %17'sinin herhangi bir boş zaman etkinliğine katılmaması, %17'sinin sportif etkinliklere, %17'sinin MSN, bilgisayar gibi etkinliklere zaman ayırması ve %14'ünün ise evde annelerine temizlik gibi işlerde yardımcı olması dikkatleri çekmektedir. Çocukların boş zaman etkinliği olarak belirttikleri etkinliklerin hemen hemen hiçbiri, öğrencilerin dilsel pratik yapmaları için uygun değildir. Öte yandan, satranç, halk oyunu, şiir günü, tiyatro,

çevre gezileri (müze gezileri, çevre tanıma gezileri) gibi sosyal, sanatsal etkinlikleri organize edecek ve öğrencileri bu çalışmalara katacak, yönlendirecek olan öğretmenlerin, bu tür faaliyetlere çok yer vermedikleri (ya da veremedikleri) de görülmektedir (İnce, 2009).

4.5. Öğrencilerin Ürettikleri Sözlü ve Yazılı Metinlerdeki Sözcük Dağarcıkları

Hildebrand'a göre bireyin, ne yaptığını, ne istediğini ve ne gördüğünü anlatabilecek derecede kelime öğrenmesi ve yeni cümleler oluşturması da dil gelişiminin (dil eğitiminin) ana hedeflerinden birisidir (Hildebrand, 1981, akt. Demir-Yapıcı, 2007: 180). Oysa bugün geldiğimiz noktada, öğrencilerin ne istediklerini, ne gördüklerini anlatabilecek kadar dahi söz dağarcığına sahip olmadıklarını görüyoruz. Akyol'un Güneş'ten aktardığına göre, bugün Türkiye'de, ilköğretim öğrencileri okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini anlamamaktadırlar (Güneş, 1999, akt. Akyol, 2006). Yine Demir'in araştırmasına göre ilköğretim okullarındaki öğrencilerimiz ortalama 1000-1500 söz varlığına sahiptir (Demir, 2006). Bu söz varlığı, batılı gelişmiş toplumlardaki yaşıtlarının söz varlığı ile karşılaştırıldığında çok aşağılarda kalmaktadır. Diğer taraftan, yurt dışında yaşayan yurttaşlarımız açısından bakıldığında, söz varlığının çok daha zayıf olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım metinleri üretirken kulandıkları toplam sözcük sayıları aşağıdaki gibidir:

SINIF SEVİYELERİ	*DİLSEL BECERİ ALANLARI*			
	Yazılı anlatım becerisinde kullanılan toplam sözcük sayısı		*Sözlü anlatım becerisinde kullanılan toplam sözcük sayısı*	
	Açıklayıcı anlatı metni	*Kişisel anlatı metni*	*Açıklayıcı anlatı metni*	*Kişisel anlatı metni*
6. sınıflar	*638*	*555*	*1127*	*1102*
5. sınıflar	*1005*	*868*	*1816*	*1992*
4. sınıflar	*838*	*749*	*1426*	*1507*

Tablo 21: Öğrencilerin ürettikleri metinlerde kullandıkları sözcük sayıları

Nitekim öğrencilerin ürettikleri yazılı ve sözlü metinlerdeki söz varlığı incelendiğinde de, söz varlığındaki sığlık açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. TDSAU" (Türkî Diller Sıklık Analizi Uygulaması) adlı dizin programına, öğrencilerin ürettikleri metinlerin tek tek girilmesi ile elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin metinlere ve sınıflara göre kullandıkları ortalama sözcük sayıları aşağıdaki gibidir:

SINIF SEVİYELERİ	*DİLSEL BECERİ ALANLARI*			
	Yazılı anlatım becerisi		*Sözlü anlatım becerisi*	
	Açıklayıcı anlatım metni	*Kişisel anlatı metni*	*Açıklayıcı anlatı metni*	*Kişisel anlatı metni*
6. sınıflar	*31,90*	*27,75*	*56,35*	*55,1*
5. sınıflar	*52,89*	*45,68*	*95,63*	*104,89*
4. sınıflar	*41,90*	*37,45*	*71,30*	*75,35*

Tablo 22 : Öğrencilerin, sınıflara ve metinlere göre ortalama kullandıkları sözcük sayısı

Bu, elbette öğrencilerin aktif söz varlığını gösteren bir tablo değildir; ancak öğrencilerin kendilerine verilen süre içinde yazılı ve sözlü metin üretirken kullandıkları sözcük sığasını göstermesi açısından anlamlıdır. Nitekim yurt dışında yapılan anadili derslerinde öğrencilerin çektiği en büyük sıkıntılardan birisi sözcük dağarcıklarındaki sığlıktır. Öğrencilerin derse yeterince motive olamamalarına neden olan bu eksikliğin giderilmesi dersin başarıya ulaşamasında da önemli bir etkendir.

Bu tablonun gösterdiği sonuçlar, ileride öğrencilerin değişik dil düzlemlerinde yaptıkları yanlışlıkları yorumlarken de kullanılacaktır.

4.6. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre 6.,5. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Dilsel Seviyelerine İlişkin Bulgular

Dereceli puanlama yönergesi sonuçlarından elde edilen veriler, SPSS Window's 16.0 istatistik programında incelemeye alınmıştır. Öğrencilerin her bir dilsel beceri alanında ulaşabildikleri performans düzeyinin, sınıf ve yaş düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için ikiden çok değişkenli ($g \geq 2$) hipotezlerin test edildiği MANOVA uygulanmıştır. MANOVA, çok değişkenli

varyans analizi tekniğidir. Çok değişkenli varyans analizinde, bir ya da daha fazla bağımsız değişkene ait grupların, iki ya da daha fazla bağımlı değişkene ilişkin ortalamaları karşılaştırılır.

Bu amaçla bağımsız değişkenlerden, sürekliliği olan sınıf/yaş değişkeni, 6. sınıf (20 öğrenci), 5. sınıf (19 öğrenci) ve 4. sınıf (20 öğrenci) olarak üç grup hâlinde analize tabi tutulmuştur. Bağımlı değişkenler ise, öğrencilerin açıklayıcı yazılı anlatım performans düzeyleri, kişisel yazılı anlatım performans düzeyleri, açıklayıcı sözlü anlatım performans düzeyleri ve kişisel sözlü anlatım performans düzeyleri olmak üzere, dört grup halinde analize tabi tutulmuştur.

MANOVA analizi ile ilgili varsayımları test etmek amacıyla kovaryansların eşitliğini test etmek için uygulanan Box's M istatistiği sonucuna göre, Box's M=29,807, F= 1,335 ve sig.: ,144 (p>0,05) olduğundan kovaryansların eşitliği kabul edilmiştir. Başka bir deyişle bu teste göre araştırma değişkenleri beraber ve hemen aynı miktarda değişim özelliği göstermektedir :

Box's Test of Equality of Covariance Matrices[a]	
Box's M	29,807
F	1,335
df1	20
df2	1,120E4
Sig.	,144

Tablo 23: Box's M İstatistiği

4.6.1. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre Öğrencilerin Açıklayıcı Yazılı Anlatım Becerisindeki Dilsel Seviyelerine İlişkin Bulgular

SPSS Window's 16.0 MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı açıklayıcı anlatım becerisindeki dilsel seviyelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tablodaki gibidir:

Dilsel beceri alanı	Sınıf	Mean	Std. Deviation	N
Açıklayıcı Yazılı Anlatım Becerisi	6.Sınıf	29,20	4,467	20
	5.Sınıf	26,53	6,186	19
	4. Sınıf	28,30	3,466	20
	Toplam :	28,03	4,856	59

Tablo 24: MANOVA ya göre açıklayıcı yazılı anlatımda sınıfların toplam başarı ortalamaları

Tabloya göre öğrencilerin sınıflara göre ortalama puanları $\bar{x}$=28,03 (Ss:4,856) ile $\bar{x}$=29,20 (Ss: 4,467) arasındadır. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 5. sınıfa gelindiğinde bir miktar düşüş göstermekte; 4. sınıfla birlikte ise yeniden yükselmekte ancak 6. sınıf seviyesini yakalayamamaktadır.

Bir ölçme aracında yeterli sayılabilecek güvenirlik ve geçerlilik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır. Yazılı açıklayıcı anlatımla ilgili, öğrencilerin dereceli puanlama yönergelerinden aldıkları puanlara göre, hazırlanan ölçeğin geçerliliğini gösteren, split-half yöntemi ile elde edilen, *Guttmann split-half* katsayısı ve güvenirliliğini gösteren *Cronbach's Alpha* katsayısı aşağıdaki gibidir:

Reliability Statistics		
Guttman Split-Half Coefficient	*Cronbach's Alpha*	*N of Items*
,728	,646	14

Tablo 25: Açıklayıcı yazılı anlatım geçerlilik ve güvenirlilik katsayıları

Cronbach's Alpha, ölçme aracı içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsüdür. Cronbach alfa katsayısı ne kadar yüksek olursa, ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı maddelerden oluştuğu varsayılır. İlk kez yapılan uygulamalı araştırmalarda Cronbach's Alpha katsayısı için 0,60 değeri,

(α>0.60), yeterli kabul edilmektedir (Churchill, 1979). Cronbach α katsayısı 0,40'dan küçük ise ölçme aracı güvenilir değildir, 0,40-0,59 arası düşük güvenirlikte, 0,60-0,79 arası oldukça güvenilir, 0,80-100 arası ise yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirilir (Tavşanel, 2002; Özdamar, 2002).

Bu durumda yazılı açıklayıcı anlatım ölçeğinin güvenirlilik katsayısı (α), 0,646 gibi yüksek bir değer çıkmakta ve çalışmanın oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Çalışmada SPSS MANOVA uygulamasıyla, çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf ve yaş seviyeleri ile açıklayıcı yazılı anlatım becerilerindeki başarıları (performans düzeyleri) arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için bir korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin açıklayıcı yazılı anlatımla ilgili dereceli puanlama yönergelerinden elde ettikleri başarı puanları ve sınıf ve yaş düzeyleri arasında saptanan 0,221'lik korelasyon, sınıf ve yaş değişkenin öğrencilerin yazılı açıklayıcı anlatımda gösterdikleri başarı üzerinde önemli bir rol oynamadığını göstermektedir:

Kaynak	Bağımlı değişken	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Sınıf Düzeyleri 6.-5-4. sınıf	*Açıklayıcı Yazılı Anlatım becerisi*	*71, 795*	*2*	*35,898*	*1,551*	*,221*

Tablo 26: Açıklayıcı yazılı anlatım MANOVA sonuçları

Sig. değerinin, 0,015 den büyük olması (p>0,015), korelasyonun negatif olduğunu yani ilişki kurulamadığını gösterir. Tabloya göre "*Sig.*" değeri, 0,015 den büyük olduğu için sınıflar arası fark anlamsız gözükmektedir. Başka bir deyişle sınıf seviyesindeki yükselme ile başarı oranı arasında bir ilişki kurulamamış; öğrencilerin sınıf-yaş seviyesindeki ilerlemeleri açıklayıcı yazılı anlatım becerisine yansımamıştır.

Öte yandan MANOVA'dan elde edilen veriler doğrultusunda, faktörlere göre performans değerleri ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
V1	1,12	,378	59
V2	2,66	,909	59
V3	1,64	,950	59
V4	1,33	,659	59
V5	2,05	1,161	59
V6	2,10	1,071	59
V7	1,16	,523	59
V8	1,22	,594	59
V9	1,00	,000	59
V10	3,28	,988	59
V11	2,38	1,137	59
V12	2,78	1,125	59
V13	1,50	,600	59
V14	3,83	,534	59

Tablo 27: Açıklayıcı yazılı anlatıma göre faktörlerin ortalama değerleri ve standart sapmaları

Bu tabloya göre öğrencilerin düzeylerinin çok zayıf/çokyetersiz bulunduğu performans alanları şunlardır:

- Kağıt düzenini sağlar (V1)
- Konuyu belli bir plana göre işleyip, anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayarak anlatım bütünlüğünü sağlar (V8)
- Konuyu açıklamaya yetecek kadar uzunlukta yazabilir (V7)
- Atasözü, deyim, ikilemeler gibi anlatıma zenginlik katan söz kalıplarını kullanır (V9)

Bu tablonun ortaya çıkmasında bir çok etken söz konusudur. Örneğin, öğrencilerin anlam bütünlüğünü sağlayamamasında, atasözü, deyim ve ikilemeler gibi anlatımda zenginliğe neden olacak söz kalıplarını kullanamamasında, konuyu

açıklamaya yetecek kadar uzunlukta yazamamasında, öğrencilerin söz dağarcıklarındaki sığlık etkili olmuş olabilir. Şüphesiz bu sığlık, öncelikle, öğrencilerin az kitap okumasından kaynaklanmaktadır. Nitekim, çalışmanın ilk bölümünde uygulanan tanıma anketlerinde öğrencilerin %38,93'ü hiç Türkçe dergi okumadıklarını, %37,28'i ise bazen okuduklarını ve yine öğrencilerin %35,59'u hiç Türkçe kitap okumadıklarını ve %54,23'ü ise bazen Türkçe kitap okuduklarını bildirmişlerdir (Bk. Tablo 18). Öte yandan öğrencilerin, "**dilsel eğilimleri ve alışkanlıkları**" ile ilgili yapılan anket çalışmasında açık uçlu bir soruya verdikleri cevap ilginçtir[8]. Bazen ya da sürekli Türkçe kitap okurum diyen öğrencilerin yalnızca dördü en son okudukları – ya da okuduklarını hatırladıkları- Türkçe kitabın adını verebilmişlerdir. Bu iki kitaptan ikisi dinsel konulu bir eserdir. Diğer kitabın tür ve konu bilgisine ise ulaşılamamıştır.

Öğrenci düzeylerinin yetersiz/orta seviyede bulunduğu performans alanlar şunlardır:

- Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanır. (V3)
- Sözcüklerin imla açısından doğru biçimde ve dilbilgisi kurallarına uygun yazar. (V4)
- Sözcüğe gelen ekleri (bütün yapım ve çekim eklerini) doğru bir şekilde kullanır. (V5)
- Öğelerinin dizilişi ve tümce yapısı bakımından, doğru ve kurallara uygun cümleler kurar. (V6)
- Çelişkili ya da mantıksız ifadede bulunma, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmama, yanlış sözcük/sözcük türü kullanma gibi nedenlerle anlam bulanıklığına neden olmaz. (V11)
- Savruk ve özensiz olmayan, açık ve anlaşılır cümleler kurarak anlatılanın doğru aktarımını sağlar. (V13)

Bu performans alanlarında öğrencilerin yetersiz çıkmasında da hiç şüphesiz okuma alışkanlıklarının etkisi vardır.

[8] Bu soru açık uçlu olduğu için yüzdelik oranların verildiği tablolara yansımamıştır.

Öğrenci düzeylerinin yeterli/iyi seviyede bulunduğu performans alanları şunlardır:

- Yazısı okunaklıdır. (V2)
- Gereksiz anlatımlarla konu dışına çıkmaz. (V10)
- Fiilleri kişi ve kip eklerine dikkat ederek kullanır. (V12)

Bu performans alanında öğrencilerin gösterdikleri olumlu durum, değişik etkenlere bağlı olabilir. Örneğin, öğrencilerin yazılarının okunaklı olmasında, Fransız eğitim sistemi içinde yazı çalışmalarının önemli bir yerinin olmasının etkisi olmuş olabilir. Bu derse katılan öğrenciler, yazı (Fr.ortographe) çalışmalarını, Türkçe dersi kapsamında değil, Fransız okullarındaki Fransızca dersi kapsamında yapmaktadırlar. Öte yandan öğrenciler yazılı açıklayıcı anlatım çalışmasında ağırlıklı olarak, günlük hayatta da çok kullanılan, şimdiki zamanı ve geniş zamanı kullanmaktadırlar. Bu zamanların gündelik yaşamda da sık kullanılan temel zamanlar olması, fiilleri doğru zamanda kişi ve kip eklerine dikkat ederek kullanmalarında etkili olmuş olabilir. "Konu dışına çıkmama" performansında başarılı bulunmalarında yetersiz bulunan "yeteri kadar uzunlukta yazmama" performansının etkisi olabilir. Zira yazılı açıklayıcı anlatım çalışmasında öğrenciler 31,90-52,89 sözcük aralığında bir sözcük kullanım performansı sergilemekte; ortalama 42,23 sözcük kullanmaktadırlar. Bu ortalama, videoda geçen çok sayıdaki olumsuzlukların anlatılması için, zaten yetersiz olduğundan konu dışına çıkılmaması doğal bir sonuç olarak algılanabilir.

Öğrencilerin, yazılı açıklayıcı anlatım dil becerisinde, düzeylerinin çok yeterli/çok iyi seviyede bulunduğu tek performans alanı ise şudur:

- Yabancı sözcük kullanmaz. (V14)

Çalışmanın başında, öğrencilere, mecbur kalmadıkça Fransızca sözcük kullanmamaları konusunda yapılan uyarının, deneklerce dikkate alındığı gözlenmektedir.

Tablonun geneline bakıldığında, öğrencilerin uzmanlarca belirlenen, 14 performans düzeyinden 10'unda çok yetersiz ya da yetersiz/orta seviyede çıktıkları

ve bu performans alanlarında başarılı olabilmeleri için ek uygulamalara ve desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

4.6.2. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre Öğrencilerin Kişisel Yazılı Anlatım Becerisindeki Dilsel Seviyelere İlişkin Bulgular

SPSS Window's 16.0 MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin kişisel yazılı anlatım becerisindeki dilsel seviyelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tablodaki gibidir:

Dilsel beceri alanı	Sınıf	Mean	Std. Deviation	N
Kişisel Yazılı Anlatım Becerisi	6.Sınıf	29,15	4,246	20
	5.Sınıf	26,95	5,380	19
	4. Sınıf	28,95	5,306	20
	Toplam :	28,37	5,010	59

Tablo 28 : MANOVA ya göre kişisel yazılı anlatımda sınıfların toplam başarı ortalamaları

Tabloya göre öğrencilerin sınıflara göre ortalama puanları, $\bar{x}$=26,95 (Ss:5,380) ile $\bar{x}$=29,15 (Ss: 4,246) arasındadır. Kişisel yazılı anlatım becerisinde de açıklayıcı yazılı anlatım becerisinde olduğu gibi 6. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 5. sınıfa gelindiğinde bir miktar düşüş göstermekte; 4. sınıfla birlikte ise yeniden yükselmektedir. Bu durumun sebebi 5. sınıf öğrencilerinin sözcük kullanma performanslarının, 6. sınıf öğrencilerinden yüksek olması; yani daha çok sözcükle yazmış olmaları ve bu nedenle daha çok hata yaparak dereceli puanlama yönergesinden daha düşük puan almış olmaları olabilir.

Kişisel yazılı anlatımla ilgili, öğrencilerin dereceli puanlama yönergelerinden aldıkları puanlara göre hazırlanan ölçeğin geçerliliğini gösteren split-half yöntemi ile

elde edilen *Guttmann split-half* katsayısı ve güvenirliliğini gösteren *Cronbach's Alpha* katsayısı aşağıdaki gibidir:

Reliability Statistics

Guttman Split-Half Coefficient	*Cronbach's Alpha*	*N of Items*
,728	,651	14

Tablo 29: Kişisel yazılı anlatım geçerlilik ve güvenirlilik katsayıları

Kişisel yazılı anlatım ölçeğinin güvenirlilik katsayısı (α), 0,651 gibi bir değer çıkmakta (α>0.60) ve çalışmanın oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. Çalışmanın geçerliliğine ilişkin *Guttman Split-Half Coefficient* katsayısının 0,728 çıkması ise çalışmanın geçerli olduğunu göstermektedir.

Çalışmada SPSS MANOVA uygulamasıyla, çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf ve yaş seviyeleri ile kişisel yazılı anlatım becerilerindeki başarıları (performans düzeyleri) arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için bir korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin kişisel yazılı anlatım ile ilgili dereceli puanlama yönergelerinden elde ettikleri başarı puanları ve sınıf-yaş düzeyleri arasında saptanan 0,325'lik korelasyon, sınıf-yaş değişkenin, öğrencilerin açıklayıcı yazılı anlatımda gösterdikleri başarı üzerinde önemli bir rol oynamadığını göstermektedir:

Kaynak	Bağımlı değişken	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Sınıf Düzeyleri 6.-5-4. sınıf	*Kişisel Yazılı anlatım becerisi*	*57,349*	*2*	*28,675*	*1,148*	*,325*

Tablo 30: Kişisel yazılı anlatım MANOVA sonuçları

Sig. değerinin, 0,015 den büyük olması (p>0,015), korelasyonun negatif olduğunu yani sınıf seviyesindeki ilerleme ile kişisel yazılı anlatım becerisindeki

öğrenci başarıları arasında bir ilişki kurulamadığını göstermektedir. Tabloya göre "*Sig.*" değeri, 0,015 den büyük olduğu için sınıflar arası fark anlamsız gözükmektedir. Açıklayıcı yazılı anlatım becerisinde olduğu gibi, kişisel yazılı anlatım becerisinde de benzer sonuçların çıkması, öğrencilerin sınıf-yaş seviyesindeki ilerlemeye rağmen, anlatım becerilerinde aynı gelişim çizgisini yakalayamadıklarını, bu ise yurt dışındaki Türk öğrenciler için uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü programının yazılı anlatım becerileri bağlamında doğru yapılandırılmadığını düşündürmektedir.

Öte yandan MANOVA'dan elde edilen veriler doğrultusunda, kişisel yazlı anlatıma ilişkin, faktörlere göre performans değerleri ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
V1	1,00	,000	59
V2	2,62	1,073	59
V3	1,62	,914	59
V4	1,71	1,043	59
V5	2,14	1,191	59
V6	2,48	1,173	59
V7	1,12	,498	59
V8	1,00	,000	59
V9	1,00	,000	59
V10	3,22	1,060	59
V11	2,48	1,096	59
V12	2,47	1,096	59
V13	1,62	,557	59
V14	3,86	,348	59

Tablo 31: Kişisel yazılı anlatıma göre faktörlerin ortalama değerleri ve standart sapmaları

Bu tabloya göre öğrenci düzeylerinin çok zayıf/çokyetersiz bulunduğu performans alanları şunlardır:

- Kağıt düzeni. (V1)
- Konuyu açıklamaya yetecek kadar uzunlukta yazabilir. (V7)
- Konuyu belli bir plana göre işleyip, anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayarak anlatım bütünlüğünü sağlar. (V8)
- Atasözü, deyim, ikilemeler gibi anlatıma zenginlik katan söz kalıplarını kullanır. (V9)

Öğrenci düzeylerinin yetersiz/orta seviyede bulunduğu performans alanları şunlardır:

- Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanır. (V3)
- Sözcükleri imla açısından doğru biçimde ve dilbilgisi kurallarına uygun yazar. (V4)
- Sözcüğe gelen ekleri (bütün yapım ve çekim eklerini) doğru bir şekilde kullanır. (V5)
- Öğelerinin dizilişi ve tümce yapısı bakımından, doğru ve kurallara uygun cümleler kurar. (V6)
- Çelişkili ya da mantıksız ifadede bulunma, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmama, yanlış sözcük/sözcük türü kullanma gibi nedenlerle anlam bulanıklığına neden olmaz. (V11)
- Fiileri kişi ve kip eklerine dikkat ederek kullanır. (V12)
- Savruk ve özensiz olmayan, açık ve anlaşılır cümleler kurarak anlatılanın doğru aktarımını sağlar. (V13)

Öğrenci düzeylerinin yeterli/iyi seviyede bulunduğu performans alanları şunlardır:

- Yazısı okunaklıdır. (V2)
- Gereksiz anlatımlarla konu dışına çıkmaz. (V10)

Öğrencilerin, kişisel yazılı anlatım dil becerisinde, düzeylerinin çok yeterli/çok iyi seviyede bulunduğu tek performans alanı ise şudur:

- Yabancı sözcük kullanmaz. (V14)

MANOVA'dan elde edilen veriler doğrultusunda, kişisel yazlı anlatıma ilişkin, faktörlere göre performans değerleri ortalamalarını, açıklayıcı yazılı anlatım ortalamaları ile karşılaştıracak olursak; öğrencilerin her iki yazılı anlatım biçiminde de hemen hemen aynı performansları gösterdiklerini görebiliriz. Yalnızca öğrencilerin, açıklayıcı yazılı anlatımda, iyi performansları arasında bulunan "fiilleri kişi ve kip eklerine dikkat ederek kullanır" performansının, kişisel yazılı anlatımda yetersiz/orta seviyede çıktığı görülmektedir.

4.6.3. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre Öğrencilerin Açıklayıcı Sözlü Anlatım Becerisindeki Dilsel Seviyelerine İlişkin Bulgular

SPSS MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin açıklayıcı sözlü anlatım becerisindeki dilsel seviyelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tablodaki gibidir:

	Sınıf	Mean	Std. Deviation	N
Açıklayıcı Sözlü anlatım becerisi	6. Sınıf	34,30	5,253	20
	5. Sınıf	32,21	5,702	19
	4 Sınıf	32,75	5,937	20
	Toplam :	33,10	5,610	59

Tablo 32: MANOVA ya göre açıklayıcı sözlü anlatımda sınıfların toplam başarı ortalamaları

Buna göre öğrencilerin sınıflara göre ortalama puanları, $\bar{x}$=32,21 (Ss:5,702) ile $\bar{x}$=34,30 (Ss: 5,253) arasındadır. Açıklayıcı sözlü anlatım becerisinde, 6.sınıf öğrencilerinin ortalama puanları 5.sınıfa gelindiğinde bir miktar düşüş göstermekte; 4.sınıfla birlikte ise yeniden yükselmektedir. Bu durumun sebebi 5.sınıf öğrencilerinin sözcük kullanma performanslarının 6.sınıf öğrencilerinden yüksek olması; yani daha çok sözcükle konuşuyor olmaları ve bu nedenle daha çok

hata/yanlış yaparak; dereceli puanlama yönergesinden daha düşük puan almış olmaları olabilir. Nitekim, öğrencilerin, kişisel sözlü anlatım becerisinde, sözcük kullanım performanslarına bakıldığında; 6. sınıfların, 56,35 sözcükle, 5. sınıfların 95,63 sözcükle, 4. sınıfların ise 71,30 sözcükle konuştukları görülmektedir[9].

Açıklayıcı sözlü anlatımla ilgili, öğrencilerin dereceli puanlama yönergelerinden aldıkları puanlara göre, hazırlanan ölçeğin geçerliliğini gösteren, split-half yöntemi ile elde edilen, *Guttmann split-half* katsayısı ve güvenirliliğini gösteren *Cronbach's Alpha* katsayısı aşağıdaki gibidir:

Reliability Statistics

Guttman Split-Half Coefficient	*Cronbach's Alpha*	*N of Items*
,595	,626	14

Tablo 33: Açıklayıcı sözlü anlatım geçerlik ve güvenirlilik katsayıları

Açıklayıcı sözlü anlatım ölçeğinin güvenirlilik katsayısı (α), ,626 gibi bir değer çıkmakta (α>0.60) ve çalışmanın oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. Geçerliliğe ilişkin *Guttman Split-Half Coefficient* katsayısının ,595 çıkması ise çalışmanın geçerliliğini göstermektedir.

Çalışmada SPSS MANOVA uygulamasıyla, çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf ve yaş seviyeleri ile açıklayıcı sözlü anlatım becerilerindeki başarıları (performans düzeyleri) arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için bir korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin açıklayıcı sözlü anlatım ile ilgili dereceli puanlama yönergelerinden elde ettikleri başarı puanları ve sınıf-yaş düzeyleri arasında saptanan 0,487'lik korelasyon, sınıf-yaş değişkeninin, öğrencilerin açıklayıcı yazılı anlatımda ulaşabildikleri performans düzeyi üzerinde önemli bir rol oynamadığını göstermektedir:

[9] Bk. Tablo 22

Kaynak	Bağımlı değişken	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Sınıf Düzeyleri 6.-5-4. sınıf	*Açıklayıcı sözlü anlatım becerisi*	*46,282*	*2*	*23,141*	*,728*	*,487*

Tablo 34: Açıklayıcı sözlü anlatım MANOVA sonuçları

Sig. değerinin, 0,015 den büyük olması (p>0,015), korelasyonun negatif olduğunu yani sınıf seviyesindeki ilerleme ile açıklayıcı sözlü anlatım becerisindeki öğrenci başarıları arasında bir ilişki kurulamadığını göstermektedir. Tabloya göre "*Sig.*" değeri, 0,015 den büyük olduğu için sınıflar arası fark anlamsız gözükmektedir. Öte yandan MANOVA'dan elde edilen veriler doğrultusunda, açıklayıcı sözlü anlatıma ilişkin, faktörlere göre performans değerleri ortalamaları ve standart sapmaları, aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
V1	1,00	,000	59
V2	1,47	,959	59
V3	3,59	,859	59
V4	1,24	,471	59
V5	2,29	,899	59
V6	2,31	1,079	59
V7	2,10	1,087	59
V8	1,86	,782	59
V9	2,19	,661	59
V10	1,98	,662	59
V11	2,09	,732	59
V12	1,98	,761	59
V13	1,67	,906	59
V14	1,00	,000	59
V15	2,14	1,099	59
V16	2,62	,875	59
V17	1,48	,655	59

Tablo 35: Açıklayıcı sözlü anlatıma göre faktörlerin ortalama değerleri ve standart sapmaları

Bu tabloya göre öğrencilerin düzeylerinin çok zayıf/çokyetersiz bulunduğu performans alanları şunlardır:

- Sesleri doğru boğumlar. (V1)
- Gereksiz sözcük kullanmaz.(V4)
- Konuşmasını belli bir plana göre işler, anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayarak anlatım bütünlüğünü sağlar. (V14)

Bu sonuçlara göre açıklayıcı sözlü anlatım becerisinde öğrencilerin özellikle sesleri doğru boğumlamada, gereksiz sözcük kullanmamada ve belli bir plana göre konuşmasını geliştirmede ciddi sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Bu sorunların yaşanmasında bir çok neden etken olabilir. Boğumlama, sözcüklerin doğru ve anlaşılır biçimde seslendirilmesi demektir. Bu seslendirme sırasında çok farklı hatalar yapılabilir. Bu hatalar acele etmek veya konuşmaya özen göstermemek gibi nedenlerle olabileceği gibi zaman içerisinde kazanılmış yanlış alışkanlıkların doğuştan gelen, pelteklik, kekemelik gibi fizyolojik bozuklukluların ya da sözcüklerin doğru söylenişinin bilinmemesi nedeniyle yanlış sesletimlenmesinin sonucunda olabilir. Özellikle sözcüğün doğru söylenişinin bilinmediği durumlarda, hece atlaması, sözcük içinde hecelerin yer değiştirmesi, hecenin gereksiz yere uzatılması, ya da sözcükden hece çıkartılması gibi durumlar görülür. Bazı harflerin doğru seslendirilmemesi de boğumlama hatasıdır. Bu çalışmada Fransızca'nın sesletimi ile Türkçe'nin sesletimi arasındaki farklılık nedeni ile oluşan, örneğin Fransızca'da nazal okunan "r" gibi, boğumlama hataları sınıflandırma dışı bırakılmıştır. Buna karşılık öğrencilerin sözcüğün boğumlanmasına ilişkin yanlış edindikleri bilgiler sınıflandırmaya konmuştur. Örneğin;

- "Sohbet" yerine "**sobet**" , "daha" yerine "**dağ**" (Denek E01)
- "Öğrenmemiz" yerine "**öğrememiz**", "öğretmen" yerine "**öğetmen**" (Denek E03)
- "Bayağı" yerine "**bayağ**" (Denek E04)
- "Vurabilirsin" yerine "**vurebilirsin**", "kalınca" yerine "**kalince**" (Denek E05)

- "Yakalayınca" yerine "**yakeleyince**", "konuşunca yerine "**konişininci**" (Denek E06)
- "Normalde" yerine "**normalda**" (Denek M14)
- "Fotoğraf" yerine "**fotoraf**" (Denek M19)
- "Kavgalar" yerine "**kıvgılar**" (Denek M24)

Yazılı anlatımdan farklı olarak, düzgün ve kurallı konuşmada zorluk çeken öğrencilerin sık sık gereksiz sözcüklere yöneldikleri görülmektedir. Bunlardan en sık kullanılanları: "ve", "çünkü", "ya da" , "yoksa", "ama", "hatta", "yani" bağlaçları ile "sonra" edatıdır[10].

Tabloya göre öğrencilerin düzeylerinin yetersiz/orta düzeyde bulunduğu performans alanları şunlardır:

- Sesleri yutmaz. (V2)
- Çoğu anlamlı yargılar içeren cümleler kurar. (V5)
- Mantıkça çelişik ya da mantıksız tümce kurmaz. (V6)
- Konuşma sırasında sözcük yinelemesi yapmaz. (V7)
- Sesin alçaklık ve yükseklik olanaklarını iyi kullanır. (V8)
- Anlaşılır şekilde konuşur, sözcükleri doğru biçimde söyler. (V9)
- Tümce içinde sözcükleri doğru vurgular. (V10)
- Açık, anlaşılır ve kurallarına uygun tümceler kurar. (V11)
- Konuşmanın amacına uygun tonlamalar yapar. (V12)
- Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmaz. (V13)
- Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaz. (V15)
- Konunun gerektirdiği uzunlukta konuşabilir. (V17)

Açıklayıcı sözlü anlatımda zorlanan öğrencilerin, özellikle mantıklı, anlamlı yargılar içeren, kurallarına uygun cümleler kuramadıkları dikkati çekmektedir. Nitekim, başka bir çalışmada Paris Eğitim Müşavirliğine bağlı Türkçe öğretmenlerine sorulan **Öğrencilerinizin Türkçeyi düzgün bir şekilde, kurallarına uygun olarak konuştuklarını düşünüyor musunuz?**" Sorusuna öğretmenlerin %

[10] Bk. Denekler: J32, C42, P50, E03, E06, M07, M11, M12, M15, M22, M23, M27, M29, J31 vs.

97,95'i hayır diyerek, öğrencilerin, konuşma boyutunda, Türkçe seviyelerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Tonlama, vurgulama, duraklamadan ve değişik sesler çıkarmadan konuşma, sesin alçaklık ve yükseklik olanaklarını iyi kullanma gibi ideal ses özelliklerini sağlamada, öğrencilerin seviyesi yetersiz/orta düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilerin, seviye olarak yeterli/iyi düzeyde bulundukları iki performans alanı ise şunlardır:

- Yabancı sözcük kullanmaz. (V3)
- Gereksiz ayrıntılara girmez. (V16)

Açıklayıcı sözlü anlatım becerisinde öğrencilerin çok iyi düzeyde bulunduğu bir performans alanı ise belirlenememiştir.

4.6.4. Dereceli Puanlama Yönergelerine Göre Öğrencilerin Kişisel Sözlü Anlatım Becerisindeki Dilsel Seviyelerine İlişkin Bulgular

SPSS Window's 16.0 MANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin kişisel sözlü anlatım becerisindeki dilsel seviyelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tablodaki gibidir:

	Sınıf	Mean	Std. Deviation	N
Kişisel Sözlü anlatım becerisi	6.Sınıf	37,30	5,497	20
	5.Sınıf	34,21	6,170	19
	4.Sınıf	34,95	4,774	20
	Toplam :	35,51	5,563	59

Tablo 36: MANOVA ya göre kişisel sözlü anlatımda sınıfların toplam başarı ortalamaları

Buna göre öğrencilerin sınıflara göre ortalama puanları, $\bar{x}$=34,21 (Ss:5,702) ile $\bar{x}$=37,30 (Ss: 5,253) arasındadır. Açıklayıcı sözlü anlatım becerisinde, 6.sınıf

öğrencilerinin ortalama puanları 5.sınıfa gelindiğinde bir miktar düşüş göstermekte; 4.sınıfla birlikte ise yeniden yükselmektedir. Ayrıca öğrencilerin kişisel sözlü anlatım becerisindeki performans düzeylerinin açıklayıcı sözlü anlatım performans düzeylerinden bir miktar daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu dilsel beceri alanında da, öğrencilerin sözcük kullanım sığalarının dereceli puanlama yönergesindeki başarılarına etki ettiği düşünülmektedir.

Kişisel sözlü anlatımla ilgili, öğrencilerin dereceli puanlama yönergelerinden aldıkları puanlara göre, hazırlanan ölçeğin geçerliliğini gösteren, split-half yöntemi ile elde edilen, *Guttmann split-half* katsayısı ve güvenirliliğini gösteren *Cronbach's Alpha* katsayısı aşağıdaki gibidir:

Reliability Statistics

Guttman Split-Half Coefficient	*Cronbach's Alpha*	*N of Items*
,526	,626	17

Tablo 37: Kişisel sözlü anlatım geçerlilik güvenirlilik katsayıları

Kişisel sözlü anlatım ölçeğinin güvenirlilik katsayısı (α), ,626 gibi bir değer çıkmakta (α>0.60) ve çalışmanın oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. Geçerliliğe ilişkin *Guttman Split-Half Coefficient* katsayısının ,526 çıkması ise çalışmanın geçerli olduğunu göstermektedir.

Çalışmada SPSS MANOVA uygulamasıyla, çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf ve yaş seviyeleri, kişisel sözlü anlatım becerilerindeki başarıları (performans düzeyleri) arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için bir korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin, kişisel sözlü anlatım ile ilgili, dereceli puanlama yönergelerinden elde ettikleri başarı puanları ile sınıf-yaş düzeyleri arasında saptanan 0,325'lik korelasyon, sınıf-yaş değişkeninin, öğrencilerin kişisel sözlü anlatım becerisindeki başarıları üzerinde önemli bir rol oynamadığını göstermektedir:

Kaynak	Bağımlı değişken	Type III Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig.
Sınıf Düzeyleri 6.-5-4. sınıf	*Kişisel sözlü anlatım becerisi*	*102,438*	*2*	*51,219*	*1,695*	*,325*

Tablo 38: Kişisel sözlü anlatım MANOVA sonuçları

Sig. ,325 değerinin, 0,015 den büyük olması (p>0,015), korelasyonun negatif olduğunu yani sınıf seviyesindeki ilerleme ile açıklayıcı sözlü anlatım becerisindeki öğrenci başarıları arasındaki gelişim arasında bir ilişki kurulamadığını göstermektedir. Dolayısıyla sınıflar arası fark anlamsız gözükmektedir.

Öte yandan MANOVA'dan elde edilen veriler doğrultusunda, kişisel sözlü anlatıma ilişkin, faktörlere göre performans değerleri ortalamaları ve standart sapmaları, aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
V1	1,00	,000	59
V2	2,24	1,204	59
V3	3,60	,897	59
V4	1,36	,641	59
V5	2,12	,938	59
V6	2,45	1,062	59
V7	2,48	1,143	59
V8	1,86	,782	59
V9	1,79	,969	59
V10	2,16	,790	59
V11	2,24	,802	59
V12	1,98	,761	59
V13	2,38	,875	59
V14	1,00	,000	59
V15	1,93	1,090	59

V16	3,53	,863	59
V17	1,41	,899	59

Tablo 39: Kişisel sözlü anlatıma göre faktörlerin ortalama değerleri ve standart sapmaları

Bu tabloya göre öğrencilerin düzeylerinin çok zayıf/çokyetersiz bulunduğu performans alanları şunlardır:

- Sesleri doğru boğumlar. (V1)
- Konuşmasını belli bir plana göre işler, anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayarak anlatım bütünlüğünü sağlar. (V14)

Öğrenciler, açıklayıcı sözlü anlatımdaki performans düzeylerine benzer bir performans ortaya koymaktadır.

Tabloya göre öğrencilerin düzeylerinin yetersiz/orta düzeyde bulunduğu performans alanları şunlardır:

- Sesleri yutmaz. (V)
- Gereksiz sözcük kullanmaz. (V2)
- Çoğu anlamlı yargılar içeren cümleler kurar. (V4)
- Mantıkça çelişik ya da mantıksız tümce kurmaz. (6)
- Konuşma sırasında sözcük yinelemesi yapmaz. (V7)
- Sesin alçaklık ve yükseklik olanaklarını iyi kullanır. (V8)
- Anlaşılır şekilde konuşur, sözcükleri doğru biçimde söyler. (V9)
- Tümce içinde sözcükleri doğru vurgular. (V10)
- Açık, anlaşılır ve kurallarına uygun tümceler kurar. (V11)
- Konuşmanın amacına uygun tonlamalar yapar. (V12)
- Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmaz. (V13)
- Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaz. (V15)
- Konunun gerektirdiği uzunlukta konuşabilir. (V17)

Öğrencilerin, düzeyleri yeterli/iyi seviyede bulunan iki performans alanı ise şunlardır:

- Yabancı sözcük kullanmaz. (V3)

- Gereksiz ayrıntılara girmez. (V16)

Kişisel sözlü anlatım becerisinde, öğrencilerin çok iyi düzeyde bulunduğu bir performans alanı belirlenememiştir.

Dereceli puanlama yönergelerinden elde edilen veriler ışığında, makro planda yapılan bu incelemelerden sonra, mikro planda bir incelemenin yapılması uygun görülmüştür. Bunun için öğrencilerin ürettikleri metinler sözdizim, biçimbirim, sesbirim ve anlambirimler seviyesinde bir incelemeye daha tabi tutulmuş ve öğrencilerin daha çok hangi düzlemlerde hata/yanlış yaptıklarının tespit edilmesinin, anadili eğitiminde doğru bir planlama yapabilmek için yerinde bir çalışma olacağı öngörülmüştür.

4.7. Değişik Dil Düzlemleri Açısından Öğrencilerin Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin ürettikleri metinlerdeki sözlü ve yazılı anlatımlara baktığımızda yapılan yanlışlıkların, dış yapı ilkelerinden ziyade, daha çok dilbilgisel düzeyde ve dile ilişkin genel geçer kurallar çerçevesinde yoğunlaştığını görmekteyiz. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin dilsel yetileri, bu yanlışların neden olduğu geçersiz dil üretimleri nedeniyle istenilen seviyeye ulaşamamaktadır. Öyleyse yapılan bu yanlışlıklar iyi belirlenerek çözümlenmelidir.

Bir dil, dilbilgisel açıdan çok değişik düzlemlerde ele alınıp incelenebilir. Örneğin Bilgegil, "**Türkçe Dilbilgisi**" adlı kitabında dilbiligisini, sözdizimsel, biçimbilimsel ve sesbilimsel incelemeyi tercih etmiştir (Bilgegil, 1981). Adalı, dil incelemelerinin daha çok şu dilsel düzlemlerde gerçekleştiğini söyler:

> "Dilbilgisi, dilin dizgesini ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan bir çalışma alanıdır. Dil dizgesi çok gelişkin ve karmaşık bir dizgedir. Bu nedenle dili bir bütün olarak incelemek zordur. Dildeki birimlere bağlı olarak değişik düzlemler saptanır...Dil genellikle dört düzlemde incelenir: Bunlar biçimbilimsel düzlem (Fr. *Morphologique*), sözdizimsel düzlem (Fr. *Syntactique*), sesbilimsel düzlem (Fr. *Fonologique*) ve anlambilimsel (Fr. *Semantique*) düzlemdir". (Adalı, 2004)

Biçimbilimsel düzlem, dildeki sözcüklerin yapısını tanımlayan, çözümleyen ve çeşitli dilsel kurallar sayesinde sözcüğün belli bir kimlik kazanmasını sağlayan düzlemdir. Bir dildeki kurallar, aynı zamanda sözcüğün oluşumunu da yöneten kurallar bütünüdür. Sözcüğün kökü, sözcüğe gelen çekim ekleri ve yapım ekleri gibi birtakım ekler, sözcüğün bu eklerle arasındaki bağıntı ve bu bağıntı sonucu sözcükte meydana gelen her türlü değişim ve bu bağlamda sözcüğün dış yapı ile görünüş açısından incelenmesi, hep biçimbilimin konu alanı içine girer. Başka bir deyişle biçimbilim, sadece sözcüğün kökü ile (kendisi ile) uğraşmaz. Adına biçimbirim (Fr. *Morphem*) denilen ve tek başına bir anlamı olmamakla birlikte tepkimeye girdiği sözcüğü değişik açılardan anlamlandıran, bir dildeki en küçük dilsel birimlerle de ilgilenir. Bu çalışmada, öğrencilerin, ürettikleri metinlerde, kullandıkları sözcükler biçimbilimin konu alanı içinde incelenerek öğrencilerin yanlış kullanımları belirlenmiş ve sayısal ifade ile de gösterilmiştir.

Sözdizimsel düzlem, bir tümceyi, konuşulduğu dilin normlarına uygun olacak şekilde doğru kurmanın ilke ve kurallarını inceleyen düzlemdir. Fransızca "syntax" sözcüğünden gelen sözdizim, tümce içindeki sözcüklerin dizilişini, sıralanışını ve bu diziliş içindeki sistemi inceleyerek; dile ait sözdizimsel kuralları ortaya koyar. Bilgegil, "sözdizimi" kavramını, "bir sözcük ya da sözcük grubunun diğer bir sözcük veya sözcük grubu ile birleşmesini; başka deyişle sözcüklerin tümce içindeki kompozisyonunu inceler" diyerek açıklar (Bilgegil, 1981). Bilgegil'in, daha çok sözcüklerin birbiriyle olan biçimsel ilişkileri ile sınırlandırdığı sözdizim tarifine karşılık; Adalı, "Tümceyi oluşturan birimlerin sessel ve anlamsal düzlemle bağlantıları da sözdizimin konuları arasına girer" diyerek; tümcedeki birimlerin yer değiştirmesinin, anlamda ve vurguda değişiklikler yaptığının altını çizer. Dolayısıyla anlatım bozuklukları ile sözdiziminin birebir ilişkisi olduğu söylenebilir. Örneğin bir ad tamlamasında, tamlama eklerinden birinin eksik ya da yanlış olması, yalnızca bir sözcüğün biçimbirimsel yanlışlığına değil anlamsal bir yanlışlığa ve doğrudan tümcenin sözdizimini bozan bir yanlışlığa da işaret etmektedir. Öğrencilerin ürettikleri metinlerde de bu türden varolan yanlışlıklar, çoklu bakış açısı ile ele alınmış; sınıflandırma buna göre yapılmıştır.

Öte yandan Adalı'ya göre, Türkçe'nin sözdiziminde öğelerin dizilişi, belli kurallara bağlı esneklikler gösterir ve dizim sırasında öğeler, bu esnekliğe bağlı olarak yer değiştirebilirler. Sözdizimindeki her bir değişiklik, anlamda ve vurguda değişiklikler meydana getirir (Adalı, 2004 :67). Türkçe'de tümceler, öğelerinin dizilişine göre kurallı ve kuralsız olmak üzere ikiye ayrılır. Kurallı cümleler, yüklemin sonda olduğu; kuralsız cümleler ise yüklemin sonda yer almadığı cümlelerdir. Genel itibariyle kuralsız tümceler de sözdizim açısından doğru kabul edilebilen cümlelerdir. Bununla birlikte kuralsız tümce kullanımı, daha çok şiir gibi edebi türlerde rastlanılan ve düz anlatımda kolay kolay başvurulmayan bir tümce çeşididir. Oysa yurt dışındaki Türk öğrencilerin, hem yazılı hem sözlü anlatımda sık sık devrik tümceye yer verdiği görülmektedir. Dili doğal akışı dışında bir yapı ile kullanmak, belli bir dilsel beceri gerektirir. Nitekim, Tüm, özensiz devrik cümle kullanımının eleştirilmesi ve düzeltilmesi gereken bir durum olduğunu savunur (Tüm, 2010). Fransa'daki Türk öğrencilerin sık sık başvurduğu kuralsız cümlelerin, özenli bir dil kullanımının sonucunda olduğunu söylemek zordur. Fransa'daki Türk öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım örneklerine baktığımızda da; kuralsız cümlelerin Tüm'ün dediği türden eleştirilmesi ve düzeltilmesi gereken sözdizim yapıları olduğunu söylemek mümkündür:

- *"Söylesinler ki çocuklarınıza terbiye verin diye"* (Bk. Denek C44 sözlü anlatım-açıklayıcı anlatı metni).
- *"Sonra babalarına annelerine cevap yazıyor karnelerine"* (Bk. Denek C43 sözlü anlatım-kişisel anlatı metni).
- *"Haksızlık oluyor bu nedenin cevabıda bence öğretmenler çocuklara çok yüz veriyor veya böyle pis huyluların anneleri guzellik gineme anlatamamışlardır yada babalar"* (Bk. Denek C40 yazılı anlatım-açıklayıcı anlatı metni).
- *"Sonra öretmenler göriyordu sonra öretmenler bişey demiyordu ama sadece bakmayın"* (Bk. Denek C43 yazılı anlatım-kişisel anlatı metni).

Türk öğrencilerin, ürettikleri metinlerde, sıklıkla kuralsız cümle kullanmalarının ve bu nedenle de bu türden sözdizimi hataları yapmalarının iki sebebi vardır.

Birincisi, Fransızca'nın tümce yapısı ile Türkçe'nin tümce yapısının birbirinin tersi olmasıdır. Türkçe'de tümce (Gencan, 1979:112; Bilgegil, 1981: 51):

Özne + Zarf tümleçleri, Dolaylı tümleçler, Nesne + Yüklem

şeklinde; Fransızca'da ise (Schott-Bourget, 194: 35):

Özne + yüklem + tümleç

şeklindedir. Başka bir deyişle Türkçe'de eyleme bağlı tümleçler yüklemin hemen önünde yer alırken, Fransızca'da söz konusu tümleçler yüklemden sonra yer almaktadır. Öğrenciler, baskın dilin sözdizimini anadillerinin sözdizimi yapısına taşımaktadırlar.

Öğrecilerin kuralsız tümce kurmalarındaki diğer sebep ise, Türkçe'ye tam hâkim olamayıştır. Bilgegil, devrik cümle kullanımının sebepleri arasında, "yabancıların Türkçe'ye hâkim olamayışlarını" ve "konuşma dilindeki ihmalkârlığı" sayar.

İşte bu sebeplerledir ki, yaptığımız sınıflandırmada, yukarıdaki örneklere benzer kuralsız tümceleri yanlış kullanım olarak kabul ettik.

Sesbilim, anlam ayırt edici olan sesbirimlerin (Fr.Phonem), incelendiği düzlemdir(Adalı, 2004: 53-54). Bilgegil, sesbilimi şöyle tanımlar: "Fonetik, insanlar tarafından konuşma amacıyla çıkarılan seslerin teşekkül tarzlarını; hece, kelime ve cümleleri meydana getirirken birbirleri üzerinde yaptığı tesirleri; vurgu, ton, aralık bakımından istidât veya maksada göre uğrayabilecekleri durumu, tek kelime ile telâffuz olayını inceler(Bilgegil, 1981: 293). Adalı'ya göre sesbilim, sesbirimleri saptamaya, bunların birbirleriyle ve daha üst düzlemdeki birimlerle ilişkilerini ortaya koymaya çalışan bir bilim alanıdır (Adalı, 2004: 53-54).

Bu araştırmada öğrencilerin hem yazılı hem sözlü anlatımda kullandıkları sözcükler, "söyleniş" bakımından bir incelemeye tabi tutulumuştur. Ağız, dil, gırtlak gibi ses aygıtının kullanımına ait durumlar göz ardı edilmiştir. Zira farklı bir dilin coğrafyası içinde olan öğrenciler, ister istemez o dildeki sözlerin sesletim özelliklerini kullanmaktadır. Oysa **atlama, yutma, değiştirme, yerleştirme** gibi fonetik hatalar, **vurgu, tonlama** gibi söyleniş hatalarına göre daha ön plana

çıkmaktadır. Örneğin, öğrencinin bir sözcükteki harflerin yerini değiştirmesinden ya da bazı sözcüklerin seslerini atmasından, yerine başka sesler koymasından -ya da koymamasından- doğan sessel hatalar; bu noktada sözcüğün ses aygıtının kullanımından doğan hatalardan daha önemlidir. Öğrencilerin ürettikleri metinlerde yaptıkları sesletim hatalarının bulunmasında, yazı dilinin imkânlarından da yararlanılmıştır.

Tabî bu nokta da öğrencinin yaptığı sesletim yanlışlarının **yanlış** mı **hata** mı olduğu iyi belirlenmelidir. Fransız alfabesinde, Türkçe'de bulunan "Ç-Ş-Ğ-I-Ö-Ş-Ü" harfleri bulunmamakta; "H" harfi ise, genelde sessiz (Fr. *muet)* olarak sesletilmektedir. Yine "C" harfi bazen "S" bazen de "K" olarak; "E" harfi bazen "Ö" olarak; cümle içindeki yerine göre "G" harfi bazen "J" bazen "G" olarak; "S" harfi bazen "S" bazen de "Z" olarak sesletilmektedir. Fransız alfabesi ile Türk alfabesi arasındaki bu türden farklılılar nedeniyle, öğrenciler, bazı harfleri yanlış sesletebilmektedir. Örneğin;

- "Caldılar,cıktılar,kücük" (Bk. Denek E05, yazılı anlatım kişisel anlatı metni- **Fransızca'da Ç harfininin olmaması/diller arası girişim**)
- "Çikinca, büyukler" (Bk. Denek M08, yazılı anlatım kişisel anlatı metni- **Fransızca'da I ve Ü harfininin olmaması/diller arası girişim**)
- "Doğuşmek, guzel, cünkü" (Bk. Denek M09, yazılı anlatım açıklayı anlatı metni- **Fransızca'da Ö-Ü-Ç harfininin olmaması/diller arası girişim**)
- "Irsız" (Bk. Denek E01, yazılı anlatım, açıklayıcı anlatı metni- **Fransızca'da H harfininin sessiz okunması /diller arası girişim**)

Öğrencilerin, bu sözcükleri, doğru fonetiklerini bilmedikleri için mi yoksa yıllar içinde yerleşmiş sesletim alışkanlıklarından dolayı mı böyle seslettikleri tartışılır bir konudur. Ancak kesin olan şey, diller arası girişimin bu kullanımlarda doğrudan etkili olduğudur. Bu çalışmada bu türden sesbirim hataları **yanlış** değil **hata** olarak algılanmış ve öğrencilerin dil düzlemlerine göre yaptıkları yanlışlıklar belirlenirken envanter dışı bırakılmıştır.

Bununla birlikte, bazen öğrencilerin alışkanlıktan değil yanlış bildikleri için ya da doğru kullanım ile yanlış kullanımı karıştırmaları nedeniyle, sözcüğün sesletimini doğru yapamadıklarını da görmekteyiz:

- "**Herkez**" (Bk. Denek J30, yazılı anlatım Açıklayıcı anlatı metni ve C46 sözlü anlatım kişisel anlatı metni-)
- "**Önçe**" (Bk. Denek M09, yazılı anlatım kişisel anlatı metni)
- "**Gözterirler**" (Bk. Denek C44, yazılı anlatım açıklayıcı anlatı metni)
- "**Kaat**" (Bk. Denek C44, sözlü anlatım kişisel anlatı metni)
- "**Bazilwer**" (Bk. Denek C47, yazılı anlatım, kişisel anlatı metni)
- "**Baziler**" (Bk. Denek C47, sözlü anlatım, kişisel anlatı metni)
- "**Davrnış, film**" (Bk. Denek P48 yazılı anlatım, açıklayıcı anlatı metni)
- "**Orta**" *(*örtü sözcüğü yerine*)*, "**ambulance**" (Bk Denek P50, yazılı anlatım, kişisel anlatı metni)
- "**Kötö, paa, olüyo, dağ, iği, hariket, olarken, çümkü, çoçuk, fotoraf**" (Bk. Denek E01, yazılı anltım açıklayıcı anlatı metni)
- "**İtikledi, bem, onomla**" (Bk. Denek E01, sözlü anlatım, kişisel anlatı metni)

Bu türden yanlışlar **hata** değil **yanlış** kabul edilmiş ve envantere dahil edilmiştir.

Anlam, dilin en önemli özelliklerinden biridir. Anlambilim ise, (Fr. Semantique) séme adı verilen anlambirimlerin incelendiği düzlemin adıdır. Adalı'ya göre bir biçimbirimin taşıdığı en küçük anlamsal özelliklerden her birine anlambirim denir ve bugün dilin üzerinde en çok durulan düzlemidir (Adalı, 2004: 54). Herhangi bir yazılı ya da sözlü söylemin, insan zihninde göreceli olarak oluşturduğu her türlü çağırışım, anlambilimin konusudur. Göreceli dememizin sebebi, günümüz dilbilimcilerinin, bir iletişim durumunda anlamın ortaya çıkabilmesi için sözcenin hangi koşullar altında, hangi nedenlerle kullanıldığının bilinmesi gerektiğini benimsemiş olmalarıdır (Aksan, 1994). Konuşmada ya da yazmada temel amaç iletişim kurmak ve doğru anlaşılmak olduğuna göre dilin kuralarına uygun, doğru kullanımı, anlamın doğru oluşmasına neden olacak önemli bir etkendir.

Anlambilim, tıpkı biçimbilim, sesbilim, sözdizim düzlemlerinde olduğu gibi çok geniş bir alana sahiptir. Ancak genel anlamda anlambilimsel hataları sözcük ve tümce düzeyinde ele almak mümkündür (Darcan, 2003: 15):

Sözcük Düzeyinde Anlambilim	Cümle Düzeyinde Anlambilim
Gerçek - Mecaz Anlam	***Yargı (Hüküm) cümleleri***
Eş - Zıt Anlam	***Tanım cümleleri***
Dolaylama	***Yorum cümleleri***
Deyimler	***Olasılık cümleleri***
Ata sözler	***Varsayım cümleleri***
Terimler	***Önyargı cümleleri***
Somut - Soyut Anlam	***Genel cümle (Sezgi, Tahmin...)***

Tablo 40: Sözcük ve tümce düzeyinde anlambilimsel hatalar

Genel olarak anlambilimsel yanlışlıkların şu başlıklar altında görüldüğünü ve sınıflandırıldığını söyleyebiliriz:

- Anlatım bozuklukları
- Anlamlandırılamayan bir sözcük veya yabancı sözcük kullanımı
- Anlamı diğer sözcüklerde bulunan sözcüklerin gereksiz kullanımı
- Bir sözcüğün yerine yanlış anlam veren bir başka sözcüğün kullanılması
- Birbiriyle çelişen sözlerin bir arada kullanılması
- Eklerin kullanılmaması ya da yanlış kullanımı
- Özne yüklem uyumsuzluğu
- Nesne yüklem uyumsuzluğu
- Tümleç yanlışları
- Düşünme ve mantık hataları
- Eylemin ya da yardımcı eylemin yanlış kullanılması
- Tamlama yanlışları

- Sözcüklerin yanlış yerde kullanılması
- Birleşik tümcelerde yüklemler arasında uyumsuzluk

Bu yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "para çalmak para bir yere bulunca haram olur." (**Tümleç yanlışları**. Bkz Denek CH61, sözlü anlatım, açıklayıcı anlatı metni).
- "ben bi okulda bi çocuğu gördüm. Kopya çekiyodu ama, yiğintti." (**Düşünme ve mantık hataları, Anlamlandırılamayan bir sözcük veya yabancı sözcük kullanımı**; Bkz. Denek CH61, sözlü anlatım Kişisel anlatı metni).
- "Her kese selam verirkere birisine selma vermek olmaz (ellini sıkmak)." (**Düşünme ve mantık hataları, Eklerin kullanılmaması ya da yanlış kullanımı** Bkz. Denek CH61, yazılı anlatım açıklayıcı anlatı metni).
- "telefon kırılmaz çünkü kopia çekilmez" (**Düşünme ve mantık hataları**, Bkz. Denek PL59, yazılı anlatım açıklayıcı anlatı metni).
- "Iki arkadaş, birisi 5 euros düşürdü öbürü gördü aldı, sonra öğretmene dedi 5 euros vardi kaybetim sonra öğretmen herkesin cebine baktı, buldu ceza aldı." (**Anlatım bozukluğu**, Bkz. Denek PL 59, yazılı anlatım, kişisel anlatı metni)
- "sonra öbürü dedi öğretmenim kopia çekiyor, öbürü yalan ikisi ceza aldılar." (**Eylemin ya da yardımcı eylemin yanlış/eksik kullanımı**; Bkz Denek PL59 yazılı anlatım kişisel anlatı metni,)
- "başka kişi şey ıı yani başka kişiylen dalga girmek boşuna ediyorlar çünkü sonra onun yüzünden başka kişiler şey ediyor. Yanii.. evet".(**Anlatım bozukluğu, eylemin ya da yardımcı eylemin yanlış/eksik kullanımı**, Bkz Denek PL58 sözlü anlatım açıklayıcı anlatı metni).
- "Arkadaşının telefonununkırmasını iyi değil çünkü pahalı hem de lazım olur" (**Tamlama yanlışları**, Bkz Denek PL58, yazılı anlatım, açıklayıcı anlatı metni)

- "kız kendi sayfasını ona verdi." (**Bir sözcüğün yerine yanlış anlam veren bir başka sözcüğün kullanılması**, Bkz Denek P57, sözlü anlatım, kişisel anlatı metni).
- "Mesela birisinin kopya çekmekten çok kötü bi şey olduğunu ve iyi bi şey olduğunu düşünüyorum" (**Birbiriyle çelişen sözlerin bir arada kullanılması**, **Eklerin yanlış kullanımı**, Bkz. Denek P57, sözlü anlatım, açıklayıcı anlatı metni).
- "Kopya çekmek çok kötü bir davranış değil aslında. Ama yani öğretmen için değil kendiniz için yapıyoruz bunları" (**Düşünme ve mantık hataları**, Bkz. Denek P56, sözlü anlatım, açıklayıcı anlatı metni).
- "fotoraflar için sadice gülmek için" (**Anlamı diğer sözcüklerde bulunan sözcüklerin gereksiz kullanımı**; Bkz. Denek E03, yazılı anlatım, kişisel anlatı metni).
- "öğretmen bazen geliyor bazen gelmiyor ama bir çocuk gördüğü zaman hiç kimse söylemiyo."(**Nesne yüklem uyumsuzluğu**; Bkz Denek M11, sözlü anlatım, kişisel anlatı metni).
- "İşte arkadaşlarımın kavga etmesi sebebi küçük kalem için" (**Eklerin yanlış kullanımı,** Bkz. Denek J31, Sözlü Anlatım, kişisel anltım metni)
- "ben bizim ev Halkını ayağa KaldıRaRak itfayiye çağaRdık ve geldileR" (**Özne yüklem uyumsuzluğu**, Bkz. Denek E05, yazılı anlatım kişisel anlatı metni).
- "TRapta biR gün cay otuRmasına gittik ve oRdan cikaRken 1 tane evden 2 tane adam cıktıgını göRdük." (**Sözcüklerin yanlış yerde/gereksiz kullanılması, eklerin yanlış kullanımı** Bkz. Denek E05, yazılı anlatım kişisel anlatı metni).

4.7.1. Hata-Yanlış Ayrımı

Öğrencilerin değişik dilsel beceri alanlarında yaptıkları yanlışları çözümlemeden önce, "**hata**", "**yanlış**" kavramları arasında bir ayrımının yapılması, öğrencilerin dilsel beceri alanlarındaki yaşadıkları sorunların iyi anlaşılması ve çözüm yollarının doğru belirlenmesi için önemlidir. Özellikle iletişimsel yaklaşımla

birlikte dilbilgisel kurallara uygunluktan bağımsız olarak, mesajın aktarılabilme kapasitesi, daha ön plana çıkmıştır. Sözlü anlatımda, iletilmek istenen mesaj, insana özgü duygu, düşünce, izlenim ve kanılar bazen tek bir sözcükle hatta zaman zaman jest ve mimik gibi davranışlarla da aktarılabilir. Ancak yazılı anlatımda bu, her zaman mümkün olmamaktadır. Yazılı anlatım, sözlü anlatımdan farklı olarak, mesajın iletilebilmesi için öncelikle kurallara uygun bir dilsel kullanıma sahip olmayı, mantıklı, anlamlı ve dilbilgisi normlarına uygun tümce kurmayı gerektirir. İşte bu iletişim süreci içinde bir dili öğrenen, ya da bilen, birey, zaman zaman iletmek istediği bir mesajı, karşısındaki kişiye, dilin kendine özgü kurallarına uymadığından dolayı, iletemez veya farklı bir mesajla iletir. Tam da bu noktada bireyin mesajı iletememesindeki etken, iyi çözümlenmesi gereken bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğru bir çözümleme için öncelikle şu soruların cevabı aranmalıdır:

- Bireyin, dili kullanırken takındığı ve mesajın iletilmesine engel olan kural dışı tutum, kasıt dışı bir tutumun mu sonucunda oluşmuştur ?
- Yoksa, dilin kurallarına ilişkin yetersiz bilgi, birikim mi bu tutuma neden olmuştur?

Bu sorulara verilen cevap, "**hata**" ve "**yanlış**" kavramları arasında bir ayırda gitmemizi de mecbur kılmaktadır. Bu konuda, geçen yüzyılın başlarında, ilk çalışma, İsviçreli dilbilimci Henri Frei tarafından yapılmıştır[11]. Frei ve Corder'e kadar alışılagelen yaklaşım, hata ve yanlış kavramlarını eş anlamlı olarak ve birbirinin yerine geçebilen kavramlar olarak ele almak üzerine kurulmuştur (Demirtaş ve Gümüş, 2009: 127). Frei'nin çalışmalarından etkilenen Stephen-Pit Corder, dilbilgisel mikrosistemlerin düzenlenmesi prensibine göre yanlışların çözümlenmesi kavramını geliştirmiştir (Demirtaş ve Gümüş, 2009: 126). Durak, Corder'in bu alanda artık klasikleşmiş yazısında[12] hata ile yanlışı ayırdettiğini ve yapılan yanlışları dizgesel olanlar ve dizgesel olmayanlar olarak ikiye ayırdığını söyler:

---

[11] Henri Frei, 1929'da « La Grammaire des Fautes » (Yanlışların Grameri) adlı eseri ile Fransızcada, dilsel değişim ve dilsel üretim esnasında ortaya çıkan dil yanlışlarını-hatalarını sınıflandırmaya gitmiştir.

[12] Bk. S. Pit Corder; Error analysis and interlanguage; Oxford University Press; Hong Kong; 1986; 6.baskı

"Bu yanlış/hataların bir kısmı rastlantısaldır. Yani konuşucunun ruhsal ya da fiziksel koşullarıyla ilgilidir. Her zaman yaptığı yanlış/hata değildir. Ruhsal, fiziksel koşulların getirdiği, zorladığı bir durumdur. Bellek kusurları yüzünden ortaya çıkarlar. Örneğin yorgunluk, aşırı heyecan bu kusurların oluşmasına yol açabilir. Dolayısıyla bu kusurlar dili gerçekleştirme edimiyle ortaya çıkarlar. Edim (performans) kusurlarıdırlar. Konuşucu bunların ayırdına çabuk varır. Hatta düzletmeye bile kalkışır ve düzeltebilir de. (yanlış anlaşılacağı düşüncesi içindeyse, anında ya da sonradan). Bu ilk öbekteki kusurlar dil üzerine, dil ile ilgili bilgi eksikliğimizden kaynaklanmayan yanlış/hatalardır. İkinci öbekteki kusurlar ise dilin edinci (competence) ile ilgili yanlış/hatalardır. Bunlar dilin dizgesi ile ilgilidir. Bu yüzden Pit Corder, ayrımını, dizgesel olanlar/olmayanlar olarak yapar. Dizgesel olanları "*transition competence*" kusurları olarak adlandırmaktadır. (Bunu, geçiş dönemi ya da çıraklık kusurları olan bu yanlış/hataları "geçişsel edinç kusurları" diye Türkçeleştirebiliriz). Bu kavramsal ayrımı yaptıkta sonra dizgesel olanları error (yanlış), dizgesel olmayanları mistake (hata) sözcükleriyle denkleştirir." (Durak, 1997:11-22)

İki dilli Türk öğrencilerin, sözlü ve yazılı anlatım dil becerilerinde yaptıkları kusurları yanlış/hata kavramları çerçevesinde betimlemeden önce **yanlış** ile **hata** arasındaki belirgin farkları tablolaştırmak konunun anlaşılması açısından daha faydalı olacaktır:

Yanlışa ilişkin belirgin özellikler	*Hataya* ilişkin belirgin özellikler
Edinçsel bir kusurdur (İng.Competence). Birey konu hakkında ya hiç bilgi edinmemiştir ya da yanlış bilgi edinmiştir.	Edimsel bir kusurdur (İng.Performance). Bireyin konu üzerinde bilgisi vardır. Ama ettikleri yaptıkları edindiği bilgi ile uyuşmamaktadır.
Kasıtlı bir tutum vardır. (Dile ve dilsel kurallara ilişkin bilginin eksik olması ya da hiç olmaması gibi)	Ruhsal ya da fiziksel şartlar nedeniyle oluşur. (yorgunluk, dalgınlık, unutkanlık, heyecan gibi)
Birey yanlış yaptığının ayırdında değildir.	Birey hata yaptığının ayırdındadır.
Birey yanlışını düzeltmek için bir çaba içinde değildir.	Birey yaptığı hatayı hemen veya sonra düzeltme eğilimindedir.

Dizgeseldir. (sistematik) Sürekli olarak aynı yanlışı yapma eğilimi vardır.	Dizgesel değildir. (Rastlantısal) Aynı hatayı yapma eğilimi yoktur. Yaptığı hatayı sürekli tekrarlamaz.

Tablo 41: Hata ve yanlış kavramlarına ilişkin belirgin özellikler

Cuq'e göre ise, yanlışlar, "kuralları koyulmuş bir dilsel işlevin, betimlenmiş haline göre bir sapma göstermesi" olarak tanımlanabilir (Cuq, 2003: 86). Tam da bu noktada, yurt dışındaki iki dilli Türk öğrenciler düşünüldüğünde, "Sözü edilen sapmanın hangi boyutlarda olacağı?" sorusu akıllara gelmektedir. Karaağaç'a göre bu boyut, diller arası girişim boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır: "Bir dili öğrenen kişi, öğreneceği dile, kendi diline ait dilbilgisel kuralları yansıtma eğilimindedir (Karaağaç, 2004: 104). Kanımca Karaağaç'ın bu saptaması, ikinci yabancı dil öğrenen tek dilli bireyler için geçerli olabilir; ancak, daha önce de dile getirdiğimiz toplumdilbilimin saptamalarını göz ardı ederek, iki dilliler için aynı şeyi söylemek çok da mümkün değildir. Zira, bizim yaptığımız çalışmada görülen durum, iki dilli Türk öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrendikleri ikinci dile ait kuralları, anadillerine yansıtma eğiliminde olduklarıdır. Bu noktada önemli olan şey, iki dilli Türk öğrenciler, bu yanlışları/hataları, Durak'ın söylediği türden "çıraklık dönemi" içinde oldukları için mi; yoksa rastlantısal olarak, yorgunluk, heyecan, unutkanlık, dikkat eksikliği, dalgınlık gibi ruhsal, fiziksel nedenlerle mi yapmaktadırlar? Bu konuda, detaylı bir çözümleme yapmadan, net bir şey söylemek çok zor olmakla birlikte Corder'in şu saptamasını paylaşmakta fayda var: "Hatalar, dil öğrenme sürecinde önemli değildir; ancak neyin hata neyin yanlış olduğun ortaya koymak uzun bir inceleme sürecini ve yanlış çözümlemesini gerektirmektedir." (Corder, 1986: 10). Corder'ın bu saptamasına göre **yanlışlar** dil ediniminde önemli bir rol oynamakta; bireyin dili ve dile ilişkin kuraları edinmesinin önünde engel teşkil etmektedir. Ancak **hatalar**, bireylerin dil ediniminde, düzeltilebilir, zaman içinde üzerine çalışılarak telafi edilebilir bir durumu gösterdiğinden yanlışlar kadar önemli bir engel oluşturmamaktadır. Tabî bu noktada hangi hatanın ya da hangi yanlışın dil edinimi üzerinde veya sözlü yazılı anlatım gibi dilsel beceriler üzerinde ne gibi etkileri olduğu da önemlidir. Durak, **hata** ve **yanlış** kavramlarını iletişim yetisi ile ilişkilendirir. Ona göre, iletişimi aksatan ve iletişimi bozan edim ve edinç

kusurlarının her ikisi birden yanlış; iletişimi aksatmayanlar ise hatadır (Durak, 1997: 15). Bu açıklamalar, bize, yurt dışındaki Türk öğrencilerin ürettikleri sözlü ve yazılı metinlerdeki kusurları belirleyerek; bunların edimsel mi yoksa edinçsel mi olduklarını ortaya koymamızı zorunlu kılmaktadır. Dört dil düzleminde (morfolojik, sentaktik, semantik ve fonetik) ve dört dil becerisinde (açıklayıcı yazılı-sözlü anlatım, kişisel yazılı sözlü anlatım) ayrı ayrı öğrencilerin dilsel kusurlarını incelemeye tabi tutmadan önce, genel anlamda, işledikleri kusurların **hata** mı, **yanlış** mı olduğu konusunda bazı örnekler vererek konuya açıklık getirmek gerekmektedir. Böylece sonraki bölümlerde yapılan sınıflandırmanın daha iyi anlaşılması mümkün olacaktır.

Yurt dışındaki iki dilli öğrenciler, tek dillilerin de yaptıkları bazı sesbilimsel hataları yapmaktadır. Örneğin:

- "Bir" yerine "bi"; "bir şey" yerine "bişey"; "değil" yerine "diğil" veya "deyil"; "bir tek" yerine "bitek" "fotoğraf" yerine "fotoraf"[13].

Bununla birlikte diller arası girişim nedeniyle iki dillilerce yapılan hatalara da rastlanılmaktadır.

- "Kopya" yerine "copia" veya "kopia" ya da "copya"; daha yerine "daa", "dağ", "çünkü" yerine "cunku", "cünki", "çünki"[14]

Bu noktada bu türden dil kusurlarının hata mı yoksa yanlış mı sayılması konusunda karar verilmesi gerekmektedir. Bu türden dil kusurları ile ilgili bizim yaptığımız saptama :

1. Bireyler bu kusurları sürekli yapma eğilimindedirler. Başka bir deyişle kusurlar sistematikdir. Nitekim deneklerin ürettikleri metinlere de bakılacak olursa, deneklerin bu kusurları hem sözlü hem de yazılı anlatımlarda, bazen birkaç kez olacak şekilde tekrarladıkları görülecektir.

[13] Bk. Denek : E01-E02-C40-C47-P48-P49-P52-P54-P56-P57-E04-M17-M25-J30-PL58-M24-CH61-E03-M19-P55-PL59-
[14] Bk. Denek : E01-P57-M15-M09-P50-PL58-E44-PL59-E02-J33-J37-J39-P55-M21-E06-E03

2. Kasıtlı bir tutumla işleyip işlemedikleri (bilgi eksikliği,bilgi yanlışığı gibi) anlaşılamamıştır. Denekler dilsel alışkanlıkları nedeniyle bu kusuru işliyor olabilirler. Ancak denekler kusur yaptıklarının ayırdında değildir.
3. Denekler kusurlarını düzeltme çabası içinde değildir. Nitekim aynı deneklerin birden fazla dil becerisinde aynı kusuru tekrarladığı belirlenmiştir.

Bu saptamalara göre söz konusu kusurlar **yanlış** olarak kabul edilebilir. Ancak Durak'ın yaptığı sınıflandırmaya göre de söz konusu **yanlışlar**, iletişime engel olmadıklarından **hata** sınıfındadır. Bu nedenle çalışmada, bu türden kusurlar, hata olarak kabul edilmiş ve ilerki bölümlerde dil düzlemlerine göre yapılan incelemelerde de hata/yanlış envanterine geçmişlerdir. Bununla birlikte edinç boyutunda öğrencilerce yapılan ve iletişime engel olan ya da iletişimi bozan çok sayıda yanlışa da rastanmaktadır. Bu yanlışlar, öğrencilerin dilsel alışkanlıklarıyla, o an içinde bulundukları fiziksel ya da ruhsal durumlarıyla açıklanamayacak; sistematik ve tekrarlanan yanlışlar olarak gözükmektedir. Bu türden sistematik yanlışlara örnek olarak:

- **"Bem, bemçe, olarken, üriyorduk, sobet, onomla, itikledi"** (Denek E01)
- **"Arninin, tehtit, orenmek, örememiz, böle"** (Denek E03)
- **"Ounce, neticeydir, sokip, günenliğe, aşadan"** (Denek E05)
- **"Kaksız, alor, belkit, kağkardı, ağan, banke"** (Denek E06)
- **"Önçe, erke, yağnına, tan"** (Denek M09)
- **"Saygızılke, kolia, muabesi"** (Denek M14)
- **"Çam, aday, kaştılar"** (Denek M15)
- **"Gayatım, cey"** (Denek M19)
- **"Olacka, kıvgılar, yatasını, dil"** (Denek M24)
- **"Sinaf, geckmek, agri, gedinizde"** (Denek M25)
- **"Götü, igle, bele"** (Denek M27)
- **"Tirmisi, kelmet, atinyo, önümüssem, atec,yelsibisev"** (Denek M29)
- **"Arkastalarim, molotol, kactmıştim"** (Denek J32)

- " **aktivitelen"** (Denek J35)
- **"Orta"** (Denek P50)

Nitekim, bu ve buna benzer örnekler incelenecek olursak; öğrencilerin, yaptıkları yanlışlıkların ayırdında olmadığı ve bunları düzeltme eğilimi göstermedikleri görülecektir. Yapılan yanlışlıklar sistematik olduğundan; öğrencilerin,"saygızılke" yerine "saygısızlık", "kolia" yerine "kopya", "muabesi" yerine "muamelesi", "aday" yerine "alay", "gayatım" yerine "kağıtım", "orta" yerine "örtü" diyebilmelerininin mümkün olmadığı gözükmektedir.

Biçimbilimsel açıdan baktığımızda ise deneklerin tek dillilerin yaptıkları bazı kusurları işledikleri görülmektedir:

- Şimdiki zaman kipinde ve şimdiki zamanın hikayesinde bulunan "r" harfinin ya da "ru" harflerinin atılması; gelecek zaman kip ekinin yanlış yazılması: sevmiyeceğiz, geliyor, gidiyor, gidiyordum, gidiyoruz, geliyoruz, veriyordum, dövüşüyordular, konuşacan vs.[15]
- Bağlaç olan "ki" ile ilgi zamiri olan "ki" eklerinin karıştırılması; ad durum eki olan "de-da" ile dahi anlamındaki "de-da" eklerinin karıştırılması[16]:

Sesbilim kusurlarında olduğu gibi bu kusurların da sistematik olduğu, deneklerin, yaptıkları kusurların ayırdında olmadıkları, kusurları düzeltme eğilimi taşımadıkları ve konuşma dilini yazı diline de taşıdıkları görülmektedir. Bununla birlikte iletişime engel olmadıkları için **hata** olarak kabul edilebilirler. Ancak öğrenciler, sık sık iletişimi bozan ya da iletişime engel olan biçimbilimsel yanlışlar da yapmaktadırlar:

- Yapım ekleri, ad durum ekleri, olumsuzluk ekleri ve iyelik ekleri, tamlama ekleri gibi ekleri yanlış kullanmak ya da hiç kullanmamak[17].

[15] Bk. Denek E01-E04-E05-E06-M08-M11-M12-M14-M18-M19-M21-M25-M29-J31-J32-J34-C45-P50-P52-P54-P57-PL58-PL59-CH61 vs.
[16] Bk. Denek E04-E06-M08-M11-M14-M20-M23-C43-C45-P49-P54-P56-CH61vs.
[17] Bk. Denek E01- E02-E03-E04-E05-J30-C43-M14-E06-P57-M07-E06-M14-M25-P49-P50-M19 vs.

- Diller arası girişim nedeniyle bazı söz kalıpları Fransızca'nın düşünce ve dil yapısına uygun kullanılmışlardır: "küfür söylemek"-dire gros mots (Denek M20); "öbürünün üstüne bakmak"-copier sur quelqu'un (Denek M21); "futbol yapmak"- faire du foot (Denek M22); "kaza olmak"-etre arriver un accident (Denek J30- kaza geçirmek yerine); "üstünde konuşması"-parler surquelqu'un (Denek J31); "meslek aldı"prendre comme metier (Denek J32); "kopye etmek"-faire du copie (Denek PL58); "günahı almak"(Denek C47); "üzerimde kopya çekiliyor"-copier sur quelqu'un (Denek P56); "sohbet yapmak"-faire du causerie (Denek E01)

Öğrencilerin sözdiziminde de özellikle diller arası girişim nedeniyle Fransızca'nın sözdizimine uygun bir dil dizgesi izledikleri görülmektedir. Bu durum da dilsel beceriler açısından bir kusur oluşturmaktadır. Hemen hemen bütün öğrencilerde ve hem sözlü hem yazılı anlatım becerisinde sıklıkla görüldüğü, öğrencilerin düzeltme eğilimi göstermedikleri ve işledikleri kusurun ayırdında olmadıkları için **yanlış** gibi algılansalarda; iletişime engel olmayanları ya da iletişimi bozmayanları **hata** olarak adlandırılabilirler:

- "**Çok güzel deyil bu olaylar**" (Denek E04).
- "**Kavga etmek iyiyi dehil çünkü yara olabilir bide terbihesizlik**" (Denek CH61).

Bununla birlikte, üretilen metinlerde, tümcenin bazı öğelerinin eksik olması ya da tam tersi tümceye fazladan öğe koyulması gibi sebeplerle çok sayıda iletişimi bozan, iletişime engel olan bir sözdizimi yapısı da görülmektedir. [18]

- "**onlardan biri arkadaşını hızlı vurup acıttı.**" (Denek C42)
- **"öğretmenler yüz veriyor ve çocuklar kötu davranıyorlar"** (Denek C45)

Anlambilimsel açıdan da hem iletişime engel olmayan hatalara hem de iletişimi bozan ya da engel olan çok sayıda yanlışa rastlanmaktadır[19].

[18] Bk. Denek: P49-C47-C46-J35-PL59-P52-M24 vs.

- **"dersine çalışıp paranı kendin kazanmanın daha iyi ve doğru olduğunu düşünüyorum."**(Denek C42)

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerileri incelenecektir. Değişik dil düzlemlerinde (sesbilimsel, sözdizimsel, biçimbilimsel ve anlambilimsel) öğrencilerin ne kadar yanlış/hata yaptıkları belirlenecek ve yaptıkları yanlışlar/hatalar, örnekler verilerek, çözümlenmeye çalışılacaktır.

4.7.2. Açıklayıcı Yazılı Anlatım Becerisinde Öğrencilerin Değişik Dil Düzlemlerine Göre Yaptıkları Hatalar/Yanlışlar

Açıklayıcı yazılı anlatım metinlerinde, öğrencilerin, sınıflara göre, yaptıkları hataların/yanlışların sayısal değerleri aşağıdaki tabloda görülmektedir:

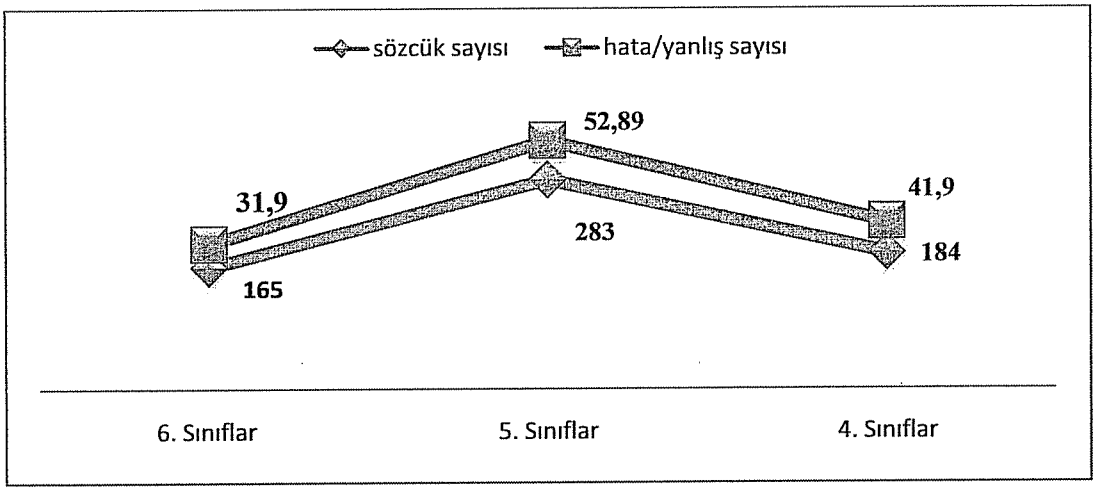
Sınıf seviyeleri	İncelenen Dil Düzlemleri ve Bu Düzlemlerde Belirlenen Hata-Yanlış Sayıları				
	Sözdizimsel hata sayısı	**Biçimbilimsel hata sayısı**	**Anlambilimsel hata sayısı**	**Sesbilimsel hata sayısı**	**Toplam**
6. sınıf	18	73	25	49	165
5. sınıf	28	96	49	111	284
4. sınıf	22	83	38	41	184
TOPLAM	68	252	112	201	633

Tablo 42: Açıklayıcı yazılı anlatım becerisinde öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkların/hataların değişik dil düzlemlerine göre dağılımı

Sınıflara göre öğrencilerin açıklayıcı yazılı anlatım metinlerindeki dilsel becerilerine baktığımızda, yapılan hataların/yanlışların daha çok 5. sınıfta yapıldığını görmekteyiz. 5. sınıftaki 284 hataya karşılık 4. sınıfta 184 hata, 6. sınıfta ise 165 hata olduğu görülmektedir. Dolayısıyla toplam hata bazında 6. sınıftan 5.sınıfa bir artış görülürken 4. sınıfta hata sayısında bir düşme olduğu ve 6. sınıf seviyelerine hemen hemen yaklaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bu sayısal değişimin, çok da anlamlı olmadığını söylemek gerekir. Zira 6. sınıf, 5. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin

[19] Bk. Denek: M19-M09-M29-M18-C43-M29-M24-J31-CH61-J32-E06 vs.

açıklayıcı yazılı anlatımda kullandıkları sözcük sayısı ile yaptıkları hata sayısı arasında benzer bir dalgalanma görülmektedir:



Grafik 1: Açıklayıcı yazılı anlatımda hata söz dağarcığı arasındaki dalgalanma

Grafikte de görüldüğü üzere hata/yanlış eksenindeki dalgalanma ile öğrencilerin kullandıkları sözcük sayısı eksenindeki dalgalanma birbirlerine eşdeğer olacak şekilde gerçekleşmektedir. Bu da bize, öğrencilerin dilsel becerilerinde sınıf düzeyinde çok da büyük farklılık olmadığını; başka bir deyişle 6. sınıftan 4. sınıfa doğru, yaş ve sınıf seviyesinde gerçekleşen ilerlemenin, sözlü ve yazılı anlatım bağlamındaki dilsel becerilere aynı oranda yansımadığını göstermektedir.

5. sınıf öğrencileri 6. sınıf öğrencilerine göre bir miktar daha çok sözcükle konuşuyorlarmış gibi gözükse de (her bir metin için ortalama 20,99 sözcük daha fazla) bu durum uygulamaya katılan iki deneğin bu metin türünde diğer öğrencilerle kıyaslanamayacak bir performans göstermelerinden kaynaklanmaktadır (Bkz. Denek E05 ve E06). Bu iki deneğin yer almadığı varsayılsaydı, metin başına ortalama sözcük sayısı 42,70 civarlarında gerçekleşecekti ki bu da hemen hemen 4.sınıf değerine yakın bir sonuçtur. Başka bir deyişle sınıflar arasında yaş ve seviye gelişimine paralel artan bir sözcük kullanımı performansından da söz edilmesi pek mümkün gözükmemektedir.

Öte yandan 6. ve 4. sınıflarda, öğrencilerin ilk sırada hata/yanlış yaptıkları düzlem, **biçimbilimsel** düzlemdir. Biçimbilimsel düzlemi sırasıyla sesbilimsel düzlem, anlambilimsel düzlem ve sözdizimsel düzlem izlemektedir. 5.sınıfta ise

biçimbilimsel düzlemle **sesbilimsel** düzlem az bir farkla yer değiştirmekte diğer sıralamada ise bir değişiklik olmamaktadır. Öğrencilerin açıklayıcı yazılı anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen biçimbilimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

Olumsuzluk ekinin yanlış kullanımı ya da hiç kullanılmaması

- "vede kimse parami getirmez olmasaydi üzülürdüm."[20] (Denek J30)

Yapım ekinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "Bütün sinif fotoraf cekince bir cocuk terbiye bir cey yaptı"[21] (Denek M19)
- "Arkadaşlarina ve diğerlere saygızılke olduğnu söyliyorum"[22] (Denek M14)

Tamlama ilişkisi içindeki sözcüklerden birinin tamlama ekini almaması:

- "Kopya çekme medem şuki kopyayi çeke hem çalişKan birimim kağdina bakar hemde gercek soru ların cevabin Alır." (Denek E06)
- "Kimin burnu kanio"[23] (Denek P57)
- "Bu gödüklerim bazıları hiç iyi değil bence."[24] (Denek M07)

Ad durum eklerinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "O insan sinirlenip Telefonu kırma kağkardi."[25] (Denek E06)
- "Diğerlere saygızılke olduğnu söyliyorum"[26] (Denek M14)
- "Arkadaslarin agridurmak veya yaniniza gedinizde gitmek iyi degildir"[27] (Denek M25)
- "Arkadaşlarımız dışlamak "(Denek P49)
- "Telefon makinesinden kartim sikisa"[28] (Denek P50)

---

[20] "Vede": -de bağlacının kullanım biçimi nedeniyle anlambirim hatası da oluşmaktadır.
[21] Bu örnekde aynı zamanda anlambilimsel hata da vardır. (*Bütün sınıf fotoraf çekince*)
[22] Aynı zamanda çekim eki hatası vardır. (*Diğerlere*)
[23] Aynı zamanda kip eki hatası vardır. (*kanio*)
[24] Aynı zamanda anlambilimsel hata vardır. (*gödüklerim **bazıları** iyi değil*)
[25] Aynı zamanda sesbirim hatası vardır. (*Kağkardı*)
[26] Aynı zamanda zarf fiil eki yanlış yazıldığından, biçimbirim hatası vardır. (*olduğnu*)
[27] Kelime köklerinin yanlış yazılması (agridurmak) ve zarf fiil ekinin yanlış yazılması nedeniyle (gedinizde) ayrıca biçimbirim hatası vardır.

İyelik eklerinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "onlar yaptiğı şeyler guzel değil kopya cekmemeli." (Denek C43)
- "ama derinden düşünürsek, bilgilerinin öğretmenin için önemli değil". (Denek P56)

Fiilimsi hatası

- "ya da makineyi kirmamak şekilde çikarmaya çarişirim" (Denek P50)

Kip kişi eki hatası

- "Çünkü lazım olursa son lazım olursa, daha bulmıycak" (Denek PL59)

Öğrencilerin açıklayıcı yazılı anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen anlambilimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "Bütün sinif fotoraf cekince bir cocuk terbiye bir cey yaptı" (Denek M19-**edilgen çatının yanlış kodlanması**)
- "Doğuşmek guzel değil cünkü yerden para toplamak güzel değil çünkü çalmak gibi dir". (Denek M09- **nedensellik bağlacının yanlış kullanımı**)
- "Kimisi kişi copiyet tirmisi kalemet atinyo kisisi ayaa kakiyor copiyet jekmeye" (Denek M29- **gereksiz sözcük kullanımı ve mantık dışı sözcük kullanımı**)
- Yerde para bulursanız yardım yurtlarına veya camilere başlayın" (Denek M18- **yanlış sözcük kullanımı**)
- "Benim için kavga etmek saygısızlık" (Denek P49-**mantık hatası**)

Öğrencilerin açıklayıcı yazılı anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen sesbilimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- Kötü / "**götü**" (Denek M27)
- Daha / "**dağ**"; hareket / "**hariket**"; İyi / "**iği**" (DenekE01)
- Değil / "**dil**" (DenekM24)

[28] Ayrıca dilek şart kipi eki sözcüğe doğru eklemlenmediği için biçimbirim hatası yapılmıştır: (*sikisa*)

- Saygısızlık olduğunu / "**saygızılke olduğnu**" (DenekM14)
- Alnının / "**arninin**" (Denek E02)
- Olayını / "**layini**" (Denek E04)
- Önce / "**ounce**" (Denek E05)
- Öğretmiyor / "**ogıtmıyor**" (Denek C41)

Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, sözdizimsel düzlemin, tümce düzeyinde, sesbilimsel ve biçimbirimsel düzlemin sözcük düzeyinde, anlambilimsel düzlemin ise kısmen tümce kısmen de sözcük düzeyinde ele alınmış olmasının, tablolardaki sayısal değerlere yansımasında görülen yanıltıcılıktır. Örneğin, bir tümcenin 5-7 kelimeden oluştuğunu varsayarsak; buradaki bir hata/yanlış sözdizimsel ya da anlambilimsel düzlemde "1" sayı değeri ile ölçülürken; aynı tümce içindeki sözcüklerin sesbilimsel ya da biçimbirimsel hata/yanlış sayıları her sözcük için ayrı ayrı sayılmakta; dolayısıyla da tablolarda daha büyük bir sayısal ifade ile gösterilmektedir. Bu da sözdizimi ya da anlam hatalarının/yanlışlarının daha azmış gibi algılanmasına neden olabilir. Oysa bu dil düzlemlerindeki hatalar da, en az biçimbilimsel ve sesbilimsel hatalar kadar önemli ve oranca çoktur.

Öğrencilerin yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen sözdizimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "Ben mesela biR kişinin cami gibi yeRleRde kopye çeken insanlaRı anlamam." (Denek P49 -**Gereksiz sözcük kullanarak sözdizimini bozma**)
- "Bence gördüğüm bu videoda çok olumsuz harektler gördüm."(Denek P54 -**Gereksiz sözcük kullanarak sözdizimini bozma**)
- "Okulda kavga etmek çok kötü çünkü bir yerimizi incitebiliriz obürüsünude ayrica." (Denek C47 -**Eksik öğe. Belirtili nesne**)
- "Mesela sınıfta kopaya çekere değilde ezberleseler dahi olur." (Denek C46- **Eksik öğe. Dolaylı tümleç**)
- "Mesela okulun zarar verirsek aleyhimize olabilir." (Denek J35- **Eksik öğe- Belirtisiz nesne**)

- "Öğretmenler yüz veriyor ve çocuklar kötu davranıyorlar." (Denek C45-**Eksik öğe- Belirtili nesne, dolaylı tümleç)**
- "Kopya çekilmez çünkü aynı ders gelince yapamaz" (Denek PL 59-**Edilgen çatının yanlış kodlanması nedeniyle özne yüklem uyumsuzluğu)**

4.7.3. Kişisel Yazılı Anlatım Becerisinde Öğrencilerin Değişik Dil Düzlemlerine Göre Yaptıkları Hatalar/Yanlışlar

Kişisel yazılı anlatım becerilerinde, öğrencilerin değişik dil düzlemlerine göre yaptıkları hata/yanlışlar aşağıdaki tabloda görülmektedir:

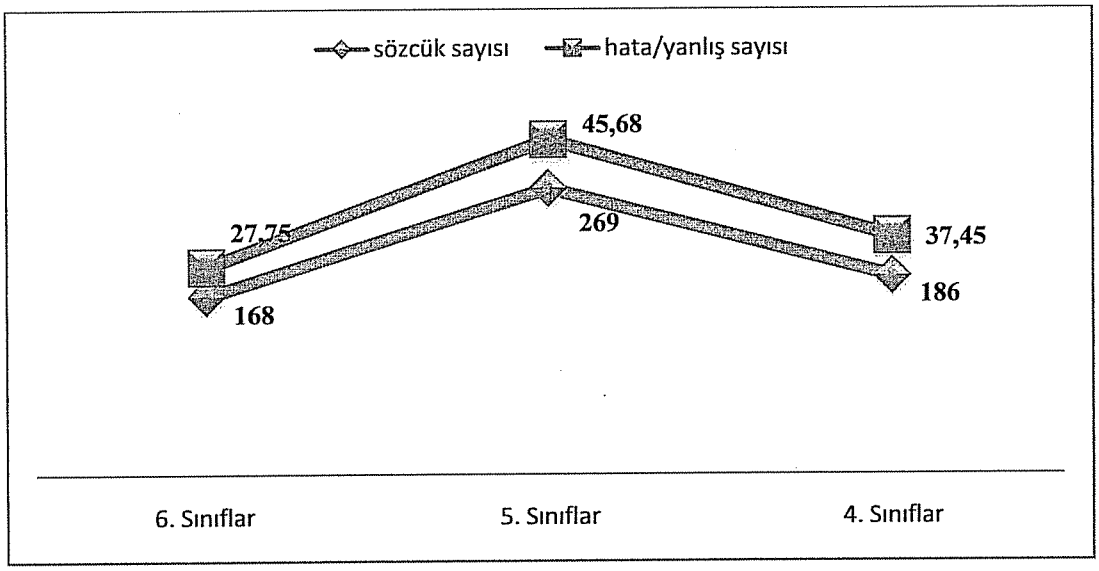
Sınıf seviyeleri	İncelenen Dil Düzlemleri ve Bu Düzlemlerde Belirlenen Hata-yanlış Sayıları				
	Sözdizimsel hata sayısı	**Biçimbilimsel hata sayısı**	**Anlambilimsel hata sayısı**	**Sesbilimsel hata sayısı**	**Toplam**
6. sınıf	28	59	21	60	168
5. sınıf	31	85	49	104	269
4. sınıf	23	106	23	34	186
TOPLAM	82	250	93	198	623

Tablo 43: Kişisel yazılı anlatım becerisinde öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkların/hataların değişik dil düzlemlerine göre dağılımı

Sınıflara göre öğrencilerin yaptıkları yanlışların/hataların daha çok 5.sınıfta olduğu, onu 4.sınıf ve 6. Sınıfların izlediği görülmektedir. Öğrencilerin kişisel yazılı anlatım metinlerindeki hata/yanlış sayıları ile açıklayıcı yazılı anlatım metinlerindeki hata/yanlış sayılarının hemen hemen aynı olduğu dikkat çekici bir sonuçtur. Kişisel yazılı anlatım becerisinde, öğrencilerin 6.sınıftan 5.sınıfa hata/yanlış sayılarında önce bir artış; ardından da 4.sınıfta bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum açıklayıcı yazılı anlatım metinlerinde olduğu gibi öğrencilerin kullandıkları sözcük sayısıyla; başka bir deyişle ürettikleri metnin uzunluğundaki artışla açıklanabilir[29]. Bu dilsel

[29] Bk. Tablo 22

beceri alanında da, öğrencilerin sözcük bazında metin uzunlukları ile yaptıkları hata/yanlış sayılarında benzer bir dalgalanma görülmektedir:



Grafik 2: Kişisel yazılı anlatımda hata söz dağarcığı arasındaki dalgalanma

Grafikte de görüldüğü üzere, hata/yanlış eksenindeki dalgalanma ile öğrencilerin kullandıkları sözcük sayısı eksenindeki dalgalanma birbirlerine eşdeğer olacak şekilde gerçekleşmektedir. Bu da bize, açıklayıcı yazılı anlatım metinlerinde olduğu gibi, öğrencilerin bu dilsel beceri alanında, sınıf düzeyi açısından, çok da büyük farklılık göstermediklerini; başka bir deyişle 6. sınıftan 4. sınıfa doğru yaş ve sınıf seviyesinde gerçekleşen ilerlemenin kişisel yazılı anlatım bağlamındaki dilsel becerilere aynı oranda yansımadığını göstermektedir.

Tablo 22 incelendiğinde, bu dilsel beceri alanında 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre metin başına, ortalama, 23,07 sözcük daha fazla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte "E05" ve "E06" kodlu deneklerin yüksek sözcük performansı, açıklayıcı yazılı anlatı metinlerinde de olduğu gibi, bu durumu tetikleyen ana unsurdur. Bu iki deneğin olmadığı varsayılsaydı ortalama sözcük sayısı 36,29 olacaktı. Bu değer de, hem 4. sınıf, hem de 6. sınıf değerlerine çok yakın bir değerdir.

Öğrencilerin kişisel yazılı anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen biçimbirimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

Tamlama ilişkisi içindeki sözcüklerden birinin tamlama ekini almaması:

- "Çcuk cebine sakız paketi attigini göRdum." (Denek E05)
- "Kiminin dilinden kimininde phisiğinden dalga Dalga Geçiyorlar." (Denek E06)
- "Otobus çamını kırıyorlar" (Denek M15)
- "Okulta koktel molotol attılar ben adaydim ve dedilerki ben atmişim" (Denek J32)

Ad durum eklerinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "Bir adam önümüssem gesti" (Denek M29)
- "Bir kaleme yüzünden kavga etmeleri" (Denek J31)
- "Ben bizim ev Halkını ayağa KaldıRaRak itfayiye çağaRdık" (Denek E05)
- "Ben duymazcadan Geliyodum" (Denek E06)
- "Bir herkes ile selamlaşıyo" (Denek E06)
- "Bir kiz, benin sınifimda kolia çekerken gördün." (Denek M14)
- "Kavga ayırmak istiyordum." (Denek M13)
- "Birinci soru da söylediğimde gibi o arkadaşla o oluyoldu." (Denek P54)

İyelik eklerinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "Benim kolejimde kavga eden arkadaslarına müdür onu burosuna götürüp soruyor." (Denek C61)
- "Bizim fotoraflarımı iyi di (çok güzeldi)." (Denek PL58)
- "Okulun ilk sinaf'ta arkadaşim benden kopya istedi." (Denek M25)

Fiilimsi hataları

- "hastaneye adami bakmaya gitmisti ve oğrendimki o adam olmuştu çok uzulmustum" (Denek P50)
- "bıR çoçuk annesine vuRuRken şahit oldum."(Denek P55)

Öğrencilerin kişisel yazılı anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen sesbilimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- Malzeme / "**mazeme**" (Denek E02)
- Cam / "**çam**" (Denek M15)
- Oradaydım / "**adaydım**" (Denek J32)
- Erkek / "**erkele**" (Denek M09)
- Geldiler, geldi / "**yeldiler, yeldi**" (Denek M29)
- Eşyalarını / "**Eşhalarini**" (Denek J38)
- Hile / "**igle**" (Denek M27)

Öğrencilerin kişisel yazılı anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen anlambilimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "Hatta bana bile oldu şimdiye kadar çok defalarca," (Denek E06)
- "Ben bir gün iki kişi söuştuler ben ayrildim bir adam önümüssem gesti bir atec vardi polisler yelsibisev ambulanslar yeldiler pompier yeldi." (Denek M29)
- "İki çocuk birisini vurdular ve kanadılar" (Denek M24)

Öğrencilerin kişisel yazılı anlatımda yaptıkları ve iki dillilerde çokça görülen sözdizimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "Öbürü dedi öğretmenim kopia çekiyor, öbürü yalan ikisi ceza aldılar" (Denek PL59- **Eksik öğe- Yüklem eksikliği)**
- "İki çocuk birisini vurdular ve kanadılar" (Denek M24-**Eksik öğe-Dolaylı tümleç)**
- "Bir kız kendini intar etmiye kalkti" (Denek P52-**gereksiz sözcük kullanarak sözdizimini bozma)**

Diğer yandan bu dilsel beceri alanında öğrencilerin yaptıkları hataların/yanlışların dil düzlemlerine nasıl dağıldığına baktığımızda; yazılı açıklayıcı anlatı metinlerinde olduğu gibi, **biçimbilimsel** ve **sesbilimsel** hataların **sözdizimsel** ve **anlambilimel** hatalardan daha fazla olduğu görülmektedir. 6. ve 5. sınıflarda, ilk sırayı **sesbirim** hataları almakta; ikinci sırada ise **biçimbirim** hataları gelmektedir. Hata/yanlış sayısı bakımından bu iki düzlemi, 6. sınıfta **sözdizimsel** hatalar 5. sınıfta ise **anlambirimsel** hatalar izlemektedir. 4. sınıfta ise **biçimbilimsel** dil düzleminde öğrencilerin yaptığı hata sayısı, bütün dilsel beceri alanlarında yapılan en yüksek

biçimbirim hata sayısıdır. Yine burda da, **biçimbirim** hatalarını **sesbirim** hataları izlemekte; öte yandan **sözdizimsel** hata/yanlış sayısı ile **anlambilimsel** düzlemdeki hata/yanlış sayıları eşit çıkmaktadır.

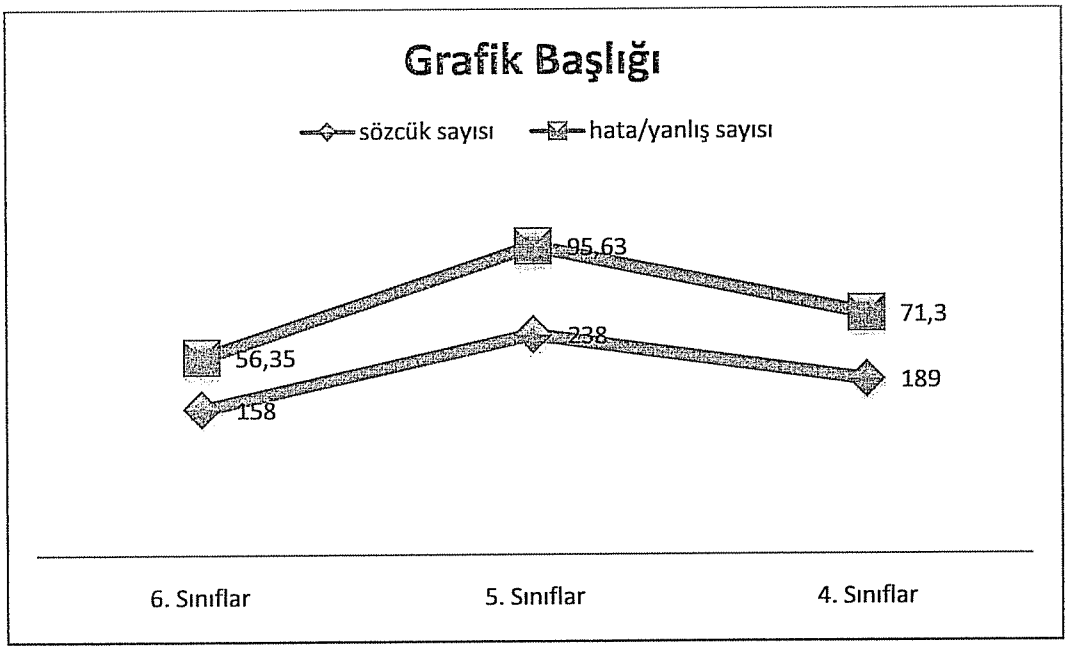
4.7.4. Açıklayıcı Sözlü Anlatım Becerisinde Öğrencilerin Değişik Dil Düzlemlerine Göre Yaptıkları Hatalar/Yanlışlar

Açıklayıcı sözlü anlatım becerilerinde, öğrencilerin değişik dil düzlemlerine göre yaptıkları hata/yanlışlar aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Sınıf seviyeleri	İncelenen Dil Düzlemleri ve Bu Düzlemlerde Belirlenen Hata-yanlış Sayıları				
	Sözdizimsel hata sayısı	**Biçimbilimsel hata sayısı**	**Anlambilimsel hata sayısı**	**Sesbilimsel hata sayısı**	**Toplam**
6. sınıf	35	48	49	26	158
5. sınıf	51	79	64	44	238
4. sınıf	31	74	56	28	189
TOPLAM	117	201	169	98	585

Tablo 44: Açıklayıcı sözlü anlatım becerisinde öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkların/hataların değişik dil düzlemlerine göre dağılımı

Tablo incelendiğinde, yazılı anlatım becerilerinde olduğu gibi, sözlü açıklayıcı anlatım metinlerinde de, 5.sınıf seviyesinde var olan hata/yanlış miktarının, 6. sınıf ve 4. sınıf seviyesindekilerden daha fazla olduğu; en az hata/yanlış sayısının ise 6. sınıfta olduğu görülmektedir. Bu durum da, yazılı anlatım metinlerinde olduğu gibi, öğrencilerin konuşurken kullandıkları sözcük sayısındaki farklılıkla açıklanabilir:



Grafik 3: Açıklayıcı sözlü anlatımda hata-söz dağarcığı arasındaki dalgalanma

Grafikte de görüldüğü üzere, hata/yanlış eksenindeki dalgalanma ile öğrencilerin kullandıkları sözcük sayısı eksenindeki dalgalanma, birbirlerine eşdeğer olacak şekilde gerçekleşmiştir. 6. sınıfdan 4. sınıfa gelen öğrencilerin sözcük kullanımında var olan artış %20 iken; konuşurken yaptıkları hata/yanlış sayısında var olan artış %28'dir. 6.sınıftan 4.sınıfa, 2 yıllık bir süre içinde, zaten çok az sözcükle konuşan öğrencilerin sözcük kullanım sığasında ortaya çıkan %20'lik artış yeterli değildir.

Ayrıca öğrencilerin, açıklayıcı sözlü anlatım becerileri ile açıklayıcı yazılı anlatım becerilerini, öğrencilerin sınıf seviyeleri arasında gerçekleşen hata/yanlış miktarlarındaki ve kullandıkları sözcük sayılarındaki artış açısından karşılaştırdığımızda da; açıklayıcı sözlü anlatım becerisinde, öğrencilerin sınıf seviyeleri arasında gerçekleşen hata/yanlış mikarındaki artışın, sözcük sayısındaki artış miktarından biraz daha fazla olduğu görülmektedir biraz daha fazla olduğu görülmektedir. [30]

Bu farklılık, yazma çalışmalarında, öğrencinin, yaptığı hataları düzeltmek için yeteri kadar zamanı ve imkânı bulabilmesinden; ancak sözlü anlatımda aynı imkânı

[30] Karşılaştırma için Bk. Tablo:41 , Tablo 43; Grafik 1, Grafik 3

ve zamanı bulamamasından kaynaklanabilir. Açıklayıcı sözlü anlatım metinlerinde de, yazılı anlatım metinlerinde olduğu gibi, E05 ve E06 kodlu deneklerin sözcük sığalarının, seviyedaşlarından birkaç kat fazla olması, 5.sınıf öğrencilerinin metin başına ortalama sözcük sayısını yüksek çıkarmıştır. Öğrenciler, ürettikleri metin başına, ortalama, 95,63 sözcük kullanmışlardır. Bununla birlikte, bu iki denek gözardı edilese dahi, metin başına gerçekleşecek ortalama 80,76 sözcüktür. Bu hem 6. Sınıf, hem de bir üst seviye olan 4.sınıf performansının üzerindedir.

Açıklayıcı sözlü ve açıklayıcı yazılı anlatım becerilerindeki toplam hata/yanlış sayılarına bakarak; sınıflar arası bir karşılaştırmaya gittiğimizde: 6.sınıf ve 5.sınıf öğrencilerinin **açıklayıcı sözlü anlatım** metinlerindeki hata/yanlış miktarının, **açıklayıcı yazılı anlatım** metinlerindeki hata/yanlış miktarından biraz daha az olduğu; buna karşılık 4.sınıfların açıklayıcı anlatım metinlerindeki hata/yanlış miktarında çok büyük bir değişiklik olmadığı görülmektedir[31].

Diğer taraftan, sözlü anlatım becerileri ile birlikte öğrencilerin yanlışlarında bir takım yapısal değişiklikler gözlenmektedir. Örneğin, öğrencilerin kişisel sözlü anlatımdaki **sözdizimsel** hata/yanlış sayılarının, hem açıklayıcı hem de kişisel yazılı anlatım metinlerindeki hata/yanlış sayısından daha fazla olduğu; buna karşılık **sesbilimsel** düzlemdeki hata sayılarının ise daha düşük olduğu görülmektedir. **Biçimbilimsel** düzlemdeki hata sayılarındaki düşmeye karşılık ise **anlambilimsel** düzlemdeki hata sayılarında bir artış olması dikkat çekmektedir. Nitekim açıklayıcı sözlü anlatım metinlerinde, **anlambilimsel** hata/yanlış sayısının, 6.sınıflarda ilk sırada, 5.ve 4.sınıflarda ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu haliyle öğrencilerin sözlü açıklayıcı anlatı metinlerinde, amacına uygun, doğru bir iletişimi kurabildiklerini söylemek zordur. Öğrencilerin, sözlü iletişim becerisinde, Fransızcanın yapısından Türkçe'nin yapısına aktardıkları sözdizimine ağırlıklı yer verdikleri ve kuralsız cümlelerle konuşma eğiliminde oldukları görülmektedir. Ancak aşağıda verilen sözdizimi ile ilişkili örnekler de görüldüğü üzere, öğrencilerin, bu kullanım biçimini, iletişimin amacına uygun bir şekilde ve çok da ustaca yapabildiklerini söylemek mümkün değildir.

[31] Karşılaştırma için Bk. Tablo 43 ;Tablo 41

Öğrencilerin açıklayıcı sözlü anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen biçimbirimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

Tamlama ilişkisi içindeki sözcüklerden birinin hiç olmaması ya da tamlama ekini almaması:

- "Başka insanların onların para yok" (Denek E03)
- "Basket oynarken adam boşuna eli gitti" (Denek M13)
- "Acıt"..."acı"..."ac"..."acıtırsak a"≠" o"..." dövdüğümüz insanlara anası babası polise şikayet eder" (Denek J32)
- "Bize de aynı yapsalar sevmeyiz." (Denek C47)
- "hem de herkes **"e"** kendi **"e"** kalbi kırabil **"..."** kırılabilir" (Denek P54)

Fiilimsi eklerinin yanlış kullanımı

- "Bence o bizim olmadığı **"..."**olmadığımız bi şeye zarar ver **"..."** verme hakkımız yok." (Denek E02)
- "Mesela çocuklar küfür söyledim mi öğretmenler duymamazlıktan geliyo" (Denek C44)
- "Yani bu yüzden hiç güzel değil işte para çaldığımız da." (Denek C47)
- "Yani sonuçta iyi davranan biz kaza **"..."** biz kazanmış oluruz." (Denek C47)
- "Ya da oraya, çevreye ait olduğunu sorabiliriz" (Denek P54)

Kip ya da kişi eklerinin yanlış kullanımı

- "Çünkü o arkadaş kendini kötü hissedir." (Denek P50)
- "Dedi ki o kız zaten uyumuyordu" (Denek P54)
- "Ben olsam birsi bana kötülük yapsa ben de gidip döğürüm" (Denek P57)
- "Kendisini kötü zannedir" (Denek PL58)

Olumsuzluk ekinin yanlış kullanımı ya da kullanılmaması

- eşek kulakları yapmamız **"..."** yapma **"..."** yapmamız lazım. (Denek C43)

Yapım ekinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "Yardımlıklarına veya camilere başlayın" (Denek M18)

Ad durum eklerinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "Neden öğrenipte yapmaktansa şey... birine şey... kopya çekiyosun" (Denek E02)
- "Arkadaşına kopya çekmiş de olabilir." (Denek E05)
- "Kavga eden insanları da yani sözle anlatır yani güzelce anlatmak lazım bence" (Denek M23)

İyelik eklerinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "Para buldu parayı cebisine koydu" (Denek M19)
- "Fotoraf çekilince **"e::"** elisi şe yaptı " (Denek M19)
- "Ben paramı çalsa **"..."** çalsaydılar polise şikayet ederdim" (Denek J32)

Öğrencilerin açıklayıcı sözlü anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen anlambilimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "Dalga geçmeleri kendilerinden de yani kendilerine de bakmaları lazım onların konuşmadıkları için" (Denek J31-**Mantık hatası)**
- "Diyelim adam iyi meslek aldı kopy et **"..."** kopya çekti" (Denek J32-**Diller arası girişim nedeniyle mantık hatası)**
- "Sonra kavga etmek okulda yasaktır bi ara yasakdır" (Denek CH61-**Mantık hatası)**
- "Mesela para çek, para, para çalmak ya da bir, biri, birisi **"e::"** para düşürürse yere **"e::"** arkasından koşup ona vermek iyi bir **"e::"** harekettir. **"e::"** ve bu insanlığa **"e::"** dayanan bi **"e::"** davranıştır." (Denek P56-**Mantık hatası)**
- "Mesela da parayı bulmak yerde o da çok günah" (Denek P54-**Mantık hatası)**

Öğrencilerin açıklayıcı sözlü anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen sesbilimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "**Çünkü okula onlar seni alıyorlar.**" (Denek J33- **Diller arası girişim, Kuralsız tümce nedeniyle vurguda yanlışlık**)
- Sohbet / "**sobet**" (Denek E01)
- Vurabilirsin / "**vurebilirsin**" (Denek E05)
- Alamayınca / "**alamayinci**" (Denek E06)
- Normalde / "**normalda**" (Denek M14)
- Alay / "**aday**" (Denek M15)
- Kavgalar / "**kıvgılar**" (Denek M24)

Öğrencilerin açıklayıcı sözlü anlatımda yaptıkları ve iki dillilerde çokça görülen sözdizimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "kendilerine alay edip kavga ediyolar" (Denek M22- **Diller arası girişim Gereksiz sözcük kullanarak söz dizimini bozma-Zarf tümleci eksikliği**)
- "Kimisi ayağa kalkıyo kalem açıyolar" (Denek M29- **Özne-yüklem uyumsuzluğu**)
- "başka kavga ederlerken düşünebilirler aralarında" (Denek C46- **Eksik öğe- Belirtili nesne**).
- "Kopya çekilmez çünkü ıı aynı ders gelince yapamaz" (Denek PL59- **Bileşik cümlelerde yüklemler arası uyumsuzluk**)
- "Onun adını bilmezse nasıl araba sonra çalışmaz ki falan" (Denek J32- **Diller arası girişim**)
- "Ben kötü düşünüyorum" (Denek C40-**Eksik öğe**)

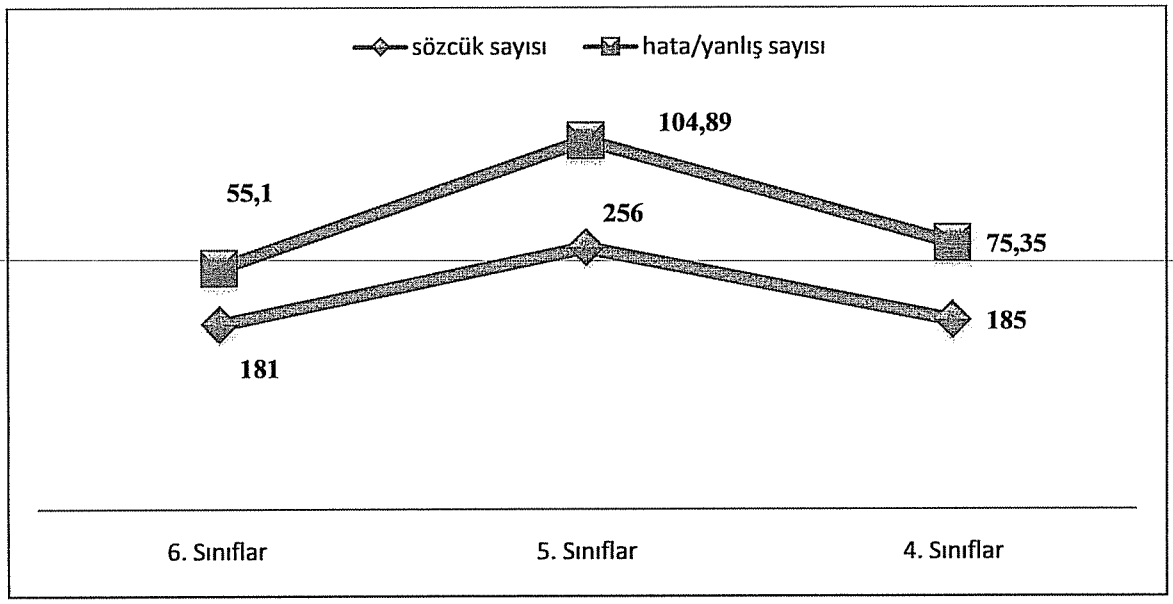
4.7.5. Kişisel Sözlü Anlatım Becerisinde Öğrencilerin Değişik Dil Düzlemlerine Göre Yaptıkları Hatalar/Yanlışlar

Kişisel sözlü anlatım becerilerinde öğrencilerin değişik dil düzlemlerine göre yaptıkları hata/yanlışlar aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Sınıf seviyeleri	İncelenen Dil Düzlemleri ve Bu Düzlemlerde Belirlenen Hata-Yanlış Sayıları				
	Sözdizimsel hata sayısı	**Biçimbilimsel hata sayısı**	**Anlambilimsel hata sayısı**	**Sesbilimsel hata sayısı**	**Toplam**
6. sınıf	36	69	43	33	181
5. sınıf	56	99	58	43	256
4. sınıf	37	72	41	35	185
TOPLAM	129	240	142	111	622

Tablo 45: Kişisel sözlü anlatım becerisinde öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkların/hataların değişik dil düzlemlerine göre dağılımı

Tablo 45 incelendiğinde, yazılı anlatım becerilerinde oduğu gibi, kişisel sözlü anlatım metinlerinde de, 5.sınıf seviyesinde var olan hata/yanlış miktarının, 6. sınıf ve 4. sınıf seviyesindekilerden daha fazla olduğu; en az hata/yanlış sayısının ise 6. sınıfta olduğu görülmektedir. Bu durum da, yazılı anlatım metinlerinde ya da sözlü açıklayıcı metinlerde olduğu gibi öğrencilerin konuşurken kullandıkları sözcük sayısındaki farklılıkla açıklanabilir:



Grafik 4: Kişisel sözlü anlatımda hata-söz dağarcığı arasındaki dalgalanma

Grafikte de görüldüğü gibi öğrencilerin kullandıkları sözcük sayısı arttıkça, yaptıkları hata/yanlış sayıları da artmakta; sözcük sayıları düştükçe, hata/yanlış

sayıları da düşmektedir. Bu dilsel beceri metninde de açıklayıcı sözlü anlatım becerisinde olduğu gibi hata/yanlış eksenindeki dalgalanmanın daha büyük olduğu göze çarpmaktadır. 6. sınıftan 5. sınıfa geçen öğrencilerin yanlış/hata sayısında meydana gelen artış oranı, metin üretirken kullandıkları sözcük sayılarındaki artış oranından daha fazladır. 5. sınıftan 4. sınıfa geçen öğrencilerin yanlış/hata sayılarında, daha kısa metin yazmalarına bağlı olarak, meydana gelen düşüş, metin yazarken kullandıkları sözcük sayısındaki düşüşten daha azdır. Başka bir deyişle 4.sınıf öğrencileri nerdeyse 6. sınıf öğrencilerinin kullandığı kadar sözcükle konuşmakta ama yaklaşık %37 daha fazla yanlış/hata yapmaktadırlar. 5. sınıf öğrencileri daha çok sözcükle konuşuyormuş gibi gözükseler de, açıklayıcı sözlü anlatım metinlerinde olduğu gibi "E05" ve "E06" kodlu öğrencilerin çok sözcük kullanma performanslarının, 5. sınıf ortalamasını yükselttiği görülmektedir.

Hem 6. sınıf, hem 5. sınıf, hem de 4. sınıf öğrencilerinin hata/yanlış miktarında, ilk sırayı **biçimbirim** hataları, ikinci sırayı ise **anlambirim** hataları almaktadır. Yazılı anlatım metinlerine göre, sözlü anlatım metinlerinde anlambilimsel düzlemde yapılan hataların artmasının sebebi, öğrencilerin, yazılı anlatım metinlerinde, yanlışlarını düzeltmek ve metni oluşturabilmek için bulabildikleri zamanı ve zemini sözlü kişisel anlatı metinlerinde bulamamalarından kaynaklanabilir.

Bununla birlikte, öğrencilerin hemen hemen bütün dilsel beceri alanlarında benzer sayıda hata yapmış olmaları, sınıf ve yaş seviyelerindeki ilerlemeye paralel bir dilsel gelişim çizgisi yakalayamadıklarını göstermektedir[32].

Öğrencilerin kişisel sözlü anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen biçimbirimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

Tamlama ilişkisi içindeki sözcüklerden birinin tamlama ekini almaması:

- "Ondan sonra ablam orda telefonu çalışmamış." (Denek E05)
- "Küçük oğlun abisi geldi." (Denek M16)

[32] Karşılaştırma için Bk. Tablo 41, 42,43,44

Kip, kişi, ekini yanlış kullanmak

- "Bir keresinde de bir kız benimle dalga geçecek ben de dövecektim onu." (Denek E02)
- "Sözünü unutturduruyo diyo." (Denek CH61)
- "Bana küfür söyledi ve ben o **"..."** onunla kavga ettim. Sonra ağlamaya başlamış. **"e::"** sonra **"e::"**.bazı kişiler gelmiş." (Denek M20)
- "yer değiştittiler onları" (Denek P52)
- "Bilmiyordum kimin düşürttüğünü "(Denek P55)
- "Sözünü unutturduruyo diyo." (Denek CH61)
- "Geri verim diyo sonra unuttutturuyo çocuğa." (Denek CH61)

Fiilimsi ekinin yanlış kullanımı

- "Okulda kopya çekti **"..."** çektiler zaman öretmenler bir şey demiyor" (Denek C43)
- "Ben de onlara dedim ki "-arka sokakda döğüşüyorlar" (Denek C48 **Diller arası girişim)**
- "Öğretmen de bana dedi: "-nerde döğüşüyorlar?" (Denek C48-**Diller arası girişim)**
- "Annesi bilsin ki kopya çekiyo okulda." (Denek CH61-**Diller arası girişim)**
- İşte ben bazen görüyorum, insanlar para çalıyorlar. (Denek C47)

Sert sessizlerin yumuşaması

- "Arap çocukun elinde bisiklet şeyi vardı." (Denek M15)

Ad durum eklerinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "Onlara polise çağırmalarını söyledik." (Denek E05)
- "Bi kızı gördüm kopya çekiyordu başka kıza." (Denek M14)
- "Öğretmenlerin şey **"..."** malzemelerine falan çalıyorlar." (Denek E02)
- "Hep kalemlere felan **"e::"**çalıyodu." (Denek CH61)

- "Önceden yazdığı bir küçük kağıda çıkartıp ondan kopya çekiyorlar." (Denek J31)

İyelik eklerinin kullanılmaması ya da yanlış kullanılması

- "Kafası kapalı, ağız burnu kapalı." (Denek E05)
- "Bir erkek bizim yanıma geldi." (Denek E01)
- "Ben bir sefer arkadaşım olmamıştı bayağ beni dışladılar." (Denek E04)

Öğrencilerin kişisel sözlü anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen anlambilimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "Okulda kopya çekti **"..."** çektiler zaman öretmenler bir şey demiyor ama kopyaları verdiği zaman yazıyorlar" (Denek C43- **Mantık hatası)**
- "sonra, kavgalar sürekli olur çünkü böyle bir küfür diyebiliriz."(Denek E03-**Nedensellik bağlacının gereksiz kullanımı, mantık hatası)**
- "Bir de bazen sınıfta sınavdayken bazıları kopya çekiyorlar."(Denek E04-**mantık hatası)**
- "Ondan Sonra ordan yeraltında her arabanın arasına baktılar." (Denek E05- **Yanlış sıfat tamlaması nedeniyle mantık hatası**)
- "Ondan sonra geriye gidememişler." (Denek J33-**Diller arası girişim)**
- "Cezam dedi, bir gün okuldan atılacaktım." (Denek J38-**Diller arası girişim)**

Öğrencilerin kişisel sözlü anlatımda yaptıkları ve daha çok iki dillilerde görülen sesbilimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- Onunla / "**onomla**" (Denek E01)
- Olay / "**oley**" (DenekE05)
- Muamelesi / "**muabesi**" (Denek M14)
- Kavga / "**kavgı**" (Denek M24)
- İtfaiye / "**itfeiye**" (Denek J33- **Diller arası girişim nedeniyle sesletim yanlışlığı)**
- Çıkışlarında / "**Çıkışınlarda**" (Denek C46)

Öğrencilerin kişisel sözlü anlatımda yaptıkları ve iki dillilerde de çokça görülen sözdizimsel yanlışlara örnek vermek gerekirse:

- "Ondan Sonra ordan yeraltında her arabanın arasına baktılar." (Denek E06- **Gereksiz sözcük kullanarak söz dizimini bozma**)
- "Ordan ablamın ifadesini filan aldılar" (Denek E06 **Gereksiz sözcük kullanarak söz dizimini bozma**)
- "Bazen sınıfta görüyom ki **"e::"** bir çocuk bir kopya çekiyor" (Denek M11- **Diller arası girişim nedeniyle birleşik cümle yanlışı**)
- "Ama öğretmenler diyorlar ki örenciler öreniyorlar." (Denek E03- **Diller arası girişim nedeniyle birleşik cümle yanlışı**)
- "Sonra diyo dışarı geri verim diyo." (Denek CH61- **Eksik öğe,Dolaylı tümleç eksikliği**)
- "Birisi birgün vurdu burnunu kanattı." (Denek P57- **Eksik öğe, Belirtili nesne eksikliği**)
- "Önceden yazdığı bir küçük kağıda çıkartıp ondan kopya çekiyorlar." (Denek J31- **Özne yüklem uyumsuzluğu**)
- "Çünkü o bırakıyodu bakmaya; o da kopya çekiyordu." (Denek PL 59 – **Diller arası girişim**)

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Farklı bir kültürün içinde ve farklı bir dilin etki alanında, anadillerini olabildiğince öğrenmeye ve kullanmaya çalışan yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencilerle, anadillerini Türkçe'nin doğal coğrafyası içinde alabildiğine kullanan tekdilli öğrencilerin dilsel beceri alanlarında benzer performansları göstermeleri beklenemez. Bu çalışma, yurt dışındaki Türk öğrencilerin dilsel becerilerini yazılı ve sözlü anlatım noktasında, ne derece geliştirebildiklerini, iki dillilikten kaynaklanan ne gibi sorunları yaşadıklarını ve neredeyse 22 yıldır uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin, çoğu 3. kuşak öğrencilere, ne gibi dilsel kazanımları olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışma sonuçları öncelikle iki başlık altında ele alınabilir:

1. Öğrencilerin dilsel eğilimlerine ilişkin yapılan anket sonuçları
2. Öğrencilerin ürettikleri metinlerden elde edilen sonuçlar

Öğrencilerin dilsel eğilimlerine ilişkin yapılan ankete göre: öğrenciler, boş zamanlarını ağırlıklı olarak bilgisayar başında, internette, spor aktivitelerinde geçirmektedir. Dilsel gelişimlerine, az da olsa, dolaylı olarak etki etmesi beklenen televizyon izleme ve müzik dinleme gibi etkinlikler ise son sıralarda yer almaktadır. Akıncı'nın (Akıncı, 2007) dile getirdiği, uydu teknolojileri sayesinde Türk televizyonlarının kolay seyrediliyor olmasının öğrencilerin anadillerini kazanmalarında ve korumalarında bir avantaj gibi gözüktüğü savı bu çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Zira, hem boş zaman etkinliklerinde televizyon izleme oranı, %5 gibi düşük bir değerde çıkmaktadır; hem de öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları incelendiğinde, her ne kadar öğrencilerin % 70'i Türk kanallarını sürekli izlerim dese de, sorunun diğer boyutu, öğrencilerin % 48,33 oranında sürekli olarak Fransız kanallarını izlediklerini göstermektedir. Dolayısıyla yurt dışındaki Türkler açısından, kitle iletişim araçlarının dil gelişimine ciddi bir olumlu etkisinden söz edilemez. Öğrencilerin, ağırlıklı olarak hangi programları izledikleri ve izledikleri programların dil gelişimine ne gibi katkılarının olduğu ilerde yapılacak başka çalışmalarla araştırılmalıdır.

Dil ediniminde ve gelişiminde doğrudan etkisi olan Türkçe kitap okuma eğilimleri de öğrencilerin daha çok Türkçe kitap değil, Fransızca kitap okuma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin %54,23'ü, sadece Fransızca kitaplar okuduklarını, Öğrencilerin %35,59'u, hiç Türkçe kitap okumadıklarını söylemektedir. %10,16 oranında sürekli Türkçe kitap okurum diyen 6 öğrenciden ise, sadece dördü, anketteki açık uçlu bir soruda, okudukları bir Türkçe kitabın adını verebilmektedir. Benzer sonuçlar Türkçe dergi, gazete okuma alışkanlıklarında da yer almaktadır. Hem eski programın, hem de yeni Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Programı'nın genel amaçları arasında, **"öğrencilerin, okumayı zevk ve alışkanlık hâline getirebilmeleri"** amacı yer almasına rağmen, hedeflenen bu amaca ulaşılamadığı görülmektedir. Oysa anlamlı ve dilbilgisi kurallarına uygun cümlelerle kurulmuş bir yazılı ve sözlü anlatım becerisi kazanabilmenin yolu, öğrencilere yaptırılması gereken dinleme, okuma ve konuşma çalışmalarından geçmektedir. Ancak bu çalışmalarla, sözcüklerin bütün anlam ilişkileri algılanıp kavranacağından, dilin kurallarına uygun bir şekilde konuşan ve yazılar yazabilen öğrenciler yetiştirilebilir (Coşkun vd., 2006).

Bir dili **edinmenin**, edinilen dili geliştirmenin ve korumanın en kolay yolu o dilin konuşulduğu doğal ortamlarda bulunmak, dilin doğal yaşam alanına girmektir. Tatil alışkanlıkları ile ilgili soruya verilen cevaplar, öğrencilerin, Türkçe'nin konuşulduğu doğal ortama çok sık giremediklerini göstermektedir. Öte yandan bu soruya verilen cevaplar, Akıncı'nın bu konuya ilişkin görüşleri ile uyuşmamaktadır. Akıncı, eskiden iki veya üç yılda bir tatile gidilirken, şimdilerde yılda iki defa Türkiye'ye gelip giden ailelerin sayısının azımsanmayacak kadar çoğaldığı, bunun da dilin korunmasında etkili olduğu görüşündedir. Oysa 3. kuşak öğrencilerin %6,77'si, tatillerde hiç Türkiye gitmediklerini, % 49,1'i ancak 2-3 yılda bir gittiklerini söyleyerek anavatana gidiş sıklığındaki azalmayı ortaya koymaktadır.

Anketten elde edilen bir diğer önemli sonuç, öğrencilerin, iletişim kurmada hangi dili tercih ettikleri ile ilgilidir. 2001-2005 yılında yapılan bir çok çalışma öğrencilerin akranları ve kardeşleri ile Fransızca (ya da iki dilli) konuşma eğiliminde olduklarını ama aile içinde özellikle anne ve babalarıyla Türkçe konuşma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Bk. Akıncı 2003; Irtis-Dabbagh 2001; Gautier-

Kızılyürek 2002; Akıncı-Mortamet, 2005). Örneğin, bu çalışmadan 6 yıl önce, Akıncı'nın, 2.kuşak, ortaokul öğrencisi 28 öğrenci üzerine yaptığı araştırma, öğrencilerin anne ve babalarıyla iki dilde iletişim kurma eğiliminde değil daha çok Türkçe iletişim kurma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır (Akıncı, 2003: 134). Akıncı'dan 6 yıl sonra ve 3.kuşakla yapılan bu çalışmada elde edilen veriler de, benzer sonuçları ortaya koymakla birlikte, aile içinde, **Fransızca**'nın ağırlığının giderek artmakta olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin %45,76'sı anneleriyle, %44,06'sı ise babalarıyla her iki dilde de iletişim kurmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Anne ve babaların, çocuklarıyla iletişim kurmada tercih ettikleri dil ile ilgili olarak da, benzer bir dilsel kaymanın görüldüğü söylenebilir. Akıncı'nın 2. kuşak öğrencilerle yaptığı çalışmada, ailelerin çocuklarıyla iki dilli iletişimi çok az tercih ettikleri sonucu çıkarken bu çalışmada, annelerin % 42,37'sinin, babaların ise %37'28'inin çocuklarıyla iki dilde iletişim kurma eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin çevreleriyle Fransızca iletişim kurma eğilimlerindeki artışın sebebi, kendilerini Türkçe'de yeterince ifade edemeyecek durumda hissetmeleri olabilir. Paris Eğitim Müşavirliği'ne bağlı öğretmenlerle yapılan bir çalışmada, çalışmaya katılan 49 öğretmenin 40'ı (%81,63'ü), öğrencilerinin kendilerini ifade etmek için daha çok Fransızca'yı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Nitekim, bu çalışmada da, yazma eğilimleri ile ilgili soruya, öğrencilerin sadece %21,05'inin Türkçe ile yazma eğiliminde olduğunu belirtmesi, kendilerini ifade etme ile ilgili öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %64,40'ı ya hiç yazmadıklarını ya da sadece Fransızca yazma eğiliminde olduklarını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin dilsel eğilimleri ile ilgili bu anket çalışmasından elde edilen sonuçlar, yurt dışındaki 3. kuşak Türk öğrencilerin, anadili edinimi ve gelişimi açısından engelleyici bir ortamın içinde bulunduklarını göstermektedir.

Çalışmanın diğer sonuçları, öğrencilerin ürettikleri sözlü ve yazılı metinlerden elde edilen verilerle ilgilidir. Dereceli puanlama yönergelerinden elde edilen sonuçlar, yurt dışında yaşayan öğrencilerin yazılı ve sözlü dil becerilerinde yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar üç başlık altında incelenebilir:

1. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarına ilişkin sonuçlar

2. Yazılı anlatım becerilerine ilişkin sonuçlar
3. Sözlü anlatım becerilerine ilişkin sonuçlar

Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimlerinin de arttığı ile ilgili bir çok araştırma vardır (Ekmekçi vd, 1992; İpek-Bilgin, 2007). Çalışmanın sözcük dağarcıklarına ilişkin sonuçlarına göre, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının yazılı ve sözlü anlatım becerilerini çok az sözcükle gerçekleştirdikleri görülmektedir. Oysa kişinin, sözcük dağarcığındaki zenginlikle, anlatım becerileri ve bu becerilerdeki etkililiği arasında sıkı bir ilişki vardır. Sever'e göre öğrencilerin okuduklarını veya dinlediklerini tam, doğru olarak anlayabilmesi ve buna karşılık anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması sözcük servetinin zenginliğine bağlıdır (Sever, 2001, akt. Karatay, 2007: 146). Nitekim yurt dışındaki öğrencilerin, ürettikleri metinlerde de çok sayıda hata/yanlış yapmaları ve Türkçe eğitiminin genel amaçları arasında sayılan "doğru iletişim kurmanın" gereklerini yerine getirememeleri ile öğrencilerin sahip oldukları sözcük dağarcığı arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Anadilleri Türkçe olan tek dilli öğrencilerle karşılaştırma yapmak pek sağlıklı olmasa da, örneğin Pilancı'nın Eskişehir'deki 7-9 yaş arasındaki Türk öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimini izlediği çalışma, sözcük dağarcığının gelişim oranını göstermesi açısından anlamlıdır. Bu çalışmada, 2 yıl içinde, **merkeze uzak, eğitim seviyeleri ve ekonomik durumları düşük** olan ailelerin çocuklarında meydana gelen sayısal söz varlığı değişimi, ortalama % 49'dur (Pilancı, 2009: 348-357). Bu oran, merkeze yakın, eğitim seviyeleri ve ekonomik durumları daha yüksek olan ailelerin çocuklarında çok daha yüksek çıkmaktadır. Pilancı'nın yaptığı çalışma, araştırmaya katılan öğrencilerin, 1714 sözcüğü aktif olarak kullandıklarını ve ayrıca 1758 sözcüğü de pasif olarak hafızalarında tuttuklarını göstermektedir. Üstelik Pilancının tespit ettiği %49'luk artış öğrencilerin **aktif söz varlığındaki** artış oranıdır. Oysa yurt dışındaki Türk öğrencilerin, ürettikleri metinlerde kullandıkları sözcüklerin **efektif** artış oranı bile çok sınırlı kalmaktadır. Açıklayıcı sözlü anlatım metinlerinde, söz varlığının kullanımı açısından, 6. sınıflarla 4. sınıflar arasındaki 3 yıllık gelişim oranı % 26,53, kişisel sözlü anlatım metinleri açısından ise %36,75'dir. Yazılı anlatım bağlamında ise bu gelişim oranı açıklayıcı anlatım metinleri için %

31,34, kişisel anlatım metinleri için % 34,95'dir. Dahası bu artış, Pilancının çalışmasındaki gibi **aktif sözcüklerin sayısındaki** artış oranı değil öğrencinin yazılı, sözlü anlatımda kullandığı toplam **efektif sözcük sayısındaki** artıştır.

Öte yandan Ünsal'ın Afyon merkezli olarak, 5. ve 8. sınıflardan seçilen 30'ar öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları, tek dilli Türk öğrencilerin efektif sözcük kullanımını göstermesi bakımından anlamlıdır (Ünsal, 2005). Kendilerine ortalama 5-7 dakika konuşma izni verilen 5. sınıf öğrencileri, bu süre içinde ortalama 239,9 sözcük, 8. sınıf öğrencileri ise ortalama 298,5 sözcük kullanmışlardır. Oysa herhangi bir süre sınırlaması konulmamasına ve konuşabildikleri kadar uzun konuşmaları istenmesine rağmen, yurt dışındaki Türk öğrencilerden 6. sınıflar, ortalama 55,72 sözcükle; yaş olarak 8. sınıfa eş değer olan 4. sınıflar ise, 73,32 sözcükle iletişim kurmuşlardır. Bununla birlikte, iki dilli Türk öğrencilerinin efektif sözcük kullanımındaki artışa paralel olarak, hata/yanlış oranlarında da benzer bir artış olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Aygün'e göre sözcük dağarcığının, dil ile ilgili olan gramer, fonoloji, morfoloji vb., konuların öğretilmesinde de önemli bir yeri vardır (Aygün, 1999, akt. Karatay, 2007: 146). Dahası Karatay, sözcük edindirme çalışmaları ile dilsel beceriler arasındaki ilişkiyi açıklarken; "yeterli bir sözcük dağarcığının olmadığı durumlarda, ne fonetiğin ne de diğer iletişim çalışmalarının yürütülemeyeceğini" söyler. Gerçekten de öğrencilerin sözlü ve yazılı metinlerini, değişik dilsel alanlarda incelediğimizde; (morfolojik, sentaktik, fonolojik ve semantik) hem Aygün'ün hem de Karatay'ın tespitlerinin doğru olduğu görülmektedir.

Bu durumda yurt dışındaki Türk öğrencilerin sınıf ve yaş gelişimine paralel olarak ciddi bir sözcük dağarcığı gelişiminden bahsetmek mümkün gözükmemekte; bu bağlamda, ancak sınırlı bir artış gerçekleşmektedir.

Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım metinlerinin incelenmesinden elde edilen sonuçlar ise iki başlık altında incelenebilir:

1. Dereceli puanlama yönergelerinden aldıkları puanlara göre elde edilen sonuçlar
2. Değişik dil düzlemlerine göre yapılan değerlendirme sonuçları

Dereceli puanlama yönergelerinden aldıkları puanlara göre, öğrencilerin, hem açıklayıcı yazılı anlatım becerisinde, hem de kişisel yazılı anlatım becerisinde anlam ve şekil yönünden kompozisyon kurallarına uymadıkları görülmektedir. Yazılı anlatımın **buluş, düzenleyiş** ve **anlatış** ilkelerinin göz ardı edildiği ve öğrencilerin, her iki tür yazılı anlatım çalışmasında da, hem dış yapı ilkeleri açısından hem de dil ve anlatım açısından ciddi sorunlar yaşadıkları gözlenmektedir. Her üç sınıf için de, öğrencilerin zayıf ve orta performans derecesinde olduğu konu başlıkları birbirine yakındır. "**Kağıt düzenini sağlamak**", "**belli bir plana göre yazmak ve yazılarını genişletmek**", "**anlatımda zenginlik sağlayan söz kalıplarından yararlanmak**" ve "**yeteri kadar uzun yazmak**" konularında, öğrencilerin her iki yazılı anlatım türünde de zayıf oldukları görülmektedir. Nitekim, bu sonuçlar, bize, öğrencilerin yazılı anlatımın **duyuşsal boyutunda** sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, MANOVA testi sonuçları, her iki yazılı anlatım biçiminde de, sınıf-yaş seviyelerindeki artışa paralel bir dilsel gelişim çizgisinin yakalanamadığını ortaya koymaktadır. Nitekim, öğrencilerin söz dağarcığındaki sınırlı gelişim de bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin her iki yazılı anlatım biçiminde de noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmada, imla kurallarına uymada, yapım, ekleri, iyelik ekleri, kip ekleri, ad durum ekleri gibi ekleri doğru kullanabilmede, öğelerin dizilişinde dilbilgisel kuralları göz önünde bulundurmada, açık anlaşılır cümleler kurmada ve anlam bulanıklığına düşmeme konusunda ciddi sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir.

Hem açıklayıcı sözlü anlatım becerisi, hem de kişisel sözlü anlatım becerisi açısından ise öğrencilerin, doğru iletişim kurmada zorlandıkları, bozuk ve eksik tümcelerle iletişim kurdukları, iletişim kurarken çoğu zaman anlamı oluşturacak dilbilgisi kurallarını uygulayamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin, her iki sözlü anlatım biçiminde, "**sesleri doğru boğumlamada**" ve "**konuşmasını belli bir plana göre işleyip, anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralayarak anlatım bütünlüğünü sağlamada**" çok zayıf oldukları; ayrıca açıklayıcı sözlü anlatımda gereksiz sözcük kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. MANOVA testi sonuçları ise, her iki sözlü anlatım biçiminde de, sınıf-yaş seviyelerindeki ilerlemeye paralel bir dilsel gelişim çizgisinin yakalanamadığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin söz dağarcığındaki sınırlı gelişim, bu durumu kanıtlar niteliktedir. Öte yandan bütün sınıflarda her iki sözlü anlatım dil becerisinde de öğrencilerin konuşurken sık sık sesleri yuttukları, gereksiz sözcük kullandıkları, çoğu anlamlı yargı içeren cümleler kurmada zorlandıkları, mantıkça çelişik ya da mantıksız tümce kurdukları, konuşma sırasında sözcük yinelemesi yaptıkları, sesin alçaklık ve yükseklik olanaklarını iyi kullanamadıkları, anlaşılır şekilde konuşmakta ve sözcükleri doğru bir şekilde söylemekte ve vurgulamakta zorlandıkları, açık anlaşılır ve dilbilgisi kurallarına uygun tümceler kurmada kendilerinden beklenen performansı gösteremedikleri, tonlamaya dikkat etmedikleri, akışı bozacak duraksamalar yaptıkları, bazen de gereksiz sesler çıkardıkları, yazılı anlatım becerilerinde olduğu gibi sözlü anlatım becerilerinde de konunun gerektirdiği uzunlukta metinler üretemedikleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre yurt dışındaki Türk öğrencileri için uygulanmakta olan Türkçe Programı'nın, sözlü ve yazılı anlatım bağlamında hedeflediği dil becerilerini öğrencilere kazandırmaktan uzak olduğu söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında, uygulanmakta olan programdan, yurt dışına gönderilecek öğretmenlerin seçimine, temele alınan yazılı ve sözlü anlatım yaklaşımlarından, yurt dışındaki öğrenci ve velilerin derse olan tutumlarına, Fransız ve Türk yetkililerin derse verdikleri önem ve destekten, 1978 yılından beri yürürlükte olan ve bugün gelinen noktada ihtiyaçlara cevap verip veremediği tartışılan "ELCO" antlaşmasına kadar bir çok faktör etkilidir.

Yapılan hatalara/yanlışlara, sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel düzlemler gibi değişik dil düzlemleri açısından bakıldığında ise, homojen bir dağılım olmadığı görülmektedir. Öğrenciler, açıklayıcı ve kişisel yazılı anlatımda, ağırlıklı olarak **biçimbilimsel** ve **sesbilimsel** düzlemlerde hatalar/yanlışlar yapmaktadır. Açıklayıcı ve kişisel sözlü anlatımda ise öğrencilerin, daha çok **biçimbilimsel** ve **anlambilimsel** düzlemlerde hatalar/yanlışlar yaptıkları gözlenmektedir. Öğrenciler, hem yazılı anlatım becerisinde hem de sözlü anlatım becerisinde ürettikleri her iki metin türünde de, birbirine yakın sayıda hatalar/yanlışlar yapmışlardır. 6. sınıfların, kişisel sözlü anlatım metinlerinde, açıklayıcı sözlü anlatım metinlerine göre bir miktar daha fazla hata/yanlış yaptıkları;

buna karşılık 5. ve 4. sınıf öğrencilerinin, hemen hemen birbirine çok yakın sayıda hata/yanlış yaptıkları gözlenmektedir.

Yazılı anlatım becerilerinde ise, öğrencilerin birbirlerine çok yakın sayıda hata/yanlış yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, öğrencilerin metinleştirme becerilerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkların hepsi iki dillilik kaynaklı yanlışlar değildir. Bunların bir kısmının tek dilli öğrencilerde de görülmesi olasıdır. Ancak üretilen metinlerde, özellikle morfolojik, semantik ve fonolojik düzlemde, iki dillilikten kaynaklı bazı yanlışlar sıklıkla görülmektedir. Morfolojik açıdan, sözcükler arasında kurulması gereken tamlama ilişkilerinin kuralına uygun kurulamaması, iyelik eklerinin bağlanmaması ya da yanlış bağlanması, kip eklerinin biçim değiştirmesi, ad durum eklerinin kullanılmaması ya da farklı ad durum eklerinin kullanılması en çok görülen yanlışlıklardır. Ad durum eklerinde meydana gelen yanlışlıklar, zaman zaman cümlenin sözdizimini de olumsuz etkilemektedir. Sözdizimi açısından, edilgen çatının yanlış kodlanması, özensiz ve savruk biçimde kurulmuş kuralsız tümcelere sıklıkla rastlanması, özne yüklem uyumsuzluğu, bazı öğelerin unutulması en çok görülen yanlışlardır. Sesbilim açısından, sesbirimlerin yazıbirime hatalı/yanlış aktarılması, sesbirimlerin unutulması ya da gözardı edilmesi, öğrencilerin yaptığı yanlışlıkların başında gelmektedir. Anlambilimsel açıdan ise öğrencilerin benzer sözcükleri karıştırmaları, aynı işleve sahip bağlayıcıları tümce içinde bir çok defa ve gereksiz kullanmaları, tümce içinde kullanılmasına gerek olmadığı halde adıllara sık sık yer vermeleri, mantıkça çelişik ya da sözcükler arasında mantıksal bağ kurulamayan tümceler kurmaları, öğrencilerin üretikleri metinlerde sık görülen yanlışlardır.

Yazılı anlatımda ikinci sırada olan sesbilim yanlışlarının, sözlü anlatımda yerini anlambilimsel yanlışlara bırakması, kısmen, öğrencilerin konuşma alışkanlıklarını yazıya aynen aktarma eğiliminde olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle sözlü anlatımda ortaya çıkan ama yazılı anlatımda da azımsanmayacak bir ağırlığa sahip anlambilimsel yanlışlıklar, iki dillilerin zihinsel olarak tasarladıklarını, düşün dünyalarındaki ifade biçimlerini, metinsel düzenlemeyi sağlayarak, sözsel ya da yazınsal düzleme aktaramadıklarını ortaya koymaktadır.

Bunun başlıca sebebi öğrencilerin kavram dünyalarındaki sığlıktır. Nitekim söz dağarcıklarına ilişkin sayısal veriler, bunun açık bir kanıtıdır. Özellikle sözdizimi açısından, öğrencilerin sahip oldukları L1 ve L2'ye ilişkin girift dil yapısı, her iki dilsel beceri alanında da, çok sayıda yanlış yapmalarına neden olmaktadır. Bunun başlıca sebebi diller arası girişimdir. Girişim kavramını, durgun bir suda, iki ayrı noktadan aynı yöne doğru gönderilen dalgaların belli bir noktada buluşması şeklinde açıklayabiliriz. Bu girişimin sonucunda ise, her bir dalga bir diğerini ya zayıflatacak ya da yönünü değiştirmesine neden olacaktır. Öğrenciler, dilsel becerilerini kullanmaları gerektiğinde, Fransızca'nın sözdizimi yapısını kısmen Türkçe'ye aktarmakta ve kuralsız cümleler oluşturmaktadırlar. Bunu yaparken, Türkçe'nin sözlü ve yazılı dilindeki kendine özgü görünümü de tam olarak tanımadıkları için, Fransızca'nın dil dizgesine uygun olarak yaptıkları kuralsız cümleler, çoğu zaman cümlenin anlamını bozmakta, vurgunun yerini değiştirmekte, öğelerin kullanımında yanlışlıklara neden olmakta ve ortaya arızî bir durum çıkmaktadır. Anlatılan bu sonuçlara ilişkin durumlar, araştırma içinde geniş bir şekilde örneklendirildiğinden burada yeniden örnek verme ihtiyacı duyulmamıştır.

Bu araştırmada sunulan bütün bulgu, yorum ve vargılar, iki dilli öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerisi edinimlerine ilişkin, hazırlanan programların, varılması düşünülen hedeflerin, dil politikalarına ait uygulamaların ve çalışmaların aşağıda sunulan öneriler doğrultusunda yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Ayrıca yurt dışındaki Türk öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarının bu öneriler doğrultusunda yeniden yapılandırılması ve yurt dışına yönelik anadili eğitiminde sil baştan yeni politikalar ve stratejiler belirlenmesi bu öneriler doğrultusunda tartışmaya açılmalıdır.

Dünya'da iki dillilerle ilgili yapılan değişik çalışmalar, iki dilliler için en iyi eğitim modelinin "**daldırma modeli**" olarak da adlandırılan "**immersiyon modeli**" olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı anda hem L1, hem L2 dillerinde eğitim-öğretim faaliyetleri yapılmasını öngören modelin, yurt dışındaki Türk öğrenciler için de uygun olduğu söylenebilir. Nitekim, Baker de anadilin korunmasına neden olan kültürel etmenler arasında, anadilin konuşulduğu okulların açılmasının gerekliliğinden söz eder (Baker'den Akt. Achmet, 2005: 53). Bu bağlamda yurt

dışındaki Türk öğrencileri için bu modele uygun okullar açılması gerekmektedir. Böylece öğrencilere, başta yetkin bir sözlü ve yazılı anlatım becerisi kazandırmak olmak üzere, daha sağlıklı bir anadili eğitimi verilmesi mümkün olabilir. Ancak bu modelin uygulanabilirliği ile ilgili bazı koşulların oluşmadığı görülmektedir. Bu türden okulların açılabilmesi, öncelikle, ülkeler arasında ikili antlaşmalar yapılmasını gerektirmektedir. Hukukî süreçlerin tamamlanması yeterli değildir. Modelin uygulanacağı okullar için başta finansal kaynak olmak üzere, araç- gereç, donanım sağlanması, nitelikli personel istihdam edilmesi, eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak, şu anda da eksik olan, yönetim ve denetim mekanizmalarının kurulması, siyasi bir irade ve kararlılık gerektirmektedir. Öte yandan Türklerin çok sayıda ülkede konuşlanması ve bulundukları ülkelerde –örneğin, Fransa'da- çok dağınık coğrafyalara yayılmış olmaları, bu modelin tam olarak uygulanabilirliğinin önünde ciddi bir engel olarak durmaktadır. Bütün bunlara rağmen, Batı Avrupa ülkelerinde ve Türklerin yoğun bulunduğu bölgelerde, modele örnek oluşturabilecek okullar açılmalıdır.

Sadece "**immersiyon modeli**" uygulayan okullar açılması, yeterli değildir. En büyük eksikliklerden biri de yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerini, tiyatronun, sinemanın nitelikli ürünleriyle tanıştıracak, yaşayan Türk yazar ve şairlerle buluşturacak, değişik sanatsal faaliyetlere ev sahipliği yapacak, kütüphane, sergi alanı, toplantı salonu gibi birimlere sahip **kültür merkezlerinin** olmamasıdır. Kurulacak bu türden merkezler, öğrencilerin hem kendilerini ifade edebileceği, hem de karşılıklı iletişimde bulunabileceği ortamları oluşturması açısından önemlidir. Değişik sanatsal, edebî faaliyetlere ev sahipliği yapacak olan merkezlerin kurulması, öğrencilerin anlama ve anlatma olanaklarının zenginleşmesinin de önünü açacaktır .

Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, 1978 yılında imzalanan "ELCO" antlaşması uyarınca devam etmektedir. Ülkeler arası bir antlaşma da olsa, Fransa merkeziyetçi bir yaklaşıma sahip değildir ve eğitim konularında yerel yönetimlerin ağırlığı fazladır[33]. Durum böyle olunca derslerin işlenmesi ile ilgili bölgesel

[33] Fransa'da, özellikle son 15 yılda, merkeziyetçi yönetim anlayışının terk edilmesi ve yerel yönetimlerin idaredeki ağırlığının artması ile ilgili Bk. Keleş, Özlem, "İl Yönetiminde Bir Yerel Yönetim Organı Olarak İl Özel İdareleri", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2006

farklılıklar ortaya çıkmakta bazı bölgeler derslerin Fransız okulu ile entegre yani bir arada işlenmesine izin verirken büyük bir çoğunluk derslerin, differé, yani ders saatleri dışında verilmesine imkan tanımaktadır. Bu ise, büyük bir zaman sınırlamasını beraberinde getirmektedir. Zira, antlaşma uyarınca haftada iki kez, toplam üç saat verilmesi gereken dersler, haftada bir kez ve bir buçuk saat olarak işlenmektedir. Ders saatlerindeki bu sınırlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerine gereken zamanın ayrılmasının önünde engel teşkil etmektedir. Bu engeli aşmanın bir yolu, Türkiye'nin Fransa'daki öğretmen sayısında, nerdeyse, iki kata yakın bir artış sağlamasıdır. Bu, Türkiye üzerine ek bir finansal yük getirecektir. Diğer yol ise, antlaşmayı yenileyerek ders saatlerinin düzenlenmesi ve derslerin entegre işlenmesine imkan sağlanmasıdır. Ayrıca antlaşma uyarınca, "ELCO" öğretmenlerine ödenmesi öngörülen "ELCO Bütçesi", hemen hemen bütün bölgelerde değişik engeller çıkarılarak ödenmemektedir. Başta sözlü ve yazılı anlatım olmak üzere, dil becerilerinin kazandırılması çalışmalarında ve araç gereç temininde, önemli bir kaynak olan bu bütçenin sorunsuz ödenmesi için gerekli girişimlerde bulunulmalıdır. Bir çok okulda, öğretmenlerin okul araç ve gereçlerinden faydalanması engellenmektedir. Bütçe ya da araç gereç bağlamında bu türden yapılan engellemeler, Paris Eğitim Müşavirliği'ndeki zümre öğretmenler toplantısı tutanaklarında mevcuttur. Bu engellemelerin önüne geçilmelidir. Öte yandan 1978 yılında var olan şartlarla, 3. kuşağın anadili eğitiminin devam ettiği ve 4. kuşağın anadili eğitiminin planlandığı günümüz şartları aynı değildir. 1978 yılından bu yana hem Avrupa'da, hem Türkiye'de bir çok siyasi, ekonomik, sosyolojik gelişmeler olmuştur. Bütün bu gelişmelerin dil, dil eğitimi ve göçmenlerin anadili eğitimi bağlamında da yansımaları görülmüştür. "**Ulusal Azınlıkların Korunması İçin Çerçeve Sözleşme Antlaşması**", "**Avrupa Bölgesel Azınlık Dilleri Şartı**", Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan "**Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni**" ve yine Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan "**NESSE Raporu**" önemli yansımalardan bazılarıdır. ELCO sözleşmesi, yaşanan bütün bu gelişmelerden uzak kalmış ve güncelliğini yitirmiştir. Nitekim, daha önce de sözünü ettiğimiz gibi öğretmenlerin neredeyse üçte biri, % 26,53'ü, ELCO'nun güncelliğini yitirmesini ve ihtiyaçlara cevap verememesini Türkçe derslerinin başarıya ulaşmasının önündeki en önemli engeller arasında saymaktadır (İnce, 2008). Bugüne

gelinceye değin, Türk tarafının bu yönde bir adım atmamış olması bir eksiklik olarak görülmektedir. İki ülke taraflarının bir an önce bir araya gelerek antlaşma şartlarını, ders saatleri, araç gereç temini başta olmak üzere, yeniden müzakere etmeleri gerekmektedir.

Anadili ile ilgili eğitim politikalarımız yurt içi, yurt dışı ayrımı olmaksızın tümleşik bir bakışla ele alınmaktadır. Örneğin, Türkiye'de görev yapan sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, yabancı dil öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri yurt dışında da görevlendirilmekte bu görevleri nedeniyle alanlarına ilişkin ayrıca bir eğitim almalarına gerek görülmemektedir. Başka bir deyişle, tek dilli öğrencilere Türkçe –ya da yabancı dil, din bilgisi ve tarih- öğretmek üzere eğitim alan öğretmenler, iki dilli öğrencilere de eğitim vermektedir. Bu alanda uzmanlaşmaya gidilmelidir. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler, lisans düzeyinde özel bir eğitim almamaktadır. Üniversitelerin Türkçe Eğitimi bölümlerine bağlı olarak "Yabancılara Türkçe Eğitimi" lisans bölümleri kurulmalı ve bu bölümlere, yurt dışındaki göçmen Türklerin anadili eğitimi ile ilgili dersler de konulmalıdır. Bu öneri, bu çalışmadan ve çalışmanın sonuçlarından bağımsız olarak akademik ortamlarda zaten seslendirile gelen teorik bir öneriydi (Güzel, 2003). Ancak öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerileri ile ilgili yapılan bu çalışmanın sonuçları, bu konuda şimdiye değin yapılan önerilere koşut, ampirik bir yaklaşım ortaya koyması açısından önemlidir.

Anadili eğitimi politikalarındaki tümleşik bakışın bir diğer yansıması da Türkçe programına ilişkindir. Yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencileri için hazırlanan ayrı bir Türkçe programı olmakla birlikte, programın, Türkçe dersine ilişkin amaçları, neredeyse, Türkiye'deki tek dilli öğrenciler için hazırlanan programla aynıdır. Tek dilliler için hazırlanan programdan farklı olarak, **öğrencilere kültürel değerlerin kazandırılması, öğrencilerin akrabalarla iletişim kurulabilmesi** gibi birkaç farklı hedefi olan program, uzmanlık alanı iki dillilik olan akademisyenlerden yoksun olarak, tek dilli öğrencilere anadillerinde eğitim vermek üzere eğitim almış öğretmenlerce hazırlanmıştır. Nitekim, Paris Eğitim Müşavirlliği öğretmenlerinin, %44,89 oranında programı gerçekçi ve uygulanabilir bulmaması da programın geçerliliğini tartışmaya açmaktadır. Öte yandan, hem 2006, hem 2009 programı

hazırlanırken Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan "**Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni**" göz ardı edilmiş ve programlar, uluslararası standartlarda dil yeterliliğini ölçen ölçütleri yok sayarak uygulamaya koyulmuştur. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı ise 2008 yılında çıkardığı bir genelge ile ilkokul 5. sınıfı bitiren ve "yaşayan diller" dersini alan öğrencilere ADOBM uyarınca A1 sertifikası verilmesini uygun bulmuştur[34]. Bugün gelinen noktada, ADOBM'yi yadsıyan bir program ve kitapla yola çıkan Milli Eğitim Bakanlığı, programı ve kitabı değiştirmek yerine, ara çözüm olarak ilkokul süresi boyunca derse devam eden öğrencilere Fransa'nın önerisiyle, A1 belgesi verme kararı almıştır. Oysa mevcut programla, iki dilli Türk öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım dil yeterlilikleri, ADOBM'nin getirdiği ölçütlerle ölçülmesi mümkün olamayacağı gibi öğrencilerin sözlü yazılı dilsel beceri gelişimlerinde, anlamlı bir mesafe katedilebilmesi de, kanımca, öngörülmeyen bir durum olarak karşımızda durmaktadır. Bu durumda yurt dışındaki Türk öğrenciler için hazırlanan program, her boyutu ile tartışılmalıdır. İki dillilik konusunda çalışan akademisyen ve uzmanlar tarafından, ilmî kritelere uygun, pilot çalışması yapılmış, paydaşlardan geri dönütleri alınarak revize edilmiş, ADOBM'ye uygun olarak hazırlanmış, yeni ve daha aktif bir programın bir an önce yürürlüğe konması gerekmektedir.

Yurt dışındaki Türklerin anadili eğitiminde, atılması gereken en önemli adımlardan biri de, Türkçe derslerine başlama yaşının, okul öncesi döneme kaydırılmasıdır. Bu, öğrencilerin, özellikle sözcük dağarcıklarını arttırmaya, anadillerindeki kavram zenginliğini, öğrencilerin belleklerine aktarmaya yönelik önemli bir adımdır. Mevcut durumla, öğrencilerin, ilkokul 2. sınıfa kadar Türkçe dersinden uzak kalmaları, 2. sınıftan itibaren ise sınırlı bir Türkçe eğitimi ile karşı karşıya olmaları, Türkçe'yi, öğrencilerin algısal tercihleri açısından dezavantajlı duruma düşürmektedir. Öğrenciler, anadilleri ile çalışmayı önemli bir gereksinim olarak görmemektedirler. Aynı algısal durum, çocuklarının zaten Türkçe bildiğini, bu nedenle Türkçe dersine gerek olmadığını düşünen aileler için de geçerlidir. Nitekim yapılan değişik çalışmalar, hem ailelerin, hem de öğrencilerin gerek

[34] Bk. Mise en œuvre du livret scolaire à l'école circulaire no : 2008-155 du 24-11-2008 http://media.education.gouv.fr//file/45/65/3/bo45MEN_39653.pdf

eğitime, gerekse de bu derse bakış açısında önemli çarpıklıklar olduğunu göstermektedir (Akıncı, 2007; İnce, 2008). Okul öncesi dönemden başlayacak bir anadili eğitimi, bu algılamayı tersine çevirebilir. Fransa'daki öğrenciler 3 yaşında anaokuluna başlayarak Fransızca'nın etki alanı içine girmektedirler. Çalışmanın 1.bölümünde sözünü ettiğimiz "çocuğun dil gelişim özellikleri" dikkate alındığında, çocuğun dil gelişimini tamamladığı 1-6 yaş arası dönemin ne kadar önemli olduğu bir kez daha hatırlanacaktır. Bu yaşta başlanan bir anadili eğitimi, dil edinimi açısından **kritik dönemin** kolay atlatılmasına yardımcı olacaktır. İki dillik tanımına ve kavramına ilişkin tezin 2.bölümünde anlatılanlar düşünülecek olursa, anadili eğitiminin 3 yaş seviyesine kadar indirilmesi, öğrencileri sadece **erken iki dilliler** sınıfına sokmayacak aynı zamanda onların **dengeli iki dilliliği** yakalamalarına da yardımcı olacaktır. 3 yaşından itibaren hem Fransızca, hem de Türkçe eğitim göreceklerinden, öğrenciler açısından **eş zamanlı iki dilliliğin** de önü açılmış olacaktır. Bütün bunlar, öğrencilerin ilerideki sözlü ve yazılı anlatımlarına da olumlu etki edecektir. Ayrıca okul öncesi dönemde, öğrencilerle yapılacak sözcük çalışmaları sayesinde, öğrencilerin morfolojik ve fonolojik alanlarda erken yaşta ilerleme kaydetmelerine imkan tanınmış olacaktır. Anasınıfından itibaren Türkçe ve Türk Kültürü Dersi alan öğrencilerin, sözlü ve yazılı anlatımlarındaki morfolojik, sentaktik, fonolojik ve semantik hatalar en az seviyeye inecektir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri, 2010 yılına değin, herhangi bir ders araç-gerecine veya kitabına sahip olunmadan yapıla gelmekteydi. Derslerde daha çok tek dilli öğrenciler için hazırlanmış Türkçe ders kitapları ya da yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış kitaplar kullanılıyordu. 2010 yılından itibaren ise Türkçe ve Türk Kültürü Ders Programı'na göre hazırlanan 1.-3., 4.-5., 6.-7., 8.-10. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları, TTKB'nın 16.11.2009 tarih ve 201 sayılı kararıyla, yurt dışındaki Türk öğrencilerin anadili derslerinde okutulmaya başlanmıştır. Ancak bu kitaplar da, daha önce kullanılan kitaplar gibi tek dilli öğrencilere göre hazırlanmış kitaplardır. Nitekim kitapları hazırlayan ve yazan heyet içinde, iki dillilik konusunda uzman herhangi bir akademisyen bulunmamaktadır. Kitap üzerine yapılan değişik çalışmalar, kitapta var olan metin türlerinin, öğrenci ilgi ve beklentilerini karşılamaktan uzak olduğunu, konu seçiminde öğrencilerin

konu eğilimlerinin göz ardı edildiğini, ayrıca kitaptaki metinlerin öğrencilerin yaş ve seviyesine uygun olmayan metinlerden seçildiğini ortaya koymaktadır (Boztilki, Özcan vd., 2010; İnce, 2010). İçinde iki dillilik konusunda uzman akademisyenlerin de yer aldığı bir heyet oluşturulmalı ve iki dillilere uygun, **iki dilli** bir Türkçe ders kitabı hazırlanmalıdır. Bu kitaplar, mümkünse, her ülke için ayrı ayrı olacak şekilde ve o ülke şartlarına göre biçimlendirilmelidir. Ayrıca değişik ders araç gereçleri MEB tarafından hazırlanmalı; öğretmenler, araç gereç bakımından desteklenmelidir. İnce'nin yaptığı araştırmada, Paris ve civarında görev alan 49 öğretmenin %30,61'i, ders araç gereçlerinde yaşanan eksikliğin önemine dikkat çekmekte ve bu durumun derse ilişkin amaçlara ulaşılmasının önünde önemli bir engel olduğunu belirtmektedir (İnce, 2009).

Türkçe dersinin en temel amaçlarından biri de, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmektir. Bu bağlamda yapılması gerekenlerin başında, sözcük dağarcıklarını zenginleştirme çalışmaları gelmektedir. İki dilli öğrencilerin anadillerine ait sözcük dağarcığı, belli bir plan dahilinde geliştirilmelidir. Wegman, iki dillilerin sözcük dağarcığındaki gelişmenin, öğrencilerin, ürettikleri metinlerde sözcüklerin biraradalık ilişkilerini kurabilmelerine ve anlamsal boyuttaki düzenlemeleri yapabilmelerine yardımcı olacağını söylemektedir (Wegman, 2007). Bu gelişimin sağlanabilmesi için öncelikle yurt dışındaki öğrencilerin aktif ve pasif söz varlıklarının tespitine ihtiyaç vardır. Böylece hangi sözcüklerin öğretilmesi gerektiği, ve öğrencilerin daha çok hangi sözcükleri öğrenmeye ihtiyaçları olduğu tespit edilebilir. Bu tespitin ardından, yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (1-10. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, her yıl için öğretilmesi planlanan sözcük/kavram sayısı belirtilmeli; hatta öğretilmesi gereken (planlanan) başlıca kavramlar sıralanmalıdır. Program, detaylı olarak, bir ders saatinde kaç sözcük öğretileceğini, bu öğretim için ne kadar zaman ayrılması gerektiğini, kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ne kadar ve hangi aralıklarla tekrar yapılması gerektiğini, uygulama örnekleriyle birlikte ortaya koymalıdır. Sözcük öğretimi ile birlikte, anlatım zenginliğine yardımcı olacak atasözlerinin, ikilemelerin, deyimlerin öğretilmesine de ayrıca önem verilmelidir. Öğrencilerin, ürettikleri 236 metinden hiç birinde, atasözlerimize, deyimlerimize ve ikilemelere

yer vermedikleri dikkatleri çekmektedir. Sözcük dağarcığını arttırma yöntemlerinden biri ise sözlük kullanma alışkanlığının kazandırılmasıdır (Demir, 2006, 222). Oysa Paris'te Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ne giren öğrencilerle yapılan bir çalışmada dersin işlenişi sırasında, "öğretmenlerin, Türkçe Sözlük, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nü sık sık kullanarak öğrencileri de sık sık kullanmaları yönünde uyarmaları, teşvik etmeleri" durumunun sınıf içinde gerçekleşme düzeyi ile öğrencilerin bu duruma ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (İnce, 2009). Öğrenciler bu durumun sınıfta hiçbir zaman gerçekleşmediğini, oysa bu durumun gerçekleşmesini istediklerini bildirmişlerdir. Sözcük çalışmalarında sözlük kullanımı, şüphesiz, tek uygulama alanı değildir. Göğüş'ün de dediği gibi sözcüklerin açıklanmasında, sözcüğün bildirdiği varlığın gösterilmesi, resmiyle tanıtılması, hareketinin yapılması, eş veya zıt anlamının verilmesi gibi yollar uygulanmalıdır (Göğüş, 1978: 19). Gerek sözlü anlatım, gerekse yazılı anlatım, yalın bir anlatımdan ibaret değildir. Her ikisinin de iletişim amacı olduğuna ve iletişim de bir karşılıklılık boyutu taşıdığına göre, iletişime ait, jest ve mimikler de dahil, her türlü olanaktan yararlanılmalıdır. Bunda en büyük görev ise öğretmene düşmektedir. Nitekim Kocasavaş da: "İletişim, bilginin kaynaktan alıcıya iletilmesi süreci olduğuna ve amaç, kaynağın gönderdiği iletinin alıcı tarafından alınarak çözümlenmesi ve bu şekilde ikisi arasında bir ortaklığın kurulabilmesi olduğuna göre, öğretmen, iyi bir iletişim uzmanı olmak zorundadır" der (Kocasavaş, 2007:47-55). Öğretmene bu noktada düşen görev ise iletişimi tamamlayan unsurları, jest ve mimikleri devreye sokmaktır. Göğüş'ün yukarıda dediği "sözcüklerin öğrenciye, hareketinin yapılarak kavratılması" önerisini Kocavaş biraz daha açarak; konuşma yazma gibi becerileri kazandırırken jest ve mimikleri dikkatlice ve bilinçlice kullanan Türkçe öğretmeninin bu sayede öğrenciye daha kolay ulaşabileceğini, öğrencinin metinle daha rahat ilişkiye girmesine dolayısıyla da öğrencinin anadilini daha çok sevmesine yardımcı olabileceğini söyler (a.e., 2007). Bütün bunlardan hareketle, sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında, resimli kartlardan, drama çalışmalarından, değişik sözcük oyunlarından, şiir ve şarkılardan olabildiğince yararlanılması gerekmektedir. İçinde görsellik olan uygulamaların öğrencinin kavramı içselleştirmesine yardımcı olacağı unutulmamalıdır. Hazırlanacak ders kitaplarında da görsel zenginliğe önem verilmeli, özellikle sözcük dağarcığına ilişkin

çalışmalarda bol miktarda resim, fotoğraf gibi unsurlardan yararlanılmalıdır. Sözcük dağarcığı çalışmaları mevcut Türkçe ve Türk Kütürü Dersi içinde işlenmekle birlikte ayrı bir ders olarak işlenmesinin de sağlanması gerekmektedir.

Yurt dışındaki Türk öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde eğitim teknolojileri kullanımının önemli bir yeri vardır. Yapılan bir çok araştırma, öğretmenlerin, hem yurt içindeki hem yurt dışındaki anadili derslerinde teyp, kaset, video, radyo, televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik bir çok araç gereci kullanmadıklarını göstermektedir (İnce 2009; Uçgun 2007; İnce ve Özcan, 2008). Özbay'a göre derslerinde görsel ve işitsel araç gereçleri kullanan öğretmenlerin oranı %5,53'tür (Özbay'dan akt. Uçgun, 2007:61). Görsel ve işitsel araçlar, hem yazılı, hem sözlü anlatımda öğrencilerin güdülenmesini arttıracak ders araç gereçlerinden olması bir yana, iki dilli öğrencilerin sınırlı kavram dünyaları ve yetersiz sözcük dağarcıkları nedeniyle güçlük yaşadıkları, okuduklarını, izlediklerini, dinlediklerini anlama kabiliyetine önemli katkı sağlayacak bir boyuta da sahiptir. Sahip olduğu bu nitelikler nedeniyle yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında eğitim teknolojilerine azamî yer verilmelidir.

Öğrenciler, bir diğer önemli sorunu da, dilbilgisel boyutta yaşamaktadırlar. Özellikle öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımda ürettikleri metinlerde, bağdaşıklık sorunu, sık sık karşılaşılagelen bir sorun niteliğindedir. Bağdaşıklık için metnin çizgisel bir biçimde düzenlenerek uyumlu hale getirilmesi gereklidir. Başka bir deyişle bir metnin uyumlu olabilmesi için, kendisini oluşturan çeşitli bölümlerin bir dilsel bütünlük sağlayacak biçimde birbirlerine bağlanmaları gerekmektedir (Onursal, 2003: 121-132). Üretilen metinler incelendiğinde, Türkçe dilbilgisi kurallarının tam olarak bilinmemesinden kaynaklanan, çok sayıda yanlış yapıldığı, bunun da bağdaşıklığı engellediği görülmektedir. Bağdaşıklıkla ilgili sorunu ortadan kaldırabilmek için öğrencilerin dilbilgisi seviyeleri yükseltilmelidir. Böylelikle tamlama ekleri, iyelik ekleri, ad durum ekleri, kip ve kişi ekleri gibi eklerin kullanımından kaynaklanan biçimbirimsel sorunların önüne geçilmesi sağlanabilir. Bu bağlamda fonoloji çalışmalarına da ağırlık verilmeli, sözcüklerin doğru boğumlanması, seslendirilmesi, vurgu ve tonlama özelliklerinin belletilmesi

çalışmaları yapılmalıdır. Sözcüklerin yazı diline doğru aktarılması için dikte, -söyleyerek yazdırma-, çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Noktalama işaretleri ile ilgili çalışmalara yer verilmeli ve öğrencilere, noktalama işaretlerindeki yanlışlıkların anlam bulanıklığına neden olabileceği öğretilmelidir. Böylece öğrencilerin, ürettikleri metinlerde dilbilgisel uygunluğu yerine getirebilmeleri (Fr: grammaticalité), tutarlılık, bağdaşıklık gibi metin özelliklerini gerçekleştirebilmeleri sağlanabilir. Bunun için öncelikle öğrencilerin değişik dil düzlemlerindeki hata/yanlış haritaları da çıkartılmalı ve bir **iki dilliler grameri** oluşturulmalıdır. Bu çalışmadaki hata/yanlış betimlemesi tek başına yeterli olamaz. Yanlış çözümlemelerine ağırlık vererek bunları elden geldiğince çoğaltmak ve bütünceyi genişletmek gerekmektedir. Hazırlanacak ders kitapları da tek dilliler için hazırlanan grameri değil, **iki dilliler gramer**ini temele almalıdır.

Öte yandan iki dillilerin özellikle sözdizimi bağlamında yaşadıkları problemlerin kaynağında dillerarası girişim bulunmaktadır. Yani öğrenciler Fransızca'nın sözdizimi yapısını, çoğunlukla, Türkçe'ye aktarmaktadırlar. Biçimbilimsel açıdan ise örneklerde de görüldüğü gibi, zaman zaman Fransızca söz kalıplarını Türkçe'ye dönüştürerek kullanmaktadırlar. Toplumdilbilimi alanında yapılan çalışmalar, iki dilli ortamlarda diller arası etkileşimin ve dilbilgisel öğeleri karıştırmanın kaçınılmaz olduğunu ve bireylerin ikinci dilden dilbilgisel öğeleri (sesleri, biçimleri ve sözleri) kendi dillerine alabileceklerini ortaya koymaktadır (König, 1985:33-42). Bunda dilsel etkenlerin etkisi olduğu gibi yaş, cins, sosyal sınıf, iki dilin birlikte yaşadığı süre gibi dil dışı etkenlerin de etkisi büyüktür. Nitekim, bizim çalışmamızda yer alan denekler, uzunca bir zamandır farklı bir dilin etki alanı içinde yaşayan 3. kuşak öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durumda, iki dillilere yalnızca Türkçe dilbilgisi kurallarının verilmesi, Türkçe'nin dil düzlemini tanıtmaya yönelik çalışmalar yapılması, sadece Türkçe üzerine bina edilmiş düzgüsel uygulamalara yer verilmesi tek başına yeterli olamamaktadır. Fransızca'nın (ya da bulunulan ülke dilinin) dil düzlemi hakkında da bilgi verilmeli, dil becerilerinin geliştirilmesinde, gerektiğinde, Türkçe'nin ve Fransızca'nın dile ilişkin bütün kuralları karşılaştırmalı bakış açısı ile ele alınmalıdır. Böylece öğrencilerde, her iki dil için de, ortak bir bilinç ve farkındalık oluşturmak mümkün olacaktır. Tabî ki bu,

öğretmenlerin Fransızca ders programlarını iyi bilmesini ve Fransızca ders kitaplarını iyi tanımasını da gerekli kılmaktadır. Zira bu karşılaştırmaların yapılabilmesi için Türkçe derslerindeki her seviyede, o seviyedeki öğrencinin, Fransız okulunda ne gördüğünün iyi bilinmesi ve ona koşut bir program takip edilmesi gerekmektedir. Bu, sadece öğrencinin gördüğü farklı dil eğitimleri arasında eşgüdümü değil, aynı zamanda derse olan olumlu güdülenmeyi de sağlayacaktır.

Bununla birlikte yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde, bu derse ilişkin programda ve programa bağlı olarak hazırlanan kitaplarda olmayan bir uygulamaya da yer verilmesi gerekmektedir: **Çeviri çalışmaları**. Her öğrencinin seviyesine uygun olacak şekilde L1'den L2'ye ve L2'den L1'e tümce, paragraf bazında yapılacak çeviri çalışmaları, öğrencilerin her iki dile ait dil dizgesini iyi tanımalarına imkân verecek; diller arası girişimin neden olacağı karmaşanın önlenmesini sağlayabilecektir. Çeviri uygulamalarına, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde, şu ana dek ne program bazında yer verildiği görülmektedir, ne de kitap bazında. Bilakis, zümre öğretmenler kurulu tutanaklarına göre çoğu öğretmen, derslerde öğrencilerini sadece Türkçe konuşmaları yönünde sık sık uyarmaktadır. Çeviri çalışmaları gelişi güzel yapılmamalı, hangi sınıf seviyesinde hangi tür tümcelerin nasıl çevrileceği program aracılığıyla belirtilmelidir.

Çalışma sırasında gözlemlediğimiz bir diğer nokta ise hem yazılı, hem de sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerin yeterince güdülenmemiş olduklarıdır. Güdülenmeyi sağlayan unsurların başında öğrenci merkezlilik gelir. Yapılacak sözlü veya yazılı anlatım çalışmalarında, konunun, öğrencinin yakın çevresinden başlayarak ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak belirlenmesi hem güdülenmeyi, hem de bu dil becerilerinde hedeflenen amaçlara daha kolay ulaşılmasını sağlayacak etkenlerin başında gelir. Yapılan değişik çalışmalar da bu durumu kanıtlar niteliktedir. Örneğin İnce'nin araştırmasında, Paris ve civarında görülmekte olan Türkçe derslerinde, öğrencilerin, günlük hayatından, yakın çevresinden ve okul yaşamından örnekler içeren, ilgisini çok çeken konularla çalışıp çalışmadıkları ile ilgili durumunun sınıfta gerçekleşmesi ile öğrencilerin bu konudaki beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenciler bu durumun sınıfta nadiren gerçekleştiğini, buna karşılık kendi beklentilerinin bu durumu istedikleri

yönünde olduğunu bildirmişlerdir (İnce, 2009). Güdülemeyi sağlamanın bir diğer etkili yolu da, derslerde, öğrencilerin Fransız okulunda da gördükleri – görebilecekleri-, her iki kültürde de var olan, ortak değerler içeren metinlerin kullanılmasından geçmektedir. Gerek anadili ders kitaplarının hazırlanmasında, gerek sözlü yazılı anlatım çalışmalarında ele alınacak konunun belirlenmesinde, her iki dilde de örnekleri görülebilen masallardan, öykülerden başlanmalı; Türk dilinin özgün örneklerini, toplumun kültürel çizgilerini taşıyan Dede Korkut hikayelerine ya da Tahsin Yücel masallarına yumuşak bir geçiş yapılmalıdır.

Yurt dışındaki yurttaşlarımızın anadili eğitimi, göçün başladığı ilk yıllarla kıyaslandığında, eskisinden kat kat daha önemlidir. Sayıları bugün birçok Avrupa ülkesinin nüfusundan daha kalabalık olan Avrupalı Türklerin kimlik ve referans arayışları, ancak içi dolu, altyapısı sağlam bir anadili eğitimi programı, nitelikli hazırlanmış ders kitapları ile giderilebilir. Yapıtlarımızın niteliği ve niceliği açısından, çok zengin bir yazın alanına sahibiz. Bu geniş alanı geleceğimizin teminatı olan gençlerimize doğru ve gerektiği gibi tanıtacak bir yazın ve anadili eğitimi politikası oluşturmak, Millî Eğitimimizin öncelikli sorunu olmalıdır. Çalışmalarımızın hem var olan durumu ortaya koyması, hem de geleceğe yönelik dil ve kültür politikalarının belirlenmesinde temel kaynaklardan biri olmasını umuyoruz. Yurt dışındaki Türk çocuklarına anadili eğitimi vermekten sorumlu Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki ilgili kişi ve kurumlar, bu çalışmadan elde edilen verileri inceleyerek, gereken dersleri çıkarmalı ve izlenen dil politikalarında yeni bir düzenlemeye gitmelidir. Şüphesiz şimdiye değin izlenen yanlış dil politikalarının sorumluları arasında yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı yoktur. Bakanlığın güttüğü politikaların doğruluğunu, ya da yanlışlığını Bakanlığa rapor etmesi gereken ve bulundukları ülkede izlenen dil politikasının yürütülmesinden de birinci derecede sorumlu olan diğer bir kurum, **Dışişleri Bakanlığı'**dır. Yurt dışında görev yapan ve eğitim bağlamında alınan her türlü sonuçtan birinci derecede sorumlu olan misyon şefleri, konsolos ve büyükelçiler, özellikle Avrupa başta olmak üzere, bulundukları bütün ülkelerde ve mevkîlerde, en temel görevlerinin anadili eğitiminin ve kültür eğitiminin planlanması, başarıyla yürütülmesi ve nesnel ölçütlerle değerlendirilmesi olduğunu unutmamalıdırlar.

Bu türden çalışmalar, toplumumuzun biraz da göz ardı edilmiş önemli bir bölümünü, Avrupalı Türklerin varlık mücadelesini, yeniden gündeme taşıyacaktır. Büyük önder Atatürk'ün de dediği gibi "Eğitimde feda edilecek fert yoktur". Önemli olan, dünya tarihinin tehlikeli bir döneminden geçtiğimiz bugünlerde, toplumumuzda dil ve kültür bilincini oluşturacak tartışma ortamlarının yaratılmasıdır. Yeniden yapılandırılacak anadili eğitimi ile bir yandan özgür düşünebilen, üretebilen ve öğrendiklerini dönüştürebilen, sözlü, yazılı iletişim kurmakta zorlanmayan bireyler yetiştirilebilmeli, öte yandan bireylerin kökleri ile dallarını birleştirebilmesine, yani yurt dışındaki Türklerin kimlik arayışına cevap verilebilmelidir. Kendiliğinin farkında olmayan toplumların, adına ister küreselleşme diyelim, ister yeni dünya düzeni, günümüzdeki dünya düzeni içinde kültürlerini dolayısıyla varlıklarını devam ettirebilmeleri olası gözükmemektedir. Özüne, benliğine sahip çıkabilmenin yolu, diline sahip çıkmaktan geçer. Unutulmamalıdır ki dilini kaybeden, herşeyini kaybeder.

KAYNAKÇA

ACAT, Bahaddin: "Dil Eğitiminde İşlevsel Yaklaşımın Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmaya Etkisi," **Eurasian Journal of Educational Research**, 1-13 / 2007, s.27.

ACHMET, İmpraim Kelağa: **Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe Ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi,** Ankara, Ankara Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi, Ankara, 2005.

ADALI, O.: **Yüksek Öğrenimde Sözlü Ve Yazılı Anlatım,** İzmir, Aydın Yay., 1982.

ADALI, O.: **Anlamak ve Anlatmak,** İstanbul, Pan Yayıncılık 2003.

ADALI, O.: "Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne," **Türk Dili Dergisi,** Dil Öğretim Özel Sayısı, sayı 379-380, Temmuz-Ağustos 1983, s.31.

AKAY, Hasan: "Okumayı Görmek ve Göstermek, Okuma Alışkanlığı Üzerine Düşünceler," **Türk Edebiyatı Dergisi**, İstanbul, sayı 405, 2007, s.24.

AKAY, Recep: "Dil Değişiminin Dilsel ve Toplumsal Nedenleri," **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt 4, Sayı 1, s. 3, 2007.

AKERSON, Fatma Erkman: **Dile Genel Bir Bakış,** İstanbul, Multilingual Yay., 2000.

AKINCI, M.Ali: **"Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri,"** II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara, 5-6 mayıs-2007.

AKINCI, M.-A. ; Mortamet, C.: **"Literacy Activities of Bilingual and Monolingual Children and Adolescents in France,"** Paper presented at 5th International Symposium on Bilingualism, Barcelone: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005.

AKINCI, M.A.: "Les Pratiques Langagieres Chez les İmmigrés Turcs en France," **Ecart d'İdentité**, numero:76, 1996, s. 14-17.

AKINCI, M.A.: "Une Situation De Contact De Langue: Le Cas Turc-Français Des İmmigrés Turcs En France," **Contacts de Langues: Modèle, Typologies, İnterventions,** Paris: L'Harmattan Espace discursifs, 2003, s.127-144.

AKSAN, Doğan: **Her yönü İle Dil: Ana Çizgileri İle Dilbilim I,** Ankara, Türk Dili Kurumu Yayınları, 1977.

AKSAN, Doğan: "Anlambilim, İlgili Alanlar ve Türkçe," AÜ. Tömer Dil Dergisi Özel Sayısı, sayı 16—şubat 1994, (Çevirimiçi) http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/aksan_anlambilim.pdf, Nisan 2009.

AKSAN, Doğan: **Anlambilim ve Türk Anlambilimi,** 2. Basım, Ankara, 1978.

AKSAN, Doğan: **Türkçenin Gücü Türk Dilinin Zenginliklerine Tanıklar,** Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 2003.

AKTAŞ, Tahsin: "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti," **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** Konya, sayı 12, yıl 2004, s.19-28.

AKYOL, H.: **Türkçe Öğretim Yöntemleri,** Ankara, Kök yayınları, 2006.

ARI, Gökhan: "**Öğrencilerin Hikaye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi-6-7.sınıf Örneği-**," Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2008.

ARICI, Ali Fuat; UNGAN, Suat: "Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları," **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 21, Bursa, 2008, s. 209-220.

ARIKAN, R.: **Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama,** Asil Yayın, Ankara, 2004.

ARSLAN, M.: "Almanyadaki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları," **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** Sayı 21, Kayseri, 2006, s.242-243.

ASLANOĞLU, Aslıhan Erman ; KUTLU, Ömer: "Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma," **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** , Cilt 36 sayı 1-2, Yıl 2003, s. 25-36.

AYDIN, Köksal: **Dil ile Ekin,** Ankara, TDK, 1980.

AYDIN, Selami: **"İngilizce Öğrenenlerin Öğrenme Ortami Olarak İnterneti Kullanma Alişkanliklari Üzerine Bir Analiz,"** Gazi Üniversitesi, Türkiye de Yabancı Dil Eğitimi Kongresi, Kasım 2007, s. 170-177.

AYTUNGA, Oğuz: "Öğretmen Adaylarının Sözlü Ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları," **E-sosder**, C.8, 2009, s. 18-42.

BAŞARAN, İ. E.: **"Eğitime Giriş,"** Ankara, Ekinoks, 1983.

BAETENS BEARDSMORE, H.: **Bilingualism: Basic Principles,** Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 1986.

BALANUYE, C.: "Basil Bernstein'ın Eğitimle Hesaplaşması," (A commentory on Basil Bernstein), **Virgül**, , Vol. 44, October 2001, s. 55-58.

BAYKOÇ DÖNMEZ, N.; ARI, M.: "12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması," **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi** sayı 2, 1987, s. 36-58.

BELET, Dilek: **"Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi,"** Eskişehir, Anadolu Üniv.Eğit Bilimleri Enst. Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2005.

BERK, L.E.: **"Child Development, Allyn and Bacon,"** Boston, 1991, (çevirimiçi) http://www.esef.gazi.edu.tr/html/yayinlar/18_pdf/18_2.pdf , 22.04.2009.

BERMAN, R.A.;
VERHOEVEN, L.: "Cross-Linguistic Perspectives On The Development Of Text-Production Abilities In Speech And Writing," **Special issue of Written Language and Literacy**, n°5:1 & n°5:2, 2002, s.1-43.

BİLGEGİL, Kaya: **Türkçe Dilbilgisi,** İstanbul, Dergah Yayınları, 1981.

BİRKÖK, Cüneyt: "Modernizmden Postmodernizme Yeni Problemler," **Yeni Türkiye,** No. 19-20, 1998, s. 525-37.

BOUQUİN, Hélène : **"Les Langues Dites « d'immigration » Dans Les Bibliothèques Municipales Françaises,"** Mémoire d'étude, Bobigny Paris, 2001, (Çevirimiçi) http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-05-0034-004 01.08.2009.

BRABANT, J.: "Une insertion économique problématique," **Homme et Migration**, 1153, 1992, s. 34-38.,

BRENDER, A.: **"An Ethnographic Study o f Second-language Student Motivation for Attending Writing Center Tutorials,"** Paper presented at the First National Writing Center Conference, New Orleans, 1993.(Çevirimiçi)http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/jul/brender.html Mart 2009.

BYRNE, D.: **Teaching oral English,** 2nd ed., England: Longman Group Limited. 1986.

BRYSON, F. K.: **"An Examination of Two Methods of Delivering Writing Instruction to Fourth Grade Students,"** Unpublished master thesis,Texas Woman's University, Texas,USA, (UMI No: 1417565), 2003.

CALVET, Louis-Jean: **La Guerre des Langues,** Hachette Littérature, Coll. Pluriel, Paris, 1995.

CANATAN, Kadir: "Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu: İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri," **Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları**, Sayı 2/3, Yaz 2007. Sayfa 159-172 (Çevirimiçi)http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi5/canatankadir.pdf (12.09.2009).

CAVKAYTAR, Serap: "İlkögretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma," **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi** cilt:3, sayı:10, 2010, s:133-139. (Çevirimiçi) http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi10pdf/cavkaytar_serap.pdf . Nisan 2009.

CHOMSKY, Noam: **Dil Ve Zihin**, Çev. Ahmet Kocaman,Ankara, Ayraç yayınları, 2001.

CHURCHİLL, G.: "A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs," **Journal of Marketing Research**, 1979, sayı 16, s.64-73.

CİLLİA, Dr. Rudolf: "Göçmenlikte Dil Öğrenme," Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 3/2003 (Çevirimiçi)http://content.tibs.at/kigamat/mat_02/dr_cillia_tuerkische.pdf , 22.03.2008.

COŞKUN, E.: "Yazma Eğitimi", **İlköğretimde Türkçe Öğretimi,** Ed. Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol, Ankara Pegem A Yayıncılık, 2007.

COŞKUN, V., AÇIK ÖNKAŞ, N., İNCE, V. M.: **"İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi,"** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, 2006.

CUMMİNS, Jim: "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children,", **Review of Educational Research**, 49/2/,1979, s. 222-251.

CUMMİNS, Jim: **"Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education?,"** Sprog Forum, Denmark 2001.

CUMMİNS, Jim: "Die Schwellenniveau und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung," in: James Swift (Hrsg.). **Bilinguale und Multikulturelle Erziehung**. Verlag Königshausen & Neumann. , 1982.

CUQ, Jean Pierre: "Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde," Paris, **Clé International/Asdifle**, 2004, s.303.

ÇAKIR, Mustafa: "Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı," **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** Eskişehir, cilt: 2, sayı 1, 2002, s.46.

ÇETİNKAYA, Songül: **"Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı,"** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2004.

ÇONGUR, H. R. : "Söz Sanatı (I) ," **TÖMER Dil Dergisi**, Ankara, 1995, s.28.

DARCAN, Sinan: **"Hacettepe ve Bilkent Üniversiteleri Mütercim-Tercümanlık Bölümü Öğrencilerinin Cümle Düzeyinde Anlambilimsel Çeviri Hataları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri,"** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2003.

DE BEAUGRANDE, R. Alain; DERSSLER, Wolfgang: **İntroduction to Text Linguistics,** 2002, (Çevirimiçi) www.beaugrande.com Haziran 2009.

DEMİR, Celal; YAPICI, Mehmet: "Anadili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları," **AKÜ Sos. Bil. Dergisi**, cilt: IX, sayı 2, Aralık 2007, s. 177-192.

DEMİR, Celal: "Türkçe / Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 169, Ankara, 2006, s.2-8.

DEMİREZEN, Mehmet: "Video Kullanımının Yabancı Dil Öğretimine Getirdikleri," **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 5, 1990, s. 289-298.

DEMİRSAR, A.: **Çocuk ve Anne-Baba İlişkileri,** İstanbul: Redhouse Yay, 1985.

DEMİRCAN, Ö.: **Yabanci Dil Öğretim Yöntemleri,** İstanbul, Elif Kitabevi, 1990.

DEMİREL, Özcan: "Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması," **Millî Egitim Dergisi**, sayı 167, Ankara, 2005, s.71-81.

DEMİREL, Özcan: **Türkçe Egitimi ve Öğretimi,** Ankara, Usem Yayınları, 1996.

DEMİREL, Özcan: **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi,** İstanbul, Millî Eğitim Yayınları, 1999.

DEMİREL, Özcan : **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi,** İstanbul, M.E.B., 1999.

DEMİRTAŞ L.,GÜMÜŞ, H.: "De La Faute à L'Erreur: Une Pédagogie Alternative Pour Améliorer La Production Ecrite En FLE," **Synergies Turquie,** no 2, 2009, s. 125-138.

DEPREZ,Ch.: **Les Enfants Bilingues. : Langues et Familles,** Paris : Credif-Didier. Hagege, 1994.

DIETRICH, C. E.: **"The Articulation, Production, And Validation Of Worth In Student Writing,"** (Unpublished PhD Dissertation The Ohio State University, USA, 1993, (çevirimiçi)http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations son erişim Mayıs 2009.

DİLAÇAR, Agop: **Dil, Diller ve Dilcilik,** Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1968.

DİLİDÜZGÜN, Selahattin: **"Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Çağdaş Eğilimler,"** II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri, Çanakkale, 2000.

DİLİDÜZGÜN, Selahattin **İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları,** İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2004.

DOĞAN, Yusuf : "Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri," **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** sayı:7(1), Kış 2009, s.185-204.

DORSON, R.M.:, "Günümüz Folklor Kuramları," Ege Üniversitesi **Edebiyat Fakültesi Yayınları,** no:33, (çev. Nermin Ulutaş) İzmir, 1984, s. 11.

DOYÉ, Peter : "Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts," In: **Bausch / Christ / Krumm** (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, Franke Verlag,Tübingen, 1995, s.161-166.

DURAK, Mustafa: "Yanlışlar Ve Kabul Edilebilirlik Grameri Üzerine," **Tömer Çeviri Dergisi Kuram Özel Sayısı,** sayı 10, yıl 3, kış 1997, Bursa, s. 11-22.

EAGLETON, Terry: **Edebiyat Kuramı Giriş**, Çev. Tuncay Birkan, İstanbul, İkinci basım, Ayrıntı yayınları, 2004.

EKMEKÇİ, F.Ö., SOFU, H., TÜRELİ T. ve BULUT T.: "Acquisition of Hierarchical Terms in Turkish,". Adana, **Çukurova Üniversitesi Dergisi**, No 8. 1993, s. 63-80.

ELBOW, Peter: "Midstream reflections," Humes vd. (ed.] **Moving between practice and research**, adlı eserde, Los Alamitos,1981, s 93-104.

EMİR, S.: **Örneklerle Kompozisyon Yazma Sanatı,** İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, 1986.

ENTZİNGER, H. B.: **Het Minderhedenbeleid, Boom Meppel**, Amsterdam, 1984.

ERDOĞAN, İrfan: **"Kültür İdeoloji ve Osmanlı Basını,"** Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, Osmanlı Basın Yaşamı Sempozyumu, Ankara, 1999.

ERGİN, Hatice: "Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek," (çevirimiçi), http://www.pdrciyiz.biz/cocuklara-dusunmeyi-ogretmek-t4385.html son erişim:Mart 2008.

ERSÖZ, Aydan: "Dil Öğretiminde Videonun Yeri," **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, cilt3, sayı 1, 1987, s.289-298.

ERTÜRK, Hacer; ÜSTÜNDAĞ, Tülay: "İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiye Etkisi," **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**, sayı 136, 2007, s. 27-40.

FİSHMAN, J.A: **Reversing Language Shift**, Clevedon: multilingual Matters, 1991.

G.BLOUNT, Ben;
SANCHES, Mary: "Socioculturel Dimensions Of Language Change," **Academic Press**, New york, 1977. s. 2.

GANDER, M.J.; GARDİNER, H.W.: **Çocuk ve Ergen Gelişimi,** Çev.: B. Onur, Ankara, İmge Kitabevi, 5. Baskı, 2004.

GARMENDIA C. M., AGOTE, I. : "Bilingual Education in the Basque Country," J. Cummins and D. Corson (eds), **Encyclopaedia of Language and Education , Volume 5:Bilingual Education**, Kluwer Academic Publishers, Printed in Netherlands, 1997 s.99-108.

GENCAN, T.N.: **Dilbilgisi,** İstanbul, Kanaat Yayınları, 1997.

GENÇ, Ayten: **Wörterbuch Paedagogik, Deutsch – Türkisch,** Ankara, Hacettepe Taş Kitabevi, 2000.

GONZO, S. SALTRELLİ, M.: "Pidginization and Linguistic Change in Emigrant Languages," In: R.W. Andersen (ed.), **Pidginization and Creolization as Language Acquisition**. Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1983, s.181-197.

GRAVES, Donald H.: **Teachers and Children at Work,** Porstmouth: Heinemann, 1983.

GÖĞÜŞ, Beşir: **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi,** Ankara: Gül Yayınları, 1978.

GÖKALP, G.; GONCA, A.: "Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi," **Türkbilig 2000/I Türkoloji Araştırmaları,** Ankara, 2001, s. 185-202.

GÖLPINARLI, Abdülbaki: **Mevlânâ Celâleddin, Rubâîler,** İstanbul, 1964.

GRABE, William;
KAPLAN, Robert B. : **Theory&Practice of Writing,** Newyork, Longman, 1996.

GROSJEAN, F.: **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism,** Harvard University Press, Cambridge, London, MA., 1982.

GÜLEÇ, S.; ALKIŞ, S: "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi," **İlköğretim-Online E-Dergi**, 2 (2), 2003, s. 19-27.

GÜNEL, Murat : "Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin Kullanımının İlköğretim Seviyesinde Kuvvet Konusunu Ögrenmeye Etkisi," **GÜ, Gazi Egitim Fakültesi Dergisi**, cilt 29, sayı 1, 2009, s.379-399.

GÜNEŞ, Firdevs: "Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeler ve Yapılandırıcı Yaklaşım," **Mustafa Kemal**

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl/Year: 2009 cilt/volume: 6 ,sayı/Issue: 11, s.1-21.

GÜVEN, H.: "Yurtdışında İlköğretim, Ortaöğretim ve Üniversitelerde Yabancı Dil Nasıl Öğretiliyor?," **Ana Dili, Dil ve Eğitim Dergisi**, Tömer, sayı 22, 2001, s.40-45.

GÜZEL, Abdurrahman: "Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz," **Selçuk Üniv. Türkiyat Araştırmaları Dergisi,** Konya, 13. Sayı, Bahar 2003, s. 63-86.

HAGEGE, C.: **L'Enfant aux Deux Langues,** ed. Odile Jacob, Paris, 1996.

HALADYNA, T. M.: **Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking,** USA: Allyn & Bacon, 1997.

HARISTON, M.: "The Winds Of Change: Thomas Kuhn And The Revolution In The Teaching Of Writing," **College Composition and Communication,** 33/1, 1982 s.76-88.

HOLTZER, Gisèle: **"Les Langues de L'İmmigration,"** (Çevirimiçi) http://migrations.besancon.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=563&Itemid=72&limit=1&limitstart=2 (en son erişim: 20.10.2009).

HUBER, Emel: "Bildirişim Edincinin Dil Edincine Etkisi," **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**, sayı 135, Ankara, 2007, s.9.

HUNEKE, Hans-Werner: **Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung,** Berlin, 2. Baskı, Erich Schmidt, 2000.

İLERİ, Esin: "Avrupa Topluluğu'nun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları," Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Sorunları Toplantısı. **Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu,** Ankara TDK Yayınları, sayı 734, 2000, s:30.

İLERİ, Selim: "Sözcükler Bir Rüya," **Cumhuriyet Gazetesi**, 18 Haziran 2002.

İLTER, B.G.: **"Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmenin Öğrenci Başarısına Etkisi,"** Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2002.

İNAL, Kemal: "Türkiye'de Toplumbilim Kitaplarında İletişime Verilen Yer," **İletişim Kuram Ve Araştırma Dergisi** , sayı 25 Yaz-Güz 2007, s.57-83.

İNAL, Sevim: "İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme," **Journal of Language and Linguistic Studies**, Vol.2, No.2, October, 2006, s.180-203.

İNCE, Bekir: "Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında Örgütsel İkliminin Motivasyona Etkisi: Fransa Örneği," I.Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi, Belçika- Anvers, **Erciyes Üniversitesi Yayınları**, Kayseri, 2008, s. 353-375.

İNCE, Bekir; ÖZCAN, Erdal: **"Türkçe Dersinde Öğrenci Odaklı Yaklaşım Düzeyinin Belirlenmesi,"** I.Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Kıbrıs-Gazimagusa, Mart 2008.

İNCE, Bekir: **"A Comparison Of Teachers' Behaviors And Student Expectations In The Process Of Turkish Language And Turkish Culture Education In France,"** II. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi, Belçika- Anvers, 2009.

İNCE, Bekir: **"Karşılaştırmalı bir bakış açısı ile Türkçe öğretiminde metin çalışmaları: Değerlendirmeler-öneriler,"** Basılmamış Yüksek Lisans tezi, , İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.

İNCE, Bekir: **"Fransa Bağlamında 4. ve 5. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu,"** III.Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir, 2010

İPEK, Nigar ; BİLGİN Asude: "İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi," **İlköğretim Online Dergi**, sayı 6(3), , 2007, s.344-365

İPŞİROĞLU, Zehra: "Yazmak eylemi,", içinde **Yazma Uğraşı** Cem Yayınevi, İstanbul, 1991.

İRTİS-DABBAGH, Z. Verda: **"Le Processus de la Socialisation des Jeunes İssus de l'İmmigration Turque en France: Etat des Lieux, Analyse et Perspectives,"** These de Doctorat, Université de Paris V, 2001.

İZBUL, Y.: "Konuşma Dilinin Evrenceleriyle ilgili Üç Ek Öneri," **H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi**,

Cumhuriyetin 60. Yılına Armağan (Özel Sayı), 1983, s.143-149.

KARAAĞAÇ, Nurcan Delen: "La Nature Et la Cause des Erreurs et des Fautes Commises Par Les Apprenants de la Langue Etrangere ou Par les Locuteurs de la Langue Maternelle," **İstanbul Üniver. Edb Fak Dilbilim Dergisi** Sayı Xıı, 2004 İstanbul, s.103-109.

KARACAN, E. "Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler," **Sürekli Tıp Eğitim Dergisi,** Ankara, TTB yayınları, 9.cilt, 7.sayı, Matus matbaası, Temmuz 2000 s. 254.

KARATAY, H. "Kelime Öğretimi," **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, cilt 27, sayı 1, s. 141-153.

KARASAR, Niyazi **Bilimsel Araştırma Yöntemi,** Ankara, Nobel Yayınları, 1999.

KARTAL, Erdoğan "Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi," **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET,** Ekim 2005, volume 4 Issue 4 Article 11, (Çevirimiçi)http://www.tojet.net/articles/4411.pdf son erişim: Şubat 2009.

KASTORYANO, R.: "Les Turcs d'Europe et Leur Désir d'Europe," **Cemoti**, n°36, 2003, revue en ligne, (Çevirimiçi)http://cemoti.revues.org/document1497.html, son erişim: Kasım 2008.

KAVCAR, Cahit: "Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları," **A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Ankara 16(2), 1983, s.113-123.

KAVCAR, Cahit: "Türkçe Eğitimi ve Sorunları," **Ankara Üniversitesi Dil Dergisi**, sayı 65, Ankara, 1998, s. 5-18.

KAVCAR, Cahit: **Edebiyat ve Eğitim,** Üçüncü Basım, Ankara, Engin Yayınevi, 1999.

KAVCAR, Cahit; OĞUZKAN, Ferhan; SEVER, Sedat: **Türkçe Öğretimi,** Engin Yayınevi, Ankara, 1997

KAVCAR, Cahit; KANTEMİR, Enise: **Türk dili 1,** Ankara, Ankara Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 55, 1986.

KAVİ, Ersin: "**İşletme Yönetimi Ve Kültür,**" http://paribus.tr.googlepages.com/e_kavi.doc , s.2, son erişim: 18.12.2007.

KEÇİK, İ.; UZUN, L. **Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım,** Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayını, 2001.

KIBRIS, İbrahim: "Okuma ve Yazma Çalışmalarında Şiir Etkinliklerinden Nasıl Yararlanılabilir?," **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 8, Haziran 2008, s :53-66.

KINIK, Emel; KEREM AKTAN, Ebru, "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın: Erken Çocukluk Eğitiminde Head Start Programı," **Çoluk Çocuk Dergisi**, sayı 56, Ankara, 2006, s:16-20.

KIZILYÜREK-GAUTİER, S. **"Les Enseignements de Langue et Culture d'origine En France: Chronique d'une Mort Annoncée ? Le Cas De La Langue Turque,"** Memoire de DEA sous la Direction de monsieur Pierre Encrevé, Ecole Des Hautes Etudes en Sciences Social, Ecole Doctoral de Science du Language non published MA, p.48-55, Paris, 2002.

KOCASAVAŞ, Yıldız "Etkili İletişimin Sözsüz Adımı Olan Beden Dili ve Türkçe Eğitimindeki Rolü," **İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 4/1, İstanbul, 2007, s.47-57.

KONGAR, Emre: **"Küreselleşme Ve Kültürel Farklılıklar Çerçevesinde Ulusal Kültür,"** 16 Mayıs 1997, Ankara,(Çevirimiçi)http://www.kongar.org/makaleler/mak_ku.php son erişim: Ocak 2008.

KORKMAZ, Zeynep: **Grammer Terimleri Sözlüğü,** Türk Dil Kurumu Yayınları: 575, Ankara, 1992.

KORKMAZ, A.: "Yükseköğretim Gençliğinin Problemleri," **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 145, 2000, s.45.

KÖKLÜ, S. ve İNCE, B.: **Çağdaş Eğitimde Halk Edebiyatının yeri, Şirvan Şah ve Şema'il Banu,** İstanbul, Cinius yayınları, 2009.

KÖNİG, Güray: "Toplum Dilbilimin Tarihsel Dilbilime Katkıları," **H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 3, sayı 2 1985, Ankara s. 36.

KÜÇÜK, Salim: "Kültürler Arası Konumda İki Dilli Öğrenciler İçin Öğretmen Yetiştirme ve Erasmus Programı," **AKÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** Afyon, cilt 8, sayı 1, Haziran 2006, s.231-251.

LEWANDOWSKI, Theoder: **Linguistisches Wörterbuch 1,2,3**, Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg,1984.

LINDHOLM, J. K.: "Bilingual İmmersion Education, Criteria for Program Development," (içinde) **Bilingual Education Issues and Strategies** edit. Amado M. Padilla ve diğerleri, Corwin Press, Inc.Newbury Park, California. 1990, s.91-102.

LYONS, John: **Language and Linguistics,** Cambridge, 1990

MANÇO, U.: "Turcs d'Europe : une présence diasporique unique par son poids démographique et sa complexité sociale," in A. Manço (éd.), Turquie : **Vers de Nouveaux Horizons Migratoires?**, Paris, L'Harmattan, 2004, s. 153-177.

MALTEPE, Saadet: **"Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi,"** Basılmamış Doktora Tezi, Ankara, 2006.

M.E.B.: **Birinci Milli Eğitim Şurası,** Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.

MEB.: **Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni,** MEB. Yayınları, Ankara, 2006.

MURCIA, M.C.: **Teaching English as a second or foreign language,** Boston, (2nd ed.), Heinle & Heinle Publishers, 1991.

NEHR, Monika; vd.: **In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Ein Erfahrungsbericht über die türkischdeutsche Alphabetisierung**, Weinheim, Basel, 1988.

ODABAŞ, Hüseyin, ODABAŞ Z., Yonca, POLAT, Coşkun : "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği," **Bilgi Dünyası,** sayı 9(2), 2008 s.431-465.

OKSAAR, E.: "Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt. in: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte," H.32: **Sprachkontakt und Sprachkonflikt,** Hg.von H.P.Nelde, , Franz Steiner Verlag, Wiesbaden, 1980, s.43-52.

ONURSAL, İrem: "Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık," **Günümüz Dilbilim Çalışmaları,** Yayına Hazırlayanlar: Prof.Dr. Ayşe Kıran, Doç.Dr. Ece Korkut, Dr. Suna Ağıldere, Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, 2003, İstanbul, s.121-132.

OSKAY, Ü.: **İletişimin ABC'si,** İstanbul: Der Yayınları, 2005.

OZİL, Ş.: "Yazma Öğrenilebilir mi?, İçinde **Yazma Uğraşı,** Cem Yayınevi , Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, no:3, İstanbul, 1991.

ÖTKÜN, Cebrail: "Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri," **Gazi Sanat Tasarım Dergisi,** Ankara, 2009, s. 159-179.

ÖZCAN, Erdal: **"1948-1968 İlkokul Türkçe Programlarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Yöntemi (Karşılaştırmalı Çalışma),"** Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim ABD, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 2003.

ÖZCAN, Erdal; BOZTİLKİ, Gökmen vd.: **"4.- 5., 6.-7. Ve 8.-10. Sınıf Türkçe Ve Türk Kültürü Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından İncelenmesi,"** III. Uluslararası Türkçenin Öğretimi Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 2010.

ÖZDAMAR, K.: **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi,** 4. Baskı, Kaan Kitabevi, Eskişehir 2002; 661-73.

ÖZDAMAR, kazım; ODABAŞI, Yavuz vd.: **"Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri,"** Eskişehir, Anadolu Üniv Yayınları. Eskişehir 1999 (Çevirimiçi)http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2294/unite03.pdf içinde Özmen Ahmet, "Örnekleme," sayfa 32, 01.04.2009

ÖZDEMİR, Emin: **Yazınsal Türler,** Bilgi Yayınevi, Ankara, 1999.

ÖZDEMİR, Emin: "Anadili Öğretimi," **Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı,** Ankara, Ağustos 1983.

ÖZKÖK, Ertuğrul: **Sanat, İletişim ve İktidar**, Ankara, Tan, 1982.

ÖZTÜRK, Çelik; ZAKİNE ILERİ, Canan; GÜNEŞ, Zeliha, vd.: **"Sözlü ve Yazılı Anlatım,"** , Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1998, (çevirimiçi) http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/a0300.html Haziran 2010.

PALA, İskender: **Kırkıncı Kapı,** Kapı yayınları, İstanbul, Ekim 2005.

PATTON, M. Q.: **How to Use Qualitative Methods in Evaluations**, Newbury Park, California, Sage Publications, 1987.

PİLANCI, Hülya: "7-9 Yaş Arasındaki Türk Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişimi," **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of**

International Social Research, Volume 2 / 9 Fall 2009, s. 350.

POLAT, Tülin: **Ortaokullarda Türkçe Dersleri 1**, Türkiye'nin Ders Kitapları:Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım", Haz. Şeyda Ozil/Nilüfer Tapan, İstanbul, Cem Yayınevi, 1991, s.15

POPHAM, J. W.: "What's wrong and what's right with rubric," **Educational Leadership,** 1997, sayı 55, (2), s.12.

RAMNARİNE, Tina Karina: "Finlandiya'da Milli Kimliğin Gelişimi Ve Folklor" (çev. Ar. Gör. Selcan Gülçayır), **Milli Folklor Dergisi**, 2007, yıl 19, sayı 74, s. 144-152 (çevirimiçi)http://www.millifolklor.com/sayfalar/74/18_.pdf son erişim:Ekim 2007.

ROMAİNE, Suzanne.: **Bilingualism**, Oxford, Blackwell Publishers, 1992, (Çevirimiçi)http://www.unicef.org/french/infobycountry/guatemala_40728.html (son erişim: 05.09.2009)

SARTRE, Jean-Paul: **Edebiyat Nedir?,** Çev. Bertan Onaran, Payel Yay. 3. Basım, İstanbul, Mart 1985.

SAUSSURE, Ferdinand De: **Genel Dibilim Dersleri**, Çev. Berke Vardar, İstanbul, Multilingual Yay., 2001.

SAYIN, Şara: **Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim**, "Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem", İstanbul, Cem Yayınevi, 1990, s.28-29.

SCHOTT-BOURGET, V.: **Approches de la Linguistique,** Paris, Nathan, 1994.

SELEN, Nevin: **Toplumsal Dilbilime Giriş, Uygulamalı Çalışma Örnekleriyle**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001

SEVER, Sedat: **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme,** 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

SEVER, Sedat: "Dil ve İletişim," **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi,** Ankara, cilt 31, sayı 1, 1998, s.51-66.

SEVER, S.; KAYA, Z.; ASLAN, C.: **Etkinliklerle Türkçe öğretimi,** İstanbul: Morpa Yayınları, 2006.

SEZER, Ayhan: "İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi," içinde **Türkçe Öğretimi ve Sorunları**, Yayına Hazırlayan: Ferhan Oğuzkan, TED Yayını, Ankara, 1993.

SAUNDERS, G: **Der Erwerb einer Zweiten " Muttersprache" in der Familie in James Swift : Bilinguale und**

Multikulturelle Erziehun, Verlag Königshausen&Neumann, 1982.

SCHRAMM, Wilbur: **Haberleşme Nasıl İşler, Kitle Haberleşme Teorilerine Giriş,** derleyen ve çev. Ü. Oskay Ankara, Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, 1973.

SHAW, C.; MCDONOUGH, J.: **Materials and methods in ELT.**, Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

SKUTNAAB-Kangas: "Bilingualism or Not. The Education of Minorities," Clevdon, **Multilingual Matters**, 1981, s.52-53.

SMİTH, C. B.: **Improving Your Child's Writing Skills**, Family Learning Association, 1999.

STÖLLİNG, W.: **Die Zweisprachigkeit Jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland**. Verlag Otto Harrassowitz, Wiesbaden / Berlin, 1980.

ŞAHİN, Mehmet: "Çocukta Dil Gelişimi," **Dil Dergisi**, sayı 30, 1995, s. 64-70.

ŞİMŞEK BEKİR, Hatice
TEMEL, Z. Fulya: "Almanya'da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5- 6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişim Düzeyine Etkisi," **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi** sayı:18, Ankara, 2006, s.14-27.

TAŞER, Suat.: **Konuşma Eğitimi**, İleri Kitabevi, İzmir, 1992.

TAVŞANEL E.: **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Atlas Yayınları, Ankara 2002.

TEKİN, Halil: **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**, Ankara: Mars Matbaası, 1980.

TEL, Mikâil; ÖCALAN, Mehmet;
RAMAZANOGLU, Fikret;
DEMİREL, Erkan T.: "Bazı Sosyo-Ekonomik Değişkenlere Göre Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları," **Fırat University Journal of Social Science,** cilt: 17, sayı 1, Elazıg, 2007 s. 185-199.

TEMEL, Z.F., ŞİMŞEK BEKİR, H.: "Erken Çocukluk Döneminde İki Dillilik" **Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi**, sayı 637, Ocak 2005, s.65-72.

TEMEL, Z. Fulya; ŞİMŞEK BEKİR, Hatice.: "Erken Çocukluk Döneminde İkinci Dil Kazanımı", **Türk Dili**, Sayı: 640, 2005, s.294-298.

TOMPKINS, G. E.: **Language Arts Content And Teaching Strategies**, California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey, 1998.

TOSUNOĞLU, Mesiha: "Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi", "**Milli Eğitim Dergisi**", Ankara, 1999.

TOTH, M. D.; NANCY, N. R., BETY, G. G.: **World of Language**, New Jersey: Silver Burdett & Ginn., 1990.

TRIBALAT, Michél: **Faire France, Une Enquete Sur les İmmigrés et Leurs Enfants** La Decouverte, Paris,1995.

TÜM, Gülden: "Gelecek Kuşakların Türkçe Edinimi Hakkı Ve Televizyon," **TDK Dil Ve Edebiyat Degisi,** Şubat 2010.

UÇGUN, Duygu: "Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler," **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** *Journal of the Institute of Social Sciences* Yıl: 2007/1 Sayı: 22, s.59-67.

UZUN, Leyla: "Neden Anadili Öğretimi? Nasıl Bir Anadili Öğretimi?",(çevirimiçi)http://www.uni-essen.de/tuerkistik/uzun2.htm son erişim Mart 2008.

ÜLPER, Hakan; UZUN, Leyla: "Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi izlencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi," **Elementary Education Online**, 8(3), İlkö!retim Online, 8(3), 2009. s.651-665.

ÜNSAL, Hayriye: **"İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazineleri / Afyonkarahisar Örneği,"** Afyonkarahisar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üni. Sosyal Bil. Enstitüsü, 2005.

VARDAR, Berke: **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul, 1998.

WEGMAN, Işıl: "İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları," Ankara, **Dil Dergisi,** DTÖ Özel Sayısı, 2007, s. 28 – 44.

WEİNREİCH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, I.Marvin: **Empirical Foundation for a Theory of Language Change" in Direction for Historical Linguistics,** Edited by W.L. Lehman and Yakov Malkiel, University of Texas Pres, Texas, 1968.

WILLIS E. HOUSE, J.: **Einführung in die Sprachlehrforschung,** Tübingen; Basel: Francke, 1993 (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher; 1697.

VILLANOVA DE, R.: **"Turkish Housing Conditions In France: From Tenant To Owner"**, In Özüekren, S. & Van Kempen, R. (Éds), Turks In European Cities: Housing And Urban Segregation, Comparative Studies In Migration And Ethnic Relations, ERCOMER 4, Utrecht: Utrecht University, 1997.

YAĞMUR, Kutlay: "Batı Avrupada Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri," **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**, sayı 134, Ankara, 2006, s.26.

YAĞMUR, Kutlay: "İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı," **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi,** sayı 135, Ankara, 2007, s.74.

YAĞMUR, Kutlay: **"Anadili Öğretimine Neden Sahip Çıkmalıyız?"** (Çevirimiçi)http://www.anafilya.org/go.php?go=7d2 2080120108 Ocak 2010.

YALÇIN, Şiar: **Doğru Türkçe**, Metis Yayınları, İstanbul 1998.

YAPICI Şenay: **"Çocukta Dil Gelişimi,"** Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 2004, (Çevirimiçi) www.insanbilimleri.com ,Mayıs 2009.

YAVUZ, H.: **"İki Modernist: Yahya Kemal ve T.S. Eliot"** Hayâl Şiir: Yahya Kemal Beyatlı Sempozyumu Bildirileri", Bilkent, Ankara, 27-28 Mayıs 2003.

YAVUZER, Haluk: **Çocuk Psikolojisi,** Remzi kitapevi, 16. basım, İstanbul, Ekim 1998.

YAVUZER, Yasemin, DEMİR, Zekeriya, ÇALIŞKAN, Mutafa: **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi,** Mikro yay. Konya, t.y.

YAZICI, Zeliha: **"Almanya Ve Türkiye'de Anaokuluna Devam Eden 60-76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,"** Gazi Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1999.

YAZICI, Z.; TEMEL, F.: "İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamlarda Yetişen Çocuklar İçin Anadilinin Gerekliliği," **Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, TDK Yayınları. Sayı.622, Ankara, 2003, s.495-505.

YILDIRIM, A.; ŞİMŞEK, H.: **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayınevi. 1999.

YILDIRIM C.: **Eğitimde Araştırma Metotları,** Ankara, Akyıldız Matbası, 1996.

YILDIRIM, Dursun: **"Türk Bitiği-Araştırma İnceleme yazıları",** Akçağ Yayınları, Ankara, 1998.

YILDIZ, Cemal: "Anadili Ögretiminin Temel İlkelerine Karsılastırmalı Bir Bakış (Türkçe ve Almanca Ana dili Öğretimi Programları Örneğinde)," **Dil Dergisi**, sayı 120, Ankara, 2003, s.5-21.

YILDIZ, Cemal: **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.

YILDIZ, Cemal: **"Almanya'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Ve Alman Okullarındaki Türk Çocuklarına Yönelik Eğitim Uygulamaları,"** "Yurt Dışında Yaşayan Türklerin Anadili Öğretiminden Kaynaklanan Eğitim Sorunları"–İki dillilik Eğitimde Bir Fırsat mı? Yoksa Bir Engel mi?" Konferansı, Duisburg,2008, (Çevirimiçi) http://www.dobam.eu/downloads/cytuerkcev2.pdf son erişim:Ekim 2009.

YILMAZ, Mehmet: "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir İnceleme Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Örneği," **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** cilt:03 No:37 Syf: 144-167 2009 http://egitim.cu.edu.tr/efdergi son erişim Şubat 2010.

YÜCEL, Tahsin: **Yazın Gene Yazın**, İstanbul, Can Yayınları, 2005.

ZAMPARDO, K.M.: **"An Examination Of The Impact Of Teacher Modeling On Young Children's Writing"**. Unpublished doctoral thesis, Oakland Üniversitesi, Michigan, (UMI No: 3340069) 2008.

İnternet üzerinden ulaşılan diğer değişik resmi belge ve antlaşmalar:

http://www.avrupakonseyi.org.tr/antlasma/aas_157.htm (Son Erişim 18.02.2009)

http://digm.meb.gov.tr/ikili/ALM/alm_kek.pdf (Son Erişim 23.05.2009)

http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/rehber/Rehber_III_avustrya.html (son erişim 01.05.2008)

http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/rehber/Rehber_III_hollanda.html (son erişim 18.04.2009)

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=980 (son erişim 10.09.2009)

EKLER

EK 1

Araştırma İzin Yazısı

T.C.

PARİS BÜYÜKELÇİLİĞİ
EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİ
POİSSY TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ ÖĞRETMENLİĞİ

SAYI: 043/30
KONU: Araştırma izni

İstanbul Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümündeki doktora çalışmam nedeniyle Fransa/Paristeki Türk Okullarında araştırma yapmak istiyorum. Araştırmamın konusu "Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin anadili eğitimi sorunlarını, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımda karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini içermektedir.

Araştırma, "Orleans/Montargis", "Yvelines/ Chanteloup les Vignes, Carrière sous Poissy, Elancourt, Plaisir, Mante la Jolie" ve "Val d'Oise/Pontoise" bölgelerinde derse giren öğrencilerle, öğrencilerden izin alınarak, yapılacaktır.

Sözü edilen araştırmanın yapılabilmesi için olurlarınız gerekmektedir. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Bekir İnce
Poissy Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni

Yapılmak istenen araştırmanın Fransa/Paris Eğitim Müşavirliğine bağlı okullarda yapılmasında sakınca yoktur.

UYGUNDUR

İhsan Emre KADIOĞLU
MUAVİN KONSOLOS

EK 2

Çalışmaya İlişkin Talimatlar

GENEL GİRİŞ:

Projenin amacı:

"Üniversite için bir proje gerçekleştiriyoruz. Bu projenin amacı iki dilli çocukların yazılı ve sözlü becerilerini incelemektir. Bunun için veriler toplayıp, sizden konuşmanızı ve yazmanızı isteyeceğiz. Dilerim ki sesinizi kasete almamızda bir sakınca görmezsiniz. Hiçbir şekilde amacımız sizin kişisel becerilerinizi ölçmek değil, değişik yaşlarda dil kullanımını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca araştırma tamamen gizli tutulacaktır.

Ses kaydına başlamadan önce, birinci aşamada yapılacaklar:

- İlk önce sizlerden kişisel bilgilerinizi öğrenmek için bir form doldurmanızı isteyeceğiz. (⟶Formu doldurtunuz veya dolduran kişiye yardımcı olunuz)
- Biraz sonra sizden, insanlar arasındaki sorunlar, okul hayatındaki sorunlar ve çelişkili durumlar hakkında konuşmanızı ve yazmanızı isteyeceğiz. Ama ilk önce size bir okulda çekilmiş nezaketsizlik örnekleri gösteren bir video filmi izleteceğiz. Bu film size konumuz hakkında bir fikir edinmenizi sağlayacaktır.)

KASETİ İZLETİNİZ

⟶ Araştırmacı der ki: **başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru/sorular var mı?**

1. GRUP A: 1. Sözlü Anlatım; 2. Yazılı Anlatım 3. Sözlü Açıklama; 4. Yazılı Açıklama

•BİRİNCİ KISIM

1.Sözlü anlatım

→ Araştırmacı deneğin yanına veya karşısına oturur, deneğin ismini kayıt cihazına söyler ve der ki:

"Biraz önceki video filminde, değişik şekillerde sorunlar gördünüz. İnsanlar arasındaki veya okul yaşamında karşılaşılan problemleri kapsayan bir yazı dizisi oluşturmak istiyoruz. Şimdi sizden biriyle başınızdan geçen bir olayı anlatmanızı isteyeceğiz. Bize videoda gördüklerinizi değil, başınızdan geçen kişisel bir olayı anlatmanızı istiyoruz. İsterseniz biraz düşünebilirsiniz.

→ Araştırmacı deneğin sözlü öyküyü anlatma esnasında hiçbir şekilde uyarıda bulunmaz. Onu sadece dinlemekle yetinir.

→ Araştırmacı denek konuşmaya başlamadan önceki süreyi not eder ve kayıt yapmaya başlanır. Denek sözlü hikâyesini bitirince tekrar süre not edilir.

----Küçük bir ara verilir---

2.Yazılı anlatım

Araştırmacı der ki : " şimdi de anlattıklarınızı yazmanızı istiyoruz".

Eğer Denek sorarsa	*Verilecek cevap*
—Aynı olayı mı yazacağım?	—Aynı olayla ilgili yazınız
—Not alabilir miyim?	—Eğer isterseniz

—Ne kadar zamanda yapmalıyım?	—Yarım saati geçmemek şartıyla istediğiniz kadar zamanınız var
—Fransızca yazabilir miyim?	—Hayır, Türkçe yazacaksınız, ama çok zorlandığınız bir sözcük olur ve mecbur kalırsanız Fransızca kullanabilirsiniz.

⟶ Araştırmacı, denek yazmaya başlamadan önce zamanı not eder ve der ki : "Hazır olduğunuzu bana bildirin". Araştırmacı isterse odadan veya sınıftan çıkar.

⟶ Araştırmacı, denek yazılı anlatımı bitirince de süreyi not eder.)

----Küçük bir ara verilir---

• İKİNCİ KISIM

⟶ Araştırmacı, deneğin yanına veya karşısına oturur.deneğin ismini kayıt cihazına söyler ve der ki:

Dün / birkaç gün önce / biraz önce insanlar arasında veya okul yaşamında gözlenen değişik şeklerdeki problemleri içeren video filmini izledik. Şimdi insanların ve çocukların yukarıda belirtilen olaylar hakkındaki düşüncelerini öğrenmek istiyoruz".

3. Sözlü açıklama

"Gördüğünüz gibi sorunlar hakkında veri topluyoruz. Bu konu hakkında konuşmanızı istiyoruz. Sanki sınıf önündeymişsiniz gibi düşüncelerinizi tanıtın ve açıklayın. Bana öykü türü bir şey anlatmanızı istemiyorum. Konu hakkındaki görüşlerinizi açıklayın. İsterseniz biraz düşünebilirsiniz, hazır olduğunuzda bana haber verin".

⟶ Araştırmacı deneğin sözlü açıklaması esnasında hiçbir şekilde uyarıda bulunmaz. Onu sadece dinlemekle yetinir.

Eğer denek sorarsa	*Verilecek cevap*
—Kendi görüşümü de açıklayacak mıyım?	—Nasıl isterseniz
—Hemfikir olmadığımı da söyleyecek miyim?	—Nasıl isterseniz
—Konuyla ilgili düşüncelerimi de açıklayacak mıyım?	—Nasıl isterseniz
—Fransızca anlatabilir miyim?	—Hayır, Türkçe anlatacaksınız, ama çok zorlandığınız bir sözcük olur ve mecbur kalırsanız Fransızca kullanabilirsiniz.

⟶ Denekler düşüncelerini ve bilgilerini katabileceklerini hissetmelidirler.

4. Yazılı açıklama

⟶ Araştırmacı değin yanına veya karşısına oturur ve der ki:

" şimdi de konu (yani insanlar arasında veya okul yaşamında gözlenen değişik şekillerdeki problemler) hakkında bir kompozisyon yazmanızı isteyeceğiz. Konuyu kendi kendinize tartışın ve düşüncelerinizi açıklayın. Tabii istediğimiz öykü yazmanız değil, kompozisyon yazmanız. İsterseniz biraz düşünebilir yazacaklarınızı planlayabilirsiniz".

Eğer denek sorarsa	*Verilecek cevap*
—Not alabilir miyim?	—Nasıl isterseniz
—Daha önce söylediklerimi mi?	—Aynı konu üzerinde yazınız
—Kendi fikrimi de açıklayabilir miyim?	—Siz bilirsiniz
—Farklı görüşümün nedenlerini açıklayabilir miyim?	—Siz bilirsiniz

⟶ Denekler, fikirlerini ve bilgilerini dahil edebileceklerini hissetmelidirler.

EK 3

Yazılı Anlatım Metinleri İçin Hazırlanan Dereceli Puanlama Yönergesi

Ölçümü yapılan nitelik	Olması gereken nitelikler	Performans düzeyleri			
		Çok iyi/Çok yeterli -4-	İyi/Yeterli -3-	Orta/Yetersiz -2-	Kötü/Çok yetersiz -1-
YAZILI İLETİŞİM BECERİLERİ	Kağıt düzenini sağlar	Kağıt düzeninin tamamını sağlar	Kağıt düzeninin çoğunu sağlar	Kağıt düzeninin bir kısmını sağlar	Kağıt düzenini sağlayamaz
	Yazısı okunaklıdır	Yazısı herzaman okunaklıdır	Yazısı genelde okunaklıdır	Yazısı bazen okunaklıdır	Yazısı okunaklı değildir
	Noktalama işaretlerini yerli yerinde kulanır	Noktalama işaretlerinde hiç hata yapmaz	Genelde noktalama hatası yapmaz	Genelde noktalama hatası yapar	Noktalama işaretlerini yerli yerinde kulanmaz
	İmla kurallarına uyar	İmla kurallarına uyar	Çoğu zaman imla kurallarına uyar	Genelde imla kurallarına uymaz	İmla kurallarına uymaz
	Yapım ve çekim eklerini doğru kullanır	Bütün yapım ve çekim eklerini doğru kullanır	Çoğu zaman yapım ve çekim eklerini kullanır	Bazen yapım ve çekim eklerini doğru kullanmaz	Yapım ve çekim eklerini doğru kullanmaz
	Doğru ve kurallara uygun cümleler kurar	Bütün cümleleri doğru ve kurallara uygundur.	Çoğu zaman cümleleri doğru ve kurallara uygundur	Bazen cümleleri doğru ve kurallara uygundur.	cümleleri doğru ve kurallara uygun değildir
	Konuyu açıklamaya yetecek uzunlukta yazar	Konunun tamamını açıklamaya yetecek uzunlukta yazar	Konunun büyük kısmını anlamaya yetecek uzunlukta yazar	Konunun büyük kısmını anlamaya yetecek uzunlukta yazamaz	Konuyu açıklamaya yetecek uzunlukta yazamaz
	Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralar anlam	Her zaman anlam bütünlüğünü sağlar	Çoğu zaman anlam bütünlüğünü sağlar	Bazen anlam bütünlüğünü sağlar	Çoğu zaman anlam bütünlüğünü sağlayamaz

	bütünlüğü sağlar				
	Deyimlere, atasözlerine, ikilemelere yer verir.	Sık sık Deyimlere, atasözlerine, ikilemelere yer verir.	Çoğu zaman Deyimlere, atasözlerine, ikilemelere yer verir.	Bazen Deyimlere, atasözlerine, ikilemelere yer verir.	Deyimlere, atasözlerine, ikilemelere yer vermez
	Gereksiz anlatımlarla konu dışına çıkmaz	Her zaman gereksiz anlatımlarla konu dışına çıkmaz	Çoğu zaman gereksiz anlatımlarla konu dışına çıkmaz	Bazen gereksiz anlatımlarla konu dışına çıkar	Gereksiz anlatımlarla konu dışına çıkar.
	Anlam bulanıklığına neden olacak yanlışlar yapmaz	Anlam bulanıklığına neden olacak yanlışlar yapmaz	Çoğu zaman anlam bulanıklığına neden olacak yanlışlar yapmaz	Bazen anlam bulanıklığına neden olacak yanlışlar yapar	Her zaman Anlam bulanıklığına neden olacak yanlışlar yapar
	Fiileri doğru zamanda, kişi ve kip eklerine dikkat ederek kullanır	Fiileri her zaman doğru zamanda, kişi ve kip eklerine dikkat ederek kullanır	Çoğu zaman fiileri doğru zamanda, kişi ve kip eklerine dikkat ederek kullanır	Bazen fiileri doğru zamanda, kişi ve kip eklerine dikkat ederek kullanmaz	Fiileri doğru zamanda, kişi ve kip eklerine dikkat ederek kullanmaz
	Açık ve anlaşılır cümleler kurarak anlatılanın doğru aktarımını sağlar	Her zaman açık ve anlaşılır cümleler kurarak anlatılanın doğru aktarımını sağlar	Çoğu zaman açık ve anlaşılır cümleler kurarak anlatılanın doğru aktarımını sağlar	Bazen açık ve anlaşılır cümleler kurarak anlatılanın doğru aktarımını sağlayamaz	Açık ve anlaşılır cümleler kurarak anlatılanın doğru aktarımını sağlayamaz
	Yabancı sözcük kullanmaz	Yabancı sözcük kullanmaz	Çoğu zaman yabancı sözcük kullanamaz	Bazen yabancı sözcük kullanır	Sık sık yabancı sözcük kullanır

EK 4

Sözlü Anlatım Metinleri İçin Hazırlanan Dereceli Puanlama Yönergesi

Ölçüm ü yapılan nitelik	Olması gereken nitelikler	Performans düzeyleri			
		Çok iyi/Çok yeterli -4-	İyi/Yeterli -3-	Orta/Yetersiz -2-	Kötü/Çok yetersiz -1-
SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ	Sesleri doğru boğumlar	Çıkardığı tüm Sesleri doğru boğumlar	Seslerin çoğunu doğru boğumlar	Seslerin bir kısmını doğru boğumlar	Seslerin çoğunu doğru boğumlayamaz
	Sesleri yutmaz	Çıkardığı seslerin hiç birini yutmaz	Seslerin çoğunu yutmaz	Seslerin bir kısmını yutmaz	Seslerin çoğunu yutar
	Yabancı sözcük kullanmaz	Hiç yabancı sözcük kullanmaz	Genelde yabancı sözcük kullanmaz	Ara sıra yabancı sözcük kullanır	Sık sık yabancı sözcük kulanır
	Gereksiz sözcük kullanmaz	Gereksiz sözcük kullanmaz	Çoğu zaman gereksiz sözcük kullanmaz	Bazen gereksiz sözcük kullanır	Çoğu zaman gereksiz sözcük kullanır
	Anlamlı yargılar içeren tümceler kurar	Başlanılan tümceyi /tümceleri anlamlı yargılarla bitirir	Başlanılan tümceyi çoğu zaman anlamlı yargılarla bitirir	Başlanılan tümceyi bazen anlamlı yargılarla bitirir	Başlanılan tümceyi genelde anlamlı yargılarla bitirmez
	Mantıkça çelişik-mantıksız cümleler kurmaz	Hiç mantıkça çelişik tümce kurmaz	Çoğu zaman mantıkça çelişik tümce kurmaz	Bazen mantıkça çelişik tümce kurar.	Çoğu zaman mantıkça çelişik tümce kurar.
	Sözcük yinelemesi yapmaz	hiç Yineleme Yapmaz	Çoğu zaman yineleme yapmaz	Bazen yineleme yapar	çoğu zaman yineleme yapar
	Sesin alçaklık ve yükseklik olanaklarını iyi kullanır	Her zaman sesinin alçaklık ve yükseklik olanaklarını kullanır	Çoğu zaman sesinin alçaklık ve yükseklik olanaklarını kullanır	Bazen sesinin alçaklık ve yükseklik olanaklarını kullanır	Çoğu zaman sesinin alçaklık ve yükseklik olanaklarını kullanmaz
	Anlaşılır şekilde	Her zaman sözcükleri	Çoğu zaman sözcükleri	Bazen sözcükleri	Çoğu zaman sözcükleri

	konuşur sözcükleri doğru söyler	doğru ve anlaşılır biçimde söyler	doğru ve anlaşılır biçimde söyler	doğru ve anlaşılır biçimde söyler	doğru ve anlaşılır biçimde söylemez
	Sözcükleri doğru vurgular	Her zaman sözcükleri doğru ve anlamına göre vurgular	Çoğu zaman sözcükleri anlamına göre vurgular	Bazen sözcükleri doğru ve anlamına göre vurgular	Çoğu zaman sözcükleri doğru ve anlamına göre vurgulamaz
	Açık anlaşılır ve kurallarına uygun tğmceler kurar	Herzaman açık, anlaşılır ve doğru tümceler kurar	Çoğu zaman açık, anlaşılır ve doğru tümceler kurar	Bazen açık, anlaşılır ve doğru tümceler kurar	Çoğu zaman açık, anlaşılır ve doğru tümceler kurar
	Konuşmanı n amacına uygun tonlama yapar	Her zaman konuşmanın amacına uygun bir tonla konuşur	Çoğu zaman konuşmanın amacına uygun bir tonla konuşur	Bazen konuşmanın amacına uygun bir tonla konuşur	Çoğu zaman konuşmanın amacına uygun bir tonla konuşmaz
	Akışı bozacak duraksamala r yapmaz	Hiçbir zaman akışı bozacak duraksamala r yapmaz	Çoğu zaman akışı bozacak duraksamalar yapmaz	Bazen akışı bozacak duraksamalar yapar	Çoğu zaman akışı bozacak duraksamalar yapar
	anlatmak istediklerini ilgi ve önem dercesine göre sıralar	Konuşmasın ı baştan sona kadar belli bir plana göre geliştirebilir	Konuşmasını n çoğunu belli bir plana göre geliştirebilir	Konuşmasını n bir kısmını belli bir plana göre geliştirebilir	Konuşmasını n çoğunu belli bir plana göre geliştiremez
	Gereksiz sesler çıkarmaz	Hiç gereksiz ses çıkarmaz	Konuşmanın çoğunda gereksiz ses çıkarmaz	Bazen gereksiz ses çıkarır	Çoğu zaman gereksiz ses çıkarır
	Gereksiz ayrıntılara girmez	Hiç gereksiz ayrıntılara girmez	Çoğu zaman gereksiz ayrıntılara girmez	Bazen gereksiz ayrıntılara girer	Çoğu zaman gereksiz ayrıntılara girer
	Konunun gerektirdiği uzunlukta konuşabilir	Konuyu tam olarak açıklamaya yetecek uzunlukta konuşur	Konunun çoğunu açıklamaya yetecek uzunlukta konuşur	Konunun birazını açıklamaya yetecek uzunlukta konuşur	Konunun gerektirdiği uzunlukta konuşamaz

EK 5

Çeviri Yazı Kuralları (Fr. Convention de Transcription)

"o"	Duyulamayan ya da zor duyulan terimleri gösterir.
","	Kısa duraklamaları gösterir. (5ms-25 ms arasında sürenin uzunluğuna göre "„" veya "„„")
"≠"	Uzun duraklamaları gösterir. (25ms den itibaren sürenin uzunluğuna göre "≠≠")
"e"	Kararsızlık bildiren "ee" gibi sesler için kullanılır. (süre durumuna göre **"e::" "e:::"**)
(h)	Duyulabilir ve deri bir nefes sesini gösterir.
"..."	Konuşma zincirindeki kopuş ya da bozulmayı gösterir.
":"	Sesli bir harfteki aşırı uzama durumunu gösterir. (süre durumuna göre **"::"** veya **":::"**)
MAJ	Güçlü ve vurgulu bir söyleyişi gösterir.
*	Deneğe ya da çalışmaya ilişkin anlık bir gözlemi gösterir.

EK 6

ÖĞRENCİLER ÜRETİKLERİ YAZILI VE SÖZLÜ ANLATIM METİNLERİ

DENEK : E01

Sınıf **: 5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

para çalmak kötö bir şey çünkü paa çalan kimse ırsız olüyo bemçe kadına vermek dağ iği. Hariket yapması foto olarken kötö bişey çümkü fotoraf güzel olmuyo, ve öteki çoçuk sevmiyo.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

bir gün bem ve arkadaşım koridor'da üriyoduk ve bir erkek bemim yanıma geçti ve bemi etekledi, sonra arkadaşım geldi ve onomla kavga etiler.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Para çalmak kötü bir şey çünkü **“,”** para çalan **“...”** para çalan kimse **(h)** hırsız oluyo. Ve kadına vermek daha iyi. Kavga etmek kötü bir şey çünkü **“≠”** sobet yapması daha iyi. **“≠”** Hariket yapması kötü bir şey çünkü **“,”** fotoraf güzel olmuyo **“„”** ve çocuk sevmiyor. (**Denek görüşmeyi kesiyor*) **“e” “o”**

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Bir gün bem ve arkadaşım koridorda yürüyoduk **“„”**ve bir erkek bizim yanıma geldi, benim yanıma geldi ve bizi itikledi, sonra arkadaşım **“,”**onomla kavga etti. **“„”** Evet (**Denek görüşmeyi kesiyor*)

DENEK : E02

Sınıf **: 5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

bence bunlara hiç gerek yok . hiç iyi bişey değil... kim ne yaparsa yapsın arninin teriyle yapmasi lazım...

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

okulda cok kopia oluyo. Öğretmenlerin mazeme lerini çalmak oluyo. Öğrenciler birbirine küfur ediyorlar tehtit, kavga… sınıfta masalara yazmalar

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Ya bence çok saçma bi şey. Yani kendi yaptığın şeyin neden öğrenipte yapmaktansa **(h)** şey"…"birine şey "…" kopya çekiyosun yani "„" başka **(h)** dövüşler bence de çok saçma çünkü hepimiz insanız. "≠" Dalga geçme bence yine saçma. Çünkü "≠" çünkü gine "…" gine hepimiz insanız. Herkes "…" herkes aynı. Fransız da olsa İngiliz de olsa hepimiz gine insanız. Za "…" zara"…" zarar verme… bence o bizim olmadığı "…" olmadığımız bi şeye zarar ver "…" verme hakkımız yok. "„" Para çalma gine par "…" para çalma niye başkasının parasını çalalım ki. Belki lazımdır veya bir şeydir.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Şimdi **"e"** okulda çok kopya oluyo "…" Kopya oluyo. Şim "…" millet… Öğretmenlerin **"MAJ"** si malzemelerine falan çalıyorlar. **"e"** Tehdit var. Yani çok hırsızlık olayı oluyo. Yani daha da **":"** kavga oluyo. "≠" Başka "„" yok…ha dalga geçme oluyo arkada "…" arkadaşların istemeyenler oluyo. **"e::"**Kavga çok oluyo evet. Gördüm bir keresi "…" bir keresinde de bir kız benimle dalga geçecek ben de dövecektim onu. işte "„" olmadı yani döv "…" dövemezsin yani. Yani şimdi sen döversen daha çok olay olacak felan, işte. Tout.

DENEK : E03

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

kavgalar kötu cunkü bence sadice bir küfür için bu kadar hava atmak, kizmak gerekliği değil. Cpya çekenler için bence bir defa ola bilir cünkü bir defa orenmek unutabiliriz, iki defa olmaz. Yoksa öteki orenciler bizim yerimize oreniorlar. Fotoraflar için bence bu önemli fotoraf için olmaz.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

benim okulumda, böyle holaylari gordüm. Colegim de kavga oluyor, copya ccekenler var, fotoraf olurken araketler var. Kavga surekli olur ama afif kavgalar o kadar onemli değil, fotoraflar için sadice gülmek için, copya cekenler icin iyi bir not almak icin.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e::" kopya çekenler için güzel diil. Çünkü örememiz lazım. Böyle kopya çekenler onlar için güzel diil çünkü bir saat öğrenebilirler. Biz de hiç bakmadan böyle geliyoruz okula **","** kopya çekiyoruz. **"e:::"** kavgalar için bence hiç iyi değil. Bir şey yapmamız lazım. Ne bilim öğretmenler böyle **(h)** hiç bilmem nasıl yapmamız lazım? çünkü insan öğetmenlerin yüzünden değil insanların yüzünden **"..."** yüzünüzden **"e::"** sonra **"e::"** para için böyle ne bilim düşünmezsin ki başka insanların onların para yok belki çoktan beri onu almak onların ayların şeyi salarié mi ne? Et voila başka? Hımm... **":"** fotoraflar için mi? **"e"** Fotoraflar için hiçbir şey yapmamız gerek yok. Böle güzel.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" tamam. Okulda böyle o **":","..."** olaylar olur. Çünkü kopya çekenler var. Ama öğretmenler diyorlar ki kimilerinden örenciler öreniyorlar. **"e:"** Fotoğraflar sadece **"e"** gülmek için yani güzel sonra bakarken gülüyoruz çünkü böyle şeyler varsa güzel **"e:"**sonra, kavgalar sürekli olur çünkü böyle bir küfür diyebiliriz. Hemen kavga ediyorlar o hemen çok hava atıyorlar. Yani bir şey değil de hemen sadece bir küçük bir şey için kavga ediyorlar. **"e"** Başka **"e"** para düşerken insanlar alıyorlar hiç aram olur mu? Aram olmazsa kalıyor. Onların ellerin **"..."** onla **"..."** onların ellerinde diye koşuyorlar yani hiç böyle vermek mi vermemek mi diye sormuyorlar kendilere **(h)** (**Denek gülerek konuşmayı kesiyor*).

DENEK : E04

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

çok güzel deyil bu olaylar. Ben böyle şeyler yapmıyorum ozelikle para layini beyenmedim. Cunku belkit geri verseydi. Belkite okadir on'u gördunde iyi gözle bakardı.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

evet geçti mesela copia cekme olayı. Oldu. Ve dömek olayı var okulumda. Dişlama olayı da var. Mesela bir kiz geldi ver biz arkadaşimı disladim çok kizdim ona. Baksa bir olayı görmedim.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:" Bayağ **"..."** bayağ olaylar var. Hiç güzel değil. Para düşünden sonra almak iyi değil. Çünkü sonradan **(h)** bir de kadın onu verseydi belki daha iyi olurdu. **(h)** Sonradan dövme olayı hiç iyi değil çünkü sonradan suçlusu okul oluyo. **(h)** Bayağı engeller oluyo sonradan. Bu kadar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

İşte o **":"** evet o **":"** okulumda bayağ bir kavga **":"** olayı var **MAJ**. Biz herkes şahit oluyo çünkü **"e"** tam sınıfın ortasında ya da başka yerlerde oluyo ondan. Ben bir sefer arkadaşım olmamıştı bayağ beni dışladılar. Üzüldüm ama bir şey olmadı. Sonradan geri şey oluyor o kadar. **"„"** Bir de bazen sınıfta sınavdayken bazıları **(h)** kopya çekiyorlar. O **":"** öğretmenler falan görmüyor ama kopya çekiyorlar. Dersek sonradan iyi olmaz.

DENEK : E05

Sınıf **: 5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

Kopya çekmek: kopya çekmek kötü bir şey diR ama bu demektiR ki kopya çeken çocuk iyi biR şey yapmak istediği için ve evde biR soRun olduğu için yada (Leçon) ounce anlamadığı için, yada unuttuğu için öğRenmemiş olabiliR.

Kopya çektiRmek: iyi bit şy değildiR ama aRkadaşına yaRdım amaçlı olabiliR belki aRkadaşı deRsini öğRenmemiştiR yada unutmuş olabiliR, ya da biR soRun olmuş olabiliR.

Kavga etmek: kavga biR anlık siniRden itibaRen çıkan biR siniRdiR bu ne kadaR'da kötüolsa kişinin kedini savunma haKKı vaRdıR. Kavgayı konuşaRak çözmeken iyi neticeydiR. Ama karşıdaki kisi bir an agResif biR haReket yapip oRtalığı daha çok alevlendiRe biliR. heRkes konusmaktan anlamaz.

Telefonu atmak: bir insan kaRtını telefon kulubesin'e sokip ve cıkaRtamdığı zaman biR siniRle kötü biR sey yapip kırabilir, yada vuRabiliR. Dediğim gibi bir anlık siniR buduR. Telefon biR anlık siniRin kuRbanı olmuş oluyoR

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

BiR gece belki saat 2-3 arası Kalktım ve gittim camdan bakıyodum. Orda insanlaR vaRdı ve biR anda biR aRaba patladı ben bizim ev Halkını ayağa KaldıRaRak itfayiye çağaRdık ve geldileR 1 saat ta filan söndüRdüleR. Tabi bizim ev halkı bana inanmadı dalga geçtiğimi sandılaR.

Ablamın aRabasını soydulaR 3 tane tekeRini ve cantlaRını sökeRek caldılaR.

TRapta biR gün cay otuRmasına gittik ve oRdan cikaRken 1 tane evden 2 tane adam cıktıgını göRdük 1.kattan atladılaR ve bınadaki insanlaR cama cıktılaR biz bagRinci. OnaRa polis cağıRmalaRını söyledik.

BiR gün magzadaydım ve kasadan geçeRken biR siyah çcuk cebine sakız paketi attigini göRdum. Günenliğe söyleyecektim ama yanımda kücük cocuk vaRdı ve ben oRaya suRekli gittiğimden beni taniyoRlaRdı. Ve biR zaRaR veRebiliRdileR o yüzden KoRktum

Komuşu ya gitmştim ve oRasının balkonu cok yüksek oldugundan manzaRa güzeldı bende camdan bakaRken aşadan dumanlaR geliyodu bi baktım Ki aRaba yakıyoRlaR. Ve polis, Itfaye geleRek müdahale ettileR. Ve biz göRgü tanığı oldugumuzdan yukaRı cikip bizim ifadeyi aldılaR.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kopya çekmek herzaman aşlı ve **"e"** dersini iyi yapmak için olabilir. **","** Kopya çektirmek arkadaşına yardım amaçlı ve **","** belki de arkadaşın dersini öğrenmemiş ya da öğrenip unuttu **":"** belki de bir sorun olduğu için **"e"** ar **"..."** arkadaşına kopya çekmiş de olabilir. Para **":"** yerde bulince onun sahibini gördüysen

sahibine götürmek lazım. Sahibini bulamadıysan mesela yolda filan dilenciler deniliyo **":"** onlara yardım amaçlı verilebilir. **"e"** telefon kulübesinde kart içerde kalince belki **"e"** anlık sinirle vurebilirsin **"e"** ya da telefonu yere atıp kıra **"..."** kırılabilir de. Ama dediğim gibi bir anlık sinir vurur. Başka **"„"** kavga etmek, kavga etmek de demin dediğim gibi bir anlık sinirdir. Belki te karşıdaki çocuğu, **"..."** karşıdakinlen konuşmak o**":"**, konuşarak halledebilirsin ama **"e"**herkes konuşmaktan anlamaz. Belki de agresif bir hareket yaparak sinirleri orda bozabilir, gergin bir an yaşanabilir ve kavga orda başlayabilir. Başka ne vardı? **","** Belki, arkadaşına ayrımcılık yapmak: arkadaşın senin yanaan seni görmeye gelince, başka birisiylen **","** kulak kulağa konuşmak, gizli dimek çok ayıp birşey. İş, **"..."** Herkes aynıdır. Ve hiç kimse farklı değildir. Arkadaşın nasılsa öyle kabul etmen lazımdır ve ayrımcılık kötü bir şey. **"e"** resim çekinirken birisine bir hareket yapmak: bu da kötü bir şeydir. Belki gülme amaçlı da ola**"..."** olsa. Bu bir hatıradır resim. ilerde böyle güzel olması için hatıra çekinir. ve böyle kafasının üstüne birşey olince mesela **","** komik ama güzel bir şey değildir yani hatıra olduğu için.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Gecenin bir vaktinde saat 2 ya da 3 arası, uyuyamadım ve uyandım camdan bakıyordum. Oda karanlıkta iki üç tane adam vardı. Ondan sonra bir bomba patladığını gördüm. Araba patladı. Ondan sonra **"e"** patladı. Biz polis filan çağırdık. Ben ev halkını uyandırdım. Onlar tabi bana önce inanmadılar. Sonra onlar cama getirince gördüler ve polis çağırdık. Herkes dışarı çıktı. Millet filan gördü cama çıktılar. Polis çağırdık. Polis geldi. Bi de itfaiye çağırdık. Ola **"..."** olaya müdehale ettiler. Bizim **"e::"** şey ifademizi aldılar. Ne gördüğü **"..."** Benim ifademi aldılar ve ne gördüğümü söyledim. Bu kadar. Bide **"e:::"** biz bir tane komşuya gitmiştik oturmaya.. Çay oturmasına. Ondan sonra ordan çıkarken onlar bizi aşağıya kader el ettiler arabaya kadar. Ondan sonra birinci kattan bir tane yok iki tane adam çıktığını gördük. Ellerinde bir poşet vardı ve hırsızlık yaptıklarını anladık çünkü camdan atladılar. Ondan sonra biz bağırmaya başladık. Camdan millet çıktı. Onlara polise çağırmalarını söyledik. Polisi çağırdılar. Ve polis geldi. Bizim gene ifadelerimizi aldılar. Ondan sonra bizim sous-sol parkımız var. Ablam işten geliyordu. Arabayı park etti içeriye. Ondan sonra çıkar **"..."** tam çıkacaktı, karanlık bir merdiven var

yukarıya çıkmak için. Yaya çıkmak için. Ondan sonra bir adam çıkmış. Kafası kapalı, ağız burnu kapalı. Ve kötü kötü bakıyormuş. Abla orda "..." Ablam korkutmuş. Ürkütücü bakıyormuş. Ondan sonra ablam orda ":" telefonu çalışmamış nasıl olduysa çalışan telefonu. Sonra çalıştığı yerden couteur veriyorlar onlara. Couteurünü alip çıkacakmış yukarıya doğru. Couteurün sigortası atmış, o da çalışmamış. Ordan gaza basarak dışarı çıkmış. Adam yaklaşırken, ablam, arabayı çalıştırmış ve dışarı çıkmış. Ordan eve yürüyerek geldi ve polis çağırdık. Sonra polisler gittiler. O ":" Polisler, sous-sole gitti. Ondan Sonra ordan yeraltında her arabanın arasına baktılar. Ordan ablamın ifadesini filan aldılar. Oley böyle kapandı. Bide oranın kapısı bozuktu. O Kap "..." O yüzden gir "..." girmiş şey hırsız. Kapısını yaptırdılar şimdi. Daha gire "..." giremediler. Sonra kardeşim bi gün dışarda oyun oynuyordu. Top oynuyordu. Ondan sonra bir tane işte 17 ya 18 yaşlarında bir tane çocuk gelmiş, evden 20 euro mu 50 uro mu ne getir demiş yoksa seni öldürecez demiş. Yarın gazetelerde **"e"** chantillé de bir tane Türk çocuk öldü derler demiş. Gazetelere **"o"** senin ismini öyle vercez demiş. Bizim, benim kardeşim de ağlayarak şeyderek geldiler. Bizden para istedi aşağı "..." aşağı indireceğini söyledi ağlayarak. Biz tabi anlamadık neden para istediğini.çünkü para falan "," sevdiği bir şey değil fazla istemez bizden. Ondan sonra ağladı ağladı; ondan sonra bize anlattı anlatmak istemiyordu baştan. Hatta annem kendine gelsin diye bir tokat attı. Çünkü çok ağlıyordu baygınlık geçirdi. Ondan sonra kendine gelince bize söyledi. bir tane çocuk onu aşağıda bekliyormuş. Para istemiş ondan getirmezse onu öldürecekmiş onu chantilléde. Ondan sonra annem ona para verdi. Dedi sen aşağıya in biz peşinden geliyoruz dedi. Aynı zamanda polisi çağırdık. Lambaları falan kapattık işte çocuk görmesin diye. Babam **"e"** Emre gitti paraylan.sonra babam peşinden girdi gine onu gitti. çocuğu bul "..." bulucaktılar. Ondan sonra bulamadılar. babam Emre'yi alıp eve geldi. Polis geldi o zaman. Polis te gitti bütün çevreyi filan aradı bulamadı o çocuğu. Ondan sonra biz "..." yok biz polis gelmeden ablamlan ben o çocuğun evine gittik. Tanıyorduk nerde oturduğunu. Ondan sonra annesine söylediydik çocuğunuz böyle yapmış diye annesi o çocuğunu dövdü bizim yanımızda. ve **"e"** lütfen **"e"** şikayetinizi geri alın dedi. Biz de çocuk olduğundan şikayetimizi geri aldık ama genede **"e"** korkmuştuk yani. O kadar.

DENEK : E06

Sınıf **: 5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

Kopya çekmek çok kötü BiR şeydir çünki kopyayi çeken Her Kimse hem dersinden hemde bir şey anlamiyacak hemde öğretmeni Görseydi Çok Kötü bir ceza verirdi. Kopya çekme medem şuki kopyayi çeke hem çalişKan birimim kağdina bakar hemde gercek soru ların cevabin Alır hemde Kopya Sayesinde notu Yükselir Ancak kakSıZ yere bu güzel notu alor Peki neden çünki kopya yüzünden. okulun içinde kavga etmek çok kötu bir seydir çunki Kavga eden Her kimseler öğretmenler tarafından büyük bir ceza veya aylelerini çağrırlar. Parayı Göripde Almak, çok kötü ve Haram biRŞeydir, ama kadın para düşürmiyip o kız görseydi ve Sahibini arayıp bulamasaydı o zaman devlete teslim edip devlette o kadını çağrip o kadın Gelir Alırdı. Hatta belkit o parayı o Kıza verirdi. Bir insan telefonda konuşup sonra işi biterse sonra telefon kartı orada kalsaydı Tabiki o insan sinirlenip Telefonu kırma kağkardi çünki Arkadaşları onun kartını Da çalabilirdiler.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Okulda bir Gün kiz arasında döğüş oldu Ve Saç Baş Bir Birlerine Girdiler ve yaklaşık Bütüm okul ve ben şahit olduk Bu olumsuz ağna Ve kızlar Dövüşünce Polis Geldi Hepimizin Peşinden Koştu: Ve Benim sınıfımda Çok gördüm dalga geçeni kiminin dilinden kimininde phisiğinden dalga Dalga Geçiyorlar benden de çok dalga Geçen oldu ancak Ben duymazcadan Geliyodum. Ve Bir Gün daha Okulda Hatta sınıfımda kopya çekeni ben Çok gördüm ben bile Zor Ağanlarımda çektim ama kopya iyi bir şey değil. Okulumda Çok dışlananları Gördüm bir herkes ile selamlaşıyo ama biri ile selamlaşmıyor hatta bana bile oldu şimdiye kadar çok defalarca,

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kopya çekmek çok kötü bir şey çünkü **“,”** kopya çeken insan, iş **“...”** her zaman kopya çeken insan, işin sonunda birisi mecburen onu yakalar. Hatta öğretmeni yakalar onu. Yakeleyince de çok ağır ceza verir. Ama çok zor şartlar altında olince ve mecbur kalince kopya çekmeye bir insan mecburen çeker kopyayi.

"≠" Dövüş etmek de çok kötü bir şey. Çünki hakkını savunmak istiyorsa bir insan o zaman dövüşer "," haklıysa. Ama haksızsa bide ":" illa dövüş arıyorsa birisine karşı, orası işte kötü bir şey en kötü yeri orası. "≠" Bir insan telefunla koniş "..." telefonla konişininci "e" işi bitinci telefonlan "," bi de kartını alamayınci çok kötü bir "..." çok kötü bir şaka. Çünkü sonra daha kartını alamıyor daha annesi ile babasıyla ailesiyle görüşemiyor daha. "≠" Benim kartım "..." benim kartım sıkışsaydı o telefona ba "::" ben de aynı şeyi yapardım. Ama ":" sonuçta alamazdım. Yerde para bulmak da çok kötü bir şey. Çünki "," para bulan her her kimse parayı alıp götüriyor hiç düşünmeden. Ama "..." ama paranın "..." para düşerse ve o düşe"..." parayı düşüren insan parayı düşüren insana parasını geri vermek lazım. O insanı bulamazsan devlete vermen lazım parayı. O devlet te parayı alır verir ailesine. "," Bi de dalga geçmek çok utanç verici bir şey. Çünki "..." çünki bir insanın "e" mesela fotoğraf çekilirken arkasından değişik değişik hareketler yapılırsa ona çocuk işin sonunda fotoğrafları evine götürünce utanır "," ailesine karşı niye çünkü "..." çünkü ona karşı kötü bir hareket oluyor. Ve bir insan mesela, bir banke oturip "..." banke oturip yanına ":" iki insan gelirse o insan onları dışlamak için yanda"..." yanlarından gider.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Bizim okulda çok kavga eden insanları gördüm. "," Hatta bir tane dövüş gördüm kız arasında. Hep saç baş yolmalar vardı. Ben bide çok "..." çok yaklaşık bütün okulum şahit oldu bu dövüşe. Ve ardından o dövüş olurken polisler geldi peşimizden koştu hep. "≠" "e"dalga geç "..." dalga geçenler sınıfımda çok gördüm dalga geçenler. Çünki sınıfımdayken erk "..." bir kaç tane arkadaşım sınıf arkadaşlarımdan başka birinlen çok kötü dalga geçiyordu. Niye ? Çünkü kıyafeti çok kötüydü veya "..." veya mesela "..." mesela kendisi çok çirkin diye. Dalga geçenler oldu hep böyle. Kopya çeken **MAJ**, sınıfımda sınıfımda çoğu insan kopya çekiyor. Hatta ben bile çekiyorum yeri gelince çok "..." çok ama çok sıkışık olince mecburen kopya çekiyorum ben de. "≠" Para almak "," ben hiç hayatımda para almadım para alanı da görmedim ama görürsem veya alırsam tek işim tek "..." iki tane yönü var bu işin. Ya o insanı arıyip bulmak. Vermek bi de yada devlete teslim etmek. Ve devlet ve "..." devlet o parayı alip o sahibine vermesi için. "≠" Evet benim "e::"

ben bu sene okuldayken sınıftayken kalemimi çaldılar **":"**. Sınıf arkadaşlarımdan birisi. İsmi **":"** susten. **"e:::"**.. yok ba**"::"** geri vermedi sonra. Yok şikayet de etmedim. Çünkü **":"** bilmem. Şikayet etseydim olay büyürdü. Dedim olsun bırakim. Olsun o **"o"** dedim. Bıraktım o işi. Okulun malına zarar veren insan **MAJ** doğru dürüs**"..."** yok görmedim ama. Mecburen olmuştur okulda sonuçta **"e"** okul 100 senelik okul.

DENEK : M07

Sınıf **: 4**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

bu gödüklerim bazıları hiç iyi değil bence. Kopya çekmemek lazım çünkü ileriyide düşünmek lazım.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

yasin kurt üstüme su döktüve sınavlarda kopya çekti. İki kişi dövüşürken gördüm . ateş bir kere yandımı bir daha sönmez küllenir ama sönmez.her dem yanar. Senin ateşinde

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

bu gördüklerimin **"e"** kötü olduğunu düşünüyorum ve **","** ba **"..."** bazı çünkü ıslatmak falan **"e"** hiç iyi değil yani hep **","** hasta olabilirsin. **"e"** Kopya da çekmek iyi değil çünkü ileride **":"** napcağına belli değil yani mesela sınavlarda falan **"e"** belki yanında kimse olmıycak sonra ileride **":"** fazla iyi çalışamazsın. Öyle ol **"..."** olur yani öğrenmek daha iyi bence. bu kadar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" birden arkadaşı gördüm. yani beni ıslattı **"e"** kopya **"..."** kopyaçekceğini gördüm. **"e"** Çok kişi gördüm dövüşen kişiler. Burada falan var okulda. Bu kadar başka yok.

DENEK : M08

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

Video daki olaylar hiç iyi değil. Birisi görse directöre söyler ve ona çok kızor. Bence öyle dehil diyelim birisi para duşurdı ona geri vermeliyiz.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Büyukler bize vuruyor dersten çikinça vüruyor biz de öretmenlere söyluyoruz onlar kiziyor

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e" Videoda gördüğümüz şeyler iyi deil **","** kötü **"..."** kötü yani **","** işte **"≠"** çok kötü birisi **"..."** birisi görürse işte **":"** öretmene direktör kızar sonra işte.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

biz dersteyken **MAJ** dersten çıkıyoz büyükler geliyor **"e"** kafamıza tokat falan atıyor **"≠"** işte sonra biz kızıyoz öğretmene diyoz e ba sonra öğretmen onlara kızıyor. **"≠"** sonra **",,,"** bilmiyorum

DENEK : M09

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

kötü çünkü copia almak, doğuşmek, yerden para almak güzel değil. Copia almak güzel değil çünkü biz i bişe öğremeyiz. Doğuşmek guzel değil cünkü yerden para toplamak güzel değil çünkü çalmak gibi dir.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

çok onçe oldu 2 tane erkele döguştu. Sonra kadınlar onlari mudurün yağnına göturdüler

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e" Bilmem ne yazmıştım önce. **"≠"** Ne yazabilirdim? **"≠"** Bilmem ki **",,"** unuttum ne yazdığımı. (araştırmacı uyarıyor: ne düşünüyorsun bu konular hakkında?) **"e"** ko **"..."** **"e"** döğüşmek, kopya çekmek, ve **":"** **"≠"** par **"..."** yerden para toplamak güzel deil çünkü kopya çekersen hiç bi şey öğrenmezsin. **"..."** Öğrenmeyiz. Döğüşmek için güzel değil. Bide **"e:::"** para yerden para toplarsak çalmak gibidir.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

çok önce oldu. İki tane erkek **"„"** döğüştü. Sonra iki tan **"..."** kadınlar müd **"..."** müdürün yanına getirdi. (**Denek konuşmayı bitirmek istediğini işaret ediyor*)

DENEK : M10

Sınıf **: 4**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

böyle hareketler gereksiz ve kötü bir şeyi (para, iyi not...) elde etmek için emek lazım ve emeksiz bir şey elde etmek haram ve o biryerden çıkar.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Betül "satelit" kopya çekti ve gördüm, ayakkabısında ve kalem kutusunda vardı.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

şey **"e"** böyle hareketler gereksiz **"≠"** kötü. Çünkü **":"** böyle iyi not ya da para **"„"** onları elde etmek için emek lazım. Emeksiz bir şey de haramdır **"„"** elde etmek. O bir yerden çıkar. (**Denek daha fazla konuşmuyor*)

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

şey **"e"** ba **"..."** bazı arkadaşlar böyle kopya çekiyo. **"e"** kalem kutularına kağıt koyuyo sonra bakıyolar sonra cevapları yazıyolar.

DENEK : M11

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

kadin parasini kaybetti bir kiz oparayi aldı. Ben olsaydim kadinna geri verridim. Yoksa bir camiye verirdim.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

sinif da banzen göruyorumki bazi insanlar kopia cekiyorlar. Bazen ögretmen göruyo bazen görmüyo birisi gördü zaman iç birşey söylemiyorlar

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

bi bi kadın parasını parasını düşürse ben o kadına parayı gidip geri verirdim yoksa bir camiye verirdim parayı. Tamam

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

bazen **"e" "..."** bazen sınıfta görüyom ki **":" "e"**bir çocuk bir kopya çekiyor öğretmen bazen geliyo bazen gelmiyo ama bi **"..."** bir çocuk gördüğü zaman hiç kimse söylemiyo.

DENEK : M12

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

iyi bir sey değil çünkü, başımıza gelirse bizde sevmicez.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

bir gün okulda 1 kavgaya girdim. O gün en iyi arkadaşım bir Fransız'lan kavga ediyordu. bende kendimi tutamayıp o kavgaya girdim. Ve sonrada en büyük cezayı ben aldım. Çünkü ben onları ayırmadım ama kavgayı büyütüm. O zaman anladım ki kavga iyi bir şey değil.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

iyi deil çünkü **"e"** mesela **"e"** ben para düşürsem biri **"..."** birisi **"e"** alıp bana getirmezse yani sevinmiycem çünkü o**"..."** o yüzden aynı şeyi yapmıycam çünkü **"„"** yani mesela birisi para düşürse **":"** yani alıp onun parasını götürcem. Çünkü başımıza gelirse yani**":"** **"„"** iyi bi şey olmaz. Hem kötü bir şey yaparsak başımıza da gelebilir o zaman da**"„"** yani başka biriside aynı şeyi yapabilir aynı hatayı yapabilir ondan.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

bi gün **"e" "..."** bi gün arkadaşım **","** birisiylen dövüşüyodu.. Bende **":"** onu yani ayırmadım çükü çok sinirli olmuştum arkadaşımı dövdüğü için. O yüzden yani onunla dövüştüm.yani kavgayı yani yazdığım gibi büyüttüm. Bir de sonra öğretmen bizi kavga bittiğinde öğretmen dedi ki en büyük cezayı bana verdi. Çünkü yani **":"**

ben ordayken yani onlarlan dövüşmek onlarlan dövüşmemeliydim. Ama onları ayırmak "..." ayır "..." ayırcaktım ondan.

DENEK : M13

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

gordüm olaylar kötüydü ben böyle bir şey yapman biraz şimarırım ama kötü olmam.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Arkadaşlarla okulda idik. Sonra bir kavga çıktı ve ben oraya gittim sonra kavga ayırmak istiyordum ve tam o sırada oğretmen geldi ve kavgayı ayirdık.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

gördüğüm olaylar kötüydü. **"e"** "≠" Yani şey iyi deil yapmıyorlar iyi yapmıyorlar ki. Şey kızı gördüm parayı aldı kaçtı. **"e"** Ben olsam parayı geri veririm abi "..." abi kadına. İşte "," sonra basket oynarken adam boşuna eli gitti. "„" Öyle bi şeyi biz arkadaşlarla yaparız ama şey"..." şakalaşarak sonra **"e"** sıkarız yani.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

arkadaşlarla okula gitmiştik. "," Sonra sınıfta bi":" şey kavga çıktı. Biz ayırmak isteriken şey öğretmen de":" o sırada geldi. Sonra kavgayı şey ediyodular. **"e"** arkadaşlar dövüşüyorlardı. Ben şey "..." ayırmak isterken Öğretmen geldi ayırdılar. Sonra müdürün bürosuna gittiler. Sonra da o konuştular falan birbirini şey yaptılar konuştular.

DENEK : M14

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

gördüm bu videoda yaptıkları şey güzel değildir yani arkadaşlarina ve diğerlere saygızılke olduğnu söyliyorum

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Bir gün tarih dersindeydin ve bir kiz, benin sınifimda kolia çekerken gördün, ama gördümü kimseye söylemedim.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

bu videoda gördüğüm **"e"** saygısızlığı **","** diyomki **":"** **"e"** normalda gerçek halde biz yapmamalıyız **"e"** çok kötü bi şeydir.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" Ben tarih **"..."** tarih dersindeydim sonra **":"** bi kızı gördüm kopya çekiyordu başka kıza ama ben görmemem **","** muabesi yaptım.

DENEK : M15

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

bu video iyi değil çünkü. Bir Birlerine copia çekiyorlar, döğüşüyorlar

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

otobus çamını kırıyorlar sonra kaştılar

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Vido hiç iyi **"..."** iyi diil yani **","** çünkü birbirlerine kopya çekiyorlar, dövüşüyorlar, birbirlerinden a **"..."** aday **"e"** (*öğretmen öğrencinin doğru sözcüğü bulmasına yardımcı oluyor) alay ediyorlar. **"≠"** Sonrada dövüş oluyor onlarlan o şey onlan.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Okuldan gelirken okula gittiydim otobüslen sabahleyin sonra gelirken bir arap çocuk vardı. Arap çocukun **MAJ** elinde bisiklet şeyi vardı **"..."** bisiklet freni vardı.frenlen de **","** camı kırdı sonra kaçtı.

DENEK : M16

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

Bu şeyler iyi değil. Arkadaşca davranmalıyız.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

kopya çekmek dövüş bir büyük oğlan küçül bir oğlana salırdı, boğdu sonra abisi geldi ayırdı biri gelince kalkmak

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bu şeyler iyi diil **"e:::"** arkadaş gibi olmalıyız yani bi şeyimize gelince gitmemeliyiz **":"** kavga etmemeliyiz, kopya çekmemeliyiz iyi insan olmalıyız.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

büyük bir oğla **"o"** vardı, küçük bir oğlanı boğmaa uğraşıyodu sonra küçük oğlun **"o"** abisi geldi. Onları ayırdı sonra **"e::"** büyük olanı dövdü.

DENEK : M17

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

Doğru deyil kopya çekmek guzel bir şey deyil. Yoksa bir seylere takıliriz. Ve ileride bilemeyiz

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Bir kız yerde 5 euro buldu ve aldı. Bir oğlan dövuşuyordu ve dedi ki o : Ben onu dövmedim o beni dövdu

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Doğru değil çünkü**":::"** kopya **"≠"** güzel değil**"≠"** **"e"**yoksa bilemeyiz ilerde **"..."** ilerde **"..."** ilerde **"≠"** bilemeyiz o şeyi. (**Denek konuşmasının bittiğini işaret ediyor*)

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" bir oğlan vardı. o **"..."** o biriylen dövüşüyordu. Sonra**":"** dedi ki ben dövmedim onu o beni dövdü dedi.

DENEK : M18

Sınıf : 5

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

iyi şey değil çünkü mesela yerde para bulursanız yardım yurtlarına veya camilere başlayın kendiniz için almayın.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

sınıfta büyükler başkalarını tehtit edip cevapları alıyorlar. Öretmene söylemiyorum çunku benide tehtit ediyorlar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Biz mesela yerde para bulduğumuzda **(h)** ya sahibini biliyosan sahibine verin veya bilmiyosanız yardımlıklarına veya camilere baışlayın ve daha iyi olur "≠" daha sevap.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Sınıfta **"e"** öğretmenler sınav yapınca bazıları kötü not al **"..."** aldıklarında anneleri babaları gızıyo bazıları dövüyo o**"..."** onun korkusundan sınıftaki çalışan insanları tehdit edip cevapları alıyorlar.

DENEK : M19

Sınıf : 5

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

kiz benim için kadina parayı vercekti kadına telefon kulubelerini kirmamalaydılar ben gidip adama soylerdim kayatim telefon kulübesinde kaldı sonra adam cikartırdı bütün sinif fotoraf cekince bir cocuk terbiye bir cey yaptı ben olsaydım yapmazdım.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

sınıfta bir sinav odlumu gimi cocuklar cevap istiyorlar gimi zaman veriyorum gimi zaman vermiyorum cünkü zor.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:"bi kız "e:"şey "e:" para buldu parayı cebisine koydu. Aslında":" kadına verme"..." vermeliydi. "e" Sonra bi çocuk fotoraf çekilince"e:" "≠" elisini şe "..." yaptı çocuğun kafasına koydu terbiyesizlik yaptı. "e::" yapmamalıydı. "≠" Tamam.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"≠" Sınıfta gimi çocuklar "e:" cevap istiyodular "e:"sınav yapınca. Ben de gimi zaman veriyodum vermiyodum çünkü sınav çok zordu. Sonra gimi zaman ben de istiyodum "e:" cevap. onlarda veriyodular "o".

DENEK : M20

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

daha iyi olması lazım. Bu oraylar bence iyi degildi. Ben olsam daha iyi yapardım, yerde ki parayı kadına geri verildim, Herkese merhaba derdim.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

bir gün, adamın birisi beni sinir etti bana küfür soyledi ve ben onunla kavga ettim. Sonra ağlamaya başladı, sonra herkes ayirmaya çalisıyordu. Sonra kaçtı. Sonra onu yolda gördüm ve sonra kaçmaya çalıştı. Dövdüm ve kaçtı.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:"bu olaylay daha iyi olması lazım"," "e:::" çünkü "e:"herke "e" para..çocuk parayı bulduysa geli vermedi kadına sonra da birisi birisine merhaba":" arkadaşlarına merhaba dedi. birisi vardı elini uzattı o da "," vermedi. merhaba dedi.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

bir gün adamın birisi beni sinir etti. Bana küfür söyledi ve ":" ben o"..." onun "..." onunla kavga ettim. Sonra ağlamaya **MAJ** başlamış"," "e:"sonra "e::" bazı kişiler gelmiş ayırmaya "e" çalışmışlar. sonra adamı geri gördüm "e::"gine küfür etti gine "::" dövdüm.

DENEK : M21

Sınıf : **4**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

kötü cünkü birinin haberi olmadan parasını almak haram. Kopya çekmek iyi değil gelecek için. Bence o parayı sahibine geri vermek lazım ve kopya cekceklerine çalışmaları gerek.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

dansta bir çocuk üstüme meyve suyu döktü. Insanların kavga etmesini gördüm.(okulda) Insanların okulda kopya çektiğini gördüm.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Şey o **":"** yaptıkları kötü. çünkü diyilim birinin parası düştüğü zaman **(h)** ona geri vermeli **"..."** geri vermek lazım.yoksa haram paradır onu **":"** saklarsak. Ve kopya çekceklerine çalışsınlar daha iyi onların gelecekleri için.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

şey bir **"..."** bi**"..."** bir gün barktaydık bir küçük çocuk geldi. Yanlışlıkla üstüme meyve suyu döktüydü. Sonra bi **"..."** bir bazen **"e"** şey yani **"≠"** büyükler okulda dövüşüyodular **"≠"** yani başka bazı sınıfta çocuklar görüyordum şey öbürülerin üstüne bakıyodular kopya çekiyodular.

DENEK 22 : M22

Sınıf : **4**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

kendilerine iyi davransinlar. Kötu davranıpta kavga yapmaçinlar.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

sınıfta kopya çeken çok. Bende 4-5 kere çektim telefon buldum ve 2-3 kişiyi aradım o telefondan ve sahibine goturdüm.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

kendilerine alay edip kavga ediyolar **"e:"** kendilerine iyi davranıp da arkadaşlar olsalar daha iyi olur. **"≠"** Sonra ordan **"„"** çok kişi kopya çekiyodu. **"„"**

Bence kopya çekmek gerekmez ama ben de kopya çektim ama "≠" (h) daha diycek bi şey yok.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

ben bir kere":" geziyordum. Şey sonra":" futbol yapmaya gittim. Orda futbol çantası vardı. Yere Futbol çantasından "..." yere telefon düştü. Sonra bende girdim bi de baktım yere telefon vardı. Sonra telefonun içindeki kişilerden iki üç kişiyi aradım. Kim olduğunu sordum adresini sordum. Sonra":" emin olmak için başka birisini de aradım. Sonra "e" Sahibine verdim.

DENEK : M23

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

bence iyi biRşey değil, ama her yerde karşılaşıyoruz bu olaylarla. Bir insan sinirli yada benzer bir halde olduğunda ortamına zarar vermemeli. Ben mesela parayı geri verirdim ya da o kişiyi bulamazsam bir fakire iletirdim.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

insanlar kavga ettiklerini görüyorum. Hem de okulda bazılarının bir telefon kulübüne mesela zarar verdiklerini çok gördüm.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

ben mesela yani o parayla ilgili insana yani geri verirdim. Ya da bulamazsam o kişiyi bir fakire ya da yani ihtiyacı olan birisine verirdim. başka işte "e:", kavga eden insanları da yani sözle anlatır yani güzelce anlatmak lazım bence.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

bence kötü yani "," insanların böyle yapması ama "„" bazı zaman "e" oluyo"," çok öyle gördük "„" bö"..." insanların kavga etmesini okulda dışarıda "e" gördüğünüz gibi telefonun kulübünü "„" yani zarar vermesinde "," çok gördük yani dışarıda olsun "„" ama bazen işte nasıl oluyor bazen "..." kendi yani nasıl desem "≠" yani bizde bazen kendimizi kaybediyoruz kötü şeyler yapıyoruz ama bence yani iyi bir şey değil.

DENEK : M24

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

Iç iyi dil. Ben onları iç yapmamışım. Sakın parayı almak. Parayı geri vermek. Kavgaları bitirmek.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

college' de bir kavga oldu. İki çocuk birisini vurdular ve kanadılar. Kız kardeşim dedi ki yatasını yapmıştı ama yapmamışti. Dedi ki evde bir köpek görmüştü ama yalandı.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e::"parayı **"e::"**geri vermek **"e::"**kıvgılar **"e:"** bitirmek **"e:"**iyi dilki. iyi dil**"::"** .

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e:" Şey kolejde**":"** kavga olurken"≠" şey "≠" herkes onlar koşuyolar bakıyolar. "≠""≠""≠" **"e::"**kavga olunca şey "≠""≠" küçük çocuklar "≠""≠" kava ediyolar küçük kavga. (**Denek daha fazla konuşmayacağını işaret ediyor*)

DENEK : M25

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıkayıcı anlatım*

kopya geckmek iyi deyil çunku biseogremiyoruz ve dovusmek iyi degildir, arkadaslarin agridurmak veya yaniniza gedinizde gitmek iyi degildir.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

okulun ilk sinaf'ta arkadaşim benden kopya istedi ama ben vermedim. Sinav bitiginde arkadaş benle dovuşmek istedi onu bi guzel dovdum benden bi daga kopya istemedi.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kopya çekmek iyi diğil. Çünkü bi şey öğrenmiyoruz kopya çekerken. Çalışmıyoruz. Ya da **":"** döğüşmek **","** iyi değil, arkadaşlarınla kötü olmak iyi değil. **(h) ",,"** Bi de şey arkadaşımız yanımıza geldiğinde gitmek **","** iyi diğil. Çünkü o kendini yalnız hissediyo.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

bir gün **"e:"** ilk **"e"** **"..."** ilk sınavımızda okulda **","** yılbaşında bir arkadaşım benden **"e:"** kopya istedi. Vermedim diye sınıfın sonrasında benlen dövüşmek istedi. Onlan dövüştüm. **"e:"** sonra **"e"** işte **","** ceza yedik iki saat **"e"** çarşamba öğlenleri buraya geldik. O kadar

DENEK : M26

Sınıf **: 4**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

bence yaptcları yanlış çünkü bişeye varmıyor hiçbir yere getirmiyor. Kendi kendine çalışmasılazım nevarsa kafalarında.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

ben bir gün iki arkadaş kavga ediyordu ve ayırdım. Bir gün bir arkadaş copia çekiyordu ama bir şey demiyordum. Birgün bir arkadaş bir tane çöp yakıyordu yapma dedim.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:"doğru diğil yaptıkları çünkü bi şe yaramıyor bir şe getirmiyor. Yok doğru değil yapmamaları lazım.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" ben **MAJ** bir gün**","** **"e"** bir arka **"..."** iki arkadaş **"e:::"** şey yapıyordu **"≠"** dövüşüyorlardı. **"e:"**ayrı **"..."** ayrıl **"..."** ayrıl ra **"e:"** **",,"** bir gün **"e::"** bir gün **"..."** bir arkadaş da çöpü **"e"** yakıyordu sonra ben yapma dedim. **",,"** Bi de..**"e"** **"o"** (**Denek kayıdı durduruyor ve konuşmayı Türkçe yapamayacağını söylüyor.*)

DENEK : M27

Sınıf **: 6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

çok götü çüngü o zaman götü örnek oluyoruz.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Şey Benim sınıfımda çok igle var. Dövüş de var.(çünkü çok küfür söylüyorlar)

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

iyi diil çünkü o zaman ıı..iç bi şey öğrenemiyoruz. Dicez Kopya çekiyoruz ama dicez yanlış yaparsa öbür arkadaşımız o zaman biz de yanlış yaparız. kopya güzel bir şey değil. Iı.. Döğüşmek için de iyi değil. ıı ne yaparsınız? Bir büyüğe gidersiniz. dersiniz bana bu küfür ediyor. Öyle o işte hallolur.hallederler.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"o" Şey bizim sınıfımızda**"..."** bizim sınıfımızda çok döğüş var. Şey **"e"** çünkü çocuklar çok gırgırı ve küfür ediyor. **(h)** Ve**":"** çok ile yapıyolar kitaplarına bakıyolar et tout..öretmenlere **":"** kızıyolar küfür ediyolar. **"e::"** **"„"** başka **"e:"** ha! vahallede **"..."** **"e"** bizim mahallede bele diiil. Bazılarının kötü çünkü **"„"** kötü şeyler olduğu zaman polis gelemiyo.. korkuyo çünkü**":"** çok arap var kötü şeyler yapıyor. O zaman polisler korkuyo. Iç **"o"** gelmiyo. O kötü. **"e:"** **"„"** Sokakta okuldan çıkarken çok birbirine küfür ediyolar.

DENEK : M28

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Hiç iyi bir şey değil kavga etmek, kopya çekmek çünkü irelde iyi bir mesleğin olmaz dersini öğrenip gelmen lazım sınavda.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Dışarda, park'da telefonumla oynarken arkadaşım geldi ve telefonumu istedi oyun oynamak için. Ben de verdim. Sonra arkadaşım telefonumu bozup bana verip kaçtı.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e" Şimdik CD'de şeyi ka **"..."** kavga edenleri gördüm kopya çekenleri gördüm. **"e"** Arkadaşı kıskananları gördüm İyi bir şey değil. **"e::"** işte **"e:"** derslerini öğrenip gelmeleri gerekiyor okula. "≠""≠""≠" işte derslerini öğrenip gelirse daha iyi olur. İlerde de iyi bir meslekleri olur.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"o" Ben parktayken, **"e"** telefonla oyn **"..."** **"e:::"** mesaj **"..."** mesajlaşıyordum arka **"..."** arkadaşımlan sonra **"e"** arkadaşım geldi yanıma **"e::"** oyun oynamak için. **"e:"** verdim işte telefonu oyun oynasın diye. Telefonu bozup bana verdi **"„"** sonra kendi kaçtı. "≠" Tamam işte öyle.

DENEK : M29

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

kimisi kişi copiyet tirmisi kalemet atinyo kisisi ayaa kakiyor copiyet jekmeye.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Ben bir gün iki kişi söuştuler ben ayrildim bir adam önümüssem gesti bir atec vardi polisler yelsibisev ambulanslar yeldiler pompier yeldi.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kimisi ayağa kalkıyo kalem açıyolar. Kimisi kopya çekiyo. "≠""≠""≠" İyi değil; ayağa kalkıyo sonra öğretmene sorma **"..."** sormaları lazım birisinin bir şey istemek için. Kimisi söylemiyo sonra öğretmen de onlara bağırıyo "≠" sonra kimisi öğretmene sor **"..."** sormuyo kağıt atmak için çöpe.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

bir gün bir tane **"e"** iki **"..."** **"e"** iki araba kaza oldu. Polis, ambulans birde polis geldiler sonra **"e"** ateş **"..."** ateş vardı arabada sonra araba yandı. **","** Sonra şey geldi **"..."** bir tane araba geldi iki arabayı almaya sonra bu polisler de **"e:"** o ada **"..."** vurduğu adam onu aldılar sonra şeye getirdiler polis yere

DENEK : J30

Sınıf : **4**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

İnsanların parasini çalmak iyi deyil, çünkü ben parami kaybetmiş olsaydim vede kimse parami getirmez olmasaydi üzülürdüm.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Arkadaşlarim benim uzurime kopya çekiyorlar. Herkez dönuşuyor.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:"Geçen gün par exemple biri benim paramı çalsaydı vermeseydi **(h)** ben üzülürdüm. Ama birinin parasını bulsaydım verirdim ben. **"e::"** Başka **"e::"** "≠""≠" oui kopiye par exemple **"e:"** "„" o da olmaz. "," Hem de istemiyosa arkadaşımız kopiye çekelim o da olmaz hem de öretmen de görmüyo. "≠""≠""≠" Non kopiye iyi bi şey değil. "≠""≠" Dalga geçme büyükler gülüyor başka. (**Denek konuşmayı kesiyor*)

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" Geçen gün matematikde par exemple herkes kopiye çekiyor çünkü**":"** matematik öğretmeni "," Fransız'dı ya falan dikkat etmiyor; ondan herkes kopiye çekiyor. Veya herkes **"e"** eşyalarını çalıyor. Par exemple benimkilerini. Söyleyemiyorum öğretmene parceque**"..."** parceque "„" arkadaşım diye. O var. Başka **"e:"** ne olabilir? "≠""≠""≠" Oui en plus olmaz çünkü yüksek okullarda kimseyi kopiye çekemezsin. Yalnız olursan senin şeyin de iyi değil**"o"** notların...

DENEK : J31

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kopya çekmeleri, gavga etmeleri, ve para çalmalari.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Kopya çekmeleri. Bir kaleme yüzünden kavga etmeleri. Bir arkadaş bir arkaşin kağidina bakması. İki arkadaş bir arkadaşın üstünde konuşmasi.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e" Kopya çekmeleri bi kere kötü çünkü":" öğrenebilirlerdi. Ya da "," kavga etmeleri bi şeye yaramıyor. Çünkü sonra kendilerini yaralıyorlar. "≠" "e" "≠" Para çalmaları bir şeye yaramıyo çünkü onların "," değil. "≠""≠""≠" Kavga etmeleri doğru değil söy"..." söy"..." söyleyerek de yani konuşarak da halledebilirler. "≠""≠""≠" Dalga geçmeleri ",," kendilerinden de yani kendilerine de bakmaları lazım onların konuşmadıkları "o" için.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

İşte arkadaşlarımın kavga etmesi "," sebebi küçük kalem için. Ya da çok kopya çekiyorlar. "≠" Ya "..." yani birisi benim üstüme yani benim kağıdıma bakarak kopya çekiyo ya da "e" yani kopya şey "..." kop "..." önceden yazdığı bir küçük kağıda "," çıkartıp ondan kopya çekiyorlar. Görüyo ama "≠" sonra "..." sonra işte öğretmenlerin velilerini çağırınca da okuldan atıyorlar. Ama sonra geri çocuk geri geliyor okula. Çok kavga oldu. Şey "..." ya birisi bi an "..." annesinin üstüne bi şey dedi diye kavga oldu ya da öylesine çünkü ar "..." arkadaş değiller diye.

DENEK : J32

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Okulu kabatmaları Haklıydı cunku boyi ogrentmeli kovacaklari öbür şeyler cok kötü seyler. Ben para göürsem camiye veririm.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Okulta koktel molotol attılar ben adaydim ve dedilerki ben atmişim. Sonra Bir gün arkastalarim kopiya cekiyoladı ve sonra Bana bir kısimi verdiler. Okulta bir çocuklan kavga etim. Okulan bir şato ya gitmiştik. Ben ve arkadaşlarim Bir yere gıtmiştik ada. 5 yaşında ben okuldan kactmıştim Birileri onumde araba yakti. Bir gun okulu kapatmişti Birgün sinifi cektiler.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Öğretmeni "..." öğretmenleri kovuyolar. "≠" Çok kötü çünkü bi sınıfta otuz kişi olacaz. "≠" Sonra öğretmen "e:" bilmiyecek hangisi":" olduğunu yani. "≠""≠"

Bi“:” otuz kişi olsak bi sınıfta çok gürültü falan olur. Herkes “e” dersi“:” derse “...” derse bakmaz. “≠”“≠” Ben paramı çalsa“...”çalsaydılar polise şikayet ederdim. Çok kötü bi şey “„” para çalmak. “≠”“≠”“≠” Arkadaşına el uzat“...”el uzatmayan “,” birine çok “,” kızarım. Kopya çekmek çok kötü çünkü “e::” diyelim adam iyi meslek aldı kopy et“...” kopya çekti sonra nasıl bilecek o şey olduğunu. Yani diyelim **(h)** bi tane adamın bi tane“„” piece lazım yani “≠” onu“...”onun adını bilmezse nasıl araba sonra çalışmaz ki falan. “≠”“≠” Kavga etmek çok kötü. “≠” Çünkü“:” şimdik gözüne vurursak adam kör olabilir. **(h)** Acıt“...”acı“...”ac“...”acıtırsak a“≠” o“...” dövdüğümüz insanlara anası babası polise şikayet eder ya da“:” adama gider konuşun ne olduğunu ya da “≠” der “≠” bitti.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Okulda “e:” “„” hocalara taş falan atıyolardı. **(h)** Sonra okulu kapatmak“...” öğrenciler okulu kapat“...” kapattılar çünkü“:” bazı öretmenleri kova“...” kovacaklar. Ve “...” ve de“:” diploma şeyini iptal edecekler. “≠”“≠” Beş“...” beş yaşındayken ok “...” ben okuldan kaçmıştım. Bütün ar “...” Türk arkadaşlarımla bir plan yapmak“...” yapıyorduk okuldan çıkmak için. **(h)** Sonra ben çıktım kaçtım evime gittim polisler geldi. Sonra bir gün “„„” birisiyle kavga ettim. Beni okuldan iki gün uzaklaştırdılar. “≠” Sonra okulda bir “...” okula gezi “...” geziye gitmiştik. Orda bi“:” “≠”“≠” bi tane şey vardı “≠” inmek için bi şey. Onu almadım ben başka bi yerden gittim. Sonra beni yine okuldan uzaklaştırdılar. **(h)** Bir gün o“...” bir sınıfı çektim. Sonra “≠” öğretmen po “o” yaptı . sonra bir şey “...” bir mektup yazdım öğretmene öğretmen de iptal ettirdi. “≠” Bitti.

DENEK : J33

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Çok kötü şeyler cünkü-kendilerine zarar veriyorlar, başkalarına zarar veriyorlar...ben öyle şeyler yapmıyorum.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Okul Arkadasim benden kopiya çekıyor. Cıkışta döğuş oluyor. Pazarda elbise, para, bon bon calıyorlar. Saygısizlik yapyorlar. Okula zarar veriyorlar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence onların yaptıkları şey kötü. Çünkü "**e**" para çalmag **MAJ** ilk iş "," iyi değil. Da":" çalgı oluyo. yani ",,," sonra "**e**" arkadaşını":" dışlamak. "≠" İyi de olabilir kötü de olabilir çünkü "," ya o bir şey yapmadıysa da ",,," haksız"..." o"..." haksız yere onu şey yaparsan olmaz "," kötü olur. Ama":" ama":" gerçekten bir şey yaptıysa o zaman iyi olmuş olur. Sonra "**e**" okulun **MAJ** malzemelerini":" pisletmek dökmek filan "," bence iyi değil. Çünkü okula onlar seni alıyorlar. Sen de onların şeylerini":" bozuyorsun atıyorsun filan. Sonra "**e:**" "≠""≠" vurmak dövüşmek filan ",,," iyi de olabilir. Çünkü biri sana":" küfür"..." küfür ederse ailene falan bence iyi. Örnek ver bunu Çünkü ya konuşcan, anlaşacan ya da":" vurmuycan çünkü":" başkasının bir yerini acıtabilirsin sonra seni yargılarlar. ",," Sonra fotoğraflarda "," iki kulak yapmak iyi değil. O "..." o arana geçse bile "," iyi değil.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Bir gün bizim okulda "," şey "..." dör "..." orta dörtler "**e**" bi yere gidecektiler. Sonra "**e::**" çocuklar "**e**" bi tane "..." bir tane sınıfta hoca başka bir şey yaparken çakmak almışlar. "**e:**" Bir şey yakmaya başlamışlar. Sonra bütün "**e:::**" bütün "**e::**" sınıf yanmaya başlamış sonra "**e**" hoca demiş hepiniz çıkın demiş. "**e**" Herkes çıkmış ",," çantalarını alıp "..." alanlar almayanlar olmuş. Sonra "**e**" itfeye "..." it "..." feiyeler gelmiş. "**e**" Yangını söndürmeye başlamışlar. Polisler filan. Sonra o "," yakan kişiyi bulmuşlar. Yakan **MAJ** öğrenciyi bulmuşlar. onu":" okuldan atmışlar. Ondan "," sonra geriye gidememişler.

DENEK : J34

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

O filimde gösterdikleri çok kötü şeyler (ex: para çalmak: o kişi çantasina bakarsa ve para sını bulmasa polise şikayet eden ve polis onu bulursa çok pişman olur.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Benim okulumda öğrenciler öğretmenlere kufür söyluyorlar ve çoçuklar kopya ceekiyorlar kalvga yapıyorlar. Mahalede araba yakiyorlar hirsızlık yapıyorlar çoçuklar sınıfa girmiyor.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e" Kötü çünkü**":"** diyelim bi**"::"** bir iyi kadının parasını çaldılar kadın polise şikayet edebilir. **"e"** Polis çocuğu**":"** bulabilir sonra **"..."** so **"..."** kötü şeyler olabilir. **"e"** "≠""≠""≠" kopya çektin mi öğretmenler çocukları **"„"** gördüğü zaman an**"..."** **"e::"** ailelerine haber veriyorlar. **(h)** Anneleri**":"** çocuk **"e"** şey çocuk gine okuldan kovuluyo. Başka bir okula gidiyo. "≠""≠" **"o"** Çok kötü bir şey. "≠" Çünkü çocuk sonra**":"** okuldan kovuluyo başka bir kötü okula gidiyo. "≠""≠" Evet dalga geçmek de kötü çünkü**":"** öbür çocuk şey olabilir, kendini**"::"** kötü hissedebilir diyelim bi**":"** ona kar **"..."** bir çocukla karıştın mı

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Okulumda **"e:"** kavga yapıyorlar **"„"** çocuklar. Ok...**"e"** öğretmenlere küfür söylüyorlar. Kopya çekiyorlar. "≠""≠""≠" Öğretmenleri dövüyorlar. "≠""≠" Şey **"e::"** diyelim bir öğretmen iki çocuk kav**"..."** dövüşüyor onlara **"e"** ayırmaya çalışıyor. O çocuk sonra o öğretmeni de dövüyo. "≠""≠" Si ediyor **"„"** çocuk kovalıyor. **"e"** İki şey **"e"** İki haftalığına okuldan çıkıyo **"„"** kovalıyo. Öyle.

DENEK : J35

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bu saydığımız ve gördüğümüz olaylar olumsuz olayllardır. Mesela okulun zarar verirsek aleyhimize olabilir okuldan kovulabiliriz, öğretmene cevap verirsek öğretmenin bize yanlış imajı olur ve bizi hep yaramaz diye tanır.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Collége'de olabilecek olumsuz olaylar: Bir çocuğun başka bir çocuktan zorla bir şeyler alma veya çalma, öğrencilerin tehditle başkasından kopya çekmesi, öğretmenlere cevap verme, okula veya insanlara zarar vermek, okuldan kaçmak, sınıfta öğretmeni dinlemek yerine başkalarıyla konuşmak veya eğlenmek, okullan bir dış aktivite yaparken olumsuzluk çıkarmak, okul varken okula gitmeme

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bu tür **MAJ** olumsuz"..."luk çıkarmalar "," kendi aleyhimize de olabiliyo çünkü "**e::**" öretmenlere cevap verme ya da "**e**" kötü "„" laf söylemek "„„" işte okuldan atılmamıza sebep oluyo. "≠" Ondan sonra başkala"..." başkalarını dışlama veya "**e::**" geri atma "," da onların psikoloji "..." psikolojik olarak zarar verebiliriz. "„" Yani bence "„„" yapılcak bir şey değil "„„" bunlar. Ondan sonra "„" böyle "**e:**" yani ben bilmiyom.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Okulda "**e::**" çok yanlış "„" hareketler "„" bazıları hareket yapıyor. Mesela":" başkasından "..." başkasından bi şeyler çalıyorlar ya da başkalarından kopya çekiyorlar. Ondan sonra ":" öretmenlere cevap veriyorlar. "≠""≠" "**e::**" Okul "..." okul malzemesine zarar veriyorlar ya da birbirleriyle dövüşüyorlar. Okul varken okula gelmemezlik yapıyorlar. "**e:**" "≠" ve":" dış aktivitelen "..." okulda dış aktivite yapınca olumsuz "..." şey hareketler yapıyorlar. "≠""≠" Başka diyeceğim "≠" bu kadar.

DENEK : J36

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence bu gördüğüm filmdeki olaylar hiç güzel değil. Bazıları güzel olmamaktan da öte gıcık. Ben kesinlikle öyle şeyleri yapman. Nedeni, sadece okulun mallarına zarar vermek değil, öbür çocuklarının kalbini kırmak çok kötü bir şey.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Geçen gün okulda bir çocuğun okulun mazemesine zarar verdi. Okuldaki sıraların altına, sakızlarını çiyreyip, masalarının altına yapıştırdığına şahit oldum. Dün akşam, bizim evin arkasında, pek emin değilim ama galiba futbol için araba yaktılar. Bütün mahalle rahatsız oldu. Ben şahit olmadım ama annem şahit oldu. Benim okulumda değil, ama türk okulunun olduğu okulda, öğretmenlere zarar verildiğini duydum. Okulumda, bazıların farklı görünüşünden dolayı, bazı öğenciler o çocuklara görmemezlik yapıyorlar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:" O yaptıkları**"::"** şeyler **"e::"** **"≠"** işler **"„"** beğenmedim. Çok kötü. Çünkü mesela orada bi tane kız vardı **"..."** iki tane kız vardı, arkada şeyde. Başka bi tane kız yanına geldiklerinde onu **","** ayırt ettiler. Bence bu çok kötü. Ben orda olsaydım o kızlan arkadaşlık etmeye başlardım. Belki onun bazı özellikleri vardır, bazı**":"** görünüşü farklıdır onun için istememişlerdir. Ama bence onların da bazı şeyleri vardır. Fark **"..."** farkları vardır. Öyle yapmaları hiç doğru değildi. Ya da kav **"..."** kavga etmeleri hiç doğru diil. Konuşarak halledebilirlerdi. **"„"** Sonra**":"** fotoraf çektiklerinde öyle yapmamaları lazım. Çünkü o fotoraf bütün **","** ailelere dağıtılacak. Herkes göricek **"e:"** ve hiç doğru değil. Başka ne vardı? **"≠"** Döğüş, kavga **","** onlar da hiç iyi diil. Çünkü bi yerlerini acıtabilirler. Zaten okulda öyle şeyler olmaz. Çünkü okul, daha doğrusu **","** bi şeyler öğrenmek için gidiyoruz oraya dövüşmek için değil. Voila. **"≠"** Kopya **"..."** kopya da bence kopya çekmemiz hiç **"„"** gerekmiyo çünkü kendimizin anladı **"..."** mesela sınavlarda ne anladıysak yazıyoruz ama kopya çektiğimizde öğretmenler nerde sorunlarımız olduğunu anlayamıyor ve bize yardım edemiyorlar. Ama kopya çektiğimizde ise **"„"** gereksiz bence. Voila.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Şimdi**"o"** geçen gün okulda bi tane çocuk **"e::"** sakız çiğniyordu. Öğretmen onu**":"** fark etmeden hemen masasının altına yapıştırdı. Birincisi bu. İkincisi, dün akşam herhalde futboldan dolayı pek emin değilim ama araba yaktı. Aradaki mahalle rahatsız oldu ben görmedim ama annem **"e"** şahit olmuş. Benim okulumda değil ama

Türk "„" ok "..." Türkçe yaptığımız okulda bazı öğretmenler "..." öğretmenlere saygısızlık yapıldığını duydum. "e:::" başka, "..." başka bilmiyorum.

DENEK : J37

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Çok kötü. Mesela para çalma (hırsızlık) belki o parayı çaldığı kişinin paraya ihdiyacı vardı.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Sinifimda bir kız çocuk kopia çekti ve iki gün okuldan uzaklaştırıldı. Sınıfımda bir öğrenci ögretmene taş attı ve okuldan attıldı. Okulda bir örgenci başka, sakin öğrenciyle dövüşmek istedi ve ne yaptıysa başardı.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kötü şeyler. "„" Çünkü "**e**" o belki para çaldığı kişinin o paraya ihtiyacı vardı. Ben onun yerinde olsaydım o parayı almazdım. Gider ona haber verirdim paranı düşürdün diye. "," Geri iade ederdim. Kopye çekmek "„" kötü bir şey çünkü mesela sen "..." sen o kopya sayesinde belki da "..." daha üst sınıfa geçebilirsin ama o":" öğrenci her zaman senin yanında olmaz mesela meslek hayatında da o sana bir şeylere yardım edemez. Kavga etmek "," "**e::**" mesela birine "..." birini incitebilirsin ya da acıtabilirsin "„" üzebilirsin. Onu dövdükten sonra başkalarının önünde de küçük düşürebilirsin. Kötü şey o da.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Bir öğrenci vardı "..." bizim sınıfta bir tane öğrenci vardı. Başka bir öğrenciden kopye çekti ve öğretmenin sırtını döndüğünü sandı ama öğretmen de ona bakıyordu. Ondan sonra yakalandı. Birkaç gün de okuldan uzaklaştırıldı. "≠" Yok kavga dövüş "≠" yok.

DENEK : J38

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bunarin hepsi kottü bir şey çunku ayip.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Cuma günü bir turkun arabasinin camini girdilar ve turk arabadan eşhalarini alip gitti ve arabayi yaytilar. Turkiyede arabanin camina ciktim ve duştum.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bu“:” işte “„„” bu hareketler “,” kötü. Niye kötü? “≠” Ayıp. İşte dalga geçmek günah. “≠”“≠”“≠” Ben olsaydım anlaş“...” anlaşmak“...” anlaş“...” anlaşmayı denerdim. “≠”“≠” Başka diyeceğim yok.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Bir “...” bir seferinde “,” benim sınıfta ki çocuğun “,” yani kalemini kırdılar. Suçu bana attılar. Ben de işte okul“...” okulun müdürüne “,” götürdüler. Anlattım ben yapmadım diye. Onlar yaptı söyledim. İnanmadılar. Ev“...” eve“...” ertesi gün gene geldim. Delil getirdim. Arkadaşım vardı o da “...” o da dedi ben beraberdim onlan, hiçbir şey yapmadı. Sonra cezamı kaldırdılar. Cezam dedi “„„” bir gün okuldan atılacaktım. Bitti.

DENEK : J39

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Para çalmak kötü bişey haram bişey.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Bizim sinifta bir cocuk kopia çekti yakalaninca sinavda 0 aldi. Bizim arabayi cocuklar yakmis ama kimim yaptiğimi bilmiyonuz. Okul diş kapisini kitlediler ginmekmek için.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence “**e::**” para çalmak falan kötü. Çünkü“:” adamın şeyleri adam onları satıyo “„” o şeyleri. Para kazanamıyo sonra. Haram. “≠” **(h)** “≠”“≠” Kavga etmek kötü. Adam **(h)** hasta olabilir, ölebilir. “≠”“≠” Ben olsam “≠”“≠”**(h)**dövüşmemeye çalışırım yani. Kopya çekmek te **(h)** kötü. Çünkü senin“...” sen yapmadın onları.

Senin"..." senin notun olmıycak yani. "≠" Dalga geçmek "≠" kötü bir şey. "≠" Duygularınla oynuyosun o çocuğun. "≠" Ben olsam "≠" kızardım o çocuğa yani. Evet bu kadar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Çarşıdaydık. **(h)** Ara "..." Arap mağzasının ordan geçiyorduk. Dışarıda kömür vardı. İki çocuk vardı "„" büyük. Çocuğun biri kömürü aldı. Kaçıyodu. "„" A "..." Arapta koştu peşinden. O çocuk "," kömürü attı. Kömür döküldü hep yere. Çocuğu yakalayamadılar. Gaçtı çocuk. "≠""≠" Sınıfta **(h)** "..." sınıfta"..." bir çocuk başka çocuğun üstüne bakıyordu. Kopya çekiyodu. Öğretmen yakaladı. Dedi bir daha görürsem sıfır alırsın. Sonra "," bir daha yapmış gördü. Sıfır aldı çocuk. Bu kadar yok.

DENEK : C40

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

kötu, çünkü bence bunlar yüzünden hep kavga çıkıyor. Haksızlık oluyor bu nedenin cevabıda bence öğretmenler çocuklara çok yüz veriyor veya böyle pis huyluların anneleri guzellik gineme anlatamamışlardır yada babalar.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Birgün birisi arkadaşına kopya çekti. Birgün birisi imtanda kitabına baktı. Birgün birisi bir çocuğu dövdu bitek bonbon için. Birgün birisi bşr çingene çocukla dalga geçti. Birgün birisi yerde bir eşya buldu ve zannediyor ki onun oldu. Birgün birisi bir kıza bir şişe su doktü bitek hava sıcak diye. Birgün bir çocuk maç daykan o teki çocuğa vermek istemiyor çünkü o çocuğu sevmiyor. Birgün bir çocuk bir çocuğda dalga geçti bitek boyu küçük diye.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Ben kötü":" düşünüyorum. Çünkü **"e:"** onların":" yüzünden kavga çıkıyo":". Kopya çekiyorlar. Sonra **"e"** başka sınıfa geçtin mi de **"e::"** kopya çekmeden yapsalar kötü not alcaklar. Ben düşünürüm ki **"e:"** anneleri iyi terbiye vermemiş":". Onları anlatmalarını düşün"..." istiyorum. Çocuklarına anlatmalarını, kötü bi şey

olduğunu“:”. Sonra işte “≠” “e:” ha dövüşmelerinden de şey“...” şey yapıyorum, istemiyorum dövüşmelerini. Çünkü sonra onun yüzünden öyle annelerini çağırıyorlar. Anneleri de istemiyo tabii onların öyle şey yapmalarını. Sonra işte “e:” “„” anneleri çok ister “e” şey ki güzel not almalarını“:”, kopya çekmemelerini“:”, çalışmalarını, büyüdüm mü güzel meslekleri olmasını“:”. Sonra mesela arkasına ku “...” kulak yapıyorlar ya, ben şey yapmıyorum ben istemiyorum öyle yapmalarını. Çünkü onlar da sonra “e:” ayıplanıyorlar. Bu kadar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Evet “e” bir gün **(h)** arkadaşına birisi kopya çekti. Bide bir kere bir tane kız “e” şey “...” defterine bakarak “e” şeyini yaptı... İmtanı. Sonra bir gün “e” bir tane “e” çocuğu dövdüler. Bi tek bonbon yüzünden, “,” bonbon vermedi diye o çocuk ona. Sonra bir gün bir tane çocuğun arkasında böyle “e” pis bir şe vardı. Onlar da “e” “bok” deyip dalga geçtiler **(h)**. Sonra “e” bir kere bi tane kıza balon atmadılar. Bir tek kız diye. Erkekler oynuyorlar ya. Voila bitti.

DENEK : C41

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

bence bu tür şeyler kötü cünkü sadece kotülük getiriyor, iyiliğimize birşey getirmiyor, okul hayatımızı'da yıkabilir. Kopya çekmek bir şey'e yaramıyor, bir şey ogıtmıyor, aklımızı boş bırakıyor ve'de kötü şeyler'e yol açabilir.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

bana'da birisi vurmuştu durup durupgen, ve'de öğretmen beni suçlamıştı. Beni'de 2 saat okuldan atmışlar'dı.. iki tane sınıfımdaki oğlan, kopya çekme'ye çalıştılar, başardılar, en sonundada bir kız gittim, onları öğretmen'e sucladı. O iki oğlan'da okul'dan atıldılar 2 günlüğüne ve 'de kızı'da dövdü'ler. Ve'de iki oğlan okul'dan tamağmen kovuldular.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence kötü çünkü“:” yani“:” kötülüğe “e::” yani yol açıyolar. Hiç iyi şeyler yapmıyolar. O “...” okul hayatımız da böyle “,” bitebilir. Et tout. “e:” Büyüncek de

yani okula almazlar bizi çünkü dosyamız kötü et tout. **"e"** Bence öyle yapmazdım yani **"e"** okul hayatımı sürdürmek için.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" Bir gün iki tane kız vardı. Şey **"e::"** oturuyorlardı. Bir tane onlara gıcık giden bir kız vardı. **"e"** Böyle oturuyorlardı. O gız da gelincek onlara böyle el hareketleri, **"..."** el hale **"..."** el hareketleri yaptı. Et tout. Bir kaf söyledi sonra da o kız da gidip öğretmene söyledi. İkisi de yani**":"** bir haftalık **"e"** kovuldular. Et tout. Annesi et.....puis **"o"** aprés o okula geri gelemediler sonra da başka bir ülkeye gittiler. Si kop **"..."** kopya çekmeyi de gördüm. İki tane oğlan kopya çekiyolardı **"e::"** kopya çekmeye başladılar. Bir tane gız geri söyleyince öğretmeye, öğretmene **"e"** oğlanlar da **"e::"** kızı dövdüler. Et tout hast **"..."** hastaha **"..."** hastanelik oldular sonra onlar da kovuldu yani.

DENEK : C42

Sınıf : **4**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

bu olayların yanlış olduğunu düşünüyorum. Kopya çekmek yanlış çünkü hiçbir şeye yaramaz. Çünkü kopya çekmek yalan söylemek gibi bir şey. Para çalmak ynlış bir şey çünkü parası çalınan kişinin o paraya ihtiyacı olabilir. Kopya çekip, para çalmak, yerine dersine çalışıp paranı kendin kazanmanın daha iyi ve doğru olduğunu düşünüyorum.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

bir gün okul çıkışında kavga eden çocuklar gördüm. Önce kavga oyunu oynuyorlardı. Sonra onlardan biri arkadaşını hızlı vurup acıttı. Arkadaşı da ona küfür etmeye başladı. İki çocuktan birisi arkadaşına vurmaya başladı. Dövülen çocukta okul çıkışında dövüşmek için arkadaşını bekledi. Dövüşmeye başladılar, sonrada arkadaşları onları ayırıp kavgayı bitirdiler ve iki çocukta evlerine girdi.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Yine para çalmayı söyleyebilir miyim? Para çalmak iyi bi şey değil. Çünkü mesela birinin o paraya ihtiyacı olabilir. Mesela **","** hastaysa ameliyat falan olcaksa

ya da az bi para olsa da iyi değil. Kopya çekmek de ama bazen ba "..." bazı kişiler öğrenemiyorlar. Kopya çekmek zorunda kalıyolar. "„" Ama yine de iyi değil. Kavga etmek de iyi değil. "≠" "e:" iyi değil çünkü":" işe yaramıyo yani ama bazen zorunda kalıyosun. Birisi sana küfür etti mi falan sinirleniyorsun o zaman kavga etmek zorunda kalıyosun ama iyi değil. İşe yaramıyor yani sonra "„" ben olsam ben de belki kavga ederdim ama yani yine de iyi bir şey değil. Bazen söylediğim gibi zorunda kalıyorsun. Dövüşüyorsun. Dalga geçmek "„" iyi değil çünkü mesela senlen de birileri dalga geçebilir. Hem birisine bir şey söyleyeceksen önünde söylemek daha iyi.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Kavga etmek iyi bir şey değil ama bazen "," kavga etmek zorunda kalıyoruz. Mesela bir gün küçük kardeşimle vurdular. Bir şey yapmadığı halde kavga etmek istedi falan onu korumak için "," kavga etmek zorunda kaldım. Para çalmak falan da iyi bir şey değil çünkü mesela o paraya birisinin ihtiyacı olabilir. (*uygulayıcı araya girerek gördüklerini anlatması konusunda deneği uyarıyor*) **"e::"** Sınıfta kopya, "..." mesela bazen sınıfta kopya çeken kişiler gördüm. Derslerine çalışmıyorlar. Sonra gelip sınıfta kopya çekiyorlar. Öğretmen dönüt "..." dönük olduğu zaman yapıyorlar bunları. "≠" Ama işe yaramaz çünkü şey mesela başka bir sınavda olduğunda kopya falan olmadığında bir şey bilmediği zaman yalanı ortaya çıkıyor. "≠""≠""≠" Mesela başka birileri oynarken kendilerini acıtıyorlar falan kavga ederek oynuyorlar. Sonra da kavga etmeye başlıyorlar. Bence hiç iyi bir şey değil.

DENEK : C43

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

onlar yaptığı şeyler guzel değil kopya cekmemeli ve dövümemeli öretmenin yanında. Arkadaşlarını yanlış bırakmamalı ve hirsıslık yapmamalı. Birisiparasını düşürtuğu zamam vermeli lazım.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

ben bir gün dövüşmüştüm sonra öretmenler bizi ayırmıştı. Arkadalarım kopiyo çekti. Sonra öretmenler göriyordu sonra öretmenler bişey demiyordu ama sadece bakmayın ama kopyaları verdiği zaman yaziyorduki niye baktiniz. Ve annemize yoksa babamıza söyliyordu karnemize. Kimiki kiyatlara yaziyordu öretmenler görmiyordu. Kimiki dövüşiyordu ve arkadaşlar bakiyordu.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

İyi değil yapmak "..." yaptığları":" güzel yapmadılar. "„" Hırsızlık ta güzel değil. "≠""≠" Ne yapmak lazım? "≠" Ha! Parayı bulduğunuz zaman ne yaparsınız? Sahibine verme"..." vermeniz lazım. Belki sahibi size":" bi bahşiş verebilir. Ha! Döğüştüğünüz zaman iyi değil. "≠" A sonra fotoraf çektir "..." çekildiğiniz zaman sınıftan kepçe kulak mı yap "..." eşek kulakları yapmamız "..." yapma "..." yapmamız lazım.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" Okulda kopya çekti "..." çektiler zaman öretmenler bir şey demiyor ama kopyaları verdiği zaman yazıyorlar. Sonra babalarına annelerine cevap yazıyor karnelerine. Sonra döğüş öyle döğüştü "..." öretmenlerin yanında döğüştüğü zaman karnelerini al "..." alıyorlar sonra okuldan atılıyorlar. Bu kadar.

DENEK : C44

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

normal çünkü oğretmenler yüz vermezseler çocuklar daha iyi tepki gozterirler ve böylece çocuklar daha iyi dınlerler ve böylece kopya çekmezler. Çocuklar küfür söyledmi öğretmenler duymamazlıktan geliyo ondan çocuklar küfür söyluyor bence her küfür dedinmi öğretmenler duysunlar ve annelerini çağır sınlar böylece anneliri terbiye versimiş olurlar.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

bizim sınıfta sinav zamanı bazı çocuklar kopya çekiyorlar. Tenefus zamani tanımadığımız çocuklar kavga edıyorlar yanlarında ki çocuklar ayiraciğına hadi vur vur gibi şeyler söylüyorlar normalde surveillanlar ayırıyorlar. Sınıfta bizim çocuklar

birbirlerine küfür soyluyorlar bazi lızlar gülüpte oğretmeni kızdırıyorlar kağıt alıpta ou birgüzel yuvarlayim öğretmene atıyorlar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:" Mesela çocuklar küfür söyledim mi öğretmenler duymamazlıktan geliyo. Aslında duyuyolar. Ama hiçbir şey yapmıyolar. Bu çocuklar da işte onlardan güven alıp devam ediyolar her şeyi söylemeye. Ondan sonra bence **"..."** bence şey yapsın annelerini çağırsınlar. Annelerine **"..."** anneleriyle konuşsunlar o şeyleri. Söylesinler ki çocuklarınıza terbiye verin diye. Onlarda **","** böylece terbiye vermiş olurlar. O çocuklarda da bir daha yapmamaya çalışırlar. **"e::"** evet mesela şimdi ne demiştik; **"e:"** çalıntı olayı. Anneleri hiç iyi terbiye vermemiş. Verselerdi zaten çocuklar onların akılı **"..."** aklı **"..."** aklına gelmez şey yapmaz **"..."** çalmazlardı. Tamam bu kadar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e:" **"≠""e:"** şimdi ben okulda şahit oldum. Çünkü okulda böyle to... **"e:"** kaat alıyorlar. İşte onları böyle bir güzel yuvarlayım öğretmenin arkasına atıyorlar. Öğretmen dönüyor. Kızıyor. Söylüyor kim yaptı? Hiç kimse söylemiyor. Öğretmen de bunun yüzünden herkese **"e"** ceza veriyor. **"e"** Mesela çalıntı olayı. Çalıntı olayı **"e"** bazı çocuklar telefonlarını getiriyor. **"e:"** Bazı çocuklar da onların **"..."** onların telefonlarını alıp çalıyorlar. Ondan sonra bilmiyorum ki daha çok **"e:"** dışarıda **"..."** dışarıda kavga olayı oluyo**":"**. **"e:"** "surveillant"lar geliyor. İşte ayırıyorlar. **"e:"** Ceza veriyorlar. **"e:"** Onlar kavga etti mi de yanındaki çocuklar engelleyeceğine "hadi vur vur" diye şey yapıyorlar. Şimdi ondan sonra, **"e:"** bilmiyorum. Ondan sonra tamam bitti.

DENEK : C45

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

öğretmenler yüz veriyor ve çocuklar kötu davranıyorlar onlar biraz sert olcaklarki çocuklar kötu davranmasinlar. Çocuklar derslerine hiç çalışmıyor bunun

için kopya cekiyorlar. Anneleri güzel terbiye vermiyor ve cocuklar çalıyo veya kavga ediyo

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

okulda kopya çekiliyo. Birgün bizim okuldaki çocuğun telefonunu caldılar. Sporda erkekler kızlara haksızlık ediyorlar. Okulda herkes birbiriyle dalga geciyo. Öğretmenlere kötu davranıyorlar mesela o senin arkadasımmıs gibi. Sınıfta birbirimizle konusuyoruz, öğretmenlere karsı geliyoruz. Birbirimizle çok kötu konusuyoruz küfür söyluyoz

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:" anneler **"e"** güzel terbiye vermiyo çocuklara. Onun için çocuklar **"e"** hırsızlık, **"e::"** konuşuyolar, kötü davranıyolar. Döğüşüyolar. **"e::"** sonra **"e:"** öğretmenler biraz sert davranmaları lazım. Kendilerini güzel göstermemeleri lazım bize ki, biz onu şey **"..."** bi şey yapamayalım. Korkutmaları lazım bizi biraz. **"e: "** Kötü. **"e:"** Tamam.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Okulda bir tek ben türküm diye benle dalga geçiyorlar. Ba**":" (h) "e"** kavga eden de oluyo. **"e"** Sonra kopya çekiyolar bizim "classe" da. Ba **"..."** Öğretmen görüyo ama bir şey söylemiyo. Bazı öğretmenler. Sonra bazı öğretmenler çok güzel davranıyo bize. Öbürleri de**":"** şey **"e"** ba **"o" "o"** kötü davranıyo **"≠"** öyle işte. Evet. Var bir tane Fransızca öğretmenimiz var; ona hep **"e"** izin almadan **"e"** onun **"o"** eşyalarını alıyorlar. Sonra zarar veriyorlar. Sonra okul **"..."** okulda birbirlerine eşya atıyorlar. **"e"** Sonra okul **"..."** okulda öğretmen söylüyo ki konuşmayın aranızda. Ama onlar dinlemeyip konuşuyo. Onu **"..."** onu **"..."** ona arkadaşımız gibi konuşuyorlar.

DENEK : C46

Sınıf : **4**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

mesela sınıfta kopaya çekere değilde ezberleseler dahi olur. Kopya çekmek iyi değil, kavga etmek guzel değil konuşarak anlaşa bilirler, hızrsızlık iyi bişey değil, çocuklar için sigara iyideğil.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

bizim sınıfta çok kopya çekiyorlar. Teneffüste kavgalar çıkıyor herkez toplamıyor. Okul dışındada kavgalar çıkıyor araba yakıyorlar. Bigün arkadaş geldi yanıma el sıkıştık yanındakine sıkmadı. Bizim sınıfta öğretmen tabloya yazarken çocuklar arkadan kağıtlar atıyorlar. Bedeni eğitimde erkekler topla oynuyorlar kızları aralarına almıyorlar. Sınıfta su içiyorlar bilerek dökuyorlar. Okulda koridorlarda kavga ediyorlar. Okul dışında hirsızlık oluyor sınıftada eşıyalarımızı çalıyorlar. Koridorlarda sigara içenler var.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e" teneffüslerde kavga ediyolar ya. Ba **":"** konuşarak halledebilirler **"e"** **"„"**aralarını. **"e:"** Kopya çekerek mesela **","** isberleyebilirler. **"≠"** **"e"** Hırsızlık **","** **"..."** hırsızlık ederken **"„"** ba bi**":"** **"..."** bi kere daha düşünebilirler **","** napcaklarını. O parayı geri verebilirler mesela **"e"** **"≠""≠""≠"** başka kavga ederlerken **"≠"** düşünebilirler **"≠"** aralarında. **"≠""≠""≠"** Ha evet bide oyun oynarken erkekler kızları aralarına alabilirler **"„"** onlarda oynamasını.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" bizim sınıfta kop **"..."** çok kopya çekiyorlar. **"e"** koridorlarda bazen görüyorum. Cigara içiyorlar. İyi bir şey değil **"„"** **"e"** İşte teneffüslerde ya da okul çıkışınlarda**"o"** kavga ediyorlar. Böyle herkes toplanıyo falan. **"e::"** işte şey. Erkekler oyun oynarken kızları aralarına almıyorlar. İstemiyorlar oynasın. **"e:::"** Ha bir gün görmüştük arkadaşlarımla araba yakıyorlardı **"..."** araba yakıyorlardı parkta. **"≠""≠""≠"** yok karışmadık. **"≠""≠"** İşte daha bilmiyom ki **"≠""≠"** böyle bu kadar.

DENEK : C47

Sınıf : **6**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence kopya çeken insan dersini ogrenmeyen ilerde güzel bir meslek düsünmeyen, hayatı suya düşese umrunda bile olmayan, okulu önesemeyen biridir. Ayrıca bunu yapması kötü çünku daha ilerde büyuk sınavlarda kopya çekemicek ve o zaman geleceği suya düşçek. Ve bu konuda düsünuyorum ki bir çocuk ilk okuldan itibaren derslerini ogrenmelidir böylece ilerde başka şeyler ogrendiğinde kolay olur. Ama hep kopya çeken bir gün kopya çekemez haline eki gelcek ve çok pişman olabilir ama sonra malesef geriye donemez ve güzel bir mesleği olamaz. Ve güzel bir mesleğimiz olmassa güzel hayatımız da olamaz. Çünku her şey parayla (ev, fatura, araba, yemek, giysi...) Bu yüzden derslerini ogrenmek kopya çekmekten çok daha iyi. Okulda kavga etmek çok kötü çünkü bir yerimizi incitebiliriz obürüsünude ayrica. Kavga etmek çok günah. Kavga eden bir insanda hayatını duşünmeyen biridir. Birisi dalga geçse hiç umursamamalıyız sonrada o insan düsünüyorsaki "ben çok güçlüyüm, herks benden korkuyo, en güçlu benim" diyorsa yanılıyo cünku günahı o alıyo, bide birisi onu gorurse suç onun, zamanını boşa harcayan da o. yani sonuçta biz daha akıllıyız. Çünkü o kötu çocuğu umursamayan çocuk guzel çalisiyo. Kibar, düzgün, terbyeli bir çocuk. Sonunda da kötu çocuk bıkıyo hem bosuna konuşmaktan ve bırakıyor o iyi çocuğu. Ve iyi iyi çocuk kazanmış oluyo çünkü kötu çocuk zamanı boşa harcamış oluyo. Ve kavga etmek küçük çocuklara çok kötu örnek okulun telefonunu kırmak iyi değil çünkü günah, cahillik, sorumsuzluk ve kötülük. Iyi bir çocuk bu durumda mesela başka bir telefonla konuşur ya da baska bigün gelir. Telefonu kırmak hiç bişe getcimez ama iyi davramak getirci. Hemde kendi eşyası değil, başkalarının eşyasına böyle davranamaz, kendisine yasaydık beyenmezdi. Bu yüzden hiç sert davranmamalı. Bi insanla dalga geçmek çok günah. Üstüne konuşmak da. O insan kötüyse bile bizde aynısını yapmamalıyız. Onu yanız bırakmakta. Birsininin parasını çalmamalıyız günah ve cahillik sahibini biliyosuk gelirmeliyiz. Bilmiyosak ayit olan yere . bişede aynısını yaparlarsa pek memnun olmayız. Haketmediğimiz parayı çalmak çok günah. Ve o insana yazık. Çalışmak zor. Boşuna emek vermiş oluyor.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Okulmda bazi insanlar kavga ediyor. Çunku ya öbürü dalga geçti bir sey çaldı. Bu çok kötü ve yazık onlara çünki sonra ceza alıyorlar. Baziler başkaların eşyalarını

kırıyorlar ve gidip söylediğimizde yalan söylüyor veöğretmen bazen inanıyor. Bazıları parayı alıyor ve kendilerine şeker alıorlar. Sonra da o insana belli etmemek için parayı çaldıklarını şüphe ettirmemek için ona da şeker veriyo. Baziler dalga geçiyor sırf o insanı utandırmak için. Ve o insan kendini korumak istediğinde kavgaya dönusyor. Bazıler araba yakıyorlar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e" şey **","** Bence kopya çekmek güzel değil. Çünkü ilerde kopya çekemeyiz büyük sınavlarda. Çünkü insanlar bize bakcak **MAJ** ya. Sonra da işte pişma olabiliriz. Keşke öğrenseydik. **","** Çünkü he **"..."** her heryerde kopya çekemeyiz ya. Şimdi öğrenirsek daha güzel çünkü sonra kolay olur bizim için. Bu yüzden kopya çekmek güzel değil. Bide sonra güzel bir mesleğimiz olamaz. Güzel bi mesleğ **"..."** mesleğimiz olmadığında güzel bir hayatımız da olamaz. Çünkü hayat çünkü herşey parayla. Mesela ev fatura filan donc hiç **"..."** hiç kopy **"..."** kopya çekmek hiç **"..."** hiç güzel değil. **"e::"** kavga etmek de güzel değil. Çünkü bu**":"** nasıl desem hı evet cahillik. Bi de günah. Kopya çekme **"e::"** kavga etmek güzel değil. Çünkü başka birini incitebiliriz filan. Filan filan. **"e::"** o bizimle dalga geçse bile biz **"e"** güzel davranmalıyız. **"e::"** umu **"..."** urum **"..."** nasıl deniyor yaa?? Umrumuzda bile olmamalı. Çünkü sonuçta biz **"..."** biz kazanmış olcaz. Çünkü biz bizim hiç umurumuzda değil ya **":"**. Sonuçta o kendisi gitcek diyecekki ben hep boşuna konuştum, dalga **"o"** geçtim. Çünkü o kişinin umurunda bile değil. Yani sonuçta iyi davranan biz kaza **"..."** biz kazanmış oluruz. Halbuki kav **"..."** kavga ederek bu cahillik olur**":"**. Bir öldürebiliriz. Kötü bir şey yapabiliriz. Yani kavga etmek kavga etmede hiç güzel bir şey yok. Bide boşuna. **",,,"** Dalga geçmek de güzel değil. Çünkü **"e:::"** insanların kötü şeyleri olabilir **":"**. Filan işte . ben olsam yapmam. Her insanın kötü bir şe **"..."** kötü bi **"::"** hani problem olabilir. Bu bizim şeyimiz değil. **"e::"** işte yani. Başka yok.. tamam işte yani dalga geçmek güzel değil yani **",,,"** bu yüzden. Günah hem de. İlerde bizim onla büyük problemlerimiz olabilir. Onlar da bize yapsalar biz de sevmeyiz. Sonra da **":"** okulun telefonunu kırmak **","** güzel değil. Çünkü o okulun parası. Bize de aynı yapsalar sevmeyiz. Kat geymiyosa iyi insanlar normalde böyle yapmaz. Gidip yardım sorar ya da başka bir telefona gider. Başka bir kat alır. Telefonu kırmakla hiç biz **"..."** hiç bişe kazanmıyoruz. Telefonu

kırmakla sadece günah kazanıyoruz ve kötülük. Halbuki telefonu kırmamakla sevap kazanıyoruz ve iyi insanca davranıyoruz cahillik yapmıyoruz. Sonra da para almak güzel değil. Sahibini biliyorsak ona götürmeliyiz. Bilmiyorsak ait olan yere getirmeliyiz. Çünkü o çok günah çünkü o bizim hakettiğimiz para değil. Biz o **":"** kaybeden insan o **":"** çırpındı çalıştı. Şimdi o paray **"..."** şimdi boşuna yaptı çünkü parayı biz götürmedik ona. Halbuki biz hiç bişey yapmadık. Sadece o parayı aldık. Bu yüzden yani hakettiğimiz **"..."** haketmediğimiz parayı almamalıyız sahibine getirmeliyiz. O insana yazık oluyor. **"„"** Bide bunu yaparsak o da günah tabii. Çünkü parayı çalmak güzel değil. Herkes biliyor bunu. Tamam başka ne var.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

İşte ben bazen görüyorum, insanlar para çalıyorlar. Sonra da kendilerini şüphe etmemek için **","** mesela diyelim ki şeker aldılar o paraylan gidip o insana şeker veriyorlar böyle iyi davranıyorlar. Filan. Yani demektir ki ben asla para çalmam ama sonunda gör **"..."** görüyoz ki o çaldı. **"≠" "„"** Bu yüzden yani **"..."** ben **"..."** yani para yani**"≠"** evet yani bu yüzden hiç güzel değil işte para çaldığımız da. Işte bazileri de güvenmemek lazım. Bazileri kavga ediyor neden? Çünkü öbürüsü ya pa **"..."** ya ya onun parasını çaldı**":"**. Evet ya da parasını çaldı ya da**":"** kalemini çaldı. Bide bazı **"..."** böyle bazı insanlar böyle kışkırtıyorlar. Yok sen çirkinsin. Filan. Sonra öbür insan **"e"** işte sinirleniyor. İyi davranmıyor o da. Sonra napıyor böyle ya üsütüne tükürüyor ya da bişe yapıyo. Gördüm ben böyle bir şey. Sonra da işte o insanlar kavga etmeye başlıyor. **"„"** Sonra ikisi de kendini incitiyo**":"**. Ağlıyorlar işte. Sonra **","** bide bazı kavgalar var Bazı bi insan bi insan suçlu. Ama sonra öğretmene gidip söylediğimizde go**"..."** **"e:"** söylediğimiz de o suçlu insan yalan söylüyor. Öğretmen de bazen suçlu insana inanıyor. Öğretmen ba**":"** bilmiyorlar ya kim doğru söylüyo bazen **"e:"** doğru olmayana inanıyorlar. **","** Bu yüzden işte bazen haketmediğimiz bi cezayı alıyoruz. Evet bazıları kopya çekiyor. Bir gün ingilizceydim ama bu üç sene oldu çünkü **"e:::"** üçüncü sınıftaydı. Bi tane öğretmenimiz anlatmıştı. Bi tane ingilizce şapıyor **"..."** ders yapıyorduk. Sonra da ingili **"..."** o bi tane çocuk, ingilizce defterini çıkardı. Öğretmen gördü **"..."** gördü. Ve sonra **"e:::"** defterin sayfasını yırttı. İşte bazıler kopya çekiyorlar mesela **"e::"** bi küçük kağıdın üzerine yazıyorlar. Sonra da **"e:"** nasıl trousse denir türkçe ? işte

trousse un içine koyuyolar. Sonra da öğretmen gittiğinde bakıyorlar hemen. "," Bu güzel değil. Çünkü ilerde böyle yapamazlar. Herkes görecek sonra pişman olacaklar. "," İşte bazen görüyorum kavga ediyorlar. İşte hep böyle olaylar oluyor. Bide bazen duvarların üstüne yazıyorlar. "," Bide sonra kameraylan görüyorlar. Bide sonra yine diyorlar ki **"e::"** ben yapmadım. Sonra daha kötü oluyor çünkü bide yalan söylüyorlar. Bu yüzden çok ağır ceza alıyorlar. Bazen **"e"** kolejden atılıyorlar başka bir koleje gidiyorlar. Ama bazı kolejler işte o insanları istemiyo.

DENEK : P48

Sınıf **: 5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kopya ÇekmekÇok Kötü bir Şey. Kavga etmek güzel bir davrnış değildir. Okulun malzemelerini çalmamalıyız. Arkadaşlarımıza güzel davranmalıyız Onlarla hiç bir zaman kavga etmemeliyiz. Bu filimdeki davranışlar hiç güzel bir davranış değildir.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Benim okulumda Kopy Çeken Kişi Çok var. bu kişileri öğretmen bazen yakalıyor bazende yakalayamıyor. Okulumda cok dövuşen kişi var bunları öğretmenler cezalıyor.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kopya çekmek kötü bi davranıştır. **"e::"** Arkadaşlarınla dalga geçmek de kötü bi davranıştır. Kavga etmek "," ise çok kötü bi davranıştır. "„" **"e:"** "≠" Çünkü arkadaşlarla **"e"** iyi "..." arkadaşlarımıza iyi davranmalıyız. "≠""≠""≠" Onlarla, onlara iyi davranmazsak onlar da bize bi daha konuşmaz. Arkadaşımız olmaz bi daha. "≠""≠""≠""≠""≠" Kopya çekersek öğretmenimiz bize kızar ve bize hep **"e:"** "≠""≠""≠" cezalandırır. "≠""≠""≠""≠" Derslerimize çalışmak lazım. "≠""≠""≠""≠" Para çalmak da kötü bi şey. "≠""≠"Çünkü hırsızlık yapmak **"e"** iyi bi şey değil. Para bulduysak yerine bırakmalıyız yok"..." yoksa **"e"** gördüysek giden kişiyi ona sormalıyız**"o"**. Tele "..." Okulun malzemelerini kirletmemeliyiz. **"e:"**.Eşyamız yoksa onları alıp, ödünç "..." ödünç isteyip geri vermeliyiz **"o"**.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Bi gün okula gidiyordum. İki tane **“,”** erkek çocuğu döğüşüyordu. Onlara **“e”** öğretmene şikayet etmeye gittim. Öğretmen de bana dedi: “-nerde döğüşüyorlar?” Ben de onlara dedim ki “-arka sokakda döğüşüyorlar”. Öğretmen gitti yanlarına “-neden döğüşüyorsunuz?” dedi. Sonra o erkekler de dedi ki “-o benim paramı çaldı.” dedi. Sonra da **“,”** **“e”** o çalan erkek: **“e”** “-yalan söylüyor ben onun parasını çalmadım.” Dedi. Sonra da **“,”** öğretmen başka bir **“,”** öğretmene gitti. Sonra ona söy **“...”** onların öğretmenine söyledi. Onlar da **“e::”** **“≠”** polise şikayet etti. **“≠”** Sonra annesine söyle **“...”** anne babasına söylediler. Onlar da **“e:”** polis **“...”** polisi aradılar. Sonra da parayı çalan çocuk **“e:”** polishaneye git **“...”** karakola gitti. Sonra da **“,”** **“e”**parayı verdi onlara. polisler de o çocuğun parasını geri verdiler. **“≠”“≠”“≠”** Sınıfta bi tane arkadaşım kopya çekiyordu. Sonra da **“e:”** ben onu gördüm. Dedim ki öğretmene: “-öğretmenim bu arkadaşım kopya çekiyo dedim. Sonra da öğretmen o çocuğu aldı dışarı çıkarttı. Onla biraz konuştu sonra da onu cezalandırdı.

DENEK : P49

Sınıf **: 4**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kopya çekmek benim için iyi biR şey değil. Çünkü ileRide bilimsiz olabiliR ancak kopya çektiğini söylediyse hiç yoktan iyi biR şey. Ben mesela biR kişinin cami gibi yeRleRde kopye çeken insanlaRı anlamam yani sonuçta adı üstünde cami. BuRda işlediği, öğRendiği heRşey ona ileRide veya şimdi lazım olacak.

Kavga etmek benim düşüncemde iyi biR şey değil. Kavga edip’te biR şey çözülmez. KonuşaRak dah uygun göRüyoRum. Benim için kavga etmek saygısızlık.

Toplum içinde gizli konuşmamalıyız. ARkadaşımız dışlamamak, kalbini kıRmamaya çalışmalıyız. Çünkü heR insanı kaRdeşimiz gibi göRmeliyiz. Hepimiz eşitiz. Nede olsa hepimiz biR kuluz.

YeRde bulduğumuz biR şeyi benim düşüncemde almamalıyız. Misal yeRden paRa bulduk. Helal'mı haRam'mı bilemeyiz. O yüzden almamak daha uygunduR. Sahibi yoksa polis'e veRebiliRiz.

Oyun oynadığımız zaman bencil olmamalıyız. ARkadaşlaRımızı'da düşünmeliyiz, onlaRı da oynatmalıyız. UmuRsamazlık yapmamalıyız.

Resim çektiğimizde aRkadaşlaRımıza tavşan kulak veya başka biR şey yapmak bence kötü biR şey değil ama önce izin almak daha iyidiR, çünkü sonRa aRkadaşımız yanlış anlayabiliR.

Metin türü : *yazılı anlatım beceRisi, kişisel anlatı metni*

Benim kolejimde muhakkak kavga çıkaR, koRumalaR mücadeliyoRlaR. Ondan sonRa müdüR'ün odasına gidiyoRlaR anne baba'ya hebeR veRiliyoR. Bazen okuldan kovuluyoRlaR. Bazen okulda dans yapan aRkadaşlaRım veR hemen heRkez oRaya koşuyoR. SanıyoRlaR ki kavga vaR. bağıRmaya başlıyoRlaR. Benim sınıfta hep güRültü yapıyoRuz. BiRgün sınıfta benim biR aRkadaşım mesaj yullaRken öğRetmen onu yakaladı. ÖğRetmen telefonu'nu istedi. Oda veRdi ama dediki deRsin sonunda veRcek misiniz öğRetmen evet dedi. DeRsin sonunda aRkadaşım telefon'unu istedi. ÖğRetmen dediki hayıR velileRin gelip almalılaR. Ama isteRsen sim kaRtını alabiliRsin. ARkadaşım ısRaRladı ama öğRetmen istemedi. Oda sim kaRtını alacaktı ki biR eRkek telefonun kabını aldı ve sınıftan çıktı. ARkadaşım dedi ki veR öğRetmene veRicem falan filan sonRa koştulaR. Telefonu veRmedileR. Ceza yedileR.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:" Kopya çekmek bence iyi bi şey değil. Çünkü, sonra hep öğrendiklerimiz bize**":"** gelecekte lazım olabilir. **","** Ondan sonra **"e:"** mesela öğretmen bizi yani yakalayabilir. Ondan sonra **"e:"** velilerimize söyler. Ondan sonra velilerimiz üzülür yani**":"**. Yüzünü kara çıkarabilir. Ya da mesela**":" "e:" "≠"** kavga etmek bence de iyi bi şey değil, çünkü sonra **"e::"** kötü bi şey olabilir. Hastahanelik olabiliriz, sakat olabiliriz. Konuşarak da halledebiliriz. **"≠"** Bi de okulun mallarına zarar vermek **","** o da iyi bi şey değil. Çünkü sonra**":"** ödeme **"..."** velilerimiz ödemeleri lazım. **"e:" "≠"** Mesela diyelim yerden bi şey bulmak da iyi değil. Parce que diyelim ki yerde

para bulduk helal mi haram mı bilmiyoruz. O yüzden almamak daha "," iyi bence. "≠" Ben bulursam ne mi yaparım? Ben **"e:"** almam onu yani. Birisine falan..bir yere çöpe atarım belki "," ama almam yani. Parce que bilmiyorum haram mı değil mi. "„" dalga geçmek, o da iyi "..." o da iyi değil kötü de değil. İkisinin arasında. Yani":", diyelim resim yapıyoruz okula, dalga geçersek mesela, tavşan kulak yaparsak bir şey değil yani, ama izin almak daha iyidir. Ondan sonra arkadaşımız kötü anlayabilir bizi.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e"benim kolejimde hergün muhakkak ki":" kavga çıkıyor. **"e"** hep **"e:"** "≠" yani hiçbir şey için hep kavga çıkarıyorlar. Ondan sonra korumalar geliyor işte. Mücadele yapı "..." ediyorlar. Ondan sonra":" velileri falan arıyorlar. Bazen ondan sonra polisler de şey olabiliyor. "..." Polise, polisler de işleri olabiliyor. Veya bazen dans ediyorlar herkes ora, koşuyor sanıyor ki kavga var diye. Ondan sonra bir şey yok. Mesela biz bir seferinde **"e"** sınıftaydık. **"e"** iki tane erkek **"e"** yanyana oturuyordular. **"e"** öğretmen de, tahtaya yazıyordu, tahtaya yazarken de onlar kola içiyordular. Sonra öğretmen onları yakaladı. Onları gördü. **"e:"**dedi ki gelin onu çöpe atın. Onlar da atmadılar içtiler. Ondan sonra, öğretmen bir şey demedi ama ötekiler hep öğretmenle dalga geçtiler. Dedi ki a siz "..." siz a sizin lafınız geçmiyon burda hep bizim lafımız geçiyo. Sizin dersinizde herşeyi yapabiliyoruz. Ya da":" Fransızca dersinde hiç hiç çalışmayanlar bile var. ayaklarını masanın üstüne koyuyorlar, istediklerini yapıyorlar, şeker yiyorlar bazen. Diğer matematik dersi çok iyi çünkü öğretmen arap. Mesela beni, benim adımı söylemiyor bana Türk diyor yani. "La turque" diyor bana. Mesela ya da **"e"** bi tane şey var. **"e:"** kantinde yiyor. Ondan sonra **"e"** diyorki **"e"** aa bugün kantinde güzel yemek değildi şekeriniz yok mu? Filan diyor. Öyle. Bazı çocuklarla da dalga geçiyorlar. Veya imtan yaparken, yanlış yaparken yavaşcana kafamıza vuruyor diyor ki : sen hata yaptın. Ondan sonra bize yardım ediyor.

DENEK : P50

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence copia çekmek hiç doğru değil, copia çekene çok doğru copia çeken için ama çevabı bilmesek bile bence copia çekmemeliyiz.

Para bulsam (ben mesela) alirim ama sahibini bulmaya çalışirimpara bulsak bile hiç doğru değil o parayı almak haram olduğu için ya sadaka olarak verilim yada sahibini bulup geri veririm buyuk bir para ise gider polise teslim ederim.

Insanlarina dalga geçmemeliyiz, mesela onlar, bizimle dalga geçse çevabini veririm ama ben onlarinan dalga gecersem çok çabuk pişman olurum ve ozur dilerim.

Telefon makinesinden kartim sikisa az para varisa mesela 2 yada 3 euros birakirim ama makineyi kirmam. Hiç olmazsa da o zaman ya mudure gidip çikartemasını riça ederim ya da makineyi kirmamak şekilde çikarmaya çarişirim.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Bir gün, bir olaya şahit oldum bir adam yerde yatiyordu. Çok kormuştu hemen polisi arayip (annem ve babam aramişti) polis ler gelince yerde yatan adami ustune uşuyormu diye sordum. Ve evet dedi adamin ustune orta serdi uşume mesi için koymustuk. Ve ambulance lar gelince adami alip hastaneye goturduler, adam çok titiriyordu bir kaç gün sonra hastaneye adami bakmaya gitmisti ve oğrendimki o adam olmuştu çok uzulmustum ve mezarina gidip çicek birakıp o adama dua etmiştim.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence**":"** para almak iyi diğil. Çünkü **"e"** haram olduğu için. **"≠"** Yoksa arkadaş gelince**":"** gitme **"..."** gitmek de iyi değil. Çünkü **"e"** o arkadaş **"e"** kendini kötü hissedir. Ve **"≠""≠""≠""≠"** **"e"** derdim. Kötü yapdıkları şeyi derdim **"e:"** anlamaları için. Ve **","** derdim ki niye böyle yapıyosunuz? Anlatmalarını söyülerdim. Sonra **",,,"** ben **"e"** kopya çekseydim çok üzülürdüm. **"e"** kötü bir not alsaydım. Çünkü bilyom ki kopya çekmek iyi değil. Çeksem bile **"e"** lazı **"..."** lazım o..lazıı **"..."≠"≠"** lazım olunca çekerdim. Ama pek çekmiyom. Çok çekmiyom. Bazı. **"≠"≠"** Kavga da etmiyom. Çünkü kavga edenleri sevmiyom ve kavga etmeyi de sevmiyom. **"≠"≠"** Yani **"e"** kavga iyi bir şey değil. **"≠"** Dalga geçmeyi de

sevmiyom. Çünkü onlar bana yapsalalardı ben çok üzülürdüm. Ondan dalga geçmiyorum. "o"

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Fudbol oy "..." oynarken, fudbolcular so "e:" "..." kazandılar sonunda. Ve":" diğer adam çıktı aldı eline":" tabanca gibi bir şeyi ",,," yani "≠" nasıl anlatsam "≠""≠" "e::" o kadar seviniyodu ki titriyordu. Ve bir arabayı yakmaya kalktı. Tam o zaman polisler geldi ",," sonra onu po "..." "≠" polis merkezine götürdüler. Ve "..." ve demişti ki "≠" "..." bir gün kavga yapan iki tane insan gördüm. Beni ortasına aldılar. Dediler ki döv şunu. Ama dövmedim. Çünkü ben dövmeyi sevmiyorum dediğim gibi. Ondan dövmediğim için de onlar bi kaç gün sonra geldiler. Bana sordular niye dövmedin diye. Ben de dedim ki istemiyorum dövmeyi siz isterseniz dövüşün ama ",," böyle beni koymayın "≠" ortaya ",," dedim. Bi günde para "..." para çalan bir insanı görüm. "≠" 100 euro falanıdı yerde olan. "≠" Adam da alıp "≠" kaç "..." kaçmıştı. "≠" Ve öbür adam da, arkadaki adam da koşmaya çalıştı ama yaşlı olduğu için o koşturamadı ve yakalayamadı.

DENEK : P51

Sınıf : 5

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Öğretmene birşey olmaz kopya ceken öğrencilere, ama ögrenciler kendi kendilerine kaybederler. Okulda tartişilabilir'riz ama kavga ederek değil konuşarak sorunumuzu coze biliriz. Bir kişi kendini beyenmis olmamali herkezle konuşup arkadaş olabiliriz. Kendinin olmayan eşyalara zarar vermemek gerekir. Yerde birşey bulunca hemen cebimize koymamaliyiz mesela gidip bir camiye bulduğumuz parayi verebiliriz, yada çuzdan gibi seyleri police'lige vermeligiz.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Benim sinifim'da kopya cekiliyo ama bazen öğretmen gormuyo ben bazen kopya cekiyorum Bazen'de veriyorum. Benim okulum'da kavga ediliyor bende bazen kavga ediyorum ama döguserek değil. Bazen okul'un eşyalarina zarar

veriyorlar ama öğretmen gorumuslerse hemen ödetiyorlar mesela okulun kutuphane'sinden se hemen kitaplari odetiyolar.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e" Kopya çekmek iyi bi şey diil çünkü**":"** **"e::"** kendine zararın oluyor. Mesela brevet olunca **","** sen bilemiyosun çünkü ark **"..."** yanında arkadaşın olmuyo. Döğüşmek de iyi diil çünkü**":"** **"e::"** konuşarak daha iyi. **"≠"** Para **"..."** yeri **"..."** para **"..."** Parayı yerden almak **„"** iyi bi şey de değil çünkü**":"** annenize babanıza sorarsanız onlar verir. **"≠""≠"** **"e:"** mal **"..."** başkalarının eşyalarına zarar vermek de iyi diil. Çünkü onlar sizin malınıza zarar verirse sizin **"..."** sizin hoşunuza gitmez. Dalga geçmek de iyi diil çünkü hiç kimse **"e:"** bu dünyada parfait değil.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" Mesela döğüşmek, iyi bir şey değil. Hele de **"e:"** şey **"e:"** bir öğretmene vurmak hiç iyi değil çünkü benim okulumda **","** iki oğlan **"e:"** bir öğretmene dövdüler. Gözlüklerini kırdılar. Para çalmak da iyi değil. ya da başka, **"≠"** başka kitap mesela. Çünkü benim sı **"..."** okulumda çalınıyo. Bibliotheque de mesela. **"e::"** Insanların zar **"..."** insan zarar vermek de iyi değil. çünkü, **"e:"** çünkü mesela benim okulumda öğretmen birisine bir stylo preter yapıyor. Onu da şey **"e:"** kırıp öğretmene geri veriyorlar. **"≠"** **"e:"** **"≠""≠"** (**Araştırmacı deneğe konuşacağı konular konusunda hatırlatmada bulunuyor.*) Onu söyledim. Dalga geçmek de iyi değil, çünkü beni sınıfımda öğretmenle dalga geçiyor bazıları. Öğretmen ağlıycak şekle geçiyor bazen.

DENEK : P52

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence yaptiklari çok kötu! Hemde kendilerini bir şey saniyorlar! Ama kopiye çekme fikri iyi.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Arkadaşlarim'dan kopiya çekiyorum, ya da onlar benden çekiyo. Benim okulunda kavga oluyo bazen. Bir kız kendini intar etmiye kalkti yukarı, çikmişti kendini atiçak'ti.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e::" kopya çekiyorlardı. "≠" Ben de olsam kopya "," çekerdim. Bazen çekiyorum "," arkadaşlarımdan. Ve de bana çok yardımcı oluyorlar. Onların sayesinde bazen böyle işte kopya çekince onlardan iyi not alıyorum. Onun için böyle yapıyorum. "≠" Böyle. Bide **"e:"** kavga **MAJ** etmem yani**":"** kavga etmem ben yani yalnız birileri "≠" dövmeye kalkarsa yani "≠" ben de onlara vururum ya da öğretmene söylerim. "≠""≠""≠" Ben **"e:"** "≠" arkadaşınlan ya da bazen gülüyoruz da yani**":"** öyle çok dalga geçmiyoruz falan yani, "„" abartmıyoruz. bazen tabi bişey "..." komik bişeyler olunca gülüyoruz. "≠" Yani "..." yani. Bi de yerde "≠" birisi parasını düşürürüse sonra ama o görmedi devam ediyor yoluna ben alır o kişiye veririm. Çünkü yani benim hakkım değil o para onun hakkısı o kazandı. Bence kötü bir şey bende kalırsa. "≠""≠""≠" O kişiyi bulamazsam yani o kişi kim olduğunu bilimiyosam parayı belki alırım ama kullanmam yani. Bilmiyorum naparım.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e" Benim sınıfımda bir keresinde **"e:::"** bir çocuk var kopya çekiyodu "„" yanındaki kişiden. Tabi öğretmen görünce "„" yani kızmadı da dedi ki –bakma. yani yer değiştittiler onları **"e::"** bi de "≠" dışarda bazı çocular kavga ediyordu. Sonra müdür geldi falan onları "≠" durduttular işte. Anne "..." anneleri babaları ile konuştular. "≠" Bide çocuk var öğretmenlere saygısızlıktan okuldan atılmıştı. Zaten ondan öncesinde iki bir hafta uzaklaştırılmıştı okuldan. **"e:"** Bi de "≠""≠""≠" Oturduğum yerde, "≠" yani yanımızdaki apartmanın yanında bi kere bir kız çocuğu bulunmuş bi yaşlı kadının evinde ama sonra bişey olmadı. "≠" Bi de bizim üstümüzde yaşlı bi adam vardı böyle biraz "≠" **"e::"** "≠""≠""≠" evet okulda bazen bazı insanlar malezemeleri **"e"** zarar veriyorlar. Mesela spor yaparken "≠" spor aletleri yani şey yaparken halıları falan zarar veriyorlar. Ya da bazen duvarlara "„" böyle yazılar yazıyorlar pisletiyorlar. Masaları da böyle pisletiyorlar ya da sakız yapıştırabilirler öyle. **"e::"** "≠" yakalanmadıkları için iyi ama yakalanırlarsa tabi

öğretmenler kızıyo. "≠""≠" Bizim sınıfta bir kaç kere bi kaç çocuk sınıftan atılırdı "..." atıldı. Çünkü öğretmenlere cevap vermişti böyle. Saçma sapan konuşuyordu onun için attılar sınıftan.

DENEK : P54

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence gördüğüm bu videoda çok olumsuz harektler gördüm, kapya çekmek benim için çok kötü bir hareket ma bazen insan kopyaya mecbur kalabilir, bende ömrümde belki 2 defa yapmış olabilirim oda sıkıştığımdaydı.benimde bir arkadaşıma kötü davrandığım da oldu ama bütün kızlar da yapmışdı o tek basınaydı müdür sınıfdaki bütün kızları odasına çağırdı ve bize şöyle dedi: biliyormusunuz o ız akşamları okuldan geldiğinde yemek yemiyor ve uyumuyo, üstelik notlar düşüyor ve çok kilo koybetti, bunun üzerine müdür hepimize sicil dosyaya girecek bir ceza verdi çoğumuz ağladı ama bir daha başlıyacak kişi okuldan dağima atılacak.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Birinci soru da söylediğimde gibi o arkadaşla o oluyoldu ve kopyayı, bir kere arabaya taş atığını gördum ama çok küçükdüm. Ve çok fazla kavga gördüm ama hiçbirine karışmadım ne şikayet etdim, ve çocuklar öğretmenleri tutuyorlar onlar dövüşe engel olmamaları için.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Ya mesela kopya çekmek „„ benim için kö "..." iyi bi şey değil kötü bi şey tabi ama bazen insan çalışıyo unutuyo. O yüzden bazen kopya çekebilir ya da verebilir. O yüz "..." o yüzden bi şey demiyom. Ama kavga etmek yani her zaman iyi değil. Mesela gidip öğretmene söyleyebilirsiniz. Ba":" je sais pas "..." ah oui, sonra arkadaşla dalga geçmek de var. O da iyi değil. Hem de":" çünkü "..." çünkü hepimiz, bu, "..." bu, "..." bu zaten dinimizde günah. Başka nedenleri de var. Mesela da parayı bulmak yerde o da çok günah. Diyelim sahibini gördüysek verebiliriz. Ya da oraya, çevreye ait olduğunu sorabiliriz. „„ Başka şey var "..." Şey oui, mallara zarar vermek var. Bizim olmadığı halde zarar vermek var. Mesela

orda bi bir kişiye sorabiliriz yardım etmesi için, şey için kırmamız gerekmez. "≠""≠" Ah oui, bi de "e:::" arkadaşları "e:::" dışlamak var. Ya da arkadaşlardan „" eloigné olmak yani onlar gelince":" kendin gitmek var. Onlar var. Bunlar çok kötü. Çünkü bu da çok günah hem de "e:::" hem de herkes "e" kendi "e" kalbi kırabil "..." kırılabilir "e" şey "e" bitti.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Ben "e::" bi keresinde kopya çekenleri çok gör "..." gördüm ama öğretmene hiç bi zaman şikayet etmedim. Çünkü bilmiyorum neden. Veya "..." ya da , kavga ediyodum. Onları da hiç arasına girmedim yada şikayet etmedim. Ya da bi keresinde kendim "," bi kavga yapmıştım. Yani bütün kızlar **MAJ** bi kıza karşıydı bizim sınıfta. Ben de aralarındaydım. Şey "e" o kız çok dışlanmıştı bizim tarafımızdan. Herkesten atılmıştı ve sonra "e" o annesi, müdüre telefon etmiş. Müdür de hepi "..." hepimizi şey odasına çağırdı ve bize":" çok büyük bir ceza verdi hepimize. Dedi ki o kız zaten uyumuyordu, sizin yüzünüzden uyumuyordu, yemek yemiyordu, "e:" notları düşmüştü ve kilo kaybetmişti. Sonra öğretmen "e" sicil dosyaya girecek çok büyük bir ceza verdi hepimize. Bazımız ağladı, bazımız da":" sustu. Sonra dedi ki "e" bi daha, bi daha bunu yapacak kişi ya da başlayacak gelip bize söylemezseniz "," hepiniz okuldan daima atılacaksınız dedi. Böyle olaylar oldu. "," Ben küçükkene de kopya çekmiş olabilirim. Ama o da zordan kaldığımdandır. Ya da kopya vermiş olabilirim ama":" işte...

DENEK : P55

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Ilk başta, kopia cekmek çok güzel biR şey değil çünkü eğeR yanındaki deRsini iyi öğRendiyse ve sen kitapını açıp bakmadıysan yanındakıne haksızlık oluR. SonRa, okulun malina zaRaR veRmek hiç hoş biR duRum değil, onu ödeyenleRı ne yazık. Oncelıkle, biR insan paRasın düşüRüRse ve diğeR biR insan onu toplayıp doğRu yeRe veRmesse, o insana yazık oluR cünkü mesela o paRayı duşuRen insan çok ihtiyacı vaRsa paRaya zoR duRumda kalıR ondan paRayı geRi veRmek ama cebine atmak değil. Ikincisinde, okuldan veya dişaRda kavga etmek, benim için o kadaR

kötu degil bazen bende okulda kavga ediyoRum. BiR insanı yanımızdan göndeRmek için söyledıgımız şeyleR dığeR insanın güçüne gide biliR o yüzden çok dikkatli olmamız lazim.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

İlk önçe bızım okulda, okulun malına zaRaR veRenleRı göRdüm mesela yangın cıktı biR çoçugun yüzünden. DigeRleRi, mesela bıR çoçuk annesine vuRuRken şahit oldum. BazılaRı, bıR kopyaya şahıt oldum.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

İlk başta "„." kopya çekmek kötü, o kada "..." o kadar da kötü bi şey değil. Çünkü çok sıkıştığın anda "," mesela öğrendiğin, öğrendikten sonra "," sınava girince "," **"e:"** sınava girince işte "≠" öğrendiğin ama unuttuğun "..." unuttuğun anda, sonra sıkıştığın anda öbürün "..." öbür kopya çekmeyi "..." koypya çekmeyi biliriz. İşte sonra da bazen da çok o kadar da iyi bi şey değil çünkü öbür arkadaşının hakkını yiyosun, o iyi öğrendi filan. Sonra da "„" öğretmen bi görürse iki notu şey yapar diye. Sonra mese "..." diğerleri bi tane "..." bir"..." bir çocuk telefonu, "..." telefonla konuşurken kartını "..." telefon kulübesi kartını yedi. Sonra da "..." sonra da **"e:"** o, telefon kulübesine vurdu ama **"e:"** mesela birisini çağırabilirdi onu şapması için, mecbur değildi vurmaya. Çünkü o ödemiyo o**":"** telefon kulübesini falan o ödemedi hiçbirşeyi. İşte bizi **"e:"** çocuklarla ilgili, "„" mesela birisi birisini dışlarsa öbürsünü incitmiş olu "..." olabilir. Aynısı başına da gelebilir filan. "≠" Ve **"e"** **"e:::"** döğüştü "..." mesela iki çocuk döğüşünce okulda "„" sonra problemi prob "..." problemleri olabilir ailesiyle okulla filan. Atılabilir okuldan. "„" Bizim burası öyle. Sonradan **MAJ** bi de fotoraf çekilirken "," mesela "," biriyle alay et "..." mesela tam fotoğraf çekilince biriylen alay etmek o kadar hoş bir şey değil. **"e::"**

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e::" ben "," ilk başta, annem, **"e:"** no, ben para buldum yerde. 10 euro "," sonra anneme verdim am bilmiyordum kimin düşürdü.. düşürttüğünü. Annem de onu alıp caminin yardım kutusuna bıraktı. Yani biz yemiş olmadık. İnsanlara gitti, caminin caminin şeylerine. **"e:"** sonra **"e:"** bazı, "„" kopya çekmediğim, kopya

çektim mesela. Ama zor durumda kalınca çektim. Çünkü":" bazen insan heyecandan unutuyo "," sınavda. Bana çok gelir o. Sonra da "e" "„" kavga "..." kavga oldu bizim okulda. Birisi atıldı resmen okuldan bir kavga yüzünden. Hocalara küfür edip, **MAJ** hocalara resmen dövecekti atıldı. Benim de kavga ettiğim oldu okulda. Ama "„" suç benim değildi. Sonra "e::" "„" evet mesela sınıfımda bi":" "..." bir çocuk yabancı onun üstüne çok dalga geçiyolar. Bazen ben de. Ama o da bize "," gülüyor filan. cidliye almıyorlar ama. Bazen de cildli, cildli cildli konuşuyorlar. Sonra "e:" "≠" okul malına zarar vermek: oku "..." bizim okulumuzda çok şey oldu ondan. Okulda yangın çıkarttılar bazıları küçük. Küçük yangınlar ama sonra"::" şey okulun "e:" kapısını kırdılar mesela bazıları. Çocuklar. Okulun "e:"evet camını da kırdılar. Çok şey oldu bizim okulumuzda "„" ama işte...

DENEK : P56

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bir arkadaşla dalga geçmek çok çirkin bir hareketir. Dalga geçilen bir kişi buna çok üzülür ve belkide, hayatını karartır, ölüme kadar, (intara) kadar gidebilir.

Kopya çekmek o anda bize kötü gelmez ama derinden düşünürsek, bilgilerinin öğretmenin için önemli değil, çünkü ileri'de yalnız kalınca, bu bilgilere ihtiyacınız olunca, bir şey yapamıyacak sınız ve ögretmeniniz size yardım edemeyecek. Ama ben cevapları arkadaşlarıma yinede veriyorum!!!

Dövüşmek, aptalca bir hareket çünkü dövüşmek hiç bir sorunu çözemez. Hele yabancı isek (mesela TÜRK) ve yabancı bir ülkede yaşıyorsak dahada kötü, çünkü zaten (mesela Fransa'da) rasistlik var, böyle olaylar bunu artırıyor.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Okulum'da dövüş olayları oldu ve yapanlar uzaklaştırıldı. Sanıfın birincisi olduğum için arkadaşlarımın çoğu benim yanıma oturup, kopya çekmek istiyorlar, ben de karşı gelmiyorum çünkü ne olursa olsun arkadaşlarım!

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:::" Kopya çekmek "e:" çok "e:" kötü bi davranış diğil aslında. Ama "e::". yani":" öğretmen için "e:" diğil kendiniz için "e:"yapıyoruz bunları. Onun için "≠" "e:" bu, "..." bu bilgileri "e:" almak. "≠""≠""≠" Mesela para çek, "..." para, "..." para çalmak ya da bir, "..." biri, "..." birisi "e:" para düşürürse yere "e::" arkasından koşup ona vermek iyi bir "e:" harekettir. "e:::" ve bu insanlığa "e:" dayanan bi "e::" davranıştır "e:::" arkadaşlarından dışlanmak çok "e::" üzücü bi "≠" bi bi hal çünkü "e:" yani sevilmediğini an "..." anlarsınız o "„„" sırada ve "e:" "≠""≠""≠" ve işte telefon kulübüne vurmak aslında bi şeye yaramaz çünkü kart geri çekil "..." yani öyle geri gelmez elimize. Gidip birine sormak lazım. "e:" "≠""≠""≠" kavga etmek yani bi şeyi":" çözmez. Sözlerlen "e:" bir problemi halletmek lazım. "≠" Ben olsam kavga etmem kavgay "..." kavgaya dönüştürmem. "≠" Konuşurum sakin sakin "≠" öyle.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

"e::" benim sınıfımda "e::" çok kopya çekiliyo. "e::" en çok "e::" benim "..." benim üzerimde yani benden cevaplar alınıyo. Bazen yine de ben de çektim. Kendimden emin olmadığım için. Ama "e::" çoğu zaman ıı dersimi öğrenmeye çalışıyorum ve yapmaya çalışıyorum. "e::" öyle. "≠" Sonra okulumda "e" büyük olaylar oldu yani, "„„" dövüşmeler falan. "e::" mesela "e::" okul dışında gara doğru işte arkadaşlarım gittiler. Orda döğüştüler. Okul bunu bildikten sonra "e:" bu olayı yapanlar "e:" okuldan uzaklaştırıldı veya atıldı. "e:" "≠" arkadaşlarım "e:" yani çok iyi insanlar diğil. "e:" insanlarla dalga geçmeyi çok seviyorlar. Bazen ben "..." yani bana da yapıyorlar ama ben aldırmıyorum. Ama "e:" yani yine de ben "..." ben yani yapmamaya çalışıyorum. O kadar.

DENEK : P57

Sınıf : 4

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Benim için kopia çekmek bir yandan iyi bir şey bir yandan kötü bir şey. Iyi oldu yön güzel bir not olması ama kötü olan şey hiç bir şey öğrmiyor kopia çekerek. Kavga iyi bir şey değil çünkü bazen çok yaralı olan kişi olabiliyor, kimin burnu

kanio, kiminin baca, çok oluyor öyle. Bir arkadaşı yalnız bu rakmak iyi bir şey dğil, ama tabi kötü bir şey yaptı sa ona birşey demem.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Benim sınıfımda çok kopia çeken oldu. Birgün sınıfta kavga da oldu. Sonunda öğretmen principalın burosuna götürdü çok fena kızdıannesigili çardı onunla konuştu az kalsa okuldan atılabilirdi.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Ben kopya çekmekten **"e"** bazen iyi olduğunu düşünüyom. Bazen de kötü. **"e::"** iyi amaçı: **"e::"** iyi not alırsın. Kötü amacı: **"e:"** kopya çekersen **"„"** yani**":"** bir şey öğrenmezsin. **"e:"** "≠""≠" dögüşlen "≠" iyi bir şey. Mesel birsi sana kötülük yaptıysa yani onun "≠""≠" onun hakkını**"::"** ödersin. "≠""≠" Bi **"e"** "..." bişey Mesela birisinin **"e"** "≠" kopya çekmekten çok kötü bi şey olduğunu ve iyi bi şey olduğunu **"e"** düşünüyorum. Iyi **"e"** olan amacı: **"e::"** iyi not alirsın. Kötü amacı: **"e:"** bir şey öğrenemezsin **"e"** öyle kopya çekerek. Öğretmen yakalarsa **"e"** çok kötü ceza verir. "≠" Ben hayatımda mesela kopya çektim. "≠""≠" Döğüş **"e"** "..."≠" döğüş **"e"** kötü bir şey. Kendinize zarar verirsiniz döğüş yap**"..."** **"e"** döğüş **"e"** yaparak. "≠" Ben olsam birsi bana kötülük yapsa ben de gidip döğürüm. **"e::"** ya da para bulsam alırım ama kendime onunla birşeyler almam. Gidip **"e::"** "≠" ittiyacı olanlara verirdim. Çünkü benim ittiyacım yok. **"e:"** "≠" dalga geçmek kötü bir şey. Çünkü **"e:"** mesela bana dalga geçseler ben üzülürüm. Öyle. Bir **"e:"** bi yerin mesela caminin **"e"** bi **"e:"** mesela masayın üstünü yazmak, kırmak yani kötü bir şey çünkü **"e:"** bi **"e:"** birisinin malına zarar veriyorsun. Onun **"..."** o şeyleri paraylan alındı **"„"** ondan kötü bir şey.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Sınıfta kopya çeken çok oldu. Bir kere **"e::"** arkadaşım kopya çekerken öğretmen yakaladı. **"e:"** notunu sıfır yazdı. Yanındakının da notunu sıfır yazdı. Çünkü **"e"** kı **"..."** kız kendi sayfasını ona verdi. **"e::"** okulda çok kavga edenler var. **"e::"** birisi birgün vurdu burnunu kanattı. O **"..."** oğlan okuldan atıldı. Bir haftalığına atıldı. **"e:"** annesi geri çağrıldı. Annesiylen filan konuştu. "≠""≠" Okula **"..."** okulun duvarına bazı kişiler yazıyor ama**":"** hiç yakalanmadı daa**":"**. Ama çoğ

"..." ço "..." çoğu kişiler yazılıyo. "e::" Arkadaşıma "e" çoğu kişiler "e" da "..." dalga geçiyo. Çünkü "e" ya giysisini çok iyi giyinmediği için. "e::"

DENEK : PL58

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bu filimdeki herşey kötu, çalmak kötüdür. Boşuna döyüşmek de kötu, bence başka kişiyi atması kötüdür. Aynı seni kisi istemediler sonra başka kişiyle kötu davranmak iyi değildir, copya çekmek bişeye yaramiyor çünkü sen bişe bilmeden iyi bir nota veecekler. Bir kişiye merhaba demeyi tamam bişe olmaz ama herkeşe dedinsamanında o kişiye demen lazım. Başka kişinin suyu artmasına lazımdeyil, kimseyi çekip gitmesine iyi değildir. Özüldilerim"diye bilir. Arkadaşının telefonununkırmasını iyi değil çünkü pahalı hem de lazım olur.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Ben çok kavda gördüm ama çok kötü biri, ben bile döyüstüm. Kolej de sadece bir defa copia çektim ama fransısca (çok zordu ama) bir kişi bişe çalmıştı ben o kişiyi tanımıyorum. Benim telefonumu bile çaldılar. Bir defa bir kız bana daha konuşmiyordu elimde içecek bardı beni iteledi, sonra içecek döküldü. Bizim fotoraflarımı iyi di (çok güzeldi)

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Bence şey kopya etmek iyi değil çünkü şey sonra **"e:"** boşuna**":"** iyi notları veriyorlar. Bi şey anlamadıktan sonra **"e:"** çocuklar bi şey yapamazlar. Bi de **"e:"** kavga geçmek **"e:"** yani **"e:"** kavga etmek **",,,"** boşuna **"..."** boşuna **(h)** nasıl diyeyim? **"≠"** (**denek gülüyor*) **"e::"** sonra bi çocuk **"e"** bırakmak iyi değil çünkü o sonra **"e"** iyi olmuyo kötü**"::"** kendisini kötü **"e:"** zannedir **MAJ** çocuk. **"e"** sonra **"e" "≠""≠""≠"** çocuk **"e:"** telefonu **"e:"** kırdı ama iyi değil çünkü belki lazım olabilir. **"e"** sonra **(h)** para gidiyo **",,,"** ama çok kötü çünkü kendisi para vermiyo ya. **"e" "≠""≠"** döğüşmek hiç öyle iyi şey değil çünkü**":"** bazı kişiler boşuna döğüşüyolar yani ön**"..."** önce şaka ediyolar sonra gerçekten bitiyo.. **"e"** yani iyi

bitmiyo. "e:::" başka kişi şey "e:" "≠""≠" yani başka kişiylen dalga girmek boşuna ediyorlar çünkü sonra onun yüzünden "," başka kişiler şey ediyor. Yani":::" evet ...

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Hımm bi defa bir kişi şey bi şey çaldı. Ama ben o kişiyi tanımıyom ama yakalandı. Iı.. Bence iyi değil. Çünkü şey sonra şey taa taaa şeye gitti. Prison yani. Hımm.. sonra bir kişi gördüm kopya çekti ama şey hımm öğretmen bi şey demedi çünkü o kişiden çok korkuyordu. Iıı.. ah! Oui, bi de bi kişi benim, benimlen daha konuşmuyordu sonra beni şey iteledi ben de şey içeceğimi döktüm. Yani döküldü. Bi de ıı aa bi kişi benim telefonumu bile çaldı. Aba ismini demek istemedi. Yani benim yanıma gelmedi. Kavga şey kavga şey benim oturduğum yerde çok kavga oluyor. Ben bile bi defa döğüştüm ama yani çok şey heralde.. bi defa kopya çekcem ama çok zordu onun için ama . Yani öğretmen beni görmedi.

DENEK : PL59

Sınıf : 5

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kötü, çünkü kopia çkilmez, kavga yapılmaz. Para yerde, birisi düşürdü alınmaz, telefon kırılmaz çünkü kopia çekilmez çünkü birisi yanında yok ayni ders verecek geri yapamaz, kavga yapılmaz çünkü kavga yapınca öbürler aynısını yapar, para yerde alınmaz çünkü güzel değil geri verceksiniz mesela lazım olur kadına, telefon kırılma çünkü acıl olursa aramayız ve matériel'li kırıyor. Birisi su içiyor ve iteklemeyiz çünkü birisini acır kırılır. Kulak yapmayıliz çünkü davga geçiyorsunuz ve mesela öbürü istemiyor sonra kavga oluyor.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Arkadaşım sınıfta kopia çekiyordu sonra öğretmen yakaladı ceza verdi sonra öbürü dedi öğretmenim kopia çekiyor, öbürü yalan ikisi ceza aldılar, iki ardaş kavga yaptılar çünkü: birisi kanet içiyordu sınıfta kaneti bitirdi sonra öbürünün çantasına koydu sonra arkadaşı bir kitap onutu öğretmen çatasına bakıyordu sonra dedi ama kanetini unutmadin sonra kavga oldu. Iki arkadaş, birisi 5 euros düşürdü öbürü gördü

aldı, sonra öğretmene dedi 5 euros vardi kaybetim sonra öğretmen herkesin cebine baktı, buldu ceza aldı.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kopya çekilmez çünkü **"e"** aynı ders gelince **","** yapamaz. **" ≠"" ≠"" ≠" "e"** birisi para düşünce geri **"e"** almayız çünkü lazım olursa **",,, "** son **"e" "≠""≠""≠"** lazım olursa, **"e"** daha bulmıycak sonra **"e" "≠""≠""≠"** kopya çekilmez çünkü aynı ders gelince yapamıyorlar. Kav **"..."** Kavga güzel diğil çünkü öbürler aynısı yapıyorlar güzel örnek değil. **"≠"** Para **"e"** para düşünce **"e"** almak güzel diğil çünkü**":"** az sonra **"e"** fotorafta **"e"** kulak yapmak güzel diğil çünkü gav **"..." "e"** kavg **"..."** dalga geçiyorsunuz sonra kavga olur. **"≠""≠"** Ha telefonu kırdı non, Telefonu kırmak güzel değil çünkü acil arama olunca yapamıyoruz çünkü kırdı. **"o"** Tamam.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Bir arkadaş canette içiyordu. Bir arkadaş sınıfta canette içiyordu son**"..."** bitirdi onu sonra çanta **"..."** öbürün çanta **"..."** çantasına koydu. Sonra da öğretmen sordu **"e:" "e:"**kitap yoktu sonra öğretmen çantasına baktı bir canette vardı. Sonra ona ceza verdi. **"e:"** Birisi kopya çekiyordu. Öğretmen yakaladı ikisine ceza verdi. Çünkü o bırakıyodu bakmaya; o da kopya çekiyordu. **"≠""≠""≠" "e:"** Birisi düşürür **"..."** düşürdü öbürü aldı sonra öğretmen, öğretmene dedi **"e:"** düşürü kaybettim. herkesin cebine baktılar buldular sonra dalga geçtiler **",,,"** ikisi.

DENEK : CH61

Sınıf : **5**

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

Kopya çekmek iyiyi dehil çünkü sonra kendin hiç bişey bilmez. Kavga etmek iyiyi dehil çünkü yara olabilir bide terbihesizlik. Dalga geçmek güzel dehil çünkü yazık olur. Para bulunca geri veré biliriz çünkü haram. Tenefüste koşmak iyiyi dehil çunkü arkadaşlaın ellindeki bişeyleri düşire biliriz. Her kese selam verirkere birisine selma vermek olmaz (ellini sıkmak) . okul malina zarar vermek iyiyi dehil çünkü arkadaşlarimiza lazim olabilir.

Metin türü : *yazılı anlatım becerisi, kişisel anlatı metni*

Benim kolejimde kavga eden arkadaslarına müdür onu burosuna götürüp soruyor bide okuldan 1 hafta atıyor. Ben geçen gördüm bir çocuk tenefüste kendine bitane küçük bi pasta yiyordu sona çocuklar gelip hepsini yere dökturler çünkü onala vermemişti. Bigün bi çocuk sınıfta kopya çekmeye çalışıyordu ama öğretmende ona ceza veriyor bide buraya götürüyor. Bi tane çocuk biz derte keneykene o gitmiş kapıla vurup vurup kaçayormuş, koşarkene onu bir öğretmen yakalamış sonra onu okuldan attilar çünkü bide yalan konuşuyordu.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, açıklayıcı anlatım*

"e:" Kopya çekmek iyi değildir. Çünkü **"e::"** ay **"e::"** iyi değildir çünkü de o**":"** **"e:"** **"e:"** nasıl diyim **"e:"** çünkü **"e:"** kopya çekmek iyi değildir çünkü **"e:"** **"e:"** öretmen görebilir bide**":"** yanlış olabilir **"..."** yanlış olabilir bi de **"≠"** bi**":"** derslerini önceden daha önceden apprendre okumak lazım. Sonra kavga **"e:"** kavga etmek okulda yasaktır bi ara yasakdır. Yapmak kötüdür. Sonra para çalmak para bir yere bulunca haram olur hem de**":"** ön kazanıp görünce onu verebilirsin sonra. Sonra arkadaşınla dalga geçmek **"..."** mesela fotoğraf yaparken **"e:"** arkadan işaret falan yapı **"..."** yapınca ayıp olur. sonra **"e:::"** ot **"„"** bir yere mesela bir yere oturuyorsun ge **"..."** iki arkadaşın geliyo **","** üç arkadaşın mesela **"„"** geliyo onlar kalkı **"..."** kalkıyo çünkü o **"..."** sev **"..."** sevmiyodur peut etre. **"e:::"** **"≠"** okul şey **"..."** Okul şeylerine zarar vermemek lazım çünkü **"e::"** bazı **"..."** bazı çocuklara da lazım olabilir. **"≠"** Sonra **":"** **"≠"** ben olsa **"..."** ben olsam öyle bi şey yapmam iyi değil **"≠"** bi şey yapmam "e:" **"≠"** ben okulun şeyi "e:" zarar şeylerine zarar vermem.

Metin türü : *sözlü anlatım becerisi, kişisel anlatı*

Kopya çekmek **"e:"** ben bi okulda bi çocuğu gördüm. Kopya çekiyodu ama, yiğintti. Sonunda öğretmen yakaladı. Oui, **"e:"** aşağ müdüre indirdi. Sonra **"e::"** Karnemiz var bi tane onun içine yazı yazdı. Comme ça annesi **"e:"** bilsin ki kopya çekiyo okulda. Bi de imza atması lazım annesi. Kavga etmek **"e:"** bi çocuk gördüm okulda hep kavga ediyo **"..."** evde ediyo **"..."** bi gün **"e:"** kavga etti gine **","** sonra mü **"..."** müdür aldı onu **"„"** götürdü odasına. Okuldan attı onu **"e:"** bir ay mı ne

“e:” o yüzden kavga edilmez okulda. Sonra “e:” “e:” okulun şeyine “e:” “≠” okulda bi çocuk gördüm. Bi“:” hep kalemlere felan “e:” çalıyodu. Ve diyo ilk önce“:” pr “...” preter yap var “...” verin sonra biz size verim diyo. sözünü unutturduruyo diyo. Sonra o“:” onu çalıyo. Sonra mesela oyuna, oynarkane, bi çocuk geliyo, diyo “...” diyo ka“...” bi kalemini ver diyo. Sonra“:” “...” sonra diyo dışarı geri verim diyo sonra unut “...” unuttutturuyo çocuğa. “≠”“≠” Okulumuza “...” bi çocuk okulda kar “...” karnesini aldı “...” bi çocuğun başka karnesini aldı. Ve o yırttı yırttı. Sonra attı “,” çöpe attı.

ÖZGEÇMİŞ

1971 yılında, Şemdinli'de doğdu. İlkokulu Kadıköy-İlhami Ahmet Örnekal İlkokulunda okudu. Kısa bir süre İstanbul Özel Saint Joseph Fransız Lisesi'nde öğrenim gördü. Erenköy-İntaş Lisesi'nden mezun oldu. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde başladığı lisans eğitimine İstanbul Üniversitesi'nde devam etti. 1999 yılında, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalından mezun oldu. Öğretmenlik stajını Galatasaray Lisesi'nde tamamladı. 1999-2006 yılları arasında İstanbul'un Zeytinburnu, Bahçelievler ve Kadıköy ilçelerindeki değişik ilköğretim okullarında öğretmen ve idareci olarak görev yaptı. 2004 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda "Karşılaştırmalı Bir Bakış Açısı İle Türkçe Öğretiminde Metin Çalışmaları: Değerlendirmeler-Öneriler" adlı tezi hazırlayarak yüksek lisansını tamamladı. 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, yurt dışındaki Türk öğrencilere Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenliği yapmak üzere, Fransa-Paris'e gönderildi. Halen Paris'te ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine Türkçe öğretmenliği yapmaya devam etmektedir.