

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİLLER İÇİN AVRUPA
ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ ÖLÇÜTLERİNE GÖRE TÜRK KÜLTÜRÜ
TANIMLAYICILARININ OLUŞTURULMASI: B1 DİL DÜZEYİ MODEL ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

ASLI FİŞEKÇİOĞLU

ÇANAKKALE
OCAK, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
Ölçütlerine Göre Türk Kültürü Tanımlayıcılarının Oluşturulması:
B1 Dil Düzeyi Model Önerisi

Ash FİŞEKÇİOĞLU
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL
Prof. Dr. Asuman Ahmed Abdo Shaban

Çanakkale - 2019

Taahhütname

Doktora Tezi olarak sunduğum “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Ölçütlerine Göre Türk Kültürü Tanımlayıcılarının Oluşturulması: B1 Dil Düzeyi Model Önerisi**”adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

31.01/2019

Aslı FİŞEKÇİOĞLU

Ali Saker.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Aslı FİŞEKÇİOĞLU tarafından hazırlanan çalışma, 04./01./2019 tarihinde yapılan tezsavunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10161276

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Prof. Dr.	Dinçay KÖKSAL		Danışman
Prof. Dr	Salih Zeki GENÇ		Üye
Doç. Dr.....	Ahmet AKKAYA.		Üye
Doç. Dr.....	Bekir KAYABAŞI		Üye
Dr.Öğr.Üyesi.....	Fatih KANA		Üye

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇİ

Enstitü Müdürü

Özet

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Ölçütlerine Göre Türk Kültürü Tanımlayıcılarının Oluşturulması: B1 Dil Düzeyi Model Önerisi

Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımının yöntemli ve dil düzeyine göre yapılmasını sağlamak için B1 dil düzeyinde Türk Kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasıdır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada tarama modeli ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu modelin seçilmesindeki amaç Türk kültürü tanımlayıcıları için bir model önerisi sunmaktır. Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulma sürecinde öncelikle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul B1 öğretim seti içindeki kültürel öğeler Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni AOÇ (2013) genel yeterlilikler ölçütlerine uygunluğu açısından değerlendirilerek incelenmiştir. İstanbul B1 setinde yapılan kültür aktarımının genel yeterlilikler ölçütlerine uymadığı belirlenmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (2013) genel yeterlilikler ölçütlerine uygun kültür aktarımının yapılmasını sağlamak adına, Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması sürecine başlanmıştır. Sürecin birinci aşamasında, AOÇ metninden, sonraki aşamalarda Avrupa Konseyi tarafından yapılan projelerden, yabancı dil öğretiminde dillere ve kültürlere çoklu yaklaşımlar projesi (CARAP 2012) verilerinden, çalışmaya uygunluğu bakımından sadece kültürel öğelerle ilgili veriler taranmıştır. Elde edilen bu verilerden, proje yazarlarının kültürel alanlar olarak adlandırdıkları veriler, kültürel betimleyicilerin oluşturulması sürecinde hedefleri oluşturmuştur. Proje yazarlarının kültür bilgisi olarak adlandırdıkları veriler ise Türk kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında, kültür aktarımında olması gereken içerik özelliklerini ortaya koymuştur. Bu bilgilerden hareketle, Türk kültürü tanımlayıcılarının özellikle yöntem kitabı yazarları tarafından daha rahat kullanımını sağlamak için Türk

toplumsal bilgisi içeriği, proje verilerine göre tarama ve doküman analizi yöntemleriyle araştırılmıştır. Elde edilen veriler Türk kültürü tanımlayıcılarının bildirimine dayalı bilgi boyutunu oluşturmuştur. Türk kültürü tanımlayıcılarının içeriğini oluşturacak uygulayıcı beceriler B1 dil düzeyinin kültürel yeterlilikleri ile sınırlanması gerektiğinden, Avrupa Konseyi B1 Eşik Düzey Başvuru Metni (2011) projesinin kültürel yeterlilikler verileri doküman analizi yöntemiyle incelenip, elde edilen veriler Türk kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında B1 dil düzeyinde sınırlılıkları olarak belirlenmiştir. Ardından tüm bu veriler ışığında, Türk Kültürü Tanımlayıcıları model nerisi AO metni (2013) bağlamında belirtilen tanımlayıcı yazma ltleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi, Kültürel Tanımlayıcılar, Kültür Aktarımı, Türk Kültürü, Diller İçin Avrupa Ortak neriler erevesi, B1 Dil Düzeyi.

Abstract

Developing Turkish Culture Descriptors in Line with The *Common European Framework for Languages (Cefr)* for Teaching Turkish as A Foreign Language:

B1 Language Level

The aim of this study is to develop Turkish culture descriptors at B1 language level in order to enable the transfer of culture methodologically to foreigners learning Turkish. Scanning model and document analysis method were used in this research conducted by qualitative research method. The aim of choosing this method is to present a model proposal for Turkish culture descriptors. In the process of developing Turkish culture descriptors, in the first place, the cultural elements in the textbook ‘İstanbul B1’ were evaluated in terms of conformity with the general competences of Common European Framework for Languages CEFR (2013). It is observed the cultural transmission in ‘İstanbul B1’ does not meet the requirements of general competences. For this reason, in order to ensure cultural transfer in terms of conformity with the general competences of the CEFR (2013), descriptors were developed. In the first phase of the process, only data on cultural items were scanned from a project carried out by the CEFR: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches (CARAP 2012). From the data obtained, the data which the project writers called cultural areas formed the targets in the process of developing cultural descriptors. This data revealed the features of the content that should be employed in the preparation of Turkish culture descriptors. Based on this information, Turkish social information content was examined by scanning and document analysis methods in order to enable textbook writers to adopt Turkish culture descriptors easily into their content. The data obtained comprise the declarative knowledge (savoir) competences of Turkish culture descriptors. Since the cultural skills of B1

language level should be limited by the skills and know-how (savoir-faire) which would form the content of the Turkish culture descriptors, the cultural competences data of the Council of Europe B1 Threshold Level (2011) were analyzed by document analysis method. The data obtained were determined as limitations of B1 language level in the preparation of Turkish culture descriptors. In the light of all these data, Turkish Culture Descriptors were developed by taking into account the preparation criteria for descriptors stated in the context of the CEFR (2013).

Keywords: : Turkish Cultural Descriptors, B1 Threshold Level, Turkish Culture, Common European Framework for Languages, Transfer of Culture, Turkish as a Foreign Language.

Önsöz

Dilimiz, asırlar öncesinden gelen geleneklerimizin, inancımızın, hayata bakış açımızın, tepkilerimizin, gizli şifrelerini taşır. Sözlerimizin hatta suskunluğumuzun da ardında kimliğimizi oluşturan anadilimiz vardır. Tüm dil bilgisi öğeleri söylemin içinde anlamlanır, değer kazanır. Söylem ise sadece dilin ait olduğu dil bilgisi öğelerini değil, bir toplumun tarih boyunca biriktirdiği tüm kültürel öğeleri içinde barındırır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Türk kültürüne ait öğelerin aktarılmaması düşünülemez. Bu aktarımın da belirli bir yöntem, ölçünlü bir bakış açısıyla yapılması, Türkçeyi öğrenenlere hem öğrenme sürecinde, hem Türkçeyi çözümlenmede yardımcı olacak, hem de kültür aktarımı yoluyla Türk kültürüne ait tüm kültürel şifrelerin dünyaya yayılmasına neden olacaktır.

Söylem nasıl öznesiz, yüklemsiz oluşamazsa; bu çalışmanın da oluşmasında birçok gizli özne ve yüklem vardı. Onlarsız bu çalışmadaki söylem oluşamazdı. Bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım sevgili hocalarım, Prof. Dr. Asuman Ahmed Abdo SHABAN'ın anlamlı varlığı ve donanımı, Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL'ın cesaretlendirmesi ve deneyimi, Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ' in güveni ve motivasyonu, Öğr. Üyesi Dr. Fatih KANA'nın ulaşılabilirliği ve dostluğu olmasaydı bu çalışma olamazdı. Ayrıca değerli fikirlerine her zaman danışmaktan gurur duyduğum, Prof. Dr. Okan YEŞİLOT 'a, Doç. Dr. Füsün SARAÇ' a, Doç. Dr. Ahmet AKKAYA' ya, Doç. Dr. Celile ÖKTEN' e, Doç. Dr. Yusuf AVCI' ya gönülden teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitimim için çocukluğumdan beri bana en iyi imkânları sunan, destekleyen annem ve babama; çalışmalarımın her aşamasında yanımda olduğunu hissettiren, beni yüreklendiren, kaynakça kitaplarımı uzaklardan getiren, Çanakkale yollarında usanmadan beni getirip götürerek eşime, çalışmanın tüm aşamalarında aç kaldığını açıkça dile getiren ve sonunda bunu

kabullenen oğluma, evinin bir odasını bana çalışma odası haline getiren, beni soyduğu meyvelerle besleyen kayınvalideme çok şey borçluyum.

anakkale, 2019

Aslı FİŞEKÇİOĞLU



İçindekiler

Özet	i
Abstract	iii
Önsöz.....	v
İçindekiler Tablosu.....	vii
Kısaltmalar ve Semboller	xi
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	1
Araştırmanın Önemi	2
Araştırmanın Sınırlılıkları	3
Bölüm II: Alanyazın Taraması	4
Ana dili Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi	4
Anadili ve Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşım Kavramları	7
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kısa Tarihçesi	10
İletişimsel Yöntem ve İletişimsel Dil Yetisi	15
Eski Yaklaşımlardan Günümüze Dört Dil Becerisi	21
Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2001 ve Yeni Kavramlar.....	28

Eylem Odaklı Yaklaşım	34
Görev Kavramı	37
Yeterlilik-Yeterlik-Yeti-Yetkinlik Kavramları	41
Öğrenen-Dil Kullanıcısı- Sosyal Aktör Kavramı	47
Bildirişimsel Dil Yeterlilikleri ve Genel Yeterlilikler.....	51
Dil – Kültür Bağlantısı Kültür Tanımları	61
Çağdaş Bilimlerin Dil – Kültür Bağlantısına Bakış Açıları	68
Dil Bilimde Dil-Kültür Bağlantısı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi.	68
Toplum Dil Bilimde Dil- Kültür Bağlantısı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretime Etkisi.	74
Budun Dil Bilimden Kültür Dil Bilime Doğru Dil-Kültür Bağlantısı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi.....	85
Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür Aktarımı	92
Geleneksel Yöntemlerden Ülke Dil Bilime Dil-Kültür Aktarımı.....	92
Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi ve Kültür Aktarımı.....	98
Genel Yeterlilikler.....	103
Bildirime Dayalı Bilgi.....	105
Beceriler ve Uygulayıcı Bilgi	108
Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi 2018 ve Kültür Aktarımı.....	113
Bölüm III: Yöntem	117
Araştırmanın Modeli	117

Nitel Araştırma Süreci	120
Veri Toplama Süreci	121
Yöntem Kitabının Seçim Gerekçesi ve İnceleme Yöntemleri	125
Araştırma Çalışma Grubu	125
Araştırmanın Veri Analizi	127
Genel kültür bilgisi tanımlaması	128
Sosyokültürel bilgi tanımlaması	128
Bölüm IV: Bulgular.....	131
İstanbul B1 Öğretim Seti Kitabı Verileri (SV1).....	131
Yöntem kitabı verileri (SV) yorumlar	142
Projelerin seçim gerekçeleri	150
Projelerin Tanıtımı	151
CARAP Projesi	151
Projelerin İncelenme Yöntemleri.	152
CARAP Projesinin ortaya koyduğu yeni tanımlamalar ve verilerin seçiminde kullanılan ölçütler.	153
B1 Eşik Düzey Başvuru Metni projesinin ortaya koyduğu yeni Tanımlamalar ve verilerin seçiminde kullanılan ölçütler	154
Verilerin Açıklanması	156
CARAP Verileri (V1)	156
CARAP Projesinin ortaya koyduğu alanlara bağlı yeterlilikler.....	156

CARAP Verileri V2	158
B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi Verileri V3.....	160
Verilerin Değerlendirilmesi.....	164
CARAP Projesi verilerin değerlendirilmesi (V1)......	164
CARAP Projesi verilerin değerlendirilmesi (V2)......	165
B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi Verilerinin (V3) Değerlendirilmesi	168
Verilerin Bağlama Yerleştirilmesi	170
Türk kültürü betimleyicilerinin oluşma aşamaları	171
Aşama 1 : CARAP V1 verilerinden hareketle hedef kültürel alanların belirlenmesi.	171
Aşama 2 CARAP V2 verilerinden hareketle Türk Kültürü Bildirimsel Bilgi Araştırması Konularının saptanması ve Tarama Ölçütleri.	176
Aşama 3 Türk kültürü bildirimsel bilgisinin araştırılması ve şifrelenmesi (Türk Kültürü Bilgisi Verileri)	178
Aşama 4: B1 Eşik Düzey Projesi verilerinden hareketle Türk Kültürel Tanımlayıcılarının B1 dil düzeyinde sınırlanması.....	194
Aşama 5: Diller İçin Avrupa Ortak öneriler Çerçeve Metni Tanımlayıcılarda Önerme Yazma Ölçütlerinin Tanıtılması.....	201
Aşama 6: Türk Kültürü Tanımlayıcıları	205
Bölüm V: Tartışma ve Sonuç	229
Öneriler.....	237
Kaynakça.....	239

Kısaltmalar ve Semboller

AOÇ (2013)	: Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (TELC Çevirisi)
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
TKT	: Türk Kültürü Tanımlayıcıları
CEFR İNG	: Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni
CEFR FR	: Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni 2018
CARAP	: Dillere ve Kültürlere Çoklu Yaklaşımlar Projesi
CARAP V1	: Dillere ve Kültürlere Çoklu Yaklaşımlar Projesi Birinci Veriler
CARAP V2	: Dillere ve Kültürlere Çoklu Yaklaşımlar Projesi İkinci Veriler
TKBB	: Türk Kültürü Bildirimsel Bilgisi
SIV	: Sınırlayıcı Veriler
SV	: Sebep Veriler
KKSK	: Türk Kültürü Sosyokültürel Bilgisi
KKGK	: Türk Kültürü Genel Kültür Bilgisi
EV1	: Esas Veriler 1
EV2	: Esas Veriler 2

Tablolar Listesi

Numarası	Başlık	Sayfa
1.	SV1	131
2.	SV1'in devamı	132
3.	SV2	133
4.	SV3	134
5.	SV4	135
6.	SV5	136
7.	SV6	137
8.	SV7	137
9.	SV8	138
10.	SV9	139
11.	SV10	140
12.	SV11	141
13.	C1 Tablosu Ötekilik Bağlamında Dilsel Ve Kültürel İletişim Yönetimi Alanı (C1)...	156
14.	C2 tablosu Çoğul Dilsel ve Kültürel Dağarcığın Oluşması ve Gelişmesi Alanı Tablosu	157
15.	: Birbirleri Arasında Geçişli Yeterlilikler Tablosu	157
16.	: (K) Kültür (bilgi bağlamında) Tablosu	158
17.	Genel Özellikler Bilgisi Bileşenleri K1 Tablosu	159
18.	Eylemsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları Tablosu B1	160
19.	Budun dilbilimsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1	161
20.	İlişkiler Bileşeni Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1	162
21.	Yorumlayıcı Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları Tablosu B1	163

22. <i>Kültürlerarası Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları Tablosu B1</i>	163
23. <i>K1.10</i>	178
24. <i>K1.10'nun devamı</i>	179
25. <i>K1.10'nun devamı</i>	180
26. <i>K1.10'nun devamı</i>	181
27. <i>TKT B1 (1)</i>	205
28. <i>TKT B1 (2)</i>	206
29. <i>TKT B1 (3)</i>	207
30. <i>TKT B1 (4)</i>	208
31. <i>TKT B1 (5)</i>	209
32. <i>TKT B1 (6)</i>	210
33. <i>TKT B1 (7)</i>	211
34. <i>TKT B1 (8)</i>	212
35. <i>TKT B1 (9)</i>	213
36. <i>TKT B1 (10)</i>	214
37. <i>TKT B1 (11)</i>	215
38. <i>TKT B1 (12)</i>	216
39. <i>TKT B1 (13)</i>	217
40. <i>TKT B1 (14)</i>	218
41. <i>TKT B1 (15)</i>	219
42. <i>TKT B1 (16)</i>	220
43. <i>TKT B1 (17)</i>	221
44. <i>TKT B1 (18)</i>	222
45. <i>TKT B1 (19)</i>	223
46. <i>TKT B1 (20)</i>	224
47. <i>TKT B1 (21)</i>	225

48. <i>TKT BI (22)</i>	225
49. <i>TKT BI (23)</i>	226
50. <i>TKT BI (24)</i>	227
51. <i>TKT BI (25)</i>	228



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1.	Genel Çalışma Modeli.....	119
2.	Genel Aşamalar Süreci.....	120
3.	Türk kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında V1 verilerinin kullanımı.....	175
4.	Bildirime Dayalı Türk Kültür Bilgisinin Oluşumu (Savır).....	193
5.	SIV verilerine ulaşma süreci.....	196
6.	CARAP Verilerinin Türk Kültür Tanımlayıcılarının hazırlanmasında Kullanımı.....	204

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ile araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın en önemli amacı Türkçe öğrenen kişinin hedef kültüre ait daha önceden edindiği basmakalıp, doğruluğu kanıtlanmamış olumsuz kültürel bilgilerin Türkçe öğrenimi sürecinde doğru, gerçek ve geçerli kültürel bilgilerle yer değiştirmesidir. Türk kültürüne ait önemli değerler ancak bu şekilde Türkçeyi dünyanın çeşitli kıtalarında öğrenen öğrenciler aracılığıyla tanıtılacak ve yayılacaktır. Aynı zamanda iletişimsel yöntem ve eylem odaklı yaklaşımın getirmiş olduğu en önemli kavramlardan biri olan sosyal aktör kavramı da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında belirlenmiş ölçütler çerçevesinde kültür aktarımında yer bulacaktır. Aynı zamanda hedef dile ait kültürel ön bilgilere sahip içeriğe dil düzeyine uygun olarak sahip olan dil kullanıcıları, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama dil becerilerinde de metinleri algılama ve çözümleme süreçlerinde de daha kısa sürede geliştireceklerdir. Türk kültürüne ait değerlerin Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütlerine uygun olarak genel kültür bilgisi, sosyokültürel bilgi bağlamında incelenmesi, araştırılması ve bunun sonucunda öğrenenlerin dil düzeylerine uygun olarak kültürel tanımlayıcıların hazırlanması yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan yöntem kitaplarında bulunan kültür içeriğinin sorunlu aktarımına da çözüm getirecektir. Bu bağlamda bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim bilimleri alanında, özellikle bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde kültür nedir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı nasıl olmalıdır?
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılacak kültür aktarımı içeriği ne olmalıdır? Neye göre belirlenmelidir?
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem kitapları aracılığıyla yapılan kültür aktarımı AOÇ metni ölçütlerine göre mi yapılmaktadır?
5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yöntem kitaplarında yapılan kültür aktarımının yöntemli ve ölçünlü olmasını sağlamak için neler yapılabilir?
6. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde ve ardından Avrupa Konseyi tarafından yapılan önemli projelerde ve bilimsel araştırmalarda öğrenenin sahip olması gereken kültürel yeterlikler nasıl tanımlanmıştır?
7. Çalışmanın sınırlılıkları kapsamında B1 dil düzeyindeki öğrenenlerin sosyal aktör olma sürecinde kültürel gereksinimleri nedir?
8. B1 dil düzeyinde Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne ait Toplumsal uygulamalar bilgisi ve Toplumsal uygulamalar becerileri ne olmalıdır?

Araştırmanın Önemi

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin 2000'li yılların başlarında Türkçeye çevrilmesi gerek yabancı dil öğretimi alanında gerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında önemli değişikliklere yol açmıştır. Çerçeve metin öncesinde yapılan yabancı dil eğitiminde sadece hedef dile ait genel kültür bilgisi şeklinde yer alan kültür içeriği çeşitli bileşenlere ayrılmış ve ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Özellikle bildirişimsel dil yeterlikleri

ve genel yeterlikler olarak birbirinden kesin çizgilerle ayrılan dil yeterlikleri sonucunda yabancı dil eğitiminde hedef dile ait kültürün aktarılması ve bu aktarımın çeşitli ölçütlerden yola çıkılarak yapılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yazarları bildirişimsel dil yeterlikleri bölümünde yer alan Pragmatik yeterlikleri, çerçeve metin yazarları şu şekilde tanımlamışlardır: *“Etkileşimsel senaryoları ve kurguları kullanarak dilsel kaynakların (dil işlevlerinin ifade şekli, söz eylemler) işlevsel kullanımını belirler. Söylem yeterliğini, bağlaşıklık ve tutarlılığı, metin tür ve biçimlerinin tanınmasını, mecaz ve parodiyi de içerir. Söz konusu olan bu yeterlikte, etkileşimin ve bu yeteneklerin oluştuğu kültürel çevrenin önemini vurgulamaya gerek yoktur”* (AOÇ, 2013,s. 21).Yazarlar bu tanımda kültürel yeterliklerin öğrenende gelişmemesi durumunda, bildirişimsel yeterliliklerin de eksik kalacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel içeriğin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi bağlamında belirlenmesi ve yöntem kitaplarında belirli ölçütlerden yararlanılarak bu içeriğin öğrenene kazandırılması uygulamaya yönelik önemli bir kazanım olacaktır. Bu araştırmada, öğrenenlerin dil düzeylerine uygun olarak kültürel tanımlayıcıların hazırlanması hem bilgi üretmeye yönelik bir temel araştırma hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan yöntem kitaplarında kullanılacak kültür aktarımı içeriği için belirli ölçütler geliştirecek olması sebebiyle de uygulamalı bir araştırmadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada kültürel yeterlilikler tanımlayıcılarının hazırlanması B1 dil düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Aynı zamanda kültürel yeterlilikler betimleyicileri Türkçe hazırlık sınıfında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmıştır. Sosyokültürel bilgi içeriği ve genel kültür bilgisi içeriği aktarımı da B1 dil düzeyi özelliklerine göre sınırlandırılmıştır.

Bölüm II: Alanyazın Taraması

Ana dili Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi

Ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılan yöntemlerin, yaklaşımların, strateji ve tekniklerin arasındaki belirgin farkı ortaya koyan bilimsel çalışmaların yanı sıra, bu farkı tüm gerçekliğiyle gözlemleyen ve deneyimleyen kişilerin, sahada Türkçeyi hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak öğreten öğretmenler olduğu söylenebilir. Ana dili öğretimi yapan öğretmen sınıfa girdiğinde karşısında dinlediği anlama ve konuşma becerileri yaşlarıyla doğru orantılı gelişmiş öğrencilerle karşılaşmaktadır. Böylelikle sınıf içerisinde iletişim dili ilk andan itibaren Türkçedir. Öğrenciler yine yaş gruplarına ve sınıflarına göre hazırlanmış müfredat kapsamında kendi ana dillerine ait yazma, konuşma, okuma kurallarını öğrenip, ana dillerinde becerilerini geliştirirler. Bu sebeple dil edinimi sürecini yaşlarına göre tamamlamakta olan veya tamamlamış öğrenciler zaten kullanmakta oldukları ana dillerinin yapısıyla veya kullanım özellikleriyle karşılaştıklarında kaygı düzeylerinin çok yüksek olması düşünülemez. Frank Marchand (1989, s. 74)ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi arasındaki farklılıklardan şu şekilde bahsetmiştir: “*Ana dil kullanıcısı dili, içinde doğmuş olduğu, dili ona öğretmek için değil yaşamak için konuşan toplumdaki öğrenir, bu sebeple okul gibi her türlü öğrenim organı onun için sunudur. Anadili kullanıcısı dili okul dışında öğrenir*”. Bu tanımdan da yola çıkarak ana dili öğretiminde, öğrencinin okula veya herhangi bir eğitim kurumuna dil öğrenmek için geldiği söylenemez, öğrenci ana dilinde dört dil becerisini bilişsel gelişimine uygun olarak geliştirmek için okula gelmektedir. Bu bağlamda ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi arasında ilk fark öğrencinin eğitim kurumunda bulunma nedenselliğidir. Doğal olarak bir dil kullanıcısı olan öğrenci ile dil kullanıcısı olmak için dili öğrenmeye çalışan öğrenci arasında gereksinim

anlamında da çok önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılığı, Albana Cain (1994, s.42) bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişiler için gönüllü bir sürgünün konforsuzluğu olarak adlandırmaktadır. Cain tarafından kullanılan gönüllü sürgün kavramı, öğrencinin yabancı dil öğrenirken karşı karşıya kaldığı hedef dile ait yapıya ve sisteme alışma süreci olarak kabul edilebilir. Öğrenci gönüllüdür, çünkü yeni dili öğrenmek ister. Fakat alışık olmadığı bir sistemi benimsemek ve bu sistemi kullanmak zorundadır. Ayrıca, bu süreçte dili öğrenen kişi önceden tanımadığı veya az tanıdığı, belki hakkında olumsuz düşüncelere de sahip olduğu hedef dile ait kültürel öğelerle de tanışmaktadır. Bu sebeple rahatı kaçmıştır, konforsuzdur. Kısaca belirtmek gerekirse, Cain'in altını çizdiği konforsuzluk sadece yeni dil yapısına alışma sürecini değil aynı zamanda yeni bir kültüre de alışma sürecini kapsamaktadır. Hâlbuki ana dili öğretiminde öğrencinin aynı zorluklarla karşı karşıya olduğu söylenemez. Bu durumu Özcan Demirel (2003, s. 7) şu cümlelerle anlatmaktadır: “*Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir*”. Böylelikle, bir dili yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili olarak öğrenen öğrencinin eğitim kurumunda bulunma nedenselliğinin farkından sonra Cain'in bahsettiği konforsuzluk alanının da birbirinden farklı sebeplerle oluştuğu görülmektedir. Ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi arasındaki önemli farklar Fries'in(1957, Aktaran Tosun, 2005, s. 6), Robert Lado'nun yazdığı “Linguistics Across Cultures”(Çapraz Kültürlerin Dilbilimi) kitabının önsözünde yaptığı açıklamalarda da anlaşılmaktadır:

Ana dilini öğrenmeye çalışan bir çocuk bir yandan bu dilin iletişim sağlamaya yönelik önemli ve çarpıcı aykırılıklarına dikkat ederken öte yandan da bu biçimde gelişmeyen öteki tüm ayrıntıları göz ardı etmeyi öğrenir. O, kendi ana dilinin çarpıcı iletişim kodlarını oluşturmayan belirgin yönlerine tepki vermesini önleyen bir dizi “kör nokta” geliştirmiştir. İşte bu nedenle ikinci bir dili öğrenmek ilk dili öğrenmekten çok daha farklı bir çalışmayı

gerektirir. Temel sorunlar yalnızca yeni dilin kendine özgü belli başlı güçlüklerinden değil, aslında ilk dildeki alışkanlıkların yarattığı özel bir “ket vurum”dan kaynaklanmaktadır.

Ana dilini kullanma sürecinde kişiler, ana dillerine ait bilmedikleri bir yapıyı göz ardı edebilirler. Bu durum onların bildirişimde zorlanmaları sonucunu doğurmaz. Yabancı dili öğrenme sürecinde olan öğrenciler ise bahsedilen kör noktaları ana dili kullanıcıları gibi görmezden gelemezler çünkü öğrenme sürecinde oldukları dili kullanma alışkanlıkları yoktur. Ancak dil düzeylerine göre, öğrenmekte oldukları dilin dil bilgisi, şekil bilgisi ve telaffuz kurallarından yola çıkarak bu yeni dille algılamaya ve üretime geçebilirler. Bu durum bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişilerin bildirişime geçmelerinde zorluklar yaratır. Oysa her biri kendi ana dillerinin kullanıcısı olan bu öğrencilerin, kendi ana dillerini kullanırken böyle bir gereksinimleri bulunmamaktadır. Kendi ana dillerini kullanma sürecinde ana dillerinin işleyiş sistemini tüm ayrıntılarıyla bilmelerine gerek yoktur ve ana dilleriyle iletişime geçmek için dil eğitimi almalarına gerek yoktur. Ayrıca yabancı dili öğrenme sürecinde ana dili kullanımındaki bu yönelimler veya alışkanlıklar öğrenenin işini epey zorlaştırmaktadır. Bu sebeple öğrenenin yabancı bir dili öğrenirken çok farklı stratejiler ve teknikleri de öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum da ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi arasında bulunan en önemli farklılardan biridir. Zaten birçok bilimsel çalışmada da belirtildiği üzere: “*Ana dili öğretiminin genel amacı, okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmektir*”(Açık ve Önkaş, 2010, s. 54).Alıntıda bahsedilen kör noktaların sadece dilsel güçlüklerden oluştuğu söylenemez. Üstelik bahsedilen kör noktalar, bir yabancı dilin öğrenilmesi sürecinde sadece yeni bir dilsel yapı ve sistemle karşılaşmadan doğan sorunlar olmayabilir, yeni karşılaşılan, iyi tanınmayan kültürel öğeler de kör noktaları oluşturabilir ve bu durum dil kullanıcısını bildirişimsel durumlarda zora sokabilir.Tosun, bu bağlamda dil-toplum-kültür alanlarında var olan kör noktaların üstesinden gelinmesi gerektiğini belirterek, çağdaş eğitime uygun, deneysel araç gereçlerin hazırlanması gerekliliğinin üzerinde

durmaktadır (Tosun, 2005). Bu durum aynı zamanda ana dili öğretiminde kullanılan ders araç gereçleri ve yabancı dil öğretiminde kullanılan ders materyallerinin de kesinlikle birbirinden farklı dilsel ve kültürel gereksinimleri gidermek üzere hazırlanmış olması gerekliliğini de göstermektedir. Bu bağlamda ana dili öğretiminde amaçlanan, kültür öğretimi olarak adlandırılabilir. Kültür öğretimi adı altında daha çok topluma ait genel kültür bilgisinin öğretilmesi hedeflenebilir. Genel kültür bilgisinin yanı sıra öğrencinin sosyokültürel bilgiye gereksinimi yoktur, çünkü zaten o toplumun içinde birey olarak yaşamaktadır. Oysa yabancı dil öğretimi sürecinde kültür öğretiminden değil, kültür aktarımından bahsedilebilir. Ana amaç kültürü öğretmek değil, her türlü bildirişim ortamında dil kullanıcısının, kültürel öğelerin eksikliğinden ortaya çıkabilecek algılama veya üretim zorluklarını en aza indirmektir. Bu bağlamda ana dili öğreten öğretimde olması gereken yeterliliklerle yabancı dili öğreten öğretmenlerin yeterlilikleri arasında da önemli farklar bulunmaktadır. Her iki öğretmenin de kullanması gereken stratejiler ve teknikler bu sebeple birbirinden ayrılmaktadır. Bu durum ana dili kullanıcısı olan her kişinin, o dili yabancı dil olarak öğretemeyeceği gerçekliğini ve ana dili öğreten her öğretmenin de, kapsamlı bir eğitim sürecinden geçmeden, o dili yabancı dil olarak öğretemeyeceğini göstermektedir.

Anadili ve Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşım Kavramları

Günümüzde yaklaşım ve yöntem kavramlarının kullanıldığı bilimsel araştırmalar incelendiğinde bu iki kavramın pek çok kaynakta birbirinin yerine veya birbirinin anlamını kapsayacak bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, bazı yabancı ve Türkçe kaynaklarda iletişimsel yöntem olarak kullanılan bu kavram, bazı kaynaklarda da iletişimsel yaklaşım olarak kullanılmaktadır. Bu sebeple iletişimsel yaklaşımı incelemeyen önce, yöntem ve yaklaşım kavramlarının içerdiği anlamı irdelemek gerekmektedir. Fransızca *méthode* kelimesinin çevirisi olarak kullanılmakta olan yöntem terimi etimolojik olarak incelendiğinde,

Grekçe yol anlamında olan kelimedden günümüze kadar geldiği görülmektedir. (Robert, 1990, s. 1191) Yaklaşım ise şu şekilde tanımlanmaktadır: “ *Yaklaşım dilbilim, pedagoji, öğrenme psikolojisi, psikoloji ve benzeri bilim dalları ve çeşitli faktörlerin etkileşimi ile dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili ortaya konan bilimsel teorik temeldir*” (Uzuntaş ve Yıldız, 2017, s. 209). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, yabancı dil öğretiminde yaklaşım, disiplinler arası bir bakış açısıyla oluşmaktadır. Yabancı dil eğitimi, sosyal bilimlerin her alanında ortaya çıkan yeni düşüncelerle yeniden şekillenip, çağın gerekliliklerine göre kendi gereksinim analizini kendisi yaparak yenilenmektedir. Yaklaşım aynı zamanda kapsayıcı, tanımlayıcı, sınırlandırıcı, felsefi temellidir. (Güzel ve Barın, 2013) Bu bağlamda yabancı dil eğitiminde amaçlar, hedefler ve ölçme değerlendirme, önceden seçilmiş yaklaşımın doğrultusunda yapılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yüzyıllardan beri ortaya çıktıkları çağın gereksinimlerine göre şekillenmiş çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır çünkü yaklaşım, dilin doğasına ilişkin dil kuramını ve dil öğrenme kuramını içerir. Dilin nasıl öğrenildiği sorusuna cevap arar (Köksal ve Varışoğlu, 2014).

Kısaca belirtmek gerekirse yaklaşım bir anlamda dilin öğretilmesindeki nedenselliği de kapsar. Bu nedensellik yabancı dil öğretiminin dayandığı felsefeyi de ortaya koymaktadır. Güneş”(2013,s. 38)yabancı dil öğretiminde seçilen yaklaşımın aynı zamanda amacı da yansıttığının altını çizmektedir. “*Dil öğretiminin amaçları yaklaşımlara göre değişmektedir.* Yabancı dil öğretimi alanında Fransa’da yapılan bilimsel çalışmaları incelediğimizde, méthode olarak kullanılan ve yöntem olarak çevrilen kavramın eğitim bilimlerinde üç farklı anlamda kullanıldığını görmekteyiz.(Saraç, 1992) Méthode kelimesi öncelikle yabancı dil dersi sürecinde kullanılan her türlü yazılı, sözlü ders materyali anlamına gelmektedir (Cuq, 2003). Bu sebeple yabancı dil öğretimi kitaplarının genel adı da méthode (yöntem kitabı)olarak anılmaktadır. Bu kelimeye yüklenen ikinci anlam ise, méthodologie kelimesinin içerdiği anlamın yerine kullanılan, özel bir alanda uygulanan yöntemlerin tamamı olarak

kabul edilmektedir(Robert, 1990). Méthode kelimesinin son anlamı ise Cuq(2003, s. 166)tarafından bir –méthodologie-den yola çıkarak uygulanan tutumların tümüolarak tanımlanmıştır. Kısaca belirtmek gerekirse yöntem yabancı dil öğretimi alanında hem ders kitaplarının içeriğini hem sınıf içinde öğretmen tarafından kullanılan strateji ve teknikleri kapsamaktadır.

Robert (2002, s. 110) yabancı dil öğretimi terimlerini ayrıntılı olarak incelediği özel alan sözlüğünde yöntemi, méthodologie-yani kullanılan yöntemlerin tamamı- anlamında kullanıldığında şu şekilde tanımlamaktadır: *“Yöntem öğretilecek alanı belirlemek amacıyla dilbilimden, öğretim tutumlarını seçmek için pedagojiden, yabancı dil öğrenecek olan kişinin yaşı ve gereksinimlerinin tespitinde psikolojiden, öğrencinin kültürel donanımına özen göstererek yabancı dil öğretiminin amaçlarını belirlemek için sosyolojiden, öğretim sürecinde kullanılması gereken teknik araçları belirlemek için de teknolojide yardım almaktadır”*. Bu tanımdan yola çıkarak tutarlı ve faydalı bir eğitim içeriği oluşturabilmek için yaklaşım ve yöntemin önceden belirlenmesi gerektiğinin de altını çizmek gerekmektedir. Yöntem mutlaka seçilmiş olan yaklaşıma uygun ve disiplinler arası bir bakış açısından yola çıkarak oluşturulmalıdır. Aynı zamanda yöntem öğrenenlerin gereksinimlerine ve özelliklerine uygun olmalıdır. *“Yöntem seçilen yaklaşımı temel alan, kendi içinde tutarlılığı olan, dersin düzenini ve işleyişini belli bir düzene oturtan, kullanılacak öğretim tekniklerini belirleyen yoldur”* (Köksal ve Varışoğlu, 2014, s. 82). Bu tanımda bilim insanları, öğretim tekniklerinden bahsederek öğretmenin sınıf içinde kullanması gereken strateji ve tekniklerin de önemini vurgulayarak, yöntemin öneminin üzerinde durmaktadırlar. Bu vurgu sadece eğitim planlayıcılarının değil, yabancı dil öğretmenlerinin de yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılan yöntem ve yaklaşımın özelliklerini ayrıntılı olarak bilmesi gerekliliğini de hatırlatmaktadır.

Puren (2000, s. 134) yöntem kavramını şu şekilde açıklamaktadır: “*Öğretmenin.....amaçla öğretmek için yapabileceği şeylerin tümü*”. Tanımının bir bölümünü noktalarla boş bırakması, yabancı dil öğretiminde önceliğin amaca yönelmek olduğuna dikkat çekmektedir. Amacı belirleyen etken ise seçilmiş olan yaklaşımdır. Böylelikle yöntem kavramının esasında tanımının oldukça geniş olduğu gözlenmekle beraber, sınırlarının yaklaşımla çizildiği görülmektedir. A.Güzel ve E. Barın (2013, s. 159) yöntemle yaklaşım arasındaki yakın bağıntıdan bahsederken şöyle demektedir: “*Yaklaşımına atfedilen tanımlarla karşılaştırıldığında yöntemin daha özel bir amaca hizmet ettiğini ve yaklaşıma göre şekillendiğini söylemek mümkündür*”.

Türkçede yöntem olarak kullanılan bu terimin içerdiği farklı anlamlar da göz önüne alındığında, yöntem yabancı dil öğretiminde seçilen yaklaşımın ilkeleriyle uyumlu, akılcı, yaklaşımın olumlu yönlerini etkin olarak kullanan, eksik yönlerini çeşitli teknik ve stratejilerle tamamlayan sınıf içindeki tutumların tamamı olarak özetlenebilir. Aynı zamanda yöntem, öğrenenin dilsel ve kültürel geçmişine uygun olarak yapılandırılmış, yabancı dili öğrenme amacına uygun, nedenselliği kanıtlanmış, kullanılan yöntem kitabıyla çelişmeyen, öğretmenin önceden belirlenmiş strateji ve tekniklerini de kapsayan bir bütün olarak tanımlanabilir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kısa Tarihçesi

Yabancılarla Türkçe öğretiminin tarihi 11. Yüzyılda Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçe öğretmek için yazılan *Divân-ı Lugât't-Türk* kadlı Kıpçak Türkçesi ile yazılmış esere kadar uzanmaktadır. Adından da anlaşılacağı üzere, sözlük şeklinde yazılmış olan bu eser incelendiğinde, eserin Türkçeye ait dil bilgisini ve kelime bilgisini öğretmekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda dönemde geçerli olan kültürel bilgiyi de aktardığı görülmektedir. Aktarılan kültür bilgisi incelendiğinde eserin içinde çok sayıda örneklendirilebilecek Türklere

ait genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilgi içeriği bulunmaktadır. Örneğin Kaşgarlı Mahmut “ugut” kelimesini kendinden içki yapılan bir çeşit hamur adıdır olarak açıklamakla yetinmeyip, aynı zamanda bu hamurdan içki yapılmasının on günlük sürecini tarif olarak vermektedir (Atalay, 1939, s. 50). Çağdaş yaklaşımlarda sosyokültürel bilginin bir bileşeni olan yeme-içme kültürü aktarımıyla sınırlanmamış olan eserde, aynı zamanda yine sosyokültürel bilginin bir bileşeni olan günlük yaşam alışkanlıklarından da bahsetmektedir. Örneğin münğüz kelimesinin anlamı boynuz – bir çeşit çocuk oyunu olarak verilip aynı zamanda bu oyunun nerede ve nasıl oynandığı kurallarıyla birlikte ayrıntılı olarak açıklanmaktadır(Atalay, 1939, s.363).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir ilk olarak kabul edilen bu eserin çağdaş yabancı dil kuramlarına şaşırtıcı şekilde uygun olması sadece kültür aktarımı boyutunda değildir çünkü eserde dil bilgisi öğeleri açıklanırken de tümevarım yöntemini kullanılmıştır. Kaşgarlı Mahmut eserinde kelimeleri gruplara ayırarak dil bilgisi kurallarını vermeden önce bol miktarda örnekler verip buradan hareketle kurala ulaşma yolunu tercih etmiştir (Mete, 2015, s.29). XIV. yüzyılda ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yine sözlük şeklinde yazılmış olan Codex Cumanicus karşımıza çıkmaktadır. CodexCumanicus, bir taraftan yabancılara Kıpçak Türkçesini öğretmeye çalışmak diğer yandan da Hristiyan dinini Kıpçak Türkleri arasında yaymak için yazılmış pratik bir eserdir(Çakmak, 2014, s.173). Eserde hem ticareti kolaylaştırıcı günlük dil, dini terimler bulunmaktadır. Yine XIV. Yüzyılda İbni Muhenna tarafından bir sözlük şeklinde yazılan Hilyet’ül Lisan, Arapça-Türkçe-Moğolca olarak hazırlanmış, içinde dil bilgisi bölümü ve günlük yaşamda kullanılan sözcükler bulunan yabancılara Türkçe öğretimini amaçlayan bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı yüzyılda Kitabü’l-İdrak li-Lisâni’l-Etrak ve Kitâb-ı Mecnû-ı Tercüman-ı Türkî ve Acemi ve Mongolî isimli eserler de sözlük şeklinde yazılmış diğer eserlerdendir (Güzel, 2013). XV. Yüzyılda ise Kitabü Bulgati’l-Müştak Fi Lugati’t-Türk ve ’l –Kıfçakolarak anılan, yine sözlük

şeklinde yazılmış, içinde Kıpçakça ve Türkmençe olarak ayrılarak, örneklendirilmiş 1500 sözcük bulunan ve günlük Türkçeyi dilbilgisi çeviri yöntemiyle öğretmeyi amaçlayan bir eser yazılmıştır(Mete,2015).Ercilasun(2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için XV. yüzyılda yazılmış diğer eserleri Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l – Lügati’t – Türkiyye, El-Kavâninü’l-Küllîye li-Zati’l-Lügati’t-Türkiyye, Ed-Dürretü’l – Mudiyye fi’l – Lügati’t – Türkiyye olarak sıralamıştır. Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l – Lügati’t – Türkiyye ve Ed-Dürretü’l – Mudiyye fi’l – Lügati’t –Türkiyyesözlük şeklinde Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış eserler arasında gösterirken,El-Kavâninü’l-Küllîye li-Zati’l-Lügati’t-Türkiyye’yi ise Arap dilinde yazılmış Türk grameri olarak sınıflandırmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en dikkat çekici ilerlemeler Osmanlı döneminde oluşmuştur. Dönemi ayrıntılı olarak anlattığı makalesinde Ağildere(2010)II. Mahmut’un isteğiyle Bab-ı Ali’nin bünyesinde Türk-Müslüman tercümanlar yetiştirmek amacıyla dil oğlanları okulu olarak faaliyet gösteren 1821’de Tercüme Odası kurulduğunu, sırasıyla tercümanlar yetiştirmek için önce Venedik Cumhuriyetinin sonrasında ise Fransa 1669’da aldığı kararla Osmanlı İmparatorluğunda görev yapacak ilgili devletlerin görevlilerinin Türkçe öğrenimini küçük yaşlardan itibaren devlet eliyle sağlamaya başlamışlardır. Makalede ayrıca Fransa kralı XIV. Louis’ nin seçtiği on öğrencinin, Louis-le-Grand kolejinde tamamladıkları kuramsal eğitimlerini “Doğu dilleri konusundaki bilgilerini arttırmak ve tercümanlık görevlerinde kullanılmak üzere İstanbul’daki Fransız Elçiliği binası içerisinde bulunan Kapüsen kolejinde gönderilmesinden bahsedilmektedir. Ağildere ayrıca dönemde İstanbul’da Türkçe öğrenen öğrencilerin ailelerine gönderdikleri mektuplardan okulda Türkçenin dilbilgisi-çeviri yöntemiyle öğretildiğinden de bahsetmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında XX. yüzyıla kadar birçok yabancı dil bilimci günümüzde kullandığımız yöntem kitaplarına benzemeyen, genellikle dil bilgisi kitabı ve sözlük şeklinde eserler yazmıştır. Bu yazarlara örnek olarak, Tatarlara esir düşen ve esareti

sırasında Türkçe öğrenip sonradan Türkçe öğretmek için 1615 tarihinde Slownik polskoturecki isimli bir kitap yazan Marcina Paszkowskiego, 1680’li yıllarda Türkçe, Latince, İtalyanca, Fransızca, Almanca ve Lehçe olarak 3 ciltlik bir sözlük hazırlayan François Meninski, Türkçe öğretmek için 1790’lı yıllarda, içinde dil bilgisi alıştırmalarının ve konuşma kalıplarının da bulunduğu bir dil bilgisi kitabı yazan Pierre François Viguier, 1833’de özellikle telaffuz üzerinde durarak konuşmayı öğretmeye yönelik bir dil bilgisi kitabı yazan Amédée, ilk kez Türkçeye ait ses uyumu kurallarından bahseden ve örnek metinler kullanarak Fransızlar için 1846 yılında bir dil bilgisi kitabı yazan William Redhouse sayılabilir (Balcı, 2016) .

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları Osmanlı İmparatorluğunun yıkılmasının ardından yerini bir süreliğine Türkçenin sadeleştirilmesi çalışmalarına bırakmıştır. 1928 yılında Atatürk tarafından yapılan Harf Devrimi ve ardından 1932 yılında açılan Türk Dil Kurumu Türkçe üzerine yapılan çalışmaları yoğunlaştırmıştır. Ülkemizde Türkçe yabancı bir dil olarak ancak 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER bünyesinde öğretilmeye başlanmıştır (Mete, 2015). Daha sonra birçok üniversite TÖMER açarak gerek yabancılara Türkçe kursları kapsamında gerek yabancılara Türkçe öğretimini konu alan yüksek lisans ve doktora çalışmaları kapsamında faaliyetlerine başlamışlardır. *“Fakat öğretim, kitaplar ve öğretmen kılavuz kitapları kapsamında ciddi farklılıklar bulunmaktadır ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin eğitimlerde eşgüdüm sağlanamamıştır”* (Mete, 2015, s.51). 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü’nün Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) birlikte yürüttüğü “Büyük Öğrenci Projesi”, 2010 tarihinde kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına devredilince Türkiye’ye dünyanın birçok ülkesinden çok sayıda yabancı uyruklu öğrenci gelerek çeşitli üniversitelerde Türkçe öğrenmeye başlamıştır (Balcı, Gündüz, Gönültaş, Aramak, 2016). 2007 yılında Yunus Emre Enstitüsü’nün açılmasıyla yabancılara Türkçe

öğretimi alanında birçok ilerlemeler kaydedilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini hem yurt içinde hem yurt dışında düzenlediği kurslar aracılığıyla yapmaya başlamıştır. Enstitü aynı zamanda bu alanda eğiticilerin eğitimini sistemli olarak yapan ilk kurum olarak kabul edilmektedir. Enstitü bünyesinde görev yapan uzmanlar yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında çeşitli eğitim materyalleri üreterek ve Türkçe yeterlilik sınavlarını yurt içinde ve yurt dışında uygulayarak alana önemli katkılar sunmaktadırlar. 2009 – 2015 yılları arasında enstitü bünyesinde toplamda 34893 öğrenciye Türkçe öğretilmiştir (Balcı,Gündüz, Gönültaş, Aramak, 2016).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi incelendiğinde, bu çalışmaların uzun bir zamana yayılmış olduğu görülse de maalesef halen YÖK yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin lisans programlarında eğitim görebilecekleri bir yapıyı düzenleyememiştir. Alanda eğitim veren öğretmenler standartlaşmış bir öğretim programında eğitim almadıkları için çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretiminin birbirinden farklı alanlar olduğu bilgisinden yola çıkıldığında, yabancı dil öğretimi kuramlarını ve tekniklerini bilmeyen ana dili öğreticileri veya Türkçe dil bilgisi yetersizliği bulunan yabancı dil öğretmenleri yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde önemli sorunlar yaşamaktadırlar.Yapılan araştırmalarda elde edilen veriler incelendiğinde bilim adamları durumu şu şekilde özetlemektedirler: *“Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerileri, dil bilgisi alanında yetkinlik, yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemlerini/yabancı dil öğretim yöntemleri bilgisi ve sözcük dağarcığı zenginliği konularında, öğretmenlerde var olmasını arzu ettikleri yetilerden beklentilerinin son derece yüksek olduğu söylenebilir”*(Yıldız ve Tepeli, 2015,s. 574).Güzel (2003)“Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz”adlı makalesinde yabancılara Türkçe öğretecek öğretmenlerin eğitiminin, Avrupa ülkelerinde olduğu gibi farklı bir eğitimden geçirilmeleri gerektiğini, eğitim

fakültelerinde Türkçe Eğitimi Bölümlerinin bu anlayışla yeniden inşa edilmesi gerektiğini hazırlamış olduğu ders programı örneğiyle de ayrıntılı olarak anlatmaktadır.

İletişimsel Yöntem ve İletişimsel Dil Yetisi

Yabancı dil öğretiminde dilin nasıl daha iyi öğrenilebileceği ve öğretilebileceği sorusunun cevabı belki de yüzyıllardır aranmaktadır. Bu sebeple, yabancı dil eğitimi tarihinde birçok yaklaşım ve yöntem denenmiştir. Uygulanan yöntem ve yaklaşımların dayandığı ana felsefe ne olursa olsun, gereksinim analizi doğrultusunda seçilmiş ve doğru uygulanan yaklaşım ve yöntemle belirlenmiş hedeflere sağlıklı bir şekilde ulaşmak mümkün olmaktadır. Bu bağlamda her dönemin yabancı dil öğrenme ve öğretme sebepleri farklı olduğundan, öğrencilerin de gerek öğrenme sürecindeki gerek hedef dili kullanma sürecindeki gereksinimleri de değişiklik göstermektedir. Puren (2004) iletişimsel yaklaşım öncesinde kullanılan dil eğitimi yaklaşımlarını dilbilgisi yaklaşımı, kelime yaklaşımı ve kültür yaklaşımı olarak gruplandırmıştır. Bu yaklaşımlar doğrultusunda uzun yıllar Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi programlarında da kullanılmış olan yöntemlerden dilbilgisi-çeviri yöntemi, doğrudan öğretim yöntemi ve aktif yöntemi sayabiliriz.

Geleneksel yöntemlerin başında gelen Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi hedef dile ait dil bilgisi kurallarını öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu kurama göre hedef dili öğrenmek ancak hedef dile ait dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi ile mümkün olmaktadır. Kaynak dilden hedef dile doğru yapılan çeviriler aracılığı ile öğrenci hedef dildeki yapılarla karşılaşarak, hedef dildeki dil bilgisi kurallarının kendi dilindeki karşılıklarını görerek bir karşılaştırma yapmaktadır. Dil bilgisi çeviri yönteminin dil eğitimi sürecine zorlayıcı etkileri olduğunu savunanlar bu yönetime tepki olarak doğal yöntemi savunmuşlardır. Bu yöntemi savunanlar,

yabancı dil öğrenim sürecini insanın doğal yollardan ana dilini öğrenme sürecine benzeterek, sözlü anlatıma öncelik tanımışlar ve dil bilgisi kurallarının öğretimini yabancı dil öğrenme sürecinin daha ileriki safhalarına taşımışlardır. Gouinin'nin öne sürdüğü doğal yöntemde: *“Öğrenci yabancı dili aynı bir bebeğin ana dilini öğrendiği süreçlerden geçerek yani önce dinleyerek sonra konuşarak en son olarak okuyarak ve yazarak öğrenmelidir”* (Puren,1988,s. 92). Bu yöntemin ardından gelen doğrudan yöntemde ise dil betimlenmez dilin kendisini öğretmek hedeflenir. Uzun yıllar Avrupa’da ve ülkemizde yabancı dil öğretiminde kullanılan bu yöntem dil bilgisi, konuşma ve okumayı tamamlayıcı bir öge olarak ele alır ve dolaylı olarak öğretir. Ondan sonra gelen ve daha çok hedef dile ait kültürel içeriğin de öğretilmesini amaç edinen aktif yöntemde ise yabancı dil eğitiminde izlenen bazı süreç ve teknikler dil bilgisi çeviri yöntemine, uygulanan eğitim ilkeleri ise doğrudan öğretim yöntemine aittir (Güneş, 2011). Daha sonra ortaya çıkan dinleme – konuşma ve görsel – işitsel yöntemlerin ortak amacı ise: *“Yapısalcı karakterde etkinliklerle öğrenciye belirli iletişim durumlarında konuşma yetisi kazandırmaktır”* (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011, s. 89). Dinleme – konuşma yöntemi ve görsel – işitsel yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli özellik ilk defa yabancı dil eğitiminde iletişim durumlarından bahsedilmesi olmuştur. Dinleme – konuşma yöntemi ve görsel – işitsel yöntem bağlamında ilk kez kullanılan iletişim kavramı, bu yapısalcı yöntemlere tepki olarak doğan iletişimsel yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Anahtar kelime halen iletişim olsa da, kapsadığı anlam oldukça değişmiştir. Çünkü iletişim kavramı bu yöntemde pragmatik (kazanımı ilgilendiren) ve sosyo- dilbilimsel açılımlara giderek anlamını derinleştirmiştir (Robert ve arkadaşları, 2011,s. 89).

Daha önceki yöntem ve yaklaşımlarda yabancı dil öğretiminde karşılaşılmayan önemli kavramları barındıran iletişimsel yaklaşımın ayrıntılı tanımlarını incelemeyen önce, bilişsel dil yaklaşımının temsilcisi olarak anılan Noam Chomsky'nin yabancı dil öğretimini yakından ilgilendiren düşüncelerini gözden geçirmek gerekmektedir. Çünkü pragmatik yani kazanımı

ilgilendiren yabancı dil öğretimi anlayışı çalışma konusunu yakından ilgilendiren eylem odaklı yaklaşımın da temelini oluşturmaktadır. Yabancı dil eğitiminde bilişsel yöntem kendisinden önce gelen davranışçı kuramcılara tepki olarak ortaya çıkmıştır. *“Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle 1960'lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir”* (Memiş ve Erdem, 2013,s. 299). Diğer yöntemlere kıyasla öğrencinin öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde katılımıyla ve öğrendiklerini çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek anlamlandırmaları temeline dayanmaktadır. Chomsky 'ye göre *“Dili oluşturan öğeler, yani söz dizimi, anlam bilgisi, ses bilgisi v.b bilgiler beyinde genetik ve modüllü bir donanımla bulunmaktadır. Birey dilin kurallarından ve sisteminden hareket ederek, cümleleri anlamakta ve diğerlerine aktarmaktadır. Birey dili öğrenmek için temel bir yeteneğe ve evrensel bir dil bilgisine sahiptir”* (Chomsky 2000, aktaran, Güneş, 2007,s.30). Bu bakış açısı ve yöntem doğrultusunda, kendinden önce gelen yöntem ve yaklaşımlara kıyasla ilk kez tanımı değişen dil bilgisi öğeleri ve dil bilgisi öğretimi, her ne kadar klasik öğretme teknikleri kullanılsa da farklı bir anlam kazanmıştır. Daha önceki yöntemlerde dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi yeterliyken bu yöntemde: *“Dil bilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim kullanılarak ve kurallar anadilde yapılan karşılaştırma ve açıklamalarla öğretilir”* (Memiş ve Erdem, 2013, s.311). Ayrıca bu yöntem bağlamında dört temel becerinin eşit oranda değerlendirilmesi de bilişsel yöntemi kendinden önce gelen yöntemlerden farkını ortaya koymaktadır. İletişimi alışkanlıklara ve ezbere bağlı kalıpları tekrar etmeye dayandırmayan bu yöntemde öğrenci, duyduğunu anlayarak, konuşarak, yazarak ve okuduğunu anlayarak iletişime katılmaktadır. Hedef dile ait öğrendiği yapıları iletişim durumlarında kullanmaktadır. Böylelikle hedef dili öğrenmede ana amaç hedef dile ait ana yapıları sadece bilmek değil, bu yapıları kullanarak iletişime geçebilmektir. İletişimsel yöntemde bahsedilen iletişime girmek kavramını ayrıntılı olarak anlayabilmek için

Chomsky'nin, dili derin yapı ve yüzeysel yapı olmak üzere iki yapıdan oluşturduğu kuramı da incelemek gerekmektedir.” *Derin yapı, yazılı ve sözlü dildeki soyut anlamla ilgilidir; yani konuşanın anlatmak istediğini, niyetini içerir. Yüzeysel yapı, tümcenin dil bilgisi yapısıyla ilgilidir ve sesletimlenen kelimeleri içerir*”(Yıldız, 2013,s.39). Bu tanımdan yola çıkarak, her dildeki derin yapının aynı zamanda dilleri birbirine bağlayan bir yapı olduğu söylenebilir. Derin yapı dillerin değişmez yanıdır ve dil bilgisi kurallarının bütünüdür. Öğrenci hedef dildeki derin yapıyı oluşturan kurallardan hareketle sonsuz sayıda yeni tümce oluşturabilir. N. Chomsky'nin kendisinin oluşturduğu Üretici Dönüşümsel Dil Bilgisi kuramına göre: “ *Dil gelişimi öğrenmeden çok büyümeyle ilintilidir. Dil edinimine hazır, donatılmış hale gelen beyin ve diğer organlar geliştikçe dil edinimi de artar. Yine modüler (söz dizim, sözlük, biçimbilim gibi) bir yapı olan evrensel dil bilgisi doğuştan ilkeler ve değiştirgenlerden oluşur. Buna göre dil edinimi bir kural edinme değil bir değiştirge belirleme işlemidir*” (Yıldız, 2013, s. 40). Bu söylem aynı zamanda iletişimsel dil yetisini de açıklamaktadır.

Önceki yaklaşımlarda hedef dile ait dilsel kuralların öğrenene aktarılması dilsel yeti anlamında önemli bir yere sahipken, artık hedef dile ait kurallardan yola çıkarak başka bir sisteme ve yapıya uygun üretime geçmek dilsel yeti olarak tanımlanabilir. Bu tanımlamalardan da yola çıkarak, iletişimsel yaklaşımda ve onun devamında yer alan eylem odaklı yaklaşımda, edim / edinç kavramının oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bérard(1991, s. 17), iletişimsel yöntemi tanımlarken, yabancı dil öğretiminin daha önce belki de hiç içinde bulunmadığı bu hızlı dönüşümü ve değişimi tarif etmek adına şu cümleyi kurmaktadır: “*Öyle bir andayız ki, artık dilbilim, özel çalışma alanları yaratan sadece tek bir akımın etkisi altında değildir*”. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere iletişim kavramı ve iletişimin gerçekleşmesi durumu oldukça karmaşık bir süreçtir. İletişimsel yaklaşımdan önce gelen yaklaşımlarda ve kullanılan yöntemlerde dilbilimi etkileyen tek bir kuram yabancı dil öğretimi sürecini değiştirirken, yabancı dil öğretimine giren iletişimin

karmaşık yapısı, yabancı dil öğretiminde yeni kavramların doğmasına neden olmaktadır. Puren (2000, s. 33), iletişimsel yöntemin temel aldığı bu karmaşık yapının etkilendiği sorunsalı şu şekilde sıralamaktadır: “*Dil felsefesi, edimbilim, sözceleme ve söylem dilbilimi, göstergebilim, metinsel analiz, sosyo lengüistik, konuşma analizi, bilişsel psikoloji, gereksinim analizi ve işlevsellik, iletişim yetisi, yanlışların analizi, dilde özerklik, eşik düzey ve kültür aktarımı*”. İletişimsel yöntemden önce gelen yaklaşımlar incelendiğinde, öğrenciden beklenenin sadece hedef dile ait dilsel yetiye erişmesi olduğu görülmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretimi yöntemleri de hedef olarak dilsel yetiyi oluşturmakla yetinebilmekteydi. Fakat yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkmasıyla, hedeflenen amaç değişmiş, dilsel yetiden çok daha karmaşık özellikler içeren iletişimsel yetiye ulaşmak hedeflenen amaç olmuştur. İletişimin sahip olduğu bu karmaşık yapı araştırmacıları iletişimsel dil yetisinin bileşenleri üzerine çeşitli çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir. Bu çalışmaların en önemlisi AOC metninde görülmektedir. Metin yazarları, iletişimsel yetiyi bu sebeple bildirimsel dil yeterliliği ve genel yeterlilikler olarak iki farklı eksende incelemişlerdir (AOC, 2013). Bu yeterliliklerle ilgili ayrıntılı bilgi araştırmanın bir sonraki bölümünde bulunmaktadır. İletişimsel dil yetisi, iletişimsel yöntemden sonra gelen eylem odaklı yaklaşım kapsamında da önemli bir yere sahiptir.

Tagliante (2001, s.36), iletişimsel yetiyi oluşturan dört temel bileşenden şu şekilde bahsetmektedir:” *Dilsel Bileşen, Sosyo Lengüistik Bileşen, Sözceleme veya Söylem Bileşeni, Stratejik Bileşen*. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde de ayrıntılı olarak tanımlanan bu bileşenler, iletişim yetisinin öğrenciye kazandırılması sürecinde mutlaka göz önüne alınması gereken bileşenlerdir. Hedef dile ait tüm dil bilgisel, şekil bilgisini ve ses bilgisini ilgilendiren özellikleri kapsayan dilsel bileşen; iletişim durumları kavramından doğmuş olan sosyo lengüistik bileşen, iletişimde söylemin algılanması ve üretilmesine dayanansözceleme veya söylem bileşeni ve sözlü veya sözsüz iletişim stratejilerden oluşan

Stratejik bileşen araştırmanın bildirişimsel dil yeterliliklerinin açıklandığı bölümünde ayrıntılı olarak incelenmektedir.

Agostinelli(2011, s. 691) : “ İletişimsel yetinin içeriğinin, bağlama ve bu yetiyi kullanan kişilerin, yani iletişime geçen kişilerin arasındaki etkileşime göre değişebilir bir içeriktir” demektedir. Bu tanım da iletişimsel yetinin karmaşık içeriğini ortaya bir kez daha ortaya koymaktadır. Öğrenenlerin iletişim gereksinimleri farklılıklar gösterebilir. Bu farklılıklar öğrenenin hedef dili kullanma aşamasında bulunacağı iletişim durumlarının yani bağlamın içinde kendisini gösterir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti edinimi mutlaka farklı iletişim stratejileri ve teknikleri kazandırma amacını da içermelidir. Hatta AOÇ metni yazarları, program hazırlayıcılara ve öğretmenlere hitaben, öğrenenin dili kullanma aşamasında karşılaşılabileceği iletişim durumlarının önceden belirlenmesini önermektedir (AOÇ,2013). Bu yeni gereksinimlerden yola çıkarak, iletişim yetisinin kazandırılmasını amaçlayan iletişimsel yaklaşımda, öğrenci ve öğretmenin hedef dili öğrenme sürecinde rollerinin, eski yöntem ve yaklaşımlarda olduğundan daha farklı olduğu söylenebilir.

Öğretmen iletişimsel yaklaşımda sadece hedef dile ait dil bilgisi yapılarını öğrenciye aktaran, ezberlenmiş dil kalıplarının tekrarına odaklanan bilgi aktarıcısı konumundan çok daha farklı bir roledir. Öğretmen sınıf içinde kullandığı strateji ve tekniklerle öğrenciyi dört dil becerisinde iletişime hazırlayan bir rehber niteliğindedir. Sınıf içinde olumlu güdüleme ile öğrencilerin tümünün derse etkin ve nitelikli katılımlarını sağlayan öğretmen, hataları düzeltirken de her öğrencinin dil öğrenim sürecinin bireysel olduğunu unutmamaktadır. Tagliante (2001, s. 42) iletişimsel yöntemde öğretmenin rolünü tartıştığı kitabının bir bölümünde şöyle demektedir: “Öğretmenin öğrencilere onların çalışmasını kolaylaştırmak, onlara önceden belirlenmiş olan amaca ulaşmalarında yardım etmek için yanlarında olduğunu hissettirmek için vardır, tartışılmaz bir bilgi içeriğini aktarmak için sınıfta değildir”. Bu bağlamda kendinden sonra gelen, hatta bazı bilim insanlarınca iletişimsel

yöntemden doğan eylem odaklı yaklaşım da, bu yeni öğretmen ve öğrenen kavramlarının tanımını oldukça geliştirmiştir. İletişimsel yaklaşımın ortaya koyduğu bu kavramlar yabancı dil öğretiminin nedenselliği üzerine yeniden düşünülmesine ve kendini yeniden yapılandırmasına neden olmuştur. Bu bağlamda araştırmada ayrıntılı olarak ele alınan Eylem Odaklı Yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Eski Yaklaşımlardan Günümüze Dört Dil Becerisi

Yabancı dil öğretiminde dil becerisi kavramı iletişimsel yaklaşımdan önce gelen yöntem ve yaklaşımlarda da bulunmaktadır. Dilbilgisi çeviri yönteminden sonra ortaya çıkan doğrudan yöntem konuşma becerisini geliştirmek için diyaloglara, okuduğunu anlama çalışmalarına, işitsel – dilsel yöntem ve işitsel-görsel yöntemde de doğal sıralamasında dört dil becerisinin öğretilmesine, önem verilmiştir (Uzuntaş ve Yıldız, 2017, s. 210). Fakat konuşma, yazma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama olarak sıralanan bu becerilerin içerdiği anlam iletişimsel yaklaşımda bu becerilere verilen anlamdan bir hayli farklıdır. Ses kayıt cihazlarının keşfedilip, sınıflarda kullanılmasından önce öğrencinin hedef dili ancak öğretmeninden duyabildiği var sayıldığında, dili kullanmak amacıyla hedef dilin konuşulduğu sosyal ortamlara giren bireyin dinlediğini anlamak söz konusu olduğunda yaşayabileceği zorlukları tahmin etmek hiç zor olmayacaktır. Bu cihazların (teyp, ses kayıt cihazı, bilgisayar vb)yabancı dil eğitiminde materyal olarak kullanılmasından sonra ise, o döneme ait yöntem ve yaklaşımların anlayışına göre dinlediğini anlama becerisi geliştirilmeye başlanmıştır. Örnekleme gerekirse, 50’li ve 60’lı yıllarda yazılı metinlerin açık ve yavaşça okunmasıyla girdi sağlanan dinlediğini anlama becerisi öğrencide daha çok duyduğunu yazarak ifade etme etkinlikleriyle yapılmaktadır (Ayyılmaz ve Şengül, 2017, s.28). Sesleri duymak ve duyulan sesi doğru olarak tekrar etmek ana hedef olarak gözükmektedir. Dinleme aracılığıyla telaffuzun gelişmesini ön gören bu anlayışla seçilmiş dinleme metinlerinde, iletişimsel dil

yetisinin geliştirilmesine yönelik bir eğilim görülmemektedir. Özellikle işitsel – dilsel yöntem ve işitsel-görsel yöntemde öğrenci dinlediği metinleri yazmak ve yazdığı içeriğin doğruluğunu yöntem kitabında verilen yazılı metinde doğrulamak durumundadır (Robert ve arkadaşları, 2011). Bu sebeple dinleme metinlerinin anlamı, öğrencinin, dinlediğini anlama etkinlikleri sonrasında öğrendiklerini iletişim durumlarında kullanıp kullanamayacağı önemsenmemektedir. Bu sebeple dinlediğini anlama etkinliğinden önce sınıfta gerçekleşmesi gereken dinlediğini anlamaya hazırlık süreci de önceki yöntem ve yaklaşımlarda bulunmamaktadır. Bu konuda İşcan ve Aydın(2014,s.324) dinleme etkinliğine hazırlık sürecini şu şekilde sıralamışlardır:” *Ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme, dinleme amacını belirleme, başlık ve resimlerle içeriği tahmin etme, dinleme yöntemini, bilgiyi zihinde tutma ve not alma biçimlerini belirleme*”. Bu tanımda aynı zamanda iletişimsel yaklaşımın dinlediğini anlama dil becerisine de bakış açısı görülmektedir. Dinleme etkinliğinden önce sınıf içinde yürütülen bu süreç aynı zamanda öğrenciyi sırasıyla öğrenene ve dil kullanıcısına dönüştürmektedir. Bu stratejiyi sınıf ortamında uygulamaya koymaya alışan birey, hedef dilin konuşulduğu sosyal ortamlarda da aynı stratejiyi kullanarak rahatlıkla iletişime geçecektir. Fakat dil kullanıcısı, sosyal aktöre dönüşmek için eylem odaklı yaklaşımın gelmesini beklemek zorundadır çünkü iletişimsel yaklaşımda belirlenmiş bildirimsel durumlar eylem odaklı yaklaşımın getirdiği görev kavramından oldukça uzaktır. İletişimsel yaklaşımın temel ilkelerinden olan, iletişime dayalı faydalı ve gerekli eğitim içeriklerinin yabancı dil öğretimi müfredatlarına alınmasından sonra, dinlediğini anlama ve duyduğunu tekrar etme kavramları birbirinden kesin çizgilerle ayrılmıştır. Bu bağlamda dinlediğini anlama metinlerinin içeriği ve bu metinlerle oluşturulan dinlediğini anlama etkinliklerinin de içeriği hayli değişmiştir.

Tagliante (2001, s.77) Dil Sınıfı adlı eserinde dinlediğini anlama etkinliklerinin iletişimsel yaklaşımın ilkelerine uygun olarak kısaca altı basamaktan oluşması gerektiğinin

altını çizmektedir:” *Kim kiminle konuşuyor? Nerede konuşuyor? Hangi konudan bahsediyor? Ne zaman? Nasıl? Hangi amaçla?* Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, hedef dil düzeyine uygun iletişimsel dil yetisini geliştirecek ve gerçek iletişim durumlarında karşılaşılabilecek dinlediğini anlama içeriklerinin anlaşılması, çözümlenmesi önem kazanmaktadır. Algılayıcı dil becerilerinden biri olan kabul edilen dinlediğini anlama becerisi, aynı zamanda üretici dil becerilerinden biri olan konuşma becerisinin de gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle dilbilgisi çeviri yönteminde yok sayılan konuşma becerisi dinleme – konuşma yönteminin ve görsel – işitsel yöntemin ortaya çıkmasıyla yabancı dil öğretiminde gerçek anlamda yer almaya başlamıştır. Bu yöntemlerde konuşma becerisi, öğrencide iletişim durumlarında kullanacağı yapıları, otomatikleştirme amacıyla kurgulanmış dilsel etkinlikler aracılığı ile müfredatlarda bulunmaktadır (Robert ve arkadaşları, 2011). Bireyin karşılaşılabileceği iletişim ortamları önceden tasarlanmaktadır. Fakat tasarlama sürecinde bu ortamlarda bireyin karşılaşılabileceği zorluklar veya sorunlu durumlar hesaba katılmamaktadır. Konuşma becerisi, önceden kurgulanan bu sosyal karşılaşmaların, iletişim durumlarında yine önceden tasarlanmış diyalogların ezberlenmesi ve tekrar edilmesi esasına dayandırılmaktadır. Bu yöntemlerde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar yapan Peytard (1971, s.172) 1970’li yıllarda yabancı dil öğretiminde kullanılan konuşma etkinliklerini incelediğinde içeriğin sadece konuşan ve dinleyen bir arada bulunduğu, önceden tasarlanmış belirli sözcelerin kullanıldığı karşılıklı konuşma boyutunda ele alındığından bahsetmektedir. İletişimsel yaklaşımın yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli kavramsal değişiklik bu noktada kendini göstermektedir. İletişim durumlarında öğrencinin kullanacağı kalıplar, sözcükler ve konuşmada kuracağı iletişimin kuralları sınıf içinde kullanılan yöntemlerle öğrenciye aktarılmaktadır. Fakat iletişimsel yaklaşım, bireyin gerçek iletişim ortamlarında karşılaşılabileceği zorlukları çözüme zayıf kalmıştır. Öğrenen gerçek iletişim durumlarında karşılaşılabileceği zorlukları eylem odaklı yaklaşımın getirdiği kavramlarla

çözümlemiştir. Eylem odaklı yaklaşım, bireyin hedef dili konuşmak zorunda olduğu sosyal ortamlarda karşılaşılabileceği sorunlu durumlarda, önceden bildiği stratejileri ve teknikleri kullanarak, hedef dilde konuşma zorluklarını dil düzeyine göre aşabilecek üretimsel dil becerilerine sahip olmasıdır. Bu bağlamda öğrenenin hedef dilde konuşabilmesi için AOÇ(2013, s. 91). şu açıklamaları yapmaktadır: “*Öğrenenin bir iletiyi planlayabilmesi ve düzenleyebilmesi için bilişsel becerilere, bir dilsel anlatımı ifade edebilmesi için dilsel becerilere, ifadeyi telaffuz edebilmesi için sesbilgisel becerilere sahip olması gerekir*”. Bu sebeple konuşma becerisi eylem odaklı yaklaşımda önceki yaklaşımlardan çok daha karmaşık bir yapıda görünmekte ve müfredatlarda her yönüyle ele alınmaktadır.

Yabancı dil öğretimi tarihi incelendiğinde, her yöntem ve yaklaşımda yer alan beceriler okuduğunu anlama ve yazmadır. Bu sebeple bu iki dil becerisine eğitim kültürümüzde daha çok önem verilmiş, daha çok araştırma yapılmıştır. Algılayıcı dil becerilerinden biri olan okuduğunu anlama becerisini öğrencide geliştirmek, dilbilgisi çeviri yönteminin de en önemli hedeflerinden biri olmuştur. Yabancı dil öğretimini ve ana dil öğretimini birbirinden ayıran en önemli farklardan biri de belki okuduğunu anlama becerisinde kendini göstermektedir. Bu sebeple okuduğunu anlama ve okuma arasında kurulması gereken denge bazen bozulabilmektedir. Ana dili öğretiminde bir metnin, telaffuz kurallarına uyarak seslendirilmesinin başlangıç düzeylerinde sınıf içi etkinlikleriyle sağlanması yeterli olurken, yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ön gördüğü ilkelere göre hedef kitle başlangıç düzeyinde bile olsa yeterli değildir. Ana dili öğretiminde zaten dili anlayan yetişkin hedef kitleden, öncelikle okuma yeterliği kazanması sonradan okuduğunu anlama yeterliği kazanması beklenir. Fakat iletişimsel yöntemde, okuduğunu anlama etkinlikleri başlangıç düzeyinde okuma etkinlikleriyle beraber başlamaktadır. Çünkü iletişimsel yaklaşım okuduğunu anlamayı da iletişimsel yetinin oluşumunda önemli bir basamak olduğunu kabul etmektedir.” *Yazılı metin, hitap eden ve hitap edilen arasında karşılıklı görüşmenin somut*

olarak olmadığı bir iletişim durumudur. Hitap edenin somut olarak var olmadığı bu durumda, hitap eden hitap ettiği kişide metnin oluşturduğu etkiyi kontrol edemez“ (Desmos, Ferchaud, Godin, Guerrieri, Guyot, Jourdan, Chantal, 2005, s. 46). Zamansal ve uzamsal anlamda olan bu yokluk iletişim durumunda hitap edilenin mesajı algılamasında sorunlar yaratabilir. Üstelik metnin doğru algılanabilmesi için hitap edilenin metnin içindeki tüm kelimeleri bilmesi de yeterli değildir. Çünkü bir metnin algılanabilmesi için hem dilsel yeterliğin hem de kültürel yeterliğin dil düzeyine uygun bir şekilde gelişmiş olması gerekmektedir. Bu sebeple iletişimsel yaklaşımda okuduğunu anlama da bir iletişim durumu olarak kabul edilir ve iletişimsel yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlanmış yöntem kitaplarında bulunan okuduğunu anlama metnlerinin içeriği, iletişim durumlarına uygun temalarda seçilmiş özgün metinlerden oluşmaktadır. Daha önceki yöntem ve yaklaşımlarda ise okuduğunu anlama metinleri, dilin en doğru ve en estetik kullanımı örnekleri olarak kabul edilebilecek edebiyat metinlerinden veya program hazırlayıcıların çeşitli dilsel gereksinimler doğrultusunda kendilerinin oluşturduğu metinlerden oluşmaktadır. İletişimsel yaklaşımdan sonra gelen eylem odaklı yaklaşımda ise okuduğunu anlama metinleri, görev kavramının da varlığının bir sonucu olarak, hedef dilde var olan özgün metinlerden seçilmeye başlanmıştır. AOC (2013, s. 137) metni şu gerekliliğinin altını çizmiştir: *“Öğrencinin, öğrendiği dili doğrudan kullanarak deneyimleri sonucu karşılaştığı, basitleştirme ve düzeltme gibi işlemlerden geçmemiş günlük gazete, dergiler veyayınlarla yani özgün metinlerle karşılaşması”*. Özgün metinler, eğitsel amaçla yazılmamış olduklarından, gerçek iletişim durumlarının bir ifadesi olarak kabul edilebilirler. Bu sebeple, yabancı dil öğrenimi sürecinde dil düzeylerine uygun özgün metinlerle çalışan öğrenenler, okuduğunu anlama becerisini, eylem odaklı yaklaşımın ortaya koyduğu görev kavramının ölçütlerine uygun olarak geliştirirler. Ayrıca özgün metinler, gerçek iletişim amacıyla yazılmış olmalarından dolayı öğrenene önemli bir dilsel kullanım zenginliği de sunmaktadır. Aynı zamanda özgün metinler hedef dile ait özgün kültür içeriğini

de taşımaktadırlar.” *Her metin iletişimsel bir amaç taşır, hatta metnin iletişimsel amacı onun varoluş sebebidir, dahası iletişimsel işlevi olan her dil ögesi metindir*”(Dilidüzgün,2017, s. 42).

Üretici dil becerilerinden yazı ise okuduğunu anlama gibi, geleneksel yaklaşım ve yöntemlerde diğer dil becerilerinden üstün tutulmuş, yazmaya eğitim programlarında diğer dil becerilerinden daha fazla zaman ayrılmıştır. Fakat Desmos’un(2005, s. 45) dediği gibi : “ *İletişimsel yöntemde yazı, ne dilin en yüce normu, ne de işitsel – dilsel yöntem ve işitsel-görsel yöntemde olduğu gibi konuşmanın buyruğundadır. Yazı, öğrenenin kendini ifade ettiği işlevsel bir iletişim eylemidir*”. Önceki yöntem ve yaklaşımlarda her zaman en çok önem verilen yazma becerisi, iletişimsel yaklaşımda diğer beceriler karşısında üstünlüğünü kaybetmiştir. Yazma becerisi tıpkı dinlediğini anlama, konuşma ve okuduğunu anlama becerisi kadar önemli ve değerli olarak kabul edilmektedir. Yazma becerisi, aynı konuşma becerisi gibi bireyin öğrendiği dilsel içeriği iletişim için kullandığı önemli bir sahadır. Béacco(2007, s. 232) yazma becerisinin önemini şu sözlerle aktarmaktadır:

“Bir metni oluşturan tüm dilbilgisel (iletişimsel dil yetileri) ve kültürel öğelerin (kültürel yetiler) bir bağlamın dışında tek tek öğretilmesi eğitim alanının kavramlarıyla uyuşmayan bir tekniktir. Öğrenenin tüm bu öğeleri özümsemesi ve içselleştirmesi için, yöntemsel dizinin dışında, metin gerçekleştirilmesi amacıyla özel olan oluşturulan, içinde yazı teknikleri de bulunan, yazı atölyelerinin oluşturulması öğrenene kullanım için önemli bir antrenman sahası oluşturur”.

Bu tanımdan yola çıkarak yazma etkinliğinin hedef dili öğrenme sürecinde bir laboratuara benzetildiği görülmektedir. Yazı, öğrenenin iletişimsel dil yetisini bütün bileşenleriyle kullandığı, yani yeterliliği bir anlamda performansa dönüştürdüğü bir saha olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda yazı, önceki yaklaşım ve yöntemlerde yapısalıcı

etkinliklerle pekiştirilen dil bilgisi, kelime bilgisi yeterliklerini de sorgulamaktadır. Örnekleme gerekirse, metinlerde boşlukları doldurmak gibi yapısalci etkinliklerde, belki de her dil bilgisi ögesini, her kelimeyi ve her yapıyı doğru yerleştiren bir öğrenenin, üretici veya algılayıcı dil becerilerinde bu yapıları bir bağlamın içinde kullanmakta zorluk çektikleri görülmektedir. İletişimsel yaklaşımın ve bu yaklaşımın bir uzantısı olarak ortaya çıkan eylem odaklı yaklaşımı kendinden önce gelen yöntem ve yaklaşımlardan ayıran en önemli özellik burada gizlenmektedir. Konuşma ve yazma becerileri, teorik bilginin somut göstergelerle ortaya koyulduğu ve bir üretimin olduğu bir laboratuvar gibi kabul edilebilir. İletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımdan önce uygulanan yöntemlerde, yazma konuları da bu sebeple oldukça farklıdır çünkü ana amaç öğrenenlerin doğru yapılandırılmış, dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurmasıdır (Courtillon, 2003). Bu bağlamda öğrenenin hangi konuda yazdığı çok önemli değildir. Yazma konuları, genellikle hedef topluma ait atasözlerinin veya düşünürlerin söylemiş oldukları önemli sözlerin yorumlanması ve açıklanması gibi konulardan oluşur. Fakat iletişimsel yöntem, öğreneni çeşitli metin türlerini kullanarak, işlevsel metinler yazmaya yönlendirir, toplumsal ve kültürel iletişim içinde, öğreneni bilgi aktarımı yapmaya mecbur bırakan konular seçilir.(Courtillon, 2003).

Metni oluşturan cümlelerin hedef dile olan yapıya ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu ise yazı üretimi yapan öğrenenin dil düzeyiyle ilişkilendirilmektedir. Ana amaç öğrenenin yazı aracılığıyla iletişime geçmesidir. Bu sebeple dil düzeyine uygun iletişimsel yazı konularının etkinlik olarak kullanıldığı görülmektedir. AOÇ metnin ortaya koyduğu eylem odaklı yaklaşım ise yazma etkinliğini öğrenende söylemsel yeterliliğin oluşumuna bağlamaktadır. Béacco (2007, s. 212) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: “*Öğrenenin, tutarlı, bağdaşık, söylem türüne uygun, mantıklı sözcelerle bir bütün oluşturması amaçlanmaktadır*”. Aynı zamanda, eylem odaklı yaklaşımın getirdiği görev kavramıyla da yazma üretiminde öğrenen, gerçek bildirişim durumlarında kullanılan yazma konularıyla,

başka bir deyişle yazma görevleriyle karşı karşıyadır. Bu sebeple iletişimsel yaklaşımın ve eylem odaklı yaklaşımın dört dil becerisini tanımlaması, etkinliklerle uygulaması ve değerlendirmesi kendinden önce gelen yaklaşımlardan oldukça farklıdır. İletişimsel yaklaşımla başlayan ve eylem odaklı yaklaşımla devam eden dört dil becerisine yüklenen farklı anlamlar, böylelikle çağdaş yaklaşımlarda iletişimsel / bildirişimsel dil yetisinin varlığının ve yeterliliğinin değerlendirilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Aynı zamanda algılayıcı ve üretici dil becerilerine karşı oluşan bu yeni tutum, hedef dile ait kültürel yapının her yönüyle öğrenen tarafından tanınmasını gerektirmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2001 ve Yeni Kavramlar

AOÇ Avrupa Konseyi Dil Politikaları Biriminde görevli akademisyenler tarafından yabancı dil eğitime belirli ölçütler getirmek üzere uzun yıllar boyunca yapılmış çalışmaların ürünü olan bir başvuru metnidir. 2001 yılında yayınlanmıştır (CECR,2001). Komisyonun ana amacı yabancı dil eğitime getirilen belirli ölçütlerle, uluslar arası platformda yabancı dil öğretiminde gerek dil kullanıcılarının gerek eğitimcilerin teorik anlamda ve uygulama alanında yaşadığı sıkıntıları en aza indirmektir. Metnin tamamı incelendiğinde zorlayıcı hükümlerle veya yaptırımlarla karşılaşmamaktadır. Öneriler yabancı dil öğretiminde sorumluluğu belki de ilk kez öğrenen ve öğreten arasında paylaştıran bir çerçeve olarak gözükmektedir. Ayrıca Öneriler Çerçevesi(2013,s.11) amacını şu şekilde belirtmektedir: *“Yabancı dil eğitiminde amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenmesi için ortak bir temel oluşturarak kursların, öğretim programlarının, yönergelerin, yeterlik belgelerinin saydamlığını artırmak”* olarak açıklamıştır. Bu bağlamda müfredat oluşturulmasında ve dil yeterliklerinin belirlenmesinde bilimsel ölçütlerden yola çıkarak sağlanan bu saydamlık çeşitli ülkelerin kurumlarının oluşturdukları dil yeterlik belgelerinin de karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştırmıştır. Yabancı dil eğitimi için sunulan bu öneriler çerçevesi aynı zamanda bu

alana çeşitli yeni kavramların girmesine ve tartışılmasına da yol açmıştır. Çerçeve metin, yabancı dil öğretiminde program, sınav, başvuru kitapları hazırlama konusunda esas alınması gerekenleri ortak bir temele dayandırmayı amaçlamaktadır.

Bu yeni dil öğrenimi ve öğretimi anlayışına göre yeniden düzenlenen eğitim programları içeriği öğrencinin gereksinimlerine, özelliklerine, olanaklarına göre yapılandırılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da AOC metninin kullanılması oldukça önemlidir. *“Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni içerisindeki genel amaçların Türkçe öğretimi için de geçerli olması gerekir”*(Temizyürek,2015, s. 610). Ayrıca dil seviyelerinin belirlenmesi, dil yetilerinin birbirinden ayırıştırılması, öğrenenin ilerleme sürecinin standart ölçütler üzerinden ölçülüp, değerlendirilmesi de önemsenmiştir. Öğrenci kavramının da yerini öğrenen kavramına bırakmasıyla, ortaya alışılmış öğrenci-öğretmen ilişki kalıplarını bozan, eğitim sürecinde aktif rol alan, dilsel gereksinimlerinin farkında, öğrendiği yabancı dilde iletişime geçmek isteyen bir sosyal aktör ortaya çıkmıştır (AOC, 2013, s. 32). Dili çeşitli bildirişim durumlarında kullanılacağını ön gören bu yaklaşım, öğreneni aynı zamanda bir dil kullanıcısı olarak görmektedir. Öğrenen, dil kullanıcısı ve sosyal aktör kavramları ayrıntılı olarak bu çalışmada açıklanmıştır.

Daha önceki yabancı dil eğitimi yaklaşımlarında, eğitim sürecinde pasif bir rol üstlenen öğrenci, adının yeniden tanımlanmasıyla, yabancı dil eğitim sürecinin ömür boyu sürecek bir süreç olduğunun farkına vararak iletişime geçmek için birçok dil yetisine sahip olması gerektiğinin de bilincine varmıştır. Bu bağlamda öğrenenin yabancı dildeki bilgisi ve dili ustaca kullanmasının yararlı bir dilsel tutuma ulaşabilmesi için gereken şartlar da AOC metninde sıralanmış, dilsel yetkinlikler sınıflandırılarak, dilin yapısı farklı bileşenlere ayrılmıştır. Bahsedilen bu dil yeterliliklerini, Avrupa Diller Ortak Başvuru Metni (2013)Bildirişimsel Dil Yeterlilikleri ve Kültür Yeterlilikleri olarak da adlandırılan Genel

Yeterlilikler olarak iki ana başlıkta toplamıştır. Bu konuyla ilgili ayrıntılı açıklama bu çalışmada aynı adla yer almaktadır.

AOÇ metni ayrıca öğrenenin çeşitli bildirişim durumlarında ve öğrenimi sürecinde iletişime geçme yeterliliğini uluslar arası ölçütlerde ölçme değerlendirmesini sağlamak için okuduğunu anlama, yazma, dinlediğini anlama, konuşma dil becerilerini dil düzeylerine göre sınıflandırmıştır. AOÇ (2013, s. 25) metni kendini dil öğrenimi ve öğretimi bağlamında şu şekilde betimlemektedir: *“Kullananların yararlanabileceği parametre, kategori, ölçüt ve basamak kümelerini belirler; belki de bu onları daha geniş bir seçenek alanı kullanmaya yönlendirir ya da daha önce dil öğrenimi ve öğretimi hakkında kendi bağlamlarında gelenekselleşmiş ama sorgulanmamış düşünceleri sorgulamalarını sağlar”*. Bu tanımlamayla AOÇ metni yazarları daha önceki yöntem ve yaklaşımlara da atıfta bulunmaktadır. Metnin tamamı incelendiğinde yabancı dil öğretiminde önceden kullanılan yöntem ve yaklaşımları yok saydığı anlamı çıkarılmamaktadır ancak önceden sorgulanmamış içeriklerin üzerinde bir kez daha düşünülmesini önerilmektedir. Bu bakış açısı, program hazırlayanları ve yöntem kitabı yazarlarını, yabancı dil öğretiminin tüm dil düzeylerinde nedenselliği ve öğrenenlerin gereksinimlere cevap verip veremediği üzerine düşünmeye ve sorgulamaya yöneltmektedir. Bu sebeple Goullier (2006, s. 10) AOÇ metnin en önemli getirisinin öncelikle bir öğrenim durumunun veya yabancı dil öğretiminin betimlemesi ve çözümlenmesi olduğunu belirtmektedir. Metin dikkatle incelendiğinde, eylem odaklı yaklaşımın sunduğu görev kavramı doğrultusunda tüm bildirişimsel durumların tespit edildiği ve öğrenenin bu bildirişimsel durumlarda dil düzeyine göre hangi strateji ve tekniklere sahip olması gerektiğinin çözümlenmesinin özellikle önemsendiği görülmektedir. Bildirişimsel durumların AOÇ(2013) metninin dördüncü bölümünde tespit edilmesi hem öğrenen hem de yabancı dil programları hazırlayanlar için çok önemli bir kaynak olmuştur. Bu bakış açısı yabancı dil öğretimi sürecinde program hazırlayanları öğrenenler için gereksinim analizi yaparak ihtiyaca

uygun müfredat hazırlamaya yönelmiştir. Bu bağlamda Porcher (2004, s. 21) metnin öneminden şu şekilde bahsetmektedir: “*AOÇ metninde dilin kullanılacağı alanın öğrenenin ihtiyacına uygun olarak belirlenmesinin, artık hiçbir öğretmen, hiçbir programcı ve hiçbir yöntem kitabı yazarı tarafından asla kaçınılamayacakları bir yöntemsel gerekliliktir*”.

AOÇ metninin dil düzeylerini sınıflandırması ve dört dil becerisinde betimlemesi de hayli anlamlıdır. Önceki yöntem ve yaklaşımlarda kullanılan başlangıç düzeyi, orta düzey ve ileri düzey gibi, farklı kurumlar tarafından, içi farklı şekilde doldurulmuş olan muğlak kavramlar yerini A1 A2 B1 B2 C1 C2 dil düzeylerine bırakmaktadır. Bu dil düzeylerinin isimlendirilmesi ve içeriklerinin betimlenmesi öncelikle uluslar arası dil yeterliliklerinin tanınmasına kolaylık getirmektedir. Böylelikle farklı dillerde uluslar arası dil yeterliliği sınavlarından alınan sonuçların tanınırlığı da kolaylaşmış, ölçme değerlendirme anlamında da yeni ölçütler belirlenmiştir. AOÇ (2013,s.174) metni kendini öneriler çerçevesi bir ölçme değerlendirme aracıdır şeklinde tanımlamaktadır.. Fakat dil düzeylerinin dört dil becerisinde açıkça belirlenmesinin kavramsal anlamda yabancı dil öğretimine getirdiği başka önemli sonuçları da olmuştur. Bu sonuçlardan en önemlisi belki de Courtillon'nun (2003, s. 77) üzerinde durduğu sonuçtur: “*Öğrenenlerin dilsel gereksinimlerinin belirlenmesi ve dil düzeylerinin ölçülüp, değerlendirilmesi kesinlikle sadece dilsel yeti bağlamında değil, mutlaka iletişimsel yeti göz önünde bulundurularak yapılmalıdır*”. Kısaca belirtmek gerekirse dil düzeyleri sadece önceki yöntem ve yaklaşımlarda kullanılan muğlak ifadelere bir karşılık olarak değil, her dil düzeyinin öğrenende gerektirdiği iletişimsel yetinin incelenmesi bağlamında da anlam kazanmaktadır. AOÇ metninde oldukça önemli bir yere sahip olan iletişimsel yeti kavramı bu çalışmada aynı adlı alt başlıkta ayrıntılı olarak işlenmiştir.

AOÇ metni yabancı dil öğretimine sadece yaklaşım teklif etmekle kalmamakta aynı zamanda çeşitli yöntemler de sunmaktadır. AOÇ (2013, s. 135) metni, altıncı bölümde modern dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin bazı yöntemler başlıklı bölümünde: “*Avrupa*

Konseyi'nin en temel yöntem ilkesi, dil öğrenenlerin sosyal bağlamdaki gereksinimleri göz önüne alınarak saptanan hedeflere ulaşmak için, etkili yöntemlerin, dil öğretimi, öğrenimi ve araştırılmasında kullanılmasıdır” diyerek çeşitli yöntem kullanımı önerileri de getirmektedir. Bu yöntem çeşitliliğinden çalışmanın konusu dışında olduğu için kapsamlı olarak bahsedilmemektedir. Fakat AOÇ metninin bu tanımlamasında, kullanılacak eğitim materyallerinin, rehber olarak tanımlanan öğretmenin sınıf içinde kullandığı strateji ve tekniklerin ve özellikle müfredat hazırlayıcılarının tek hedefinin öğrenenlerin sosyal bağlamdaki gereksinimlerini karşılamak olduğu görülmektedir. Bu durum da AOÇ metninin kendi içindeki tutarlılığının da bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

AOÇ metninin ek bölümünde Dil yeterlik Tanımlayıcılarının hangi bilimsel dayanaklara göre yapılandırıldığı ve bu tanımlayıcıların geliştirilmesi söz konusu olduğunda hangi modellerden faydalanılması gerektiğinin üzerinde durulmaktadır (AOÇ, 2013). Bu bölümde yer alan bilimsel dayanaklar, kavramlar ve ölçütler bu çalışmanın ana konusu Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması olduğundan özel bir önem taşımaktadır. AOÇ metninde bu bölümün bulunması her dilin ve dolayısıyla her kültürün aktarımında, dil yeterlik tanımlayıcılarının hedef dile ve kültüre ait özelliklerle donatılması gerekliliğinin de önemini vurgulamaktadır. AOÇ metni bu bağlamda şu şekilde açıklamada bulunmuştur: “ *Basamak kümeleri, değerlendirme basamaklarının geliştirilmesi için bir kaynaktır*” (AOÇ, 2013, s. 175). Bu sebeple AOÇ metninde yer alan basamaklandırma ve dil yeterliği betimleyicileri sınırları belli olmakla beraber, hedef dile ait özellikler hesaba katılarak geliştirilmeye açıktır. AOÇ metninin bu bölümünde ayrıntılı olarak açıklanan dil yeterlik tanımlayıcılarının oluşturulması sürecinde izlenen yöntem bu çalışmada Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması bölümünde kullanılacak model olduğundan araştırmada yöntem bölümünde açıklanmaktadır.

AOÇ metni Türkçeye öncelikle 2009 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının belirlediği bir komisyon tarafından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme - Öğretme – Değerlendirme adı altında çevrilmiştir (DİA, 2009). Çevirinin arkasında ayrıca Türkçe – İngilizce ve İngilizce -Türkçe terimlerin bulunduğu bir sözlük de eklenmiştir. Daha sonra 2013 yılında aynı metin TELC (Almanya) tarafından yeniden dilimize aktarılmıştır (AOÇ, 2013). Bu çeviri de metnin Almanca aslından İngilizce karşılaştırmalar da yapılarak çevrilmiştir. Metnin sonunda çevirmenler kullandıkları terimlerle ilgili açıklamalar yapmışlardır. Her iki çeviride de farklı kavramlar için kullanılan farklı terimler çerçeve metnin Türkçe kaynak olarak kullanılmasını zorlaştırdığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple çalışma konusunu ilgilendiren ve competence kavramının her iki metinde de yeti – yeterlik – yeterlilik- yetenek olarak çevrilmesi ile ilgili kavram tartışması çalışmanın Ana dil ve yabancı dil öğretiminde yöntem ve yaklaşım kavramları isimli bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Avrupa Birliği Diller Komitesi çerçeve metinle ilgili yaptığı çalışmalara devam etmektedir. Bu bağlamda Aralık 2017 tarihinde, Avrupa Birliği Diller Komitesi uzun yıllar proje olarak yürütülen Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metnini, daha kapsamlı bir çalışmaya dönüştürme projesini tamamlamıştır. Uzun soluklu bu çalışma, dünyanın çeşitli ülkelerinde yabancı dil öğreten öğretmenlere, akademisyenlere yönelik anket çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan sonuçlarla, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin 2001 yılındaki içeriğine pek çok ekleme yapmıştır. Yapılan eklemeler bu çalışmanın konusunu yakından ilgilendirmektedir. AOÇ metnine getirilen pragmatik -edimsel- yeti ve kültürel / kültürlerarasılık yetileri ile ilgili kapsamlı bilgi araştırmanın aynı adlı alt başlığında yer almaktadır.

Eylem Odaklı Yaklaşım

Eylem odaklı yaklaşım AOÇ metninin benimsediği yaklaşım olarak kabul edilmektedir. AOÇ yazarları seçmiş oldukları bu yaklaşımı şu şekilde tanımlamışlardır: *“Dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır”*(AOÇ, 2013, s. 18). Bu tanım aynı zamanda eylem odaklı yaklaşımı oluşturan ana kavramları da ortaya koymaktadır. Dil kullanıcısı, daha önceki alt bölümde üzerinde durmuş olduğumuz öğrenen kavramı, görev, bildirişimsel görev, dilsel görev bu yaklaşımın temel ilkelerini oluşturmaktadır. Yabancı dil öğretimindeki önemli yaklaşımları incelendiğinde, her birinin bir öncekine bir tepki olarak ortaya çıktığı gözlemlenebilir. Bu sebeple eylem odaklı yaklaşımın kendinden önce gelen yaklaşımları takip ettiği veya önceki yaklaşımlarla arasında kesin sınırları olduğu hakkında çeşitli düşünceler bulunmaktadır. Fakat eylem odaklı yaklaşım kendinden önce gelen iletişimsel yaklaşımın içinden doğmuş, onun temel ilkelerinin bir uzantısı olarak görülmektedir. Hatta Béacco’ya (2008, s. 34)göre: *“Eylem odaklı yaklaşımın çerçeve metinde var olması Searle ve Austin’in dili bir eylem olarak kabul ettiği önceki yaklaşıma bir atıftır. Yeti kavramı ise birçok eğitimbilimcinin aklında yapısalcı dönemden gelen dört dil becerisi kavramına eşittir”*.

Béacco’nun kavramlardaki anlam karışıklığına dikkat çektiği bu tanımlamasında, aslında eylem odaklı yaklaşımın, kendinden önce gelen iletişimsel yaklaşımın ortaya koyduğu birçok kavramı geliştirerek kullandığını söylemektedir. Eylem odaklı yaklaşımın ortaya çıkmasıyla, bu kavramların önceki yaklaşımlardaki tanımları da oldukça değişmiş ve içerdikleri anlam da farklılaşmıştır. Ülkemizde de yabancı dil alanında ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalarda tercümesi yapılarak kullanılan bu

kavramlarda bazı kullanım ve anlamlandırma farklılıkları olduğu incelenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın aynı adlı bölümlerindebu kavramlardan bahsedilmiştir. AOC'nin eylem odaklı yaklaşımdan önce gelen yaklaşımları yücelterek yeni bir yaklaşım ortaya koyduğunu aktaranSuzo'yu (2006, s. 360),Richer (2003,s. 23) şu sözlerle eleştirmektedir: *“Eğer karşılıklı etkileşim (interaction) sadece dilsel boyutunda ele alınırsa bu söylem dikkate alınabilir”*. Bu eleştiri de eylem odaklı yaklaşımın getirdiği yeni kavramların iletişimsel yaklaşıma ait kavramlarla karıştırıldığında ortaya farklı anlamlandırmalar çıkabileceğinin altını çizmektedir. Bilimsel anlamda birçok sorun getirebilecek bu durum aynı zamanda yabancı dil öğretilen sınıflarda kullanılan yöntemlerde ve yabancı dil öğretimi için hazırlanan materyallerde de karışıklığa neden olabilecek bir durumdur. Halbuki AOC (2013, s. 18) tarafından eylem odaklı yaklaşım için yapılan tanım şu şekildedir: *“Dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır”*. Tanım incelendiğinde, iletişimsel yaklaşımda öne çıkan kavramlarda bulunmayan bir ifade göze çarpmaktadır. Öğrenenlerden ve dil kullanıcılarından hem dilsel görevleri hem de dilsel olmayan görevleri tamamlamaları beklenmektedir. Bu bağlamda kullanılan bir görev kavramı iletişimsel yaklaşımda bulunmamaktadır. İletişimsel yaklaşımda, iletişim durumlarına hazırlamak için öğrenenin sadece dilsel anlamda donatılması söz konusudur. Aynı zamanda iletişimsel yaklaşımda öğrenenin, sosyal aktör olarak hedef toplumun içinde sosyal hayata değgin görevleri yerine getirmesi için gerekli donanımın, çeşitli yöntemler ve teknikler aracılığıyla sağlanmaması, eylem odaklı yaklaşımı iletişimsel yaklaşımdan ayıran en önemli özellik olarak kabul edilebilir. AOC'nin eylem odaklı yaklaşımı tanımladığı bu cümlesinde öğrenenlerin, yabancı dili kullanma sürecinde bir görevle karşı karşıya olduklarının altını çizmesi bu kavramın da

ayrıntılı olarak incelenmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada, eylem odaklı yaklaşımın en dikkat çekici kavramı olan görev kavramı da bu bölümde incelenmiştir.

Robert (2011, s. 94) iletişimsel yaklaşımla eylem odaklı yaklaşım arasındaki farktan şu şekilde söz etmektedir: “İletişimsel yaklaşımın amacının öğrencileri hedef dille, hedef ülkede günlük yaşamda olabildiğince hızlı ve etkili bir iletişime hazırlamak olduğunu ama eylem odaklı yaklaşımın hedefinin ise iletişimin dışında hedef dili konuşan kişilerle karşılıklı harekete geçme olarak tanımlamaktadır”. Harekete geçme, eylem planı oluşturma kavramları öğrenende birbirinden farklı birçok dil yetisinin aynı zamanda birçok dil dışı yetinin de bir arada bulunmasını gerektirmektedir. Hedef dille eyleme geçme, aynı zamanda öğrenenin dört dil becerisi aracılığıyla algılama ve üretme yapmasını da gerektirmektedir. Bu farklı durumu açıklığa kavuşturmak için Puren, çağdaş Fransızcada da kullanılan, Latince –co ekini kullanarak çeşitli kavramlar dolayısıyla çeşitli kelimeler oluşturmuştur. Latince –co eki kişilerden, kişilerin buldukları durumlardan bahseden kelimelerin önüne geldiğinde diğer kişilerle ortak nokta veya “hareketlerde veya fırsatlarda sorumluluğun, beraberliğin paylaştırılmış olması anlamına gelmektedir. – co eki bu anlamlarda kullanıldığında aynı zamanda isimler, sıfatlar, geçmiş zaman eklerinden oluşturulan sıfatların da türetilmesinde etkin bir rol oynar” (Robert, 1991). Puren,(2011, s. 94) eylem odaklı yaklaşımı şu üç kavramla açıklamaktadır:” (co-action) -beraber harekete geçmek-, (co-agir) -beraber davranmak-, (approche actionnelle co-culturelle) -ortak eylem kültürü yaklaşımı-“. Bu sebeple, eylem odaklı yaklaşımda dil kullanıcısı gerçekten bir sosyal aktördür. Puren’in ve diğer eğitim bilimcilerin eylem odaklı yaklaşımda ayrıntılı olarak ele aldıkları kültür kavramı diğer yaklaşım ve yöntemlerdeki kültür kavramından ve hedef dile ait kültür aktarımından bu sebeple epey farklıdır. Bu fark AOÇ metninde de ortaya koyulmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın ana eksenini oluşturan kültür aktarımı kavramını açıklamadan önce eylem odaklı yaklaşım tüm yönleriyle bu bölümde ele alınmaya çalışılmıştır. Yine çalışmanın bu

bölümünde ele alınan sosyal aktör kavramı, eylem odaklı yaklaşımın kültür kavramından yaptığı çıkarımı açıkça gözler önüne sermektedir.

Görev Kavramı

Eylem odaklı yaklaşımın temelini oluşturan görev kavramı AOC metni tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: *“Belirli bir sonuç elde etmek için, bir birey tarafından gerekli görülen her türlü amaç odaklı eylem görevidir. Bu, çözülmesi gereken bir sorun, karşılaşılan bir zorunluluk ya da kendisi tarafından belirlenmiş bir amaç olabilir. Bu tanımlama,(...) bir kitap yazmak, iskambil oynamak, çeviri yapmak, bir sınıf gazetesi çıkarmak gibi birçok eylem için geçerlidir”* (AOC, 2013, s. 19). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere eylem odaklı yaklaşımın ilkesine göre öğrenen, hedef dili kullanarak, hedef toplumda çeşitli görevleri yerine getirmek zorundadır. Bu tanım öğreneni hedef toplumda bir dil kullanıcısı ve sosyal aktör olma zorunluluğunu da ortaya koymaktadır. Bu sebeple görev kavramı, konusu yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültür aktarımı olan bu çalışmayı yakından ilgilendirmektedir. Ayrıca bildirişim durumlarında, sosyal aktör olarak kabul edilen dil kullanıcısının yani Türkçe öğrenen yabancı öğrencinin, Türk kültürünü neden tanınması gerektiğinin de sebebini açıklamaktadır. Bu durum, gerek dilsel gerek dilsel olmayan görevleri kapsamı gereken eğitim müfredatlarının da yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi için tasarlanan yöntem kitaplarındaki etkinlikler, öğretmenin ve öğrenenin geliştirmesi gereken strateji ve etkinlikler de önceki yaklaşım ve yöntemlerde olduğundan oldukça farklıdır. Bu çalışmada, konu gereği, öğrenenin hedef dilde belirlenen görevleri başarması için hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği üzerinde durulacaktır. Görevlerdeki koşullar ve sınırlandırmalara, öğrenenin bu görevleri hangi strateji ve tekniklerle yerine getirmesi gerektiğine çalışmanın kapsamı dışında olduğu için değinilmeyecektir.

Görev kavramını daha iyi açıklayabilmek için önceki yöntem ve yaklaşımlarda kullanılan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yöntem kitaplarında da halen karşılaşılan, - etkinlik, - alıştıırma kavramlarını incelemek gerekmektedir. Görev, etkinlik ve alıştıırma terimleri birbirinden çok farklı yaklaşım ve yöntemleri çağrıştıran kavramlar olarak kabul edilebilir. Fakat gerek yöntem kitaplarında gerek sınıf içi çalışmalarında, özellikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, birbirinin yerine kullanıldıkları gözlemlenmektedir. Yabancı dil öğretiminde alıştıırma Cuq (2003, s. 95) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: *“Her ne kadar dil bilgisi çalışmalarını çağrıştırsa da, alıştıırmalar tüm dilsel ve iletişimsel bütünü kapsayan çalışmalardır”* olarak adlandırmaktadır. Alıştıırma, gerek hazırlama aşamasında gerek uygulama aşamasında birçok faktörden etkilendiğı için çeşitlilik sunmaktadır. Ama alıştıırmanın en önemli özelliğı, Cuq tarafından yapılan tanımı da incelediğimizde, öğrenenin, gerek hedef dilin özelliklerinden kaynaklanan, gerek dört dil becerisinden herhangi birinde yaşadığı özel bir zorluğu aşması için hazırlanan çalışmalardır. Bu tanımdan yola çıkarak alıştıırmayı daha çok noktasal zorlukların keşfinden sonra, bu zorlukların aşılmasına yönelik çalışmalar bütünü olarak değerlendirebilir. Alıştıırmalar daha çok yapısalcı dil bilimden etkilenen yöntemlerde öğrenenlerin önceden tasarlanmış iletişim durumlarında kullanmaları gereken yine önceden tasarlanmış dilsel yapıları bir nevi otomatik hale getirmesi için kullanılan önemli sınıf içi çalışmalar olarak da nitelendirilebilir. Bu sebeple alıştıırma ve görev birbirinden çok farklı anlamlar içeren kavramlar olarak ortaya çıkmaktadır. Görev kavramında öğrenenden belirli bir gerçekliğin içinde dil düzeyine uygun sorunları dilsel ve kültürel bağlamda çözmesi beklenirken, alıştıırma kavramında öğrenen, önceden sorun olarak algılanmış dilsel veya kültürel parçada dilsel veya kültürel anlamda iletişimsel hareket tekrarları yapmaktadır. Bu bağlamda öğrenin alıştıırma çalışmaları kapsamında tüm dil yetilerini kullanması gerekmemektedir. Eylem odaklı yaklaşımla kullanılmaya başlayan görev teriminin bazı yöntemlerde karıştıırıldığı ikinci terim ise etkinlik terimi olarak kabul edilebilir.

Çok anlamlı olarak kullanılan bu terim Cuq (2003, s. 15) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: *“Etkinliğin ilk anlamı bilişsel tüm işlemleri kapsar. İkinci anlamı alıştıırma anlamıdır. Üçüncü anlamı öğrenme sürecinde kullanılan desteklerin tümüdür. Son anlamı ise belki diğer üç anlamı da kapsayan bir anlamdır; etkinlik öğrencilerin bir destek aracılığıyla yaptıkları şeyler ve belirlenen öğretim amacı arasındaki bağıdır”*. Bu tanım etkinlik ve alıştıırma terimleri arasında bulunan farkı da ortaya koymaktadır. Bilişsel işlemler olarak bahsedilen, örneğin bir metindeki ana fikri anlama, yardımcı fikirleri bulabilme, karşılaştırma gibi işlemler daha önce üzerinde durulan alıştıırma teriminin içerdiği anlam düşünüldüğünde, alıştıırmadan oldukça farklı işlemlerdir. Bu sebeple alıştıırma terimi bu işlemler için kullanılmamaktadır. Etkinlik teriminin ikinci anlamında ise alıştıırma anlamı olduğu göze çarpmaktadır. *“Etkinlik terimi iletişimsel yaklaşım sürecinde bir metinle ilgili sorulara cevap verme, rol oyunu veya özet çıkarma gibi alıştıırmalardan oluşmaktadır”* (Cuq, 2003, s. 15). Kısaca belirtmek gerekirse, burada bahsedilen alıştıırma, yapısalcı döneme ait önceden belirlenmiş dille ilgili bir sorunu çözmeye odaklanmış, açık uçlu soru türüne benzeyen bir alıştıırma türü değildir. Bu bağlamda Morrow (1993, s. 211) iletişimsel etkinlik terimini kullanır ve bu terimi şu şekilde açıklar: *“İletişimsel etkinlik bilgi aktarımı yapar, öğrenciye cevap verirken söylediği şey ve bunu söyleme şekli arasında bir bağ kurmasını gerektirir ve öğrenci söylediği şeye aldığı cevap doğrultusunda amacına ulaşım ulaşamadığını anlar”*. Bu tanım ise etkinlik çalışmalarında öğrencinin önceden belirlenmiş tek cevaplı soruyla karşı karşıya olmadığını, alıştıırma yapma sürecinde öğrenenden beklenen otomatik ve tek doğrusu olan cevapların, etkinlik sürecinde yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır çünkü etkinlik öğrenciyi iletişime geçiren bir benzetim çalışması olarak değerlendirilebilir.

Görev terimi ise bahsedilen etkinlik ve alıştıırma kavramlarından oldukça farklı içeriğe sahip bir kavramdır. Yabancı dil eğitimi sürecinde görev etkinlikleriyle çalışmalar yapan öğrenen gerçek anlamda bir dil kullanıcısı ve sosyal aktör olarak hedef dilde eylemler

gerçekleştirir. Bu bağlamda görevi, etkinlik ve alıştırmadan ayıran en önemli özellik özgün metinlerle ve gerçek iletişim/bildirişim durumlarıyla hazırlanmış olmasıdır. AOÇ metni bu sebeple öğrencilere sunulan yazılı ve sözlü metinlerin nasıl olması gerektiğini tartıştığı bir bölümde metinleri iki farklı alt başlıkta değerlendirerek özgün metin kullanımına dair çeşitli öneriler getirmiştir: “a) metinler doğal, yani salt dil öğretimi için değil, bildirişimsel amaçlar için üretilmiş metinler b) doğal metinlere benzer yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiş metinler“(AOÇ, 2013, s. 146).Eylem odaklı yaklaşımda görevleri oluştururken kullanılan yazılı ve sözlü metinlerin özgün metinlerden seçilmiş olması, öğrenene hedef dille hedef toplumda gerçek görevleri yerine getirirken önemli stratejik yardımı olacağı düşünülmektedir. Örneğin dil düzeyine uygun gerçek yaşamda satılan bir ürünün kullanma kılavuzunun metin olarak okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla kullanılması, görevin gerektirdiği etkinliklerle özgün metnin çözümlenmesi öğreneni gerçek yaşamda karşılaşılabileceği bir görevle aynıdır.

Görev kavramı aynı zamanda içinde farklı bileşenleri de barındıran bir kavramdır. Bu bağlamda Goullier (2006, s. 47)görev kavramının tanımını şu şekilde geliştirmektedir: “Görevin mutlaka bir amaç veya bir gereksinimden ortaya çıkmış olması gerekmektedir. Amacı anlayan öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bu görevin sonunda mutlaka belirli bir sonuca ulaşılmalıdır”. Goullier bu tanımda aynı zamanda eylem odaklı yaklaşımın, elverişli ve faydalı yabancı dil öğretimi içeriği kullanılmasını ön gören ilkesinin içinin görev kavramıyla doldurulduğunun da altını çizmektedir. Ayrıca çeşitli dil düzeylerinde öğrenenlerin hedef dili öğrenme sebepleri araştırıldıktan sonra yapılacak gereksinim analizi doğrultusunda seçilmiş özgün metinlerin de, görevi merkezine alan eylem odaklı yabancı dil öğretimi içeriğini daha anlamlı kılacağını unutmamak gerekmektedir. ”Eylem odaklı yaklaşımda, eylemler sosyal aktörler olarak dil kullanıcılarının gerçekleştireceği kişisel ya da öğrenme ortamında üretilen bir ihtiyaç/hedefle (goal) gerçekleştirilirse ve sonuçta belirli bir

çıkıya (outcome) ulaşırsa görevden söz edilebilir. Ancak görevin asıl amacı çıkıyı elde etmek değildir, bu süreçte öğrenenlerin dil öğrenimlerini geliştirici şekilde dili kullanmalarıdır” (Willis, 1996, s. 96). Willis ise tanımında öğrenenin görevi yerine getirme sürecinde kullanmak zorunda olduğu dilsel öğelerin üzerinde durarak, görevin dil yetisini geliştiren özellikte olması gerektiğinin de altını çizmektedir. Bu sebeple göreve bağlı etkinlikler, öğrenenlerin gereksinimlerine ve yabancı dil öğretiminin amacına bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Fakat Willis’in görev kapsamında öğrenenlerin dili kullanmasından bahsetmesi öğrenenin dili dört dil becerisinde kullanmak için dil düzeyine uygun hedef dile ait gerek dilsel gerek kültürel çeşitli yetilere sahip olması gerekliliğini de hatırlatmaktadır. Bu bağlamda AOÇ metni bu yetileri sınıflandırma amacıyla Bildirişimsel Dil Yeterlilikleri ve Genel Yeterlilikler terimlerini kullanmaktadır. Bu yeterliliklerin içeriğinden ve bileşenlerinden araştırmanın bu bölümünde bahsedilmektedir. Fakat araştırmanın önceki bölümünde de tartışıldığı üzere AOÇ metninin Türkçeye yapılan iki farklı çevirisinde farklı terimlerin kullanılmasının yarattığı terimsel güçlükleri aşmak adına ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültür aktarımını, öğrenende kültürel yeterlilik bağlamında sağlıklı olarak tartışabilmek için Türkçe kaynaklarda competence kelimesi karşılığında kullanılan yeti / yeterlik / yeterlilik / yetenek kavramlarının öncelikle açıklığa kavuşturulması gereği ortaya çıkmaktadır.

Yeterlilik-Yeterlik-Yeti-Yetkinlik Kavramları

Avrupa Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi iki kez Türkçeye çevrilmiştir. Her iki çeviride de aynı kavramlara karşılık farklı terimlerin seçilmesi, yabancı dil alanında çalışmalar yapanlar için bilimsel metin üretme sürecinde bir takım zorluklara neden olmuştur. Bu çalışmada farklı terimlerin her birine değinilmeyecektir. Fakat araştırmanın kapsamı içinde değerlendirildiğinde öne çıkan kavramlar ve Türkçe karşılıkları tartışılacaktır. Bu

çalışmada kültür aktarımı, genel yeterliliklerin bileşenlerinden biri olan genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilgi bağlamında tartışılacağından –competence- kavramı karşılığında kullanılan yeti, yeterlik, yeterlilik terimlerine anlamdan yola çıkarak açıklık getirilmeye çalışılacaktır. Bu sebeple, competence terimini tanımlamak için yabancı dilde yayınlanmış bilimsel çalışmalardan yapılan alıntılarda, competence terimi bu bölümde çevirisi yapılmadan kullanılmıştır.

N. Chomsky (2014, s. 65) competence kavramını şu şekilde açıklamaktadır: *“Competence bireyin doğuştan sahip olduğu diliyle ilgili örtük bilgidir(.....) bu bir sistemdir, sistemi harekete geçirmek için belli türde uyarılara ihtiyacınız var ve bu uyarıların biçimleri görünüşe göre sistemin çalışma biçimlerini belli oranda değiştiriyor; Hintçe ve İngilizce gibi diyelim”* . Bu tanımda yer alan -doğuştan sahip olma- kavramı bu terimle ilgili çeşitli dil felsefecilerin ve yabancı dil öğretimi uzmanlarının üzerinde anlaşma sağladıkları bir durumdur. Bu bağlamda birey doğuştan sahip olduğu bir- şey- aracılığıyla dili kullanarak bir sonuca varmaktadır. Yine aynı tanımda kullanılan örtük bilgi kavramı da bu doğuştan gelen bilginin harekete geçmesi için uyaranlara gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bu uyaranlar çevremizde duyduğumuz dildir. Bu durum, yani dile ait örtük bilgiye sahip olma durumu, bireyin kendi diliyle ilgili, farkında olmadan doğuştan getirdiği bilgilere sahip olduğunu göstermektedir.

Ana dili edinimi süreciyle ilgili merak edilen birçok soruya cevap getiren competence kavramının yabancı dil öğretimindeki yeri sorulduğunda ise Chomsky (2014, s. 69): *“Dil yetisi her ne ise, aynı anda pek çok farklı duruma girebildiğini biliyoruz ve kaç farklı duruma girebileceğini bilmiyoruz.(....)Sadece altı,yedi,sekiz yaşlarında ve ergenlik sürecinde kesilme dönemleri yaşadığıyla ilgili yeterli dolaylı kanıt varmış gibi görünüyor”* olarak cevap vermektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak competence kavramının sonradan öğrenilen bilgilerle sistemleşen, hem ana dili ediniminde, hem de yabancı dil ediniminde geçerliliği olan

bir kavram olduğu görülmektedir. Coste ve Galisson (1976, s. 106) ise competence terimini şu şekilde açıklamışlardır: “ *Her konuşucu- dinleyicinin kendi diline ait bildiği örtük bilgilerinin bütünüdür. Daha teknik olarak açıklamak gerekirse, competence beyine sonsuz sayıda sözcüyü anlamayı ve üretmeyi sağlayan içselleştirilmiş kurallar bütünüdür*”. Bu tanımlamadan anlaşılacağı üzere birey dile ait içselleştirmiş olduğu örtük bilgileri kullanarak sonsuz sayıda algılama ve üretim yapabilmektedir. Bu terimin yabancı dil öğretiminde karşılığı düşünüldüğünde, dil kullanıcısının hedef dile ait bildiği dil bilgisi, sesletim, şekil bilgisi vb aracılığıyla daha önceden hiç duymadığı veya okumadığı bir söylemi anlamlandırabildiği veya üretebildiği anlamına gelmektedir. “ *Competence kavramı yabancı dil öğretiminde programlama açısından çok önemlidir. Çünkü competence, dilsel performans (dilsel öğelerden yola çıkarak sözceler üretmeyi bilmek) ve iletişimsel performans (bu sözceleri gereken durumlarda kullanmak) arasında bulunan ayrımı ortaya koyan bir kavramdır*” (Robert, 2002, s.31). Dilsel performans ve iletişimsel performans arasında var olan bu ayrım aynı zamanda eylem odaklı yaklaşımı eski yaklaşımlardan ayıran en önemli özellik olarak da göze çarpmaktadır. Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi odaklı yaklaşım ve yöntemlerde, bu sebeple öğrencinin dilsel öğeleri tanınması ve bilmesi hedef dile ait dilsel bilgiyi içselleştirmesi, algılayıcı dil becerileri olan okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama bağlamında yeterli gözükmekteydi. İletişim, bildirişim kavramlarının ortaya çıkmasıyla, dil kullanıcısı sosyal aktörden, bu competence’ı kullanarak iletişime geçmesi beklenmektedir. Bu bağlamda competence terimi Cuq (2003, s. 48) için üç ayrı bilişsel ve davranışsal kapasiteyi kapsamaktadır: “ *dilsel competence, iletişimsel competence ve sosyokültürel competence*” . Bu tanımlamada açıkça görüldüğü üzere, yabancı dil öğretiminde kullanılan competence kavramının içinde hedef dile ait dilsel tüm özelliklerin ve kuralların yer aldığı bir bütün, bu bütünden yola çıkarak iletişimsel hedefi gerçekleştirme eylemini sağlayan başka bir bütün bulunmaktadır. Kısaca belirtmek gerekirse competence çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır.

Dilsel bileşen, hedef dile ait tüm özellikleri ve kuralları kapsamaktadır. İletişimsel bileşen ise hedef dile ait tüm kuralların ve kullanım özelliklerinin iletişim anında öğrenen tarafından kullanıma geçirilmesidir. Cuq'ün tanımında son bileşen ise, bu çalışmanın da genel eksenini oluşturan hedef dile ait sosyokültürel bileşendir. Bu bileşen de eylem odaklı yaklaşımın, kültür içeriğine bakış açısının kendinden önce gelen yaklaşımlardan oldukça farklı olduğu gerçekliğini ortaya koymaktadır. Burada bahsedilen kültür, hedef topluma ait iletişimi kolaylaştırmaya yarayan kültürel bilgidir. Daha önceki yaklaşımlarda ise, hedef kültüre ait sadece estetik unsurları kapsayan bir kültürel bilgidir bahsedilmekteydi. Bu sebeple, hedef dile ait kültürel aktarımın eksik olduğu veya gereğince tamamlanmadığı yabancı dil öğretimi programlarında, öğrenen için dil edinimi sürecinde, competence kavramı için belirlenmiş olan üç ayrı kapasiteden biri devamlı olarak eksik kalmaktadır. Bu eksiklik ise hedef dilde dil düzeyine uygun yeterliliklerin oluşma sürecini olumsuz etkilemektedir.

Yabancı dil öğretiminde içerdiği anlam bakımından bu denli önemli gözükken competence teriminin Türkçeye çevirisi yukarıda açıklanan sebeplerden ötürü oldukça önemlidir. Competence terimi karşılığı için seçilen terimin, bu terimin anlamını da kapsayan ve çağrıştıran bir terim olması gerekmektedir. Türkçenin bir bilim dili olduğu gerçeğinden yola çıkarak, yabancı kültürlere ait bilimsel terimlere karşılık Türkçe terimler bulma sürecinde, bu terimlerin anlaşılır ve işlevsel olmasına dikkat edilmelidir. *“Bilimin uluslar arası olan yanı yöntemleridir. Ama hangi konuda araştırma yapılacağı, ne üzerine çalışılacağı, yani bilimin amaçları, ereklere toplumsaldır, kişiseldir”* (Sinanoğlu,2001,s.3). Vardar (1988, s. 92) *“competence terimini edinç olarak çevirerek, üretici dönüşümsel dil bilgisinde konuşucu-dinleyicilerin edinmiş oldukları, daha önce hiç duyup söylemedikleri tümceleri de sağlayan dilsel bilgi olarak tanımlamıştır. Bir üretim ve yorum düzeneği olan edinç, dil bilgisi denen açık seçik kuralların oluşturduğu bir düzendir”*. Edinç terimini incelediğimizde, dil ediniminden yola çıkıldığı görülmektedir. Ayrıca competence teriminin

tüm tanımlarında, dile ait örtük bilgi kavramıyla tarif edildiği düşünüldüğünde, örtük bilginin fark edilmeden edinildiği düşünülmektedir. Ana dili ediniminde bir çocuğun kendi diline ait dil bilgisi kurallarını, şekli ve yapıyı bilmeden algılamaya ve üretime geçebilmesi de bu sebeple mümkündür. Fakat yabancı dil öğretimi düşünüldüğünde, hedef dile ait dilsel yapı ve bu dilsel yapıyı oluşturan tüm kurallar farkında olunarak öğrenilmektedir. Bu bağlamda competence, Vardar'ın tanımında kullandığı üzere yabancı dil kullanıcısı için sadece bir üretim ve yorum düzeneğidir. Avrupa Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin 2013 yılında TELC (2013,s.253) tarafından İngilizce ve Almanca özgün metinler kaynak alınarak yapılan çevirisinde Çeviriye İlişkin Açıklamalar adlı bölümünde yazarlar: *“Amacımız, metni harfiyen Türkçeye çevirmek değil, orijinal metnin içeriğine sadık kalarak Türkçeye aktarmaktır”* diyerek, yaptıkları bazı terim seçimlerini açıklamışlardır. Fakat bu bölümde competence terimi için kullandıkları yeterlik terimi için bir açıklama bulunmamaktadır. Bu terim için TDK (2017) sözlüğü incelendiğinde,yeterlik kelimesi karşılığında yeterlilik kelimesi yazılmıştır ve bu tanımın altında kelimenin bilimsel terim olarak kullanımı karşılığı olarak: *“bir örneğin, yansıttığı ayrıtların süregelen olduğu yolunda güven verecek sayısal büyüklükte olması”* tanımı yer almaktadır. Bu tanımlamadan yola çıkıldığında yeterlik kelimesinin competence kavramını en azından, yabancı dil öğretimi bağlamında kapsamadığı görülmektedir. Çünkü bireyin yabancı dili kullanma sürecinde sonsuz sayıda sözcüyü kendi dil düzeyi sınırlarına göre üretebildiği ve algılayabileceği bilgisi ve görev kavramının eylem odaklı yaklaşımda gereksinimlere göre düzenlenmesi durumu, ayrıca yeterli olma durumunu belirli ölçütlere oturtmak amacını güden AOC metni ilkeleriyle de yeterlik kelimesi uyum içinde gözükmemektedir. Yine TDK tarafından hazırlanmış olan Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü (2017) incelendiğinde, yeterlik kelimesinin Fransızca anlamı capacité olarak verilmiştir. Oysa AOC metninin Fransızca yazılmış örneğinde, yeterlik kelimesi ile karşılanmaya çalışan kelime, capacité kelimesi değil, competence kelimesidir.MEB

tarafından2009 yılında yaptırılan ilk çeviride ise competence kelimesinin karşılığı olarak bazen yeti kelimesi, bazen yetenek kelimesi kullanılmıştır (AOÇ,2009, s. 105;AOÇ, 2009, 3). Fakat çalışmanın sonuna eklenen İngilizce Türkçe kavram sözlüğü bölümünde competence kelimesinin anlamı yetkinlik, yeti olarak verilmiştir (AOÇ, 2009, s. 247). Bu kelime TDK (2017, s. 278) tarafından “1. *İnsanda bulunan, bir şey yapabilme yeteneği, meleke.*. 2.*Bellek, usa vurma, algılama veya imgeleme gibi insanın doğuştan gelen zihin güçlerinden herhangi biri, meleke.*”olarak açıklanmaktadır. Bu çalışmada competence kelimesi karşılığında yeterlilik kelimesi kullanılması, yetinin bir üretim ve yorum düzeneği olmasından yola çıkılarak uygun bulunmuştur (Vardar, 1988, s. 92).

AOÇ metninin TELC tarafından yapılan çevirisinde Bildirişimsel Dil Yeterliklerinin ve Genel Yeterliliklerin bileşenleri sınıflandırılırken bu bileşenler de yeterlik olarak çevrilmiştir. Bu çalışmada dil yeterliliklerinin bileşenleri sınıflandırılırken ve tanımlandırılırken yetkinlik kelimesi tercih edilmiştir. TDK (2017)yetkinlik kelimesini:” *Yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet* “olarak açıklamıştır. Dil yeterliliklerinin öğrenende oluşumunda, bu bileşenlerin dengeli olarak gelişimi etkili olduğundan öğrenenden her bileşen için dil düzeyine göre yetkinlik beklenmektedir. Örneğin Bildirişimsel dil yeterliliklerinin bileşenlerinden biri olan dilbilimsel yetkinliğin oluşumunun sağlıklı bir şekilde tamamlanması için öğrenenin hem sözlüksel, hem dilbilgisel, hem anlambilimsel hem de sesbilimsel yetkinliğe sahip olması gerekmektedir çünkü AOÇ metni dilbilimsel yeterliliğin bileşenlerini yukarıda sayılan yetkinlikler olarak belirlemiştir (AOÇ, 2013, s.110). Bu çalışmada competence kelimesi karşılığı olarak yeterlilik kullanılmaktadır. Yeterliliği oluşturan bileşenlerden bahsederken de yetkinlik terimi kullanılmaktadır. Fakat yapılmış olan Türkçe alıntılarda yazarın kullandığı özgün kelime dikkate alınmaktadır.

Öğrenen-Dil Kullanıcısı- Sosyal Aktör Kavramı

AOÇ metninin yabancı dil öğretimine getirdiği yeni kavramlar sadece müfredat ve program içeriklerini etkilememiş aynı zamanda öğrenci kavramını da yeniden farklı bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Eski yöntem ve yaklaşımlarda bilgi aktarılan kişi konumunda görülen öğrenen, yeni yaklaşımın ışığında yabancı dil öğrenimi sürecinde etkin, sorgulayıcı ve talepkârdır. Öğrenen, hedef dili hedef toplumda kullanmak isteyen, öğrendiği dilsel içeriği performansa dönüştürmek isteyen bir sosyal aktör konumundadır. Bu bağlamda Türkçeye, learner(ing) / apprenant(fr) kelimelerinin karşılığı olarak kullanılan öğrenen kelimesi, esasında geçmiş yıllarda öğrenci yerine kullandığımız talebe kelimesinin anlamını içermektedir. Arapça *ṭalaba* ^t [çoğ.] 1. talipler, talep edenler kökeninden gelen bu kelimeyi incelediğimizde, bilgiyi talep etme kavramı görülmektedir (TDK,2017). Bilgiyi talep eden kişi, eksiklerini ve yeterliliklerini bilen ve farkındalık sahibi bireydir.

Fransızca (apprenant)öğrenen kelimesini etimolojik olarak inceleyen Robert (2002,s.10)“*kelimenin Latince kapmak, almak anlamına gelen apprehendere kelimesinden türetildiğini*” söylemektedir.Kapan, alan, isteyen anlamlarına sahip öğrenen kelimesi, aynı talebe kelimesinde de olduğu gibi, günümüzde her yaş dilimini kapsamaktadır. Öğrenen kişi, okul öğrencisi veya yetişkin bir birey de olabilmektedir.Eski yöntem ve yaklaşımlarda öğretim sürecinde pasif, verilen ödevleri yapmak ve tekrar etmekten başka görevi olmayan öğrenci, artık öğretim sürecinde dil düzeyini tanıyan, dört dil becerisinde hedef dile ait iletişim yetisini dil düzeyine uygun olarak geliştirme sorumluluğuna sahip, eksikliklerini bilen ve yabancı dil öğretiminin ömür boyu sürececek olduğunun bilincinde bir dil kullanıcısı, bir sosyal aktördür. Robert (2011, s.10) öğreneni şu şekilde tanımlamaktadır: “*Kişiliği ve kimliği olan, hedef dilin konuşulduğu toplum hakkında ön bilgilere sahip, hedef dili kullanmak üzere birbirinden farklı iletişimsel gereksinimleri olan bireylerdir*”. Bu tanımlama öğrenen

kavramının, eski yaklaşımlardaki öğrenci kavramından oldukça uzaklaştığını ortaya koymaktadır. Öğrenen, artık yeni bir dili gereksinimlerini karşılamak için öğrendiğinin farkındadır. Başka bir deyişle öğrendiği dille iletişime geçmek zorunda olduğunun farkındadır. Yeni bir dille karşılaşan öğrenen aynı zamanda yeni bir kültürle karşılaştığının da farkında olan bir bireydir. Coste (1976, s.41)da öğreneni yetiştirilen değil öğrenen birey olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak, eylem odaklı yaklaşımın, öğrenen – öğretmen arasındaki ilişkiyi ve hatta dil sınıfı kavramının bile yabancı dil öğretimindeki anlamını tamamen değiştirdiği söylenebilir.

Bu konuda bir başka eğitim bilimci olan Peris (2003,s.102): “*Öğrenen öğrenim sürecinde öncelikli görevli aktör, sınıf da etkileşimin ve öğrenimin olduğu sosyal alandır.*” diyerek bu farkı gözler önüne sermektedir. Öğretilen içeriğin ve bilgi aktarımının birincil olarak öne çıkarıldığı eski yöntem ve yaklaşımlardaki algının tamamen değiştiği, öğrenenin öğrenim sürecinde görevleri olduğunun altı çizilerek, öğrenene sorumluluk yüklenmektedir. Ayrıca dil sınıfı da sosyal alan olarak nitelendirilerek, öğreneni sosyal aktörlüğe hazırlayan bir simülasyon, öykünüm, benzeşim alanı olarak görülmektedir. Ayrıca AOÇ metni de öğrenenin sorumluluğunu şu şekilde açıklamıştır: “*Dil edinim ve öğrenim süreçlerine odaklananlar kuşkusuz dil öğrenenlerdir. Onlar, yeterlikleri ve stratejileri geliştiren (bunu daha önce gerçekleştirmemişlerse) bildirişimsel olaylara etkin katılım için gereken görevleri, etkinlikleri ve süreçleri gerçekleştirmek zorunda olan kişilerdir(AOÇ, s. 2013,s.143).* Bu tanımlar aynı zamanda öğretmen kavramının da değiştiğini ortaya koymaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda öğretmen, dil düzeylerine uygun olarak, öğrencide iletişimsel dil yetisini tüm bileşenleriyle oluşturmayı hedefleyen, öğrenciyi öğrenene dönüştürecek strateji ve teknikleri kullanan bir rehber olarak tanımlanabilir.

Türkçede eski dönemlerde kullandığımız fakat şimdilerde unutulmaya yüz tutmuş “muallim” kelimesini etimolojik olarak incelediğimizde mu‘allim معَلِّم [#/lm II fa.] talim eden,

ettiren yani yine aynı kökten gelen ilmi, deneyerek öğreten öğretmen anlamına gelmektedir ve çağdaş iletişimsel yaklaşımın tanımladığı öğretmen, rehber kavramı düşünüldüğünde hatırlanmaya değer olarak görülmektedir (TDK,2017). Kısaca belirtmek gerekirse öğretmen sadece bilgiyi aktarmakla yükümlü değil, aynı zamanda öğrenenin gereksinimlerini karşılamaya uygun bilginin, nasıl kullanılacağını da öğretmek zorunda olan bir rehberdir. Sınıf ise gerçek bildirişim durumlarına uygun görevlerin öğrenciye verildiği gerçek bir iletişim ortamı olarak görülmektedir. İletişimsel dil yeterliliklerini ve genel yeterliliklerini kullanarak eylem odaklı yaklaşımda tanımlanan görevleri yerine getirmekle sorumlu öğrenen, hedef dili hedef toplumda kullandığı için aynı zamanda bir sosyal aktördür. Rosen (2009)AOÇ metni ölçütlerine göre düşünüldüğünde görev kavramının varlık amacı tektir: görev öğreneni kendisinininkinden farklı bir toplumda olabildiğince sosyal aktör haline getiren etkinlikler bütünüdür diyerek öğrenenin en önemli sorumluluğunun sosyal aktöre dönüşmek olduğunun altını çizmektedir. Bu nedenle Görev Kavramı aynı adlı bölümde incelendiği üzere, alıştırmalardan, etkinliklerden farklı bir kavramdır. Öğrenen, gereksinimleri doğrultusunda hedef toplumda karşılaşacağı ön görülen iletişim durumlarının benzerini, yabancı dil öğretimi sürecinde sosyal aktör olarak yerine getirir. Öğrenenin sosyal aktör sıfatı AOÇ metninde o kadar önemsenmektedir ki metinde eylem odaklı yaklaşımın tanımı sosyal aktör kavramı üzerinden yapılmaktadır: *“Eylem odaklı yaklaşım, bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yeteneklerini kapsar”*(AOÇ,2013, s.20). Bu sebeple eylem odaklı yaklaşımın getirdiği tüm kavramlar birbirleriyle bağlantılı olarak bir sistemin ayrılmaz parçalarıdır. Eğitim programlarında sınıf içinde öğretmenin kullandığı strateji ve tekniklerle, yöntem kitabının seçilen yaklaşıma uyumuyla ve diğer eğitim materyallerinin içeriğinin görev odaklı etkinliklerden oluşmasıyla öğrenen bir dil kullanıcısı ve sosyal aktör olma yolunda dil düzeyine uygun olarak yol kat etmektedir. Fakat bu sistemin önemli bir parçası olduğunun

bilincinde olması gereken öğrenen, yabancı dil öğrenme sürecinin ömür boyu sürecek olduğunun bilincinde olmalıdır. Bu sebeple AOC metni öğrenenin özerkliği konusunda şu açıklamayı yapmaktadır: *“Kurumsal, yapılandırılmış öğretim bittiğinde dil öğrenenin kendi kendini yönlendirebilmesi, yani özerk olarak öğrenmesi gerekir.(..) özerklik aynı zamanda dil öğrenenlerin, kendi öğrenme yöntemlerinin ve olası seçeneklerin ve bunların hangisinin kendilerine en uygun olduğunun bilincine varması anlamına gelir”*(AOC,2013, s. 144). Öğrenenden beklenen bu özerklik onun öğrenme sürecinde sorumluluk alan gerçek bir dil kullanıcısı olduğunun da bir kanıtı olarak görülebilir. Öyle ki, bu sorumluluk sadece kurumsal öğretim sürecinde geçerli değil aynı zamanda öğretim bittikten sonra da devam eder. Fakat gerek yabancı dili bir kurumda öğrenme sürecinde, gerek özerklik özelliklerini kazanma ve bunları kullanma sürecinde, öğrenenin mutlaka güdülenmeye ihtiyacı olduğu unutulmamalıdır.

Eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil öğretimine getirdiği tüm kavramlar düşünüldüğünde, güdülenme sadece başlangıç düzeyinde değil, ileri düzeylerde de etkin olarak bulunmalıdır. *“Sosyal gereksinimler bir yabancı dili öğrenmek için en önemli güdülenmedir, çünkü ana dil de yabancı dil de, dil bir sosyal araç olduğu için öğrenilir. Bu güdülenmeye kısaca farklı bir dilsel topluluğun üyesi olmayı istemek de denebilir”* (Bogaards, 1991, s. 53). Bu tanımda da görüldüğü üzere, gerçek bir öğrenme için, sürecin başından sonuna kadar var olması gereken en önemli güdülenmenin esasında, öğrenenin sosyal aktör olma isteğidir. Böylelikle sosyal aktör olma, hem yabancı dili öğrenmek için güdülenme, hem de eylem odaklı yaklaşım bağlamında bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Her dil düzeyinin sonunda AOC metni tarafından çerçevesi çizilmiş yeterliliklere ulaşması beklenen öğrenenin kazanımları incelendiğinde de, sosyal aktör olarak öğrenenden beklenenler ayrıntılı olarak görülmektedir. Kimliğinde bu kadar önemli özellikleri taşıması gereken öğrenen, eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine göre, bu

sorumluluklarını yerine getirmesi için hangi yetilere sahip olması gerekmektedir? AOÇ metni bu soruyu şöyle cevaplamaktadır:” *Dil kullanımı – bu dil öğrenmeyi de içerir – hem bir birey hem de sosyal aktör olarak birçok yeterlik geliştiren insanların (genel ve bildirişimsel dil yeterliklerini de içeren) eylemlerini kapsar*” (AOÇ, 2013, s.18). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, öğrenen sosyal aktör olma hedefine doğru ilerlerken, gerek hedef dile ait dilsel bilgileri, gerek hedef topluma ait kültürel yeterlilikleri dil düzeyine uygun olarak geliştirmek zorundadır. Bu durum eylem odaklı yaklaşımı kendinden önce gelen yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliklerden biri olarak kabul edilebilir. Önceki yaklaşım ve yöntemlerde öğrenen, hedef dilin kullanım özelliklerinin çözümlenmesiyle yetinirken, eylem odaklı yaklaşımda yabancı bir dili öğrenmenin farklı süreçlerden oluştuğunun farkına varmaktadır. Hedef dili kullanarak, hedef toplumda eylem yapma görevini üstlenen öğrenen, bu sebeple aynı zamanda da bir sosyal aktördür.

Bildirişimsel Dil Yeterlilikleri ve Genel Yeterlilikler

AOÇ metninin ve eylem odaklı yaklaşımın dil kullanıcısı, sosyal aktör kavramları incelendiğinde, öğrenenin dille ilgili düzeyine uygun görevleri yerine getirebilmesi için sahip olması gereken yeterlilikler bildirişimsel dil yeterlilikleri ve genel yeterlilikler olarak sınıflandırılmaktadır. Bildirişimsel dil yeterliliklerinin bileşenleri incelendiğinde AOÇ “*bildirişimsel dil yeterliliklerini bireylerin özel dilsel araçlar kullanarak eylem yapmasını sağlayan yeterlikler*” olarak tanımlamaktadır (AOÇ,2013,s. 18). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere dil öğrenme sürecinde olan kişinin, dil kullanıcısı olması için gerekli olan dilsel içeriğe ulaşmasını sağlayan dilsel içerik, bildirişimsel dil yeterliliklerinde dil düzeylerine göre şekillenmektedir. Dilbilimsel yetiler, toplumbilimsel yetiler ve edimsel yetilerden oluşan bileşenler, yabancı dil eğitim programlarında dil düzeylerine göre hazırlanan ders içeriklerinin uygulanmasında önemli bir yere sahip olmaktadır. AOÇ metni öncesi, her kurumun öznel

beklentileri doğrultusunda hazırlanan dilsel içerikler, bildirimsel dil yeterliliklerinin tanımlanmasıyla müfredatlarda nesnel ölçütler sınırlarında yer almaktadır. Bu bölümde, toplum dilbilimsel yetiler ve edimsel yetiler, çalışmanın konusu kültürel aktarım olduğu için diğer yetilerden ve bileşenlerinden daha ayrıntılı olarak incelenmiştir. AOÇ bildirimsel dil yeterliliklerinin bir bileşeni olan dilbilimsel yetkinlikleri şu şekilde açıklamaktadır: *“Dil sisteminin sözlüksel, sesbilgisel ve sözdizimsel bilgi ve becerilerden ve başka boyutlarından oluşur; dil kullanımında toplum dilbilgisel açıdan belirlenen çeşitlilik ve pragmatik işlevlerinden bağımsızdır”*(AOÇ, 2013,s. 21). Tanımdan da anlaşılacağı üzere dilbilimsel yetkinlik, hedef dile ait dilsel yapının tanımlandığı yetkinliktir. Dilbilimsel yetkinlik, kendi aralarında sözlüksel yetkinlik, dilbilgisel yetkinlik, anlam bilgisel yetkinlik, sesbilimsel yetkinlikten oluşmaktadır. Eylem odaklı yaklaşımdan ve iletişimsel yaklaşımdan önce gelen yaklaşım ve yöntemlerde, dilin yapısal özelliklerinin aktarımı genellikle yabancı dil öğretiminde ana amaç olarak görülmüştür. Fakat eylem odaklı yaklaşım dilbilimsel yetkinliği oluşturan tüm bileşenleri, öğrenenin sosyal aktör olarak görevlerini yerine getirmek amacıyla kullandığı bir araç olarak kabul etmektedir. AOÇ metni bu sebeple dil düzeylerine göre öğrenenin dilsel araçlar alanındaki yetkinliğini belirlemiştir.

Dilbilimsel yetkinliğin ilk bileşeni, sözcükbilimsel yetkinliktir. Bu yetkinlik *“sözcükler ve dilbilgisel unsurlardan oluşan bir dilin sözcük dağarcığı bilgisiyle bu bilgiyi kullanma yeteneğini kapsar “* (AOÇ, 2013, s.111). Eylem odaklı yaklaşımın ve bu doğrultuda AOÇ metninin bu tanımı, kelime bilgisinin öğretilmesine, aktarımına ve gelişmesine karşı farklı bakış açısını da açıkça ortaya koymaktadır. Önceki yöntem ve yaklaşımlarda kelime öğretimi şu şekilde tanımlanmaktadır: *“Özellikle doğrudan öğretim yöntemiyle birlikte uzun yıllar kullanılan kelime yaklaşımında öncelikle günlük yaşamla ilişkilendirilen somut kelimeler ardından soyut kelimelerin öğretimi yapılmaktaydı (* Güneş,2013, s.39). Kelimelerin somuttan soyuta doğru giderek öğrenilmesi, listelenmesi ve öğrenciler tarafından

ezberlenmesi kelime bilgisinin daha çok bağlam dışında değerlendirilmesine de yol açmaktaydı. Fakat AOÇ metni tanımından da anlaşılacağı üzere kelime yetkinliği, öğrenenin bildiği kelime sayısı kadar bu kelimeleri kullanmasını da bilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir. Ayrıca AOÇ metni bu konudaki anlayışını ortaya koyacak şekilde, öğrenenden görevleri başarılmasında beklenen sözlükbilimsel yetkinliği, sözcük dağarcığı alanı ve sözcük dağarcığı hâkimiyeti olarak adlandırdığı iki şema ile dil düzeylerine göre ayırarak tanımlamıştır. Aynı zamanda AOÇ metninin iletişim, bildirişim konularını sınıflandırarak kelime yetkinliğinin de sosyal aktör olmaya aday dil kullanıcısının gereksinimlerine göre geliştirilmesini amaçlamaktadır (AOÇ,2013, s.56).

Dilbilimsel yetkinliğin ikinci bileşeni ise dil bilimsel yetkinliktir. AOÇ metni dilbilgisi yetkinliğini, *“söz konusu kurallara uygun iyi biçimlendirilmiş ifadeler ve cümleler üretme ve tanıma yeteneği (belirli kalıp ifadeleri ezberlemeden farklı olarak”* olarak tanımlamıştır (AOÇ,2013,s.114). İletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşım en çok dil bilgisini önemsemediği zannedilerek eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin büyük bir çoğunluğunun, dil bilgisi öğretimi yönteminin değişmesi ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada Görev başlığı kapsamında incelenen, alıştırmaya, etkinlik ve görev kavramları arasında yapılan karşılaştırma sonucunda da bu yöntem farklılığı ortaya çıkmaktadır. Oysa yeni yaklaşımların dil bilgisine olan bakışını Coste (1992,s.6) şöyle açıklamaktadır: *“Dil bilgisi, çok anlamlılığıyla ve hükümlerinin, kurallarının, ilkelerinin arasındaki tüm titreşimleriyle, hiçbir zaman olmadığı kadar vardır. Fakat tek farklılık edim bilimin ve söylem analizinin eski biçimi karmaşıktır”*. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere dil bilgisinin eylem odaklı yaklaşımda önemsenmemesi veya ikinci plana atılması söz konusu değildir, fakat dil bilgisi öğretiminin, yabancı dil öğretiminde varlık sebebi veya dil bilgisinin öğretilme sebebi değişmiştir. Öğrenenin edimsel yetkinliğinin gelişmesinde tüm bileşenleriyle önemli bir yere sahip olan dilsel yetkinlik, AOÇ metninin de tanımında önemini vurgulamak üzere belirttiği

gibi, ezberden veya bilinen yapıların otomatikleşmiş olarak tekrarından ibaret değildir. Ayrıca, AOÇ metni dil bilgisel doğruluğu dil düzeylerine göre sınırlandırarak, her dil düzeyinde beklenen dil bilgisi doğruluğunu genel anlamda bir çerçeve olarak sunmuştur. Anlamsal yetkinlik ise “*dil öğrenenlerin anlamı düzenleme bilincinde olma ve bunları kontrol etme yeteneğini kapsar*”(AOÇ,2013,s.117).

Eylem odaklı yaklaşımda öne çıkan görev kavramının gerçekleşmesinde en önemli rollerden birini anlamsal yetkinlik oynamaktadır çünkü gerek dil bilgisi yetkinliğine ulaşmada gerek sözlükbilimsel yetkinliğe ulaşmada kelimelerin ve kuralların kullanımı gerekmektedir. Bu sebeple öğrenenin anlamsal yetkinliği, dil düzeyine uygun olarak kelimeler arasında ilişkiler kurarak, sözlükbilimsel yetkinliğinin oluşumunda ve gelişiminde oldukça önemlidir. Aynı şekilde öğrenenin dil bilgisi yetkinliğine ulaşması için dil bilgisiyle ilgili öğrendiği içeriği de anlamlandırması, dönüştürmesi gerekmektedir. Bu gerekliliği AOÇ metni yazarları şu şekilde belirtmişlerdir: “*Geleneksel uygulamaya yerine anlamdan biçime gitmek daha avantajlıdır*”(AOÇ,2013,s.118). Bir diğer bileşen olan sesbilimsel yetkinlik, AOÇ metni tarafından seslerin algılama ve üretimine dayalı bilgi ve beceriler olarak tanımlanmıştır ve ayrıntılı olarak dil düzeylerine göre öğrenenden beklenen telaffuz ve tonlama hâkimiyeti tablo olarak da verilmiştir (AOÇ,2013,s. 119). Çalışma kapsamının konusuna uzak olduğu gerekçesiyle, bu bölümde ayrıntılı olarak ele alınmamaktadır. Fakat bu yetkinlikte de göze çarpan en önemli farklılık, telaffuzun ve tonlamanın, öğrenmenin başlangıcında, yani A1 ve A2 dil düzeylerinde, konuşucunun gerekli iletiyi dinleyiciye aktarma sürecinde gerekli anlamı ürettiği takdirde, eski yaklaşımlarda olduğu kadar katı bir tutumla değerlendirilmemektedir. Dilbilgisel yetkinliğin son bileşenleri ise, yazım yetkinliği ve doğru seslendirme yeterliğidir. AOÇ metni yazım yetkinliğini “*yazılı metinleri oluşturan sembol bilgisini ve de bunları algılama ve üretme becerisi olarak tanımlarken, doğru seslendirme yetkinliğini ise öğrenenin bir metni yüksek sesle okuması ve konuşurken daha önce yazılı şekliyle karşılaştığı sözcükleri*

doğru seslendirmesi” olarak tanımlamaktadır (AOÇ,2013, s.119). Çalışma konusunu ilgilendirmediği gerekçesiyle bu bölümde ayrıntılı olarak ele alınmamaktadır. Bildirişimsel dil yeterliliklerinin bir başka bileşeni ise, toplum dilbilgisel yetkinliktir.

AOÇ metninin TELC tarafından yapılan çevirisinde sociolinguistique kelimesinin karşılığı olarak “toplum dilbilgisel yetiler” kelimesinin seçildiği görölmektedir(CEFR, 2000, s. 95). Çevirmenlerin açıklamalarının bulunduğu bölümde bu kelime için hangi sebeple toplum dil bilgisi kelimesinin seçildiği ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Kelimenin hem bitişik yazılmasının yarattığı sorun hem de oluşturulan bileşik kelimedeki geçen dil bilgisi kelimesi yanlış anlamalara sebebiyet verebileceği olasıdır. Bu sebeple, yapılan Türkçe alıntılar dışında, kelimenin özgün halinden yola çıkarak, araştırmada sociolinguistique kelimesinin karşılığı olarak toplum dilbilim kullanılmaktadır. AOÇ metnine göre bu yetkinliği tanımlamadan önce, dilbilimin bir kolu olan toplum dilbilimin tanımını incelemek gerekmektedir. Vardar (1982, s. 121). toplum dilbilimi (veya toplumsal dilbilim) şu şekilde açıklamaktadır: *“Toplumsal kökenli dilsel ayrışmayı ele alır, dil ile toplum arasındaki karmaşık ilişkileri, bunların birbirinin değişkeni olduğu durumları inceler, neden-sonuç ilişkileri üzerinde durur”*. Toplum dilbilim ayrıntılı olarak çalışmanın aynı adlı bölümünde açıklanmıştır. Her zaman dilbilimden ve dilbilimin bütün kollarından beslenen ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi öğrettiği içeriğın nedenselliğini ve faydasını dilbilimin inceleme alanlarıyla sorgular. Yaşayan dillerin öğretimi söz konusu olduğunda, hedef dili kullanan toplum değişimlere uğradıkça, mutlaka bu değişimler hedef dili de etkilemektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde sadece dilin yapısı, sesletim özellikleri, dil bilgisi kuralları gibi dilsel özelliklerin aktarımı ile sınırlı kalırsa yaşayan ve değişen dilin bir yüzünün öğretimi eksik kalmaktadır. Bu durum özellikle öğreneni her defasında sosyal aktör olarak tanımlayan ve hedef toplumda üstesinden gelmesi gereken görevleri olduğunu söyleyen, eylem odaklı yaklaşımın ilkeleriyle ters düşmektedir. Bu sebeple TELC (2013)

tarafından toplum dilbilgisi olarak çevrilmiş olan bu yetkinlik gerek bu çalışmanın konusu kapsamında, gerek çağdaş yaklaşımlarla yapılan yabancı dil öğretimi için oldukça önemli bir yetkinlik türü olarak kabul edilebilir. Toplum dilbilim yetkinliğinin önemi hakkında düşüncelerini aktaran Guérin (2011,s.141),bu yetkinliğin önemini şu şekilde ifade etmektedir: *“Eğer dilin öğretimini kullanımını yok sayarak, yani toplum dilbilimsel bileşimini göz ardı ederek yaparsak, dili sadece kurumsal kullanımı doğrulayan bir şekilde hapsedmiş oluruz”*. Önceki yöntem ve yaklaşımlarda yabancı dil kullanımını sadece dilin doğru kullanımı ile sınırlayan yabancı dil öğretimi anlayışı, dilbilimin çağdaş çalışmalarından da etkilenerek, dilin hem doğru hem de toplum tarafından benimsenmiş, gerçek kullanımını önemsemektedir. AOÇ metni toplum dilbilgisel yetkinliği şu şekilde tanımlamaktadır: *“Toplum dilbilgisel yeterlik, dil kullanımının sosyal boyutuyla başa çıkmak için gerekli bilgi ve becerileri kapsar”*(AOÇ,2013,s.120). Bu sebeple, toplum dilbilimsel yetkinlik bu çalışmanın konusu olan kültür aktarımından, öğrenenin gerçek anlamda faydalanabilmesini sağlamak adına da önemli bir yetkinliktir. Ayrıca, öğrenenin hedef toplumda, doğru ve etkin olarak kullanılan dilsel ifadelerle iletişime geçip, görevlerini tamamlaması için de çok önemli bir yetkinlik olarak kabul edilebilir. Toplum dilbilimsel yetkinlik bu çalışmanın konusunu da yakından ilgilendirmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için programlanması gereken kültür aktarımı içeriğinin, öğrenen tarafından etkin bir şekilde kullanılması için öğrenenin toplum dilbilimsel yetkinliğinin de bulunması gerekmektedir. Toplum dilbilimsel yetkinlik ve sosyokültürel bilgi arasındaki bu ilişki ayrıntılı olarak çalışmanın, Genel Yeterlilikler isimli bölümünde incelenmiştir.

Dili oluşturan, başkalaştıran ve belki de varlık sebebi olan toplumun, dil üzerinde olan sınırsız hâkimiyet hakkının kabulü, belki de ilk kez eylem odaklı yaklaşımın ilkeleri ve AOÇ metni aracılığıyla, yabancı dil öğretiminde sadece normatif dilin öğretilmesi engelleyerek önemli açılımlar yapmıştır. AOÇ metni toplum dilbilimsel yetiyi beş bileşene ayırmıştır:

“*Sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri, nezaket kuralları, deyimler / atasözleri/ deyişler/alıntılar, kesit dil farklılıkları ve sosyal değişimler*” (AOÇ, 2013, s.120). Sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri olarak ifade edilen bileşen, konuşmacı ve dinleyicinin sosyal statüsüyle ilgili değişiklik gösteren dilsel ifadeleri ele almaktadır. Resmi ve resmi olmayan durumlarda her dilin sosyal ilişkileri düzenleyen bir yönü vardır. Bu durum dilden dile çevirisi yapılamayan veya tam olarak karşılığı her dilde bulunmayan kelimeler ve kalıplarla yapılmaktadır. Örneğin Türkçe öğrenen bir yabancı öğretmene ismiyle, Zeynep Öğretmen olarak hitap etmekte başlangıç dil düzeyinde hayli zorlanır çünkü kendi dilinde öğretmene hitap ederken kullandığı kalıplar oldukça farklıdır. Öğrenenin bu kalıpları kullanması onu sosyal ağın bir parçası olmasını sağlamaktadır. Hedef toplumda iletişim görevlerinin aksamamasını sağlayan nezaket ifadeleri de toplum dilbilimsel yetinin bir bileşeni olarak yer almaktadır. Rica ve teşekkür, değişik duyguların ifadesi vb aktarımları yapmaya yarayan nezaket ifadeleri de böylelikle sosyal aktör için önemli bir dilsel içerik oluşturmaktadır. AOÇ metni “*Nezaket kuralları bir kültürden diğerine farklılık gösterir ve özellikle nezaket ifadeleri, sözcüğü sözcüğüne yorumlandığı zaman kültürlerarası anlaşmazlıkların kaynağı olur*” diyerek bu bileşenin önemi üzerine dikkat çekmektedir (AOÇ,2013,s.121). Hedef toplumda nezaket kurallarına uyma ancak hedef dile ait sosyokültürel bilgiyle donanmış olma durumunda gerçekleşebilir. Örneğin Türkçe öğrenen bir yabancı, karşılaştığı Türklerin aile bireyleriyle ilgili sorular sormasını, hal ve hatırlarını sormasını gerekli sosyokültürel bilgiye sahip değilse yadırgayabilir. Buna karşın, yabancı dil öğrenen bir Türk, kendi nezaket kurallarından hareketle, misafirperverlik konusunda bir yabancıyla olan iletişimde kendisini nezaketsizliğe uğramış hissedebilir. Bu sebeple toplum dilbilimsel yetkinliğin herhangi bir bileşeni öğrenende geliştirilemediyse, eylem odaklı yaklaşımın öne sürdüğü sosyal aktör kavramı oluşamaz. Toplum dilbilimsel yetkinliğin bir diğer bileşeni olan deyimler, atasözleri, deyişler, alıntılar AOÇ metninin TELC tarafından yapılan çevirisinde Türkçeleştirilerek

verilmiştir. Bildirişimde önemli bir yeri olan yan anlam, imâ, ve göndermeler her dilde kendine ait deyimler, atasözleri, deyişler, alıntılarla yapılmaktadır. Bu sebeple bu sayılan kalıpların bilinmemesi bildirişimi önemli ölçüde etkilemektedir.

Kesit dil farklılıkları bileşeni ise “*resmi olan ve olmayan iletişim durumlarında öğrenenin kullanması gereken dil biçimlerini kapsamaktadır*” (AOÇ,2013,s.123). Kesit dil farklılıkları, AOÇ metni tarafından sınıflandırılan bildirişimsel durumlarda, söylemini doğru dil kayıtları kullanarak aktarabilmeyi hedeflemektedir. Toplum dilbilimsel yetkinliğin son bileşeni ise sosyal, etnik, yöresel değişkeler yetkinliğidir. AOÇ metni yazarları tarafından bu yetkinlik şu şekilde açıklanmaktadır: “*Toplum dilbilimsel yetkiye sosyal sınıf, yöresel köken, milli köken, etnik aidiyet, mesleki aidiyet gibi değişkeler de dahildir*” (AOÇ,2013, s.124). Ayrıca, toplum dilbilimsel uygunluk tablosunu da dil düzeylerine göre hazırlamışlardır. Toplum dilbilimsel yetkinliğin bileşenleri incelendiğinde, ana amacın dil kullanıcılarını söylemiyle, davranışlarıyla, kelime dağarcığıyla hedef toplumda yadırganmayacak bir sosyal aktöre dönüştürme çabası görülmektedir. Gerek yabancı dil öğretimi gerek toplum dilbilimsel alanında çalışmalar yapan Dabène’in (1994,s.35) toplum dilbiliminin yabancı dil öğretimindeki yerini sorgulayan eserinde yapmış olduğu ilginç bir tespit bulunmaktadır. Yabancı dil kelimesinde bulunan yabancı sıfatının başka eğitim dalları için kullanılmadığını sadece dil eğitimi için kullanıldığı söylemektedir. Dabène, bu yabancılığı öncelikle coğrafi uzaklığa, ardından kültürel uzaklığa ve dilsel uzaklığa bağlamıştır. Bu tanımlamadan yola çıkarak, esasında yabancı dil öğretiminde saptanan zorlukların ülkelerin birbirinden uzak olmalarının dışında başka etkenlere de bağlı oldukları söylenebilir. Bu çalışmanın konusunu yakından ilgilendiren kültürel uzaklıklar kavramı da yabancı dilin kullanılmasını, geliştirilmesini etkilemektedir. Dil öğrenene sosyal aktör sıfatını veren eylem odaklı yaklaşım söz konusu olduğunda ise kültürel uzaklık kavramı oldukça önem kazanmaktadır. Bu sebeple, gerek AOÇ metni gerek yabancı dil öğretiminde yapılan çağdaş çalışmalarda bu kültürel uzaklık en aza

indirgenmeye çalışılmaktadır. Bu durum, kültür aktarımının da yabancı dil öğretiminde bu denli önemsizmesinin en önemli nedenlerinden biridir. Bu bağlamda toplum dilbilimsel yetkinliğin dil düzeyine uygun olarak geliştirilmediği durumlarda, dil kullanıcısının sosyal aktör olarak hedef toplumda bildirişime geçmesi ve görevini yerine getirmesi oldukça zorlaşmaktadır.

Bildirişimsel dil yeterliliklerinin son bileşeni olan edimsel (pragmatik) yetkinlik, belki de tüm bildirişimsel dil yetkinlikleri arasında, öğrenenin gerçek anlamda sosyal aktör olması gerektiğinin kanıtı olarak sayılabilecek yetilerdir. Edimsel yetkinlik, öğrenenin hedef toplumda dil düzeyine uygun görevleri, öğrendiği dilsel içerikle yerine getirdiği, yani kısaca öğrenenin performansını (edim) tam anlamıyla gösterdiği yetkinlik olarak kabul edilebilir. AOÇ metninde edimsel yetkinlik üç bileşenle incelenmektedir: söylem yetkinliği, işlevsel yetkinlik ve şablon kullanma yetkinliği. AOÇ metni edimsel yetkinliği şu şekilde açıklamaktadır: *“Etkileşimsel senaryoları ve kurguları kullanarak dilsel kaynakların (dil işlevlerinin ifade şekli, söz eylemler) işlevsel kullanımını belirler. Söylem yeterliğini, bağlaşıklık ve tutarlılığı, metin tür ve biçimlerinin tanınmasını, mecaz ve parodiyi de içerir. Söz konusu olan bu yeterlikte, etkileşimin ve bu yeteneklerin oluştuğu kültürel çevrenin önemini vurgulamaya gerek yoktur”*(AOÇ, 2013, s.21). Tanımda bahsedilen etkileşimsel senaryolar ve kurgular eylem odaklı yaklaşımın görev olarak adlandırdığı gerçek bildirişimsel yaşam durumları olarak kabul edilebilir. Dil kullanıcısı ve sosyal aktör olan öğrenenin, hedef dili araç olarak kullanarak hedef toplumda yerine getirmek zorunda olduğu tüm görevleri kapsar. *“Edimsel yetkinliğin ilk bileşeni olan söylem yetkinliği, AOÇ metni tarafından öğrenenin, yazılı ve sözlü söylemleri yapılandırılması ve yönlendirilmesini kapsar”*(AOÇ, 2013).

Söylemsel yetkinlik, öğrenenin gerekli metin türünü, gerekli durumda doğru olarak üretebilmesini sağlar. Bu sebeple özellikle dil düzeyleri ilerledikçe, öğrenenden beklenen

söylem yetkinliği oldukça ayrıntılıdır. AOÇ metni söylemsel yetkinliği, dil düzeylerine göre esneklik, konuşucu ve dinleyici rollerinin değişmesi, konu geliştirme, tutarlık ve bağlaşıklık olarak tanımlamaktadır(AOÇ,2013). Burada belirtilen her kategori, bir sosyal aktör tarafından içselleştirilen yetkinliğin alanını ve biçimini betimler. Dil kullanıcısı her dil düzeyinde söylem üretmek durumundadır fakat söylemin içeriğindeki yetkinliği dil düzeyine göre değişmektedir. En düşük dil düzeylerinde bile, içeriği AOÇ metni tarafından belirlenmiş dilsel yetkinlik çerçevesinde, öğrenenden söylem üretmesi beklenmektedir. Bu sebeple, önceki yaklaşımlarda ve uygulanan yöntemlerde yeterli görülen -kelimeyi tümce içinde kullanma- veya – doğru kurallı tümce oluşturma- eylem odaklı yaklaşım için yeterli değildir. Öğrenenden, dil düzeyine uygun kurallı tümceyi, bağlaşıklık ilkesine uygun olarak, bir söylemde tutarlı olarak kullanması yani öğrenenin performans göstermesi beklenmektedir. Bu sebeple, söylemsel yetkinlik edimsel yetkinliğin en önemli bileşenlerinden biridir.

İşlevsel yeterlik ise söylemsel yetinin işlevsel olarak kullanılmasını işaret etmektedir. AOÇ metni bu işlevleri makro işlevler ve mikro işlevler olarak adlandırmıştır. AOÇ metnine göre makro işlevler şu şekilde sıralanmaktadır: “*Konu bilgilerini iletme ve sormak, görüşlerini dile getirmek ve gerekli konulara ilişkin sorular sormak, ikna etmek, sosyal alışkanlıklar, söylem yapılandırma, onarım, kendini düzeltme*“(AOÇ,2013,s.129). Makro işlevler ise : “*Cümle dizilerinden (bazen uzunca) oluşan, konuşma ya da yazılı metinlerin işlevsel kullanım kategorileridir*”(AOÇ,2013, s.129). Bir anlamda makro işlevler yazılı ve sözlü olarak kullanılan tüm metin türlerini kapsar. Etkileşimsel etkinliklerde kullanılan karşılıklı stratejiler ise edimsel yetkinliğin son bileşeni olan, şablon kullanma yetkinliğini oluşturmaktadır. Kısaca açıklamak gerekirse, öğrenen hedef toplumda dil düzeyine göre kendisine verilen görevleri karşılıklı etkileşime girerek yerine getirmektedir. Bu durumda öğrenen, görevleri başarıyla tamamlamak için, göreve uygun yazılı ve sözlü söylemi, etkileşim kuralları çerçevesinde oluşturmalıdır. Bu süreçte AOÇ metni, işlevsel başarıyı

akıcılık ve doğruluk bağlamında değerlendirmektedir. “Akıcılık, seslendirme, konuşmayı sürdürme ve belirli bir tıkanıklığa gelindiğinde bununla baş etme yeteneği; İfadenin doğruluğu, demek istenilen anlaşılana kadar, düşünceleri ve içeriği formüle edebilme yeteneğidir”(AOÇ,2013,s.132). Bildirişimsel Dil Yeterlilikleri tüm bileşenleri ile incelendiğinde, eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil öğretimine getirmiş olduğu ilkeler doğrultusunda, öğrenenin dilsel bilgiye sahip olması değil, dilsel bilgiyi kullanmasına, başka bir deyişle, dilsel bilgiyi performansa dönüştürmesine odaklanmış bir sistem kurulması gerekliliği önem kazanmaktadır.

Dil – Kültür Bağlantısı Kültür Tanımları

Kültür ve dil sosyal bilimler alanında çalışmalar yapan birçok bilim insanı tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımları incelediğimizde kültürün dille, dilin de kültürle birlikte tanımlandığı dikkat çekmektedir. Doğayı incelediğimizde, insanı sahip olduğu özelliklerle diğer canlılardan ayıran en önemli sosyal farkın dil, düşünce ve kültür arasındaki bağ olduğu gözükmektedir. İnsanın dili yaşadığı toplumda bir iletişim aracı ve düşüncesini aktarma aracı olarak kullanması da bu üç önemli kavramı birbirinden ayrılmaz parçalar haline getirmektedir. Bu bağlamda Uygur (2006,s. 21)“*kültürün tanımı genellikle dile bağlıdır, dilce belirlenir*” derken dilin ve kültürün birbirinden ayrılmaz kavramlar olduğunun altını çizer, kültürün dilsiz tanımlanamayacağını belirtir. Dil ve kültürün birbirinden ayrılamaması, her ikisinin de gelişmek ve yayılmak için birbirlerine olan gereksinimleriyle açıklanabilir. Dilin var olması insanın bir toplumda yaşamasını gerektirir çünkü toplumda yaşamayan insanın iletişim gereksinimi olmaz, böylelikle dile de ihtiyacı olmaz. Toplumun varlığının devamlılığını ise kültüre bağlanabilir. “*Toplum ve kültürde ne varsa dilde ifadesini bulur. Dilde neler varsa, toplum ve kültürde asılları veya yankıları vardır*” (Güvenç,2004,s.48). Bu tanımlamadan da yola çıkarak, dilin esasında ait olduğu toplumun kültürünü yansıtan bir araç

görevi gördüğü söylenebilir. Bu sebeple diller, gerek içlerinde barındırdıkları kelime çeşitliliği gerek yapıları bakımından birbirlerinden ayrılırlar ve içinde doğdukları kültürü yansıtırılar. “*Maddi ve manevi kültürün sınırları içine giren bütün kavram ve kelimeler dilin içinde, dilin sözlüğünde yer almaktadır*”(Ünalın,2014, s.31). Bu bağlamda dillerin birbirleri arasında üstünlük anlamında yarıştırmak ancak dil ve kültürün birlikteliğinin yok sayıldığı durumlarda olabilir çünkü dilde var olmayan bir kelime, ait olduğu toplumda o kavramın veya nesnenin bulunmadığını açıklamaktadır. Bu sebeple, bir dilin zenginliğinden veya fakirliğinden bahsetmek çok yerinde bir düşünce olarak gözükmemektedir.

Dil ve kültür arasındaki somut ve ispat edilmesi kolay ilişkiyi tanımlamak çok zor değildir. Buna karşın kültürü tanımlamak hayli zor gözükmektedir.

Sosyal bilimlerin her dalının farklı bir biçimde tanımladığı kültür, Latince *-cultura-* kelimesi *-colere -cultivare-* fiilinden türemiş bir sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır. En eski kullanımı toprağı ekmek, biçmek, bitki yetiştirmek anlamına gelen kelime, ilerleyen dönemlerde hayvancılık yapmak anlamını da almıştır. 1500’lü yıllarda kelime –eğitmek, bilgi ve görgü kazandırmak- anlamlarında da kullanılmaya başlanmıştır (Robert 1, 1996, 143). Kültür kelimesi, daha sonraki yüzyıllarda fen bilimlerinin gelişmesiyle farklı anlamlara da gelmiştir: “*uygun biyolojik şartlarda bir mikrop türünü üretme*” (TDK, Güncel Türkçe Sözlük). İnsanların ihtiyaçları kapsamında yeni anlamlar kazanan kültür kelimesi, günümüzde sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında şu şekilde tanımlanmaktadır: “*Bir toplumu ya da halkı duyuş, düşünüş, yaşayış bakımından öbürlerinden ayıran ve gerek özdeksel gerek tinsel alanlarda oluşturulan ürünlerin tümü* “(TDK,[1974](#),BSTS / Eğitim Terimleri Sözlüğü). Tanımın da belirttiğı üzere kültür insan eliyle oluşturulmuş kendi içinde çeşitlilik oluşturan ürünlerin tamamıdır. Her toplumun kendi ihtiyaçları doğrultusunda kültürünü oluşturduğu söylenebilir. Her toplumun ihtiyacının birbirinden farklı olduğu fikrinden yola çıkarak, dünyada her topluma ait farklı bir kültür olması bu sebeple olağandır. Bu bağlamda

Malinowski(1970), Bilimsel Kültür Teorisi adlı eserinde kültürü, öncelikle insanın ihtiyaçlarını karşılamaya yarayan bir araç hatta bir alet olarak tanımlamıştır.Malinowski(1970) istekler ve ihtiyaçlar üzerine kurduğu teorisinde, ihtiyaç kelimesini, kişinin yaşadığı ortamda karşılaştığı sorunlar yerine kullanmaktadır. Malinowski'ye göre kişi bu sorunları tüketim araçlarıyla, toplumsal kurullarla, inanç sistemleriyle, sanatla ve geleneklerle çözer. Bu bağlamda kültürü oluşturan öğeler sebepli ve her biri bir sorunu çözmekle görevli kısaca belirli bir amaca hizmet eden öğelerdir. Örnek vermek gerekirse, Türk kültüründe ölü evine yemek götürme geleneği, üzüntüsünden belki de günlük yemek ihtiyacını karşılamakta zorlanacak kişiye yardım etmek amacını gütmektedir. Aynı şekilde evlilik törenlerinde, evlenenlere para veya paraya çevrilebilecek değerde hediyeler sunmak, yeni evlilerin maddi ihtiyaçlarını gidermelerine yardım etmek amacına hizmet etmektedir. Malinowski (1970) kültürü tanımlarken, aynı zamanda toplumsal hayatı oluşturan klan, kabile, aile vb kurumların varlığını da ekonomik, hukuki, politik ve pedagojik ihtiyaçları gidermeye yönelik kurumlar olarak görmektedir.

Wiener (1971)ise kültürü Malinowski'den çok daha farklı bir bakışla değerlendirmektedir. Wiener'e göre kültür bir eğitim ve öğrenim sürecine bağlıdır. Bu eğitim süreci ise kişisel ve toplumsal teşkilatın merkezindedir, hatta kültür bu merkezin bizzat kendisidir.Wienerbu eğitim sürecinin biyolojik, psikolojik, ekonomik ve sosyal alanlarda devamlılığı olan bir süreç olduğunun altını çizmektedir. Böylelikle kültür, insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik olarak da görülmektedir. Diğer türler arasında öğrenen, gelişen ve ilerleyen tek tür olan insanın, yaradılış özellikleri bir anlamda onu bir kültür oluşturmaya mecbur bırakmaktadır. Bu sebeple kültür kavramı sadece modern toplumlara ait bir kavram değildir. İlkel dönemlerden çağımıza dek varlığını insanın varlığına borçlu olarak sürdüren kültürün, kavramsal olarak tanımı veya içeriği önceden de belirtildiği üzere oldukça değişime uğramıştır.” *Bu kavram İngilizce ve Fransızcada 18. yüzyılın sonlarına doğru*

barbarlık ve ilkelikten kalkıp incelmeye, yontulmaya, düzene doğru olan ileriye doğru olan, insan kalkınması olarak kullanıldı. 18. yüzyılın sonlarında, Almanya'da karşılaştırmalı bir şekilde kullanılmaya başladı: "Zivilisation" (=uygarlık)negatif ve kültür pozitif anlam taşımaya başladı. Kişilerin kibarlık ve incelik gibi davranışlarını değerlendirmeye ilgili olarak kullanıldı. Kültürse daha çok yaratıcılığın ifade edildiği entelektüel, artistik/ sanatsal, ruhsal ürünler için kullanıldı" (Alemdar ve Erdoğan, 1994,s.167). Önceki yüzyıllarda hüküm süren medeniyetlerin ortaya koymuş oldukları her türlü siyasi, sosyal, felsefi eylem, o dönemin baskın kültür tanımını da oluşturmuştur. Örneğin, sonsuzluğa inanan Mısırlı, ölümlerin vücudunu mumyalayarak sonsuz yaşamı garanti altına alma eğilimindedir. Bu sebeple dönemin kültürü, gerek sosyal yaşamda gerek politik, edebi, sanatsal alanda mitolojik öğelerin hüküm sürdüğü bir kültürdür. Bu sebeple dönemin kültürü, yazılı anlatımın önemsendiği ve varlığın çeşitli sembollerle sonsuzlaştırıldığı bir medeniyetin ortaya koyduğu bir kültürdür (Billaud, 1996). Yeni İmparatorluk dönemine ait bulunan bir papirüste şu dizeler dikkat çekmektedir:

"Bir kitap,

İnşa edilmiş bir evden

Batıdaki mezarlardan

Daha değerlidir.

Bir kitap,

Kurulmuş bir şatodan

Tapındaki dikme taştan

Daha değerlidir"(Tocatlian,1991).

Edebiyatın sonsuz yaşama çare olarak görüldüğü Mısır medeniyetinin ortaya koyduğu Mısır kültürünün yanı sıra Grek kültürü, felsefe ile varlığını sürdürme gayretinde olmuştur. Önemli düşünürlerin insan varlığını sorguladığı dönemde kültür, etnosantrik yani ırkın, kavmin merkeze alındığı hatta Grekçeyi konuşmayan toplulukların barbar olarak nitelendirildiği bir üstünlük tanımıyla başkalaşmıştır. Bu nedenle kültürün bir savaş aracı, ötekileştirme sebebi olarak yorumlandığı bir dönem ortaya çıkmıştır(Billaud,1996). Bir anlamda, kendi kültür tanımının içinde hapsolan batı medeniyetini Billaud (1996, s. 33) şu şekilde açıklamaktadır: “*Batı medeniyeti Ortaçağ dönemine kilisenin dikte ettiği bir kültürle girer*”. “*Doğuda önemli medeniyetlerin oluşturduğu farklı kültür tanımlarıyla, önemli düşünürlerle Batı ancak ortaçağ sonunda tanışır*“(Duby,1987, s.10). Kültür, her ne kadar tanımı yüzyıllar boyunca değişime uğramış bir kavram olarak gözüksede dil aracılığıyla varlığını sürdürmüş, gelişmiş ve yayılmıştır. Her çağda öğrenmenin, gelişmenin ve ilerlemenin ancak iletişimle gerçekleştiği söylenebilir. İletişim ise yazılı ve sözlü olarak dil aracılığıyla gerçekleşir.” *Dil dediğimiz iletişim aracı, toplumu bir arada tutan harç; kültürü taşıyan ortak bir hazine, toplumu yansıtan bir aynadır*” (Güvenç, 2004, s. 47).

Kültürün kuşaktan kuşağa aktarılması, farklı toplumlar tarafından tanınması için dil, en önemli araç olarak kabul edilebilir. XX. yüzyıl sonrasında yapılan çalışmaları incelediğimizde farklı bakış açılarıyla yazılmış birbirinden farklı kültür tanımıyla karşılaşılsa da dilin, ancak kültür aracılığıyla, kültürün de ancak dil aracılığıyla varlıklarını sürdürebildiği söylenebilir. “*Kültürü sıradan davranışlarda gören eylem odaklı anlayışa göre kültür, insanın ne olduğunu, ne yarattığını, nasıl algıladığını, nasıldüşündüğünü, nasıl hissettiğini, insanın neyi, nasıl yapması gerektiğine yön veren bir kaynaktır*”(Çetintaş, 2016,s. 248). Bu tanımdan yola çıkarak kültürün toplum içinde yaşayan insanı yönlendiren, karar alma mekanizmasında önemli rol oynayan, davranış ve tutumlarını belirleyen bir anlamda insanı oluşturan önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Kişinin dünyayı algılamasını, kendi

davranışlarını konumlandırmasını ve hatta düşüncesini şekillendirmesini sağlayan kültür, insanın algısını değiştirdiği için, kişinin duygu dünyasına bile hükmedebilmektedir. Her kültürde duyguların dile getirilmesi, olayları anlamlandırma bu sebeple farklıdır. Bu bağlamda, her dilde duyguların gerek dil aracılığıyla gerek jest ve mimiklerle dile getirilmesi de birbirinden hayli farklıdır. “*Bir grubu, bir toplumu coğrafi ve siyasi sınırları içinde etnik, dilsel, dinsel, tarihsel ölçütlere göre karakterize eden grupodaklı kültür ise, kültürü bireylerin öğrenme yoluyla içselleştirdiği değerler, normlar, semboller ve alışkanlıklar olarak tanımlamaktadır*”(Çetintaş, 2016, s.248). Aynı yöne bakan, aynı duyguları paylaşan, aynı ortak değerlere sahip bireylerin toplumu oluşturduğu söylenebilir ve bu durum da kültürün toplumdaki bireyleri birleştirici gücünü ortaya koymaktadır. Bu sebeple kültür evrensel kültür ve milli kültür olarak değerlendirilebilir. Ziya Gökalp’ın hars ve medeniyet olarak yaptığı bu ayırım literatürde önemli bir yere sahiptir. “*Hars bir milletin dini, ahlaki, hukuki, muâkalevî, bedii, lisani, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünüdür*”(Gökalp, 2015, s.46). Bu tanım hem bir milletin ortak birleştirici unsurlarını hem de milli kültür olarak da adlandırılan boyutunu açıkça gözler önüne sermektedir. Kültür, bu boyutuyla bir milletin düşüncesini, estetiğini, inancını ve bilimsel ilerleyişini de kapsayan önemli bir bütündür. Ziya Gökalp’ın bu ayırımı, hem Türkçenin ana dil olarak öğretiminde hem de yabancı dil olarak öğretiminde, hangi kültürün, hangi içeriğin aktarılması gerektiği üzerine düşünen çağdaş bilim insanlarına oldukça kapsamlı cevap olarak kabul edilebilir. Bu tanımda da dikkat çeken en önemli özellik, kültürün tanımında yine dilin yer almasıdır. Aynı sınırlar içinde yaşayan, birbirine çok benzer yaşam alışkanlıkları, düşünce kalıpları ve inanç sistemi benimsemiş bireylerin bir arada yaşadıkları toplumda bireyler arasındaki tüm iletişim de aynı dille gerçekleşmektedir. Bu nedenle topluma ait her türlü değer kuşaktan kuşağa dil aracılığıyla taşınmaktadır. “*Medeniyet, usulle yapılan ve taklit vasıtasıyla bir millettten diğer millete geçen mefhumların ve tekniklerin bütünüdür. Hars ise, hem usulle yapılamayan hem de taklitle başka milletlerden*

alınamayan duygulardır” (Gökalp,2015, s. 49). XX.yüzyılın ilk döneminde yapılan bu tanım esasında günümüzün çağdaş yaklaşımlara da ışık tutmaktadır. Çağımızda, yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda, sosyokültürel bilgi, genel kültür bilgisi ve kültürler arasılık bilgisi olarak birbirinden ayrılan ve yabancı dil öğretimi programlarında varlığı ve yeterliliği tartışılan önemli kavramları da çağrıştırmaktadır. Gerek dilbilimcilerin gerek toplumbilimcilerin gerek felsefecilerin kültürü tanımlamalarında farklı bakış açılarına da sahip olsalar, önemli bir ortak nokta dikkat çekmektedir: dil – kültür ilişkisi. *“Kültür terimi var olma biçimlerini dile getirir: insan yaşamının özdeksel olsun tinsel olsun, toplum tarafından aktarılan tüm öğelerini bir araya toplar. Terim yaşam alanlarını, evleri sanatları, gelenekleri, inançları, alışverişleri, politik yapıları, özellikle de dili kucaklar”*(Bourse ve Yücel 2017, s. 132).

İnsanın hem yaşantısını, hem düşünce yapısını şekillendiren kültür böylelikle her dilde farklı yapısını ortaya koyar ve dilde kendini gerçekleştirir. Bu sebeple kültürün varlığı, farklılıklara hatta karşıtlıklara bağlıdır. Kültürün yapısındaki bu benzemezlik ilkesi aynı zamanda onun varlığının da göstergesidir. Diller arasında gerek işleyiş gerek yapı anlamında bulunan farklılıklar da kültürde bulunan benzemezlik ilkesi aracılığıyla anlaşılabilir. Bu farklılığın en belirgin gözlemlendiği alan ise, kelimelerin sayısından çok içerdikleri anlam bakımından çeşitliliğidir. Kültürün dili biçimlendirmesine verilebilecek en çarpıcı örnek ekmek kelimesi olabilir. Aksan (2008), bir bölümünde ekmek kelimesini incelediği eserinde, ekmeğin yiyecek maddesi olmaktan başka, yaşam, yaşamı sürdürebilme, maddiyat anlamlarını da taşıdığından bahsederek ekmeğin Türk kültüründe eski çağlardan itibaren önemine işaret etmektedir. Ekmeğin kutsallığı aynı zamanda Türk kültüründe davranışlara da yansımıştır. Yere düşen ekmeği öpüp, hemen yerden kaldırmak, kalan ekmeği atmamak gibi davranışlarda veya içinde ekmeğin geçtiği atasözü veya deyimlerde kültür kendini dil aracılığıyla ortaya koymaktadır. Kültür ve dil arasındaki bu önemli bağ bu sebeple bilim

insanları tarafından da bir araştırma alanı olmuştur. XX. yüzyılda özerk bir bilim dalı olan dilbilim, dil ve kültür arasında kurulan bu bağ doğrultusunda, gelişme sürecinde farklı dallara ayrılarak dili incelemeye başlamıştır. Çalışmanın konusu bağlamında bu dilbilim alanları, ülke dilbilim, budun dilbilim ve kültür dilbilim olarak adlandırılabilir. 1990'lı yıllarda özellikle Rus dilbiliminde ortaya çıkan bu çalışma alanları, yabancı dil öğretimini dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı da doğrudan ilgilendirmektedir.

Çağdaş Bilimlerin Dil – Kültür Bağlantısına Bakış Açıları

Dil Bilimde Dil-Kültür Bağlantısı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi.

Dilbilimin ortaya çıkışına kadar olan dönemde de dil üzerine çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle dilin kendi kurallarını belirlemek ve bu kuralları açıklamak, bu çalışmaların ortak amacı olarak kabul edilebilir. Dilbilgisi çalışmaları olarak adlandırılan bu dil çalışmaları, dilin yalnız doğru biçimlerini yanlış biçimlerinden ayırma amacıyla yapılan, dili çeşitli kurallara bağlayan çalışmalardır (Saussure, 1998). Bu aşamada, dilin toplum tarafından kullanılan farklı biçimleri, yanlış kullanımlar veya dilin geçirmiş olduğu değişimler dikkate alınmamıştır. Dilin ortaya nasıl çıktığına dair düşüncülerin yoğunlaştığı XVIII. Yüzyılda, Rousseau, önceleri insanın toplumda değil de doğada yaşadığı varsayımından hareketle, dilin içgüdüsel olduğuna inanmaktadır (Altınörs, 2015). Bu çalışmaların dışında, XVIII. Yüzyılda dil kültür bağlantısı üzerinde düşünen bilim insanları da bulunmaktadır. Rousseau'nun bu düşüncesini, aynı yüzyılda Herder, dili insan ve hayvan arasındaki en önemli farkı gösteren bir olgu olarak kabul etmesi izlemektedir (Altınörs,2015). XX. Yüzyıl öncesi çalışmalarda dil kültür bağlantısı, toplum içinde yaşayan insanın, bildirişim için dili kullanmasının onu hayvandan ayıran en önemli özellik olarak kabul edilmesi, dili kendisi için ve kendi içinde inceleyen dilbilim çalışmalarının da temeli olarak görülmektedir. Bu çalışmalar arasında en

çok dikkati çeken, belki daha o dönemlerde toplum dilbilimin temellerini atan Humboldt'un dile bakış açısıdır. Humboltdile bakış açısını şu şekilde özetlemiştir: *“Diller kendi başlarına ve özgür olarak doğmazlar. Bağlı oldukları kültür çevrelerinin özelliklerine göre ve o özelliklerle birlikte gelişirler”* (Akarsu,1998, s.50).Humbolth bu tanımıyla, dil-toplum ve kültür arasındaki bağlantıya dikkat çekerken aynı zamanda dilin tamamen onu konuşan toplum tarafından şekillendirildiğinin de altını çizmektedir. *“Bu sebeple yaptığı çalışmalarda ana amacı, her dilden, o dili konuşan ulusların karakterini, kültürünü, dünya görüşünü ortaya çıkarmaktır”* (Akarsu, 1998, s.81). Yine aynı dönemde bir başka düşünür olan Glinz ise dili, toplumsal tarihsel birleşimi olan bir kurum olarak kabul etmiştir (Aksan, 1990).

Dilbilimin ortaya çıkışından önceki dil felsefesi çalışmaları yerini daha sonra filoloji ve karşılaştırmalı filolojiye bırakmıştır. Bu çalışmalar ise metinler aracılığı ile yapılmaktaydı. Bu çalışmaların amacı, metinleri inceleyerek döneme ait töreleri, kurumları ve dili incelemek aynı zamanda eski dönemlere ait dilleri çözümlenerek açıklanabilir (Saussure, 1998). *“Dilbilim öncesinde dil uzun süre bir sözcük dizelgesi olarak görülmüş, sözdizimsel yapıların sözcüklerle doldurulup bildirişim kurulduğu savunulmuş ve sözcük tek başına ele alınmıştır”* (Öztoğat, 1978). Bu tanımlamadan da yola çıkarak, dilin bir sözcük listesi ve kurallar bütünü olarak kabul edilmesinin dilbilim kuramlarının ortaya çıkışına kadar sürdüğü söylenebilir. Dilbilim ise, özerk bir bilim dalı olarak, ancak XX. Yüzyılda Ferdinand de Saussure'un çalışmalarıyla ortaya çıkar. Dile karşı farklı bir bakış açısı getiren dilbilimin görevlerini, **Saussure** (1998) şu şekilde açıklamaktadır:

“Dilbilimin görevi ulaşabildiği bütün dilleri betimlemek, bu dillerin tarihini incelemek, bir başka deyişle dil ailelerinin evrimini göstermek, her ailedeki ana dillerin ilk biçimlerini olanaklar çerçevesinde ortaya koymak, bütün dillerde sürekli ve evrensel olarak kendini gösteren güçleri araştırmak, tarihin bütün özel olaylarını açıklayabilecek genel yasaları bulmak, kendi sınırlarını çizmek ve kendi kendisini tanımlamak.”

Saussure'un bu açıklamasının da gösterdiği gibi, XX. yüzyılda dil çalışmalarının amacı, dili kuralları ve doğru kullanımlarıyla sınırlamadan, kendi içinde olduğu gibi incelemektir. Açıkça belirtmek gerekirse, Saussure ve yapısalcı dilbilim ile ilgili, yabancı dil öğretimini etkilemesi bakımından, söylenmesi gereken çok şey bulunmaktadır. Dilbilim, gerek sosyal bilimler alanında gerek eğitim bilimleri alanında, kendinden sonra gelen yaklaşımları oldukça etkilemiştir. Fakat yapısalcı dilbilim ve onun uzantısı olarak kabul edilebilecek farklı okullara, çalışma konusunu kapsamadığı için değinilmemektedir. Ancak çalışmanın konusunu yakından ilgilendirdiği için, dilbilimin ortaya koyduğu en önemli ilkelerden biri olan, dil, söz ayrımı üzerinde durmak gerekmektedir. *“Saussure'e göre, dil yetisinin hem bireysel hem de toplumsal yanı vardır. Söz dilin bireysel yanı, dil ise toplumsal yanıdır. Sözün anlaşılabilmesi ve bütün sonuçlarını verebilmesi için dil zorunludur. Ama dilin yerleşebilmesi için de söz zorunludur”*(Senemoğlu,1991, s.135). Bu tanımdan da kolaylıkla anlaşılacağı üzere dil yetisinin toplumsal yanı olarak betimlenen dil, içinde bulunduğu toplumun özellikleriyle etkileşime girerek sözün ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda dil, söz ayrımı aynı zamanda dil-toplum ve dil-kültür bağlantısının da altını çizmektedir. Fakat dili tamamen kendi içinde ve kendisi için inceleyen yapısalcı dilbilim, dilin taşıdığı kültürel unsurlar üzerine veya dilin toplumsal yüzüyle ilgili ayrıntılı çalışmalar yapmamıştır. Bu sebeple, yapısalcı dilbilimin öncüsü olan Saussure, kendinden sonra gelen ve dil yetisinin toplumsal yanını yeterince incelemediğini öne süren bazı bilim insanları tarafından eleştirilmiştir. Hatta Godel (1980,46) Fransızca üzerinden verdiği örnekte şu tümceyi kurmuştur: *“ Fransızca konuşan tek bir insan kalır ve o da ölürse Fransızca da, dizgesi de ölür”*. Böylelikle, dilin varlık sebebinin insan olduğunu, insanın yaşadığı toplumda, bildirişimi dil aracılığıyla sağladığı ve dilin kültürle doğrudan bağlantılı olduğu dilbilimin de araştırma konularına dahil edilmeye başlanmıştır.

Saussure sonrası yapılan araştırmalarda, bu çalışmanın konusunu yakından ilgilendiren bir isim göze çarpmaktadır. Saussure'n ğrencisi olan ve Cenevre Dil Okulu temsilcilerinden biri olan Meillet, Saussure'n kuramını eleştirerek, dilin tarihsel, kültürel ve toplumsal bağlam içerisinde incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini düşünmüştür ve bu yönde yaptığı çalışmalarla dikkat çekmiştir (Rifat,1990).Saussure'n kuramını, bir anlamda onun mirasını geliştirip ilerleten özellikle sesbilim çalışmalarıyla dikkat çeken çalışmaların başında, Prag Okulu, işlevsel dilbilim ve Andr Martinet gelmektedir. İşlevsel Dilbilim veya İşlevselcilik olarak anılan ve Andr Martinet'in dilin, bildirişim işlevini ne çıkardığı kuramı, dili incelerken sadece dil içi olgulara değil dil dışı olgulara da yer vermektedir. Bu çalışmalarda, bilim insanları dili kendi içinde incelerken, toplumsal ve kültürel olayların dil sistemini etkilemesini de göz önünde bulundurmaya başlarlar (Vardar,2001). İşlevsel dilbilimin getirdiği bu yeni bakış açısı, yabancı dil öğretimini de çok etkilemiştir. Dilin bildirişimsel değeri üzerine kurulmuş eğitim içerikleri ve yöntem kitapları hazırlanmış, konuşma becerisi işlevsel dilbilimin etkisiyle, yapıların tekrarını değil, bildirişime geçme esasına yönelik olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Dili içinde doğduğu ve yaşadığı toplumla ve kültürle bağlantılı olarak inceleme çalışmaları, sadece Avrupa'ya özgü çalışmalar olmamıştır. Aynı dönemlerde Amerikan Yapısalcılığı da dilbilim çalışmalarında önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu bağlamda, Leonard Bloomfield dili insan davranışının özel bir davranışı olarak nitelendirmiştir. Dili uyaran-yanıt ilişkisi içinde tanımlayarak etkileşim ve bildirişim rolünü ön plana çıkarmıştır (Ozil,1999). Daha sonraları Harris'in geliştirdiği dağılımcılık akımı ise dil olgularını bir davranış olarak görür ve bu akıma duyulan tepkilerden de üretici-dönüşümsel dilbilgisi doğar (Kiran,2015). Dilbilim alanında yapılan tüm çalışmalar içinde, belki de kuramının hala tartışılan bir kuram olması nedeniyle, en çok dikkat çeken dilbilimci Chomsky'in çalışmaları olmuştur.Chomsky, dile bakış açısı ve kuramıyla pek çok eleştirinin de konusu olmuştur. Dilde sınırlı sayıda var olan dilbilgisi kuralından, sınırsız

sayıda tümce oluşturulabileceğinden bahseden Chomsky, dili derin yapı ve yüzeysel yapı olarak incelemekte ve yapılar arası geçişi de edinç yetisi olarak adlandırmaktadır. Edincin gerçekleşmesi eylemi de edim olarak adlandırılmıştır (Kıran, 2015). “*Yapısalcılığın bir uzantısı olarak benimsenen üretici-dönüşümsel dilbilim akımı ise ideal bir konuşan ve dinleyen örneğiyle yine bağdaşık bir dil dizgesini göz önünde bulundurmuş, üstelik bu dizgeyi toplumsal bağlamdan da soyutlamıştır*”(İmer, 1995, s.214).Gerek dilbilimcilerin gerek eğitim bilimcilerin üzerinde birçok çalışma yaptıkları üretici-dönüşümsel dilbilim, dili konuşulduğu toplumdan soyutlayarak incelemesi, dil-toplum-kültür bağlantısından epey uzak bakış açısıyla, Chomsky’ninve kuramının epey eleştirilmesine neden olmuştur. Oysa yabancı dil öğretiminde kullanılan edim kavramı, gerçekleşen konuşma ve yazma eylemine karşılık olarak da kullanılmaktadır. Bu sebeple AOÇ metni, bildirişimsel dil yeterlilikleri kapsamında edimsel yetkinliği bir bileşen olarak yabancı dil öğretimine dahil etmektedir (AOÇ,2013).

Dil kullanıcısının görevleri yerine getirmesine ön koşul olarak, dil seviyesine uygun edimsel yetkinliğe ulaşması gerekmektedir. Dili sosyal bir çevre içinde, kendi kültürü çerçevesinde kullanan insan, bu eylemini oluştururken yaşadığı toplumdan, sosyal çevresinden etkilenmektedir. Dilin, üzerinde uzlaşma sağlanmış göstergelerden oluştuğu düşünüldüğünde ve uzlaşımın hedef dile ait hedef toplumda yaşayan insanların arasında olduğu var sayıldığında, dil ve toplum, dil ve kültür arasında bulunan ilişki her dilbilimsel kuram tarafından incelenmesi zorunlu bir alan olarak gözükmektedir. Kıran, dilbilim ve dil öğretimi arasındaki bağlantıyı açıklarken dilbilimin, dili betimlediği ve açıkladığı betimsellik ilkesinden, dili sadece tarihsel boyutta değil eşzamanlılık ilkesi doğrultusunda incelemesinden, dili sözlü biçimiyle de ele almasından, yabancı dil öğretimi yöntem ve yaklaşımlarının çok etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca özellikle görsel-işitsel yöntemlerin başlangıcını, dilbilimin dili bir iletişim aracı olarak görmesine ve dilbilimde bulunan dizge kavramının da dilde ki yapıya dikkat çektiğinden, dilbilimin yabancı dil öğretimi alanında

önemli değişikliklere neden olduğunu belirtmektedir (Kiran, 2015). Dilbilimin ortaya çıkması, dallara ayrılarak genişlemesi ve gelişmesi bu sebeple yabancı dil öğretimini yakından ilgilendirmektedir.“İletişimsel Yaklaşım ve İletişimsel Dil Yeterlilikleri” isimli bölümde de belirtildiği üzere, dilbilim öncesinde yabancı dil öğretimi farklı yöntem ve yaklaşımlarla yapılmaktaydı. Dil felsefesi ve dil bilgisi çalışmaları dilin özellikle yazılı dilin kurallı bütününe eğildiğinden, yabancı dil öğretiminde de amaç öğrenciye dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle sınırlı kalmaktaydı. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi de aynı adlı bölümde ayrıntılı olarak belirtildiği üzere, daha çok iki dilli sözlük çalışmalarından ve dil bilgisi kurallarının bulunduğu, genellikle başka dillerle karşılaştırılarak hazırlanmış, dil bilgisi kitaplarından yararlanılarak yapılmaktaydı. Fakat dilbilimin ortaya çıkmasıyla yeni yaklaşım ve yöntemler de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini etkiledi. *“Yapısalcılara göre, dil öğrenimi ve dil alışkanlığı taklit, alıştırma ve pekiştirme ile kazandırılır. Bu görüş dil öğretiminde “İşitsel Dilsel Yöntem”e temel oluşturmuştur*“(Demirel, 2006, s. 39).Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi de dilbilimde yapısalcılık kuramı çerçevesinde çeşitli değişimler geçirmiş ve kullanılan yöntemlerde çeşitli farklılıklar görülmeye başlanmıştır. Bu farklılıklar yöntem kitaplarında da kendini göstermeye başlamıştır. Bu bağlamda Akyüz’ün 1965 yılında kaleme aldığı “Yabancılar İçin Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma”(1965), Hüseyin Aytaç ve Agah Ünen’in, 1969 yılında yazdığı Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe (1969) isimli eserler, her ne kadar dilbilgisi çeviri yönteminin izlerini taşısa da, uygulamalı bakış açıları ve konuşma becerisine yer ayırmaları bakımından dilbilim kuramlarından etkilenmiş olarak gözükmektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin dil bilim ve yabancı dil öğretimi arasında var olan sıkı bağı keşfetmesi, iletişimsel yöntem kapsamında, dört dil becerisini aynı oranda önemseyerek, dilin sözlü biçimini de önemsemesi, yabancılar için Türkçe öğretimi setlerinin 1990’lı yılların sonlarına doğru ortaya çıkmasıyla başlamıştır. Bu dönem aynı zamanda

çalışmanın Ana Dili Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi bölümünde ayrıntılı olarak açıklandığı gibi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile Türkçenin ana dili olarak öğretimi arasındaki önemli farkın da anlaşıldığı bir dönem olarak da kabul edilebilir. Bu sebeple dönemde hazırlanmış olan yöntem kitapları da oldukça değişime uğramıştır. Gazi Üniversitesi'nin hazırladığı Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe (2006), Ankara Üniversitesi'nin hazırladığı Hitit Türkçe Öğretim Seti(2002), Özbek ve Temizyürek'in (2007) hazırladığı Güneş-Türkçe Öğreniyoruz, yine aynı yazarların hazırladığı Türkçe Öğreniyoruz Orhun (2004), İstanbul Üniversitesi Dilmer'in hazırladığı İstanbul Yabancı Dil Olarak Türkçe (2013), Doğan Günay (2012) ve arkadaşlarının hazırladığı İzmir, İbrahim Gültekin'in (2017) yayın koordinatörü olduğu ve çalışmanın Toplum dilbilim / Budun dilbilimde Dil Kültür Bağlantısı Ve Yabancı Dil Öğretimine Etkisi adlı bölümde örneklerle incelenen, Türkçeye Yolculuk, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe olarak sayabileceğimiz eserler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çağdaş dilbilim kuramlarından etkilenecek, belirli bir yöntemden yola çıkılarak hazırlanmış eserlere örnek oluşturmaktadır. Bu yöntem kitapları incelendiğinde, dilbilimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kazandırdığı kavramlar doğrultusunda hazırlanmış oldukları gözlemlenmektedir. Ayrıca yukarıda adı sayılan yöntem kitaplarının her birinde yabancılar Türkçe öğretme sürecinde kültür aktarımı yapıldığını yani dil-kültür ilişkisinin göz önünde bulundurulduğu fark edilmektedir. Fakat yapılan kültür aktarımında her dil seviyesi için önceden belirlenmiş ortak ölçütlerin kullanılmadığı veya kültür aktarımında genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilginin dengeli olarak yer almadığı gözlemlenmektedir.

Toplum Dil Bilimde Dil- Kültür Bağlantısı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Etkisi.

Dilbilimin ortaya çıkması, gelişmesi ve özerk bir bilim dalı haline gelmesi yabancı dil öğretimi kuramlarını da yakından ilgilendirmektedir. Dilbilim, sesbilim, sözlükbilim gibi

dallarıyla yoluna devam ederken aynı zamanda uygulamalı dilbilim adıyla ortaya yeni bir alanın çıkmasına da sebep olmuştur. Uygulamalı dilbilim çalışmaları özellikle gerek ana dili öğretiminde gerek yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımların da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Uygulamalı dilbilim çalışmaları arasında yer alan bazı inceleme alanları ise giderek daha özerk olmuş ve bunun sonucunda çeşitli inceleme türleri oluşmuştur. Bu özerk alanlardan toplum dilbilim ve budun dilbilim dil – toplum – kültür ilişkisini yakından incelemiştir. XX. yüzyılın başlarında budunbilim ve toplum dilbilimin aynı alanlarda çalıştıkları var sayılsa da yüzyılın ortalarında çalışma alanları birbirlerinden ayrılmıştır.”*Toplum dilbilim bildirişim eylemini toplumsal açıdan değerlendiren, konuşucuyla dinleyicinin toplumsal özelliklerini göz önünde tutan ve dilbilimin her dalından faydalanan bir inceleme alanıdır*”(Vardar, 1982, s. 121). Toplum dilbilimin yapısalcı dilbilimden ayrıldığı nokta, bildirişimi bireysel değil toplumsal açıdan ele almasıdır. Toplum dilbilim kaynağını Humboldt’un söylemine dayandırır. Akarsu’nun (1998) aktarımından anlaşıldığı üzere, Humboldt’a göre bir ulusun karakterini ortaya koyan en önemli ve birincil unsur dildir. Bu sebeple dilin bir karakteri, bir ruhu vardır. Dil dışında ulusa ait töreler, yaşayış biçimleri de bir ulusun karakterini anlamak için önemli unsurlardır. XVIII. yüzyıla ait bu düşüncenin, XX. yüzyılda toplum dilbilimin çalışma alanına da ışık tuttuğu söylenebilir. Bu sebeple ünlü antropolog ve dilci Sapir’in düşünceleri oldukça dikkat çekmektedir: “*Her dil gerçeği ayrı bir yönden yansıttığı için ayrı toplumların dünyaları da birbirinden ayrıdır*”(Sapir, 1921, s.224). Dilin, onu konuşan toplumlar bağlamında değerlendirilmesi gerek dilbilim çalışmalarında gerek yabancı dil öğretimi çalışmalarında yeni ufuklar açmıştır. Dilbilim öncesi yapılan dil çalışmalarının odak noktası sayılan, diller arasındaki üstünlük tartışmaları bilimsel düzeyde sonlanmıştır. Dilin konuşulduğu toplum tarafından şekillendiği, çeşitli bildirişim ortamlarında ve çeşitli gereksinimler doğrultusunda yeni biçimlere büründüğü kanısı da dil toplum ilişkileri incelendikçe ortaya çıkmaktadır. Sapir’in öğrencilerinden Whorf ise, dilin

toplum bağlamında incelenmesi kuramını kelime temelinde inceleyerek daha ayrıntılı olarak ele almıştır. Özcan Başkan (1967), Whorf'un kuramını irdelerken, dil davranışı ile yaşama düzeni arasında bir bütünlüğün ortaya konmasının önemi üzerinde durmaktadır. Böylelikle Whorf'un kuramının, dili sadece bir iletişim aracı olmaktan çıkardığını belirterek, dilin tüm toplumsal alışkanlıkları da kapsayan aynı zamanda dünya görüşünü de yansıtan bir araç olarak kabul edilmiş olmasından bahsetmiştir.

Toplumbilim alanı, aynı zamanda bir dilin toplumun belli katmanlarında gözlemlenen farklı kullanım biçimlerini de incelemektedir. Bu alanda yapılan tüm incelemelere ve araştırmalara çalışma konusu dışında olduğu için değinilmemektedir. Fakat bu çalışmalar arasında Dittmar'ın, dili kendi içinde toplumsal kullanım açısından sınıflandırma çalışması yabancı dil öğretimi açısından oldukça önemli olan hangi dil öğretilmelidir sorusunu da yanıtlamaktadır. Dittmar'ın sınıflandırmasına göre diller, ölçünlü türler, bölgesel türler, toplumsal türler, işlevsel türler olarak kendi içlerinde ayrılmaktadırlar. İmer'e (1995) göre ölçünlü dil, bölgeler üstü bir konumda ortak kurallar ve normları kapsayan bir dildir. Bölgesel türler ise, ses bilim ve söz varlığı olarak değişiklik gösteren, yazılı ve sözlü kuralları olmayan dillerdir. Toplumsal türler ise belirli bir meslek grubu tarafından kullanılan daha çok meslek grubuna ait terimleri barındıran dildir. İşlevsel türler ise bir konuşucunun dil kayıtlarının, dili kullanma şeklinin içinde bulunduğu toplumsal duruma göre değişmesidir. Örneğin ast üst ilişkilerinde hitap şekilleri, kullanılan yapı farklılıkları örnek olarak verilebilir. Bu ayrım bir dilin hangi türünü ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi gerektiği sorusunu da cevaplamış, ana dil ve yabancı dil öğretiminde ölçünlü dilin öğretimine başlanmasının da kapılarını açmıştır. Dil öğretimi alanını oldukça ilgilendiren toplum dilbilim yaklaşımı, başlangıçta bir felsefe akımı olarak kabul edilen edim bilimin de ortaya koyduğu kuramlardan oldukça etkilenmiştir. Yapısalcı dilbilimde, dili yalnızca kendi içinde ele alan, dilin dizgesi üzerinde araştırmalar yapan bilim insanları, daha sonra sözcelem kuramlarının üzerine düşünerek,

konuşan özne üzerinden dili değerlendirmeye almış fakat edim bilim kuramıyla, konuşanın sözcelerinin, dinleyicinin üzerinde yarattığı etki de çalışmaların ana konusunu olmuştur (Ayırır, 2015). Böylelikle Austin tarafından “*Bir şey söylemek bir şey yapmaktır*” olarak özetlenen edim bilim, bu cümlesiyle yabancı dil öğretimine bakış açısını baştan sona değiştirmiştir(Austin, 2007, s.49).

Araştırmanın yabancı dil öğretiminde sosyal aktör adlı bölümünde açıklanan ve yabancı dili kullanım sürecinde hedef dili kullanarak hedef toplumda çeşitli görevleri yerine getirmekle görevli dil kullanıcısı kavramı da edim bilim kuramının, yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli özellik olarak açıklanabilir. Edim bilim kuramını sadece araştırmanın konusunu ilgilendiren boyutuyla açıklamak gerekirse, konuşan öznenin doğru sözceyle istediği anlamı dinleyicisine geçirmesini sağlayan çeşitli koşullar bulunmaktadır. “*Bu koşullar edimin türüne ve bağlamına göre farklılık göstermektedir. Bunlar dilsel koşullar, toplumsal koşullar ve psikolojik koşullardır*” (Ayırır, 2015, s. 131). İşte tam bu noktada edim bilimin kuramlarından etkilenen toplum dilbilim, çalışmalarını sesbilimsel bağlamda veya bir dilin bölgelere göre değişen kullanımlarının yanı sıra dil ve onu kullanan toplum arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaştırmıştır. Bu konuda Whorf ‘un sözleri oldukça anlamlıdır: “*Toplumları birbirinden ayıran sadece görünürdeki kelimeler değil bu kelimelerin yansıtmış olduğu dünyayı görüş düzenleridir*” (aktaran Başkan, 1967, s.153).Whorf’un bu düşüncesinin doğruluğunu kanıtlamak için yaptığı bir deney de oldukça dikkat çekicidir. Amerikalılar ve Kızılderililer olmak üzere iki farklı deney grubuna çeşitli renkler gösterilmiş ve daha sonra deney gruplarının bu renkleri tanınması istenmiştir. Denekler isimleri kendi dillerinde olan renkleri daha rahat hatırlarken, isimleri kendi dillerinde olmayan renkleri zorlukla hatırlamış veya hiç hatırlayamamıştır.Whorf bu durumu ilmekleme olarak adlandırmıştır (aktaran Başkan,1967). Yapılan bu deney, yabancı dil öğrenimi sürecinde kelimeleri ancak anlık hafızada saklayabilen ve anlamını ezberlediği halde, kelimeleri dört dil becerisi kapsamında

kullanamayan öğrencilerin durumunu hatırlatmaktadır. Hedef dili öğrenirken, kişinin hedef dilin konuşulduğu toplumu tanımaması veya hedef kültüre ait bilgilerinin eksik veya yanlış olması veya öğrendiği içeriğin kendi dilinde ve kültüründe karşılığının bulunmaması, öğreneni bir dil kullanıcısı ve sosyal aktör olma sürecinde oldukça zorlamaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi toplum dilbilim alanında yapılan çalışmaların ışığında bu sorunlara çözüm aramaktadır. Toplum dilbilimin çalışma alanını belirlemek ve sınırlamak için Tecanlioğlu'nun sınıflandırmasına başvurulabilir:

“ Dil ilişkisi (language contact): ödünç alma (borrowing), çokdillilik (multilingualism), bir toplumda iki dil kullanılması durumu/ikidillilik (diglossia), ilişki dilleri (pidgins), kreoller (creoles), geçer dil (lingua franca), kod değiştirimi (code-switching) Diyalekt (dialects), standartlar (standarts), sosyolekt(sociolects), isoglosses Dil ve eğitim (language and education) Geniş ve dar kodlar (elaborated and restricted codes) Dil siyaseti (language policy) Erkek ve kadın dili (male and female language) Dil ve kültür (language and culture), dil, kültür ve düşünce (language, culture and thought, Dilsel gerekircilik/kültürel izafiyet ve Sapir-Whorf hipotezi (linguistic determinism and the Sapir-Whorf hypothesis) Dilsel ve toplumsal eşitsizlik (linguistic and social inequality), davranışsal dil çalışmaları (attitudinal language studies), dilsel önyargılar (linguistic prejudice) (Tecanlioğlu, 2000, s.150).

Tanımlamadan da anlaşıldığı üzere toplum dilbilimin oldukça geniş bir çalışma alanı bulunmaktadır. Bu alanlar incelendiğinde dilbilimin bu alanının, hem dilin işleyişi hem de dilin konuşulduğu toplum tarafından şekillenmesi, değişmesi, kültürün dile yansımaları konularıyla ilgilendiği görülmektedir. Bu alanlara Güven (2012) araştırmasında *“idyolekt (idiolects) Sabir, argo (argot), jargon, dil normu, dil engelleri, dil planlamaları /düzenlemeleri, dil devrimleri, dil yasakları, dil standartlaştırması, diller arası ve dil içi girişim, dil ve kimlik, Esperanto (yapay dil)ve bildirişimsel edinç ‘i eklemektedir”*. Dil kültür bağlantısı kapsamında incelenen toplum dilbilimin tüm kuramlarından, çalışmanın konusunu

kapsamadığı gerekçesiyle bahsedilmemektedir. Farklı tanımlardan da anlaşılacağı üzere, toplum dilbilimin, sosyoloji ve dilbilimden tamamen bağımsız çalışma alanı bulunmaktadır. Bu ayrımın altını Kristevaşu şekilde çizmektedir:” *Toplum dilbilim, dilbilimin tanımlarında birbirine neredeyse yapışmış kavramların, kuramlarda oluşturduğu boşlukları doldurma yönünde ilerleyen bir bilim dalıdır*” (Kristeva, 1971, s.9). Bu tanımdan da yola çıkarak dilbilim çalışmalarının, dili kendi içinde ve kendisi için incelediği için, dilin toplumsal boyutuyla ilgili birçok kavramı gözden kaçırdığı söylenebilir. Halbuki dili bir iletişim aracı olarak kabul eden dilbilimin, bir anlamda bu aracın mekanik tüm özelliklerini, doğuşunu, işleyişini, yapısını incelerken, bu aracı kullanan kişinin iletişim anında hangi değişkenlerden etkilendiğini ve bunun sonucunda kullandığı aracın yani dilin hangi değişimlere maruz kaldığını toplum dilbilim alanına bıraktığı düşünülebilir. Dilin var oluş amacının iletişim olduğu düşünüldüğünde, dili kullanan bireyin iletişim anında, ister dili ana dili olarak kullansın ister yabancı dil olarak kullansın, dilin kurallarına ne denli yaklaştığı ve bu kurallardan ne denli uzaklaştığı ve uzaklaşmanın veya yakınlaşmanın hangi sebeple ortaya çıktığı, dil incelemeleri bağlamında önemli bir soru olarak kabul edilebilir. “*Toplum dilbilim, aynı dili kullanan kişilerin dilin kurallı örneğinden ne kadar ayrıldığını, uzaklaştığını inceler*”(Marget, 2015, s.247). Bu noktada toplum dilbilim ve yabancı dil öğretiminin birbirine çok yaklaştığı hatta birbirinden beslendiği söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde dilin en doğru, estetik ve kurallara uygun örneklerinden yola çıkılarak kurgulanmış bir yabancı dil öğretimi süreci, öğreneni hedef toplumda iletişime geçmesi için yeterli derecede donanımlı hale getirir mi?Toplum tarafından konuşurken veya yazarken çeşitli bildirişim durumlarında farklılaşan dil kullanımlarıyla karşılaşan öğrenen, iletişim anında yeterli beceriyi gösterebilir mi? Yabancı dil öğretimi kapsamında sıklıkla sorulan bu sorular ve bu alanda yaşanan zorluklar toplum dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanlarını birbirlerine daha da çok yaklaştırmaktadır. Özellikle eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda sosyal aktör olarak

kabul edilen dil kullanıcısının, bildirişim durumlarında görev olarak tanımlanan dil etkinliklerinde dil düzeyine göre başarılı olabilmek için, toplum dilbilimin araştırmalarından elde edilen verilerin dikkate alındığı eğitim programlarına gereksinim duymaktadır.

Toplum dil bilim alanında önemli çalışmaları bulunan Fransız araştırmacı Dabéne (1994), yabancı dil öğretilimi terimindeki yabancı kavramını incelerken, yabancı dil öğrenirken bireyin hissettiği yabancılık durumunun, üç tür uzaklığın sonucu olduğundan bahsetmektedir. Dabéne'e göre birinci tür uzaklık, coğrafi uzaklık olarak da adlandırılan, somut uzaklıktır. İkinci tür uzaklık ise bu çalışmanın konusunu yakından ilgilendiren kültürel uzaklık kavramıdır. Üçüncü tür uzaklık ise dilsel uzaklık olarak adlandırılmıştır. Bu uzaklıkları incelediğimizde, coğrafi uzaklık kavramını bir dilin yabancı dil olarak öğretilimi kapsamında öğrenme sürecinin hedef dile ait ülkede yapılp yapılmadığı durumunu hatırlamak gerekmektedir. Bu bağlamda gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin yaşadıkları önemli sorunlar, hedef dilin yabancı dil olarak öğretiliminde önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Örnek vermek gerekirse Türkçeyi Türkiye dışında öğrenen öğrencilerin dilsel gereksinimleri ile Türkçeyi Türkiye dışında öğrenen öğrencilerin dilsel gereksinimleri arasındaki fark oldukça önemlidir. Batı dillerinin yabancı dil olarak öğretilimini incelediğimizde, gerek öğretmen eğitimi gerek kullanılan materyal bağlamında her iki durumda da farklı bakış açılarının bulunduğunu saptayabiliriz. Örneğin Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiliminde, dünyanın her bölgesinde aynı yöntem kitapları kullanılmamaktadır. Yabancı dil öğretiliminin, hedef dilin konuşulmadığı ülkelerde yapıldığında, öğrencilerin konuşma ve dinlediğini anlama becerilerinin, hedef dilin konuşulduğu ülkede yapıldığında ki duruma kıyasla, daha uzun sürede geliştiği önemli bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilimi alanında hazırlanmış yöntem kitapları incelendiğinde böyle bir ayırım yapılmadığı ve özel materyaller hazırlanmadığı görülmektedir. Dabéne'in belirttiği kültürel uzaklık kavramı da toplum dilbilim ve yabancı dil öğretilimi açısından

oldukça önemlidir. “İki dil arasında ilişki kurmak, iki dilbilimsel sistemi üst üste koymak değildir, aynı zamanda birbirinden bazı durumlarda çok farklı olan iki kültürel alanın ilişkiye girmesidir” (Dabene,1994, s.128). Toplum dilbilim kültürel uzaklık kavramını gerek iki dilli veya çok dilli ama aynı toplum içinde yaşayan öğrenciler bağlamında, gerek yabancı dil öğrenenler bağlamında incelemektedir. Çalışma konusunu kapsamadığı için ikidillik ve çok dillilik konusundan bahsedilmemektedir. Yabancı dili “yabancı” yapan kültürel uzaklık öğrencinin sadece sosyal ortamlarda zorluk çekmesini değil aynı zamanda bilişsel anlamda, dilsel göstergeleri öğrenme ve kullanma sürecine de etki edebilir. Araştırmanın Beceriler ve Uygulayıcı Bilgi bölümünde ayrıntılı olarak açıklandığı üzere kişinin içinde yetiştiği kültürün onun kişilik özelliklerini etkilediği gerçekliğinden yola çıkarak veya Bildirime Dayalı Bilgi adlı bölümde açıklanan hedef topluma ait genel kültür bilgisi, sosyokültürel bilgi ve kültürler arasılık bilgisinin yeterince ve doğru aktarılamadığı durumlarda, Dabène’in bahsettiği kültürel uzaklığın daha da önemli bir sorun haline geldiği gözlemlenebilir. Bu bağlamda çalışmanın ana eksenini oluşturan ve ayrıntılı olarak bahsedilen kültür aktarımı konusunun da önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın konusu Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı olduğu için, toplum dilbilimde kültürel uzaklık olarak adlandırılan boyutu önemsemek ve kültürel uzaklığın mümkün olduğunca olumsuz etkilerinden kaçınmak adına çeşitli önlemler almak gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında bu sebeple alınması gereken en önemli önlemlerden biri, doğru ve belirli bir yöntem doğrultusunda kültür aktarımının yapılmasıdır. Gerek yöntem kitapları gerek hazırlanan ek materyallerle yapılması gereken kültür aktarımı, yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecini de kolaylaştıracaktır. Dabène’in ortaya koyduğu üçüncü tür olan dilsel uzaklık ise özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sahada etkin olarak ders veren öğretim elemanları tarafından rahatlıkla gözlemlenebilen bir uzalıktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dillerin

ait olduğu dil ailesi ve Türkçenin bulunduğu dil ailesi arasında bulunan farklılıklar, diller arasında yapısal ve işlevsel farklılıkları doğurduğundan, öğrencinin zorlanmasına sebep olmaktadır. Toplum dilbilimsel açıdan yabancı dil öğretimini zorlaştıran üçüncü etken olan dilbilimsel uzaklık, hedef dil ile ana dil arasında bulunan birbirine benzemezlik ilkesidir (Dabene, 1994). Türkoloji alanında yapılan karşılaştırmalı dil çalışmalarından elde edilen sonuçlar, dilbilimsel uzaklığın yarattığı olumsuz etkileri en aza indirmek anlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına oldukça önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında Ruslar İçin Türkçe (2000), Almanlar İçin Türkçe (2015) İngilizler İçin Türkçe (2015) Araplar İçin Türkçeyi Öğreten Kitap(2016) ve daha birçok örneği sayabiliriz. Fakat bu kitaplar incelendiğinde içeriklerinin yöntem kitabı olarak tasarlanmadığı daha çok diller arasında bulunan benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak dillerdeki yapılarla kelimelerin karşılaştırıldığı görülmektedir.Çalışmanın Bildirişimsel Dil Yeterlilikleri adlı bölümünde, AOÇ metni yazarları tarafından beş ayrı bileşende incelenen toplum dilbilimsel öğelerin müfredata belirli bir yöntem kullanarak eklenmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında toplum dilbilimin öngördüğü üç tür uzaklık kavramının olumsuz sonuçlarını kolaylıkla azaltma yönünde oldukça önemlidir. Bu bağlamda, Gültekin'in (2017) yayın koordinatörlüğünde Kesit Yayıncılık tarafından yayınlanan Türkçeye Yolculuk isimli yabancılara Türkçe öğretmeye yönelik eğitim seti, toplum dilbilimsel yetkinliği öğrenende belirli bir yöntem kullanarak geliştirmeye yönelik çabalarıyla dikkat çekmekte ve diğer yöntem kitaplarından bu bağlamda ayrılmaktadır. Bu sebeple, yöntem kitabının A1 dil düzeyinde kullanılan yazılı metinlerini, AOÇ metni yazarları tarafından toplum dilbilimsel öğelerin bir bileşeni olarak kabul edilen Sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri bileşeni bağlamında incelemenin, bu konuya oldukça açıklık getireceği ve sonradan yapılan kitap çalışmalarına da ışık tutacağı düşünülmüştür (AOÇ,2013).Türkçeye Yolculuk eğitim setinin her dil düzeyinde ve toplum

dilbilimsel yetkinliğin tüm bileşenlerini kapsayacak bir şekilde incelenmesi çalışmada oldukça fazla yer tutacağından, inceleme alanı olarak toplum dilbilimsel öğelerin aktarımının genellikle zorlanarak yapıldığı A1 dil düzeyi seçilmiştir. Araştırmada bu incelemeden elde edilecek olan veriler Türk Kültürü Tanımlayıcılarının hazırlanmasında kullanılmayacağı için veriler ve verilerin değerlendirilmesi yöntem bölümünde yer almamaktadır. Bu sebeple inceleme tablo şeklinde gösterilmemiştir. Tarama yöntemiyle yapılacak olan incelemenin yapılma sebebi, toplum dilbilimsel öğelerin aktarılması ile genel yeterlilikler kapsamında kültürel aktarım arasındaki farkı ortaya koymaktır. İncelemede A1 dil düzeyinde yer alan okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama (sadece yazılı olarak yer alan) becerisini geliştirmeye yönelik kullanılmış olan diyaloglar incelenmiştir. Dinlediğini anlama,(sadece ses kaydı bulunan) konuşma ve yazma etkinlikleri incelemenin kapsamı dışında bırakılmıştır. Sekiz üniteden oluşan A1 dil düzeyi kitabının incelenmesi, ünitelerde geçen diyaloglarda sadece kişilerin birbirlerine hitap ederken kullandıkları sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri açısından incelenmiştir. AOÇ metninde toplum dilbilimsel Yetkinlik A1 dil düzeyi için şu şekilde açıklanmaktadır: “*Birini selamlamak ya da birine veda etmek için gerekli en basit nezaket kalıplarını kullanarak, lütfen ve teşekkür ederim diyerek, kendini tanıtarak ya da özür dileyerek vb. basit bir sosyal ilişki kurabilir*”(AOÇ, 2013, s. 125). Selamlama, hitap etme ve günlük yaşamda yadırganmamak adına basit nezaket kurallarına uygun olarak davranma, bildirişimin başarılı olarak başlaması ve tamamlanması adına oldukça önemlidir. Bu sebeple A1 dil düzeyinde hazırlanan yöntem kitaplarında buna özel bir önem verilmektedir.

Sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri bileşeni bağlamında sadece selamlaşma görevini içeren incelemede, öğrenene sunulan dilsel göstergelerin zenginliği dikkat çekmektedir. Türkçeye Yolculuk A1 isimli yöntem kitabında selamlaşma, birbirini tanıyan kişiler arasında samimi ilişkiler bağlamında ve birbirini tanımayan kişiler arasında resmi ilişkiler bağlamında öğrenene sunulmaktadır(Gültekin vd, 2016). Birbirinden çok farklı sosyal ortamlarda yapılan

selamlaşma eyleminin her defasında değişmesi oldukça dikkat çekmektedir. Öncelikle selamlaşma ile ilgili dikkati çeken en önemli dilsel gösterge buyurun kelimesinin, hem resmi hem de resmi olmayan ortamlarda çok çeşitli anlamlarıyla öğrenene sunulması olmaktadır. Alo, buyurun olarak telefonda kullanılması, Birbirini tanımayan kişiler arasında / Büyükelçilikte, resmi selamlaşma anlamında kullanılması, Birbirini tanımayan kişiler arasında / bir soru sorabilir miyim? sorusuna cevap olarak kullanılması, son olarak da Manavda/ Para verirken hitap şekli olarak kullanılması olmak üzere, dört farklı iletişim durumunda farklı sosyal ilişkiler bağlamında örneklendirilmektedir. Merhaba kelimesinin hem resmi hem resmi olmayan kişiler arasında geçen diyaloglarda kullanılması, hatta merhaba canım örneği ile eşler arasında selamlaşma örneğinin ayrıca örneklendirilmesi de dikkat çekmektedir. Selamun Aleyküm kalıbının ise Arapça kullanılan anlamında değil, sadece resmi olmayan durumlarda birbirini tanıyan Türkler arasında selamlaşma şekli olarak öğrenene sunulması da tamamen öğreneni bildirişimsel durumlara hazırlayıcı niteliktedir. Hoş geldiniz , hoş geldin, iyi günler kalıplarının diyaloglarda resmi ve resmi olmayan ilişkiler bağlamında kullanımlarının gösterilmesi de dikkat çekmektedir. Ayrıca selamlaşma kalıplarının yanında, canım, evladım, hanımefendi, sevgili karıcığım, kardeşim, gibi hitap şekillerinin, resmi ve resmi olmayan uygun bağlamlarda örneklendirilerek verilmesi, oldukça zengin bir sosyal ilişkiler yelpazesini de öğrenene sunmaktadır.

A1 dil seviyesinde hazırlanmış olan bu yöntem kitabında özellikle doktorda, manavda, lokantada örneklendirilen dilsel göstergeler tamamen gerçek bildirişim durumlarında Türklerin kullandığı kalıplardan seçilmiştir. Doktorun hastasını Geçmiş olsun. Şikâyetiniz nedir? diyerek karşılaması, manavda alışveriş sonrası giderken müşterilerin Hayırlı işler Sami Amca! demesi, lokantada garsonun ne arzu ederseniz? diyerek müşterileri karşılaması, birbirini tanımayan insanlar arasında utangaçlık ifadesini belirtmek adına şeyy (affedersiniz adınız nedir?)kalıbının örneklerle öğrenenlere sunulması, sadece hitap ve selamlaşma

bağlamında bile toplum dilbilimsel anlamda kitabın zengin içeriğini gözler önüne sermektedir. Her ne kadar inceleme konusu kitapta bulunan hitap kalıplarını ve selamlaşmayı kapsasa da telefonda birbirini tanımayan kişiler arasında geçen bir diyalogda, konuşucunun dinleyiciye kızgınlık göstergesi olarak Sana ne kardeşim, sana ne! kalıbını kullanarak hitap etmesi, birbirini tanıyan gençler arasında yine kızgınlığı ifade etmek amacıyla, konuşanın dinleyene Sen çok biliyorsun! demesi de yöntem kitabının birebir gerçek bildirişim durumlarını örneklendirdiğini göstermektedir.

Budun Dil Bilimden Kültür Dil Bilime Doğru Dil-Kültür Bağlantısı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi.

Dil-kültür, dil-düşünce arasındaki bağlantılar yüzyıllar boyunca araştırılmış ve başta dil bilim olmak üzere eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında birçok çalışmaya da ilham kaynağı olmuştur. Dilin, tanımı gereği sadece kültür ve düşünce ile değil, aynı zamanda onu kullanan bireylerin kimliği ile de bir arada düşünülmesi, önemli çalışma alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu araştırma alanlarının en önemlileri arasında budun dilbilim bulunmaktadır. Pretceille (1999) de yabancı dil öğretiminde kültürün yerini araştırdığı çalışmasında, bir kültüre ait olmanın aynı zamanda bir kimliğe ait olmak anlamına geldiğinin üzerinde durarak birbirlerinden farklı diller konuşan bireylerin aynı zamanda birbirlerinden ayrı duyarlılıkların hüküm sürdüğü farklı dünyalarda yaşadıkları gerçekliğinin üzerinde durmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, her zaman tartışılan dil-kimlik bağlantısı esasında sadece yaşadığımız modern çağlarda değil, dil bilim döneminden önce yapılan araştırmaların da konusunu oluşturmaktadır.

Budun dilbilimin temellerini Humboldt dönemine kadar uzatmak yanlış olmayacaktır. “Diller özgür olarak doğmazlar, ilişkin oldukları insan topluluklarına bağlı olarak belli sınırlar içinde ilerlerler” (aktaran Akarsu, 1988). Bu açıklamasıyla Humboltdöneminde dilin varlığının insanın varlığına bağlı olduğunun altını çizirken, insan

topluluklarının yani toplumun da dilin gelişmesinin sınırlarını belirlediğini göstermektedir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik bir toplumda ve bu toplumun üyeleriyle iletişim içerisinde yaşamını sürdürmesidir. Her birinde ayrı bir dil konuşulan toplumların da birbirinden farklı bir kimliği bulunmaktadır. Bu kimliğin varlığı ve sürekliliği dilin varlığıyla açıklanabilir. Bu sebeple XXI. yüzyılda hız kazanan budun dilbilim çalışmalarının temellerinin, önceki yüzyılda dil-kültür, dil-kimlik üzerine yapılan araştırmalar tarafından atıldığı söylenebilir. Günay (2016), Saphir tarafından dünya görüşü adıyla geliştirilen yaklaşımı, dil aracılığıyla dünyada var olan değerlerin, algılanan gerçekliğin toplumlar tarafından sınıflandırılması ve düzenlenmesi olarak açıklamaktadır. Budun dilbilim çalışmaları her ne kadar Batı Avrupa düşünürleri tarafından ortaya atılan kavramlardan oluşuyorsa da Rus bilim insanlarının 2000’li yılların başından itibaren alanda yaptıkları ayrıntılı çalışmalarla oldukça ciddiyet kazanmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere her ne kadar budun dilbilim ve budun bilim birbirlerini besleyen iki bilim dalı olsa da, araştırma alanları birbirinden farklılık göstermektedir. *“Budun bilim, milletleri, toplumsal oluşumları, bu oluşumların kökenlerini, bileşenlerini, yerleşim yerlerini, kültürel özelliklerini, maddi ve manevi dünyalarını, davranış biçimlerini ve ruhsal durumlarını inceleyen bir bilim dalı olarak betimsel inceleme yönteminden faydalanır”* (Alimjanova,2016,s. 47).

Toplumlar sahip oldukları değerlerle yaşarlar. Bu değerler toplumun dünyayı algılayış biçimini, olumlu ve olumsuz olaylara tepkisini hatta günlük yaşam alışkanlıklarını bile etkilemektedir. Toplumlardaki değer yargılarının aniden oluştuğu söylenemez. Değer yargılarının oluşabilmesi için hedef toplumun yaşadığı tarihsel olaylar, siyasi ve ekonomik geçmiş hatta maruz kalınan doğal felaketler bile önemli bir rol oynar. Toplumların sahip oldukları inanç sistemi de o toplumun dünyayı algılama ve değerlendirme biçimini etkilediği söylenebilir. Toplumlara ait değer yargıları, dünyayı algılayış biçimi de kuşaktan kuşağa ancak dil ile aktarılabilmektedir. Bu sebeple dil sadece bir iletişim aracı olarak değil aynı

zamanda toplumların varlıklarını sürdürebilme koşulu olan değerlerin aktarımını sağlayan başka nitelikte bir araca dönüşmektedir. Bu aktarım sırasında her dil, ait olduğu toplumun değer taşıyıcısı olarak, aktarımını yaptığı değerlerle oluşmakta ve gelişmektedir. Bu sebeple dili konuşan bireyin konumu çok önemlidir. Bu duruma örnek vermek gerekirse, Fransızca Batı Avrupa’da birden fazla ülkede konuşulan önemli bir dildir. Fransızca sadece Batı Avrupa’da değil, aynı zamanda tarihsel olayların örgüsü incelendiğinde, uzun yıllar Fransa’nın sömürgesi olarak yaşamını sürdüren Afrika kıtasında da konuşulmaktadır. Bu kıtada Müslüman Afrika devletlerinin kullandığı yapılar ve kelimelerle, Batıda kullanılan Fransızca arasında farklı oluşumların varlığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda verilebilecek en belirgin örnek Fransızcada kullanılan bağlaçlara Müslüman Afrikalıların Fransızca’yı kullanırken yaptıkları bir eklemidir. İnşallah kelimesi Batı Avrupa dillerine çevrilirken tam karşılığı bulunmayan ancak tarif etme yöntemiyle karşılığı bulunabilecek bir kelimedir. Ben olmasını istiyorum ama eğer Allah isterse olur anlamına gelen inşallah kelimesi Fransızcaya girmiş ve ardından dilek kiplerine uygun olarak çekilmiş zamanlarla kullanılan diğer Fransızca bağlaçların yanında yer almaktadır. Dilin yapısına uygun olarak yanına que eklenen kelime doğru sesletimi sağlayabilmek adına inshallah olarak yazılmaktadır. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere, dil aynı zamanda onu kullanan toplumun gereksinimlerini karşılayacak şekilde gelişmekte, değişmekte ve zenginleşmektedir. Dildeki bu özel durumlar, çeşitli etkileşimler, inceleme konusu dil olan dilbilimin, inceleme alanlarının arasında önemli benzerlikler olduğu kadar, önemli farklılıkların da olması gerekliliği üzerine dikkat çekmektedir. Bu noktada budun dilbilimin, budun bilimden ayrı bir alan olduğu göze çarpmaktadır. Tolstoy budun dilbilimi “ *dil-manevi kültür-düşünce tarzı, dil-toplumsal yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ve karşılıklı etkileşimleri inceleyen bir dilbilim alanıdır*” olarak açıklamaktadır (Tolstoy, 1997,s.141). Özellikle Rus dilbilimcilerin çalışmalarıyla zenginleşen budun dilbilim alanında yapılan çalışmalar XX. yüzyılda önemli bir ivme kazanmaktadır.

“Budun dilbilimde kullanılan kavramlar incelendiğinde başlıca kavramlar dil, tören, sembol, gelenek, kültür dili, kültür metni, dil dünya görüşü olarak sıralanabilir” (Grin’ko,2014,s. 3).

Dilbilimin bir alanı olan budun dilbilimin kavramları, aynı zamanda bu alanın dile bakış açısını da ortaya koymaktadır. Dilin yapısını, işleyişini toplum dilinden de farklı olarak, dil kültür ilişkisin bağlamında sembol olarak işleyen budun dilbilim, bir anlamda incelediği dili, ait olduğu toplumun kodunu çözümlmek için kullanmaktadır. *“Çağdaş budun dilbilimin merkezinde maddi kültürle veya kültür ve tarih yapılarıyla ilişkilendirilen dilin sözcüksel dizgesinin öğeleri yer almaktadır”* (Amirova, 2014, s.24).

Bireyde düşüncenin belirli bir bilinçle oluştuğu ve bu bilincin de bireyin ait olduğu toplumun değer yargılarından doğduğu düşünüldüğünde, dilin de esasında bu farklı bilinci yansıttığı görülmektedir. Bu bağlamda dil bu kez de bilincin aynası olarak ortaya çıkmaktadır. Böylelikle bireysel söylemin, esasında toplumsal söylemin yani o dili konuşan toplumun değerlerini taşıyan topluluk üyelerinin söylemini de yansıttığı düşünülebilir. Bu bağlamda Bogdanoviç (2014), budun dilbilimin bilimsel konusunun milli söylem, araştırma alanının ise bu söylemde yansıtılan konuşma olayları ve konuşma ortamları olarak belirtmektedir.

Dil- düşünce-bilinç-kültür arasında bulunan ilişkiler sadece toplum dilbilimin ve budun dilbilimin çalışma alanları ile sınırlı kalmamaktadır. Dilbilim ve Dil Kültür Bağlantısı isimli bölümde de bahsedildiği üzere Humboldt’un yaptığı çalışmalar dil-kültür arasında var olan ilişkiyi gözler önüne sermiş ve bunun sonucunda dili çalışan özel alanlar ortaya çıkmıştır. Bu sebeple dil kültür arasındaki bağın incelendiği bu bölümde, dilbilimin bir alanı olarak kabul edilen kültür dilbiliminden de bahsetmek gerekmektedir. Bogdanoviç (2014, s. 45) budun dilbilim ve kültür dilbilimin çalışma alanlarının farkını ortaya koymak için şu tanımlamayı yapmaktadır: *“Budun dilbilim geçmişe dönükken, kültür dilbilim halkın tarihiyle ve dilin artzamanlılığıyla ilgilendiği gibi eşzamanlılığıyla da ilgilenmektedir”*. Gerek toplum dilbiliminden gerek budun dilbiliminden farklı olarak kültür dilbilimin dilin eşzamanlılığı ile

ilgilenmesi bu çalışmanın konusunu oldukça ilgilendirmektedir. *“Yeni disiplinlerarası alanların ortak noktası, dili ve kültürü bilgi biriktirme, koruma ve aktarma şifrelerine sahip olan göstergeler sistemleri olarak değerlendiren yaklaşım olmuştur”*(Kozan, 2012, s. 93).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımını odak noktası olarak alan bu çalışma, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı yapılmasını ve bu aktarımın belli bir yöntem kullanarak yapılmasını savunduğundan, kültür dilbilimde kullanılan kavramlar ve kültür dilbilimin benimsediği yöntem bu çalışma için oldukça önemlidir. Kültür dilbilim yeni bir alan olduğu için bazen kültür bilim yerine kullanılmakta veya bu birbirinden farklı iki alan

birbiriyle karıştırılmaktadır. *“Kültür bilim, kültürün gelişim, oluşum şartlarını ve kültürün insan eylemlerine yönelik diğer alanlarla olan ilişkisini inceler”*(Alimjanova, 2016, s.46). Bu

tanımdan yola çıkarak kültür bilimin hayli geniş bir araştırma alanına sahip olduğu ve diğer bilim dallarından da beslendiği görülmektedir. *“Kültür dilbilim, konu olarak kültürel bilginin aktarıcısı olan dili ve dilin aracılığıyla kültürü oluşturan, insanın davranışları ve tercihlerini yansıtan kültür ilişkisini inceler”*(Alimjanova, 2016, s. 47). Kültür dilbilimi kültür bilimden

ayıran en önemli nokta, inceleme konusunun sadece dil olmasıdır. Dil bu bağlamda bir kültür aktarıcısı olarak görülmektedir. Yani dilbilimin dili, kendi içinde ve kendisi için açıklayan bakış açısından yola çıkarak, bir anlamda dili kendi içinde incelerken, dili oluşturan birimlerin içine, bireyin kendisi de, taşıdığı kültürün de girdiği bakış açısından yola çıkılmaktadır.

“İletişimin öznesi olan birey, her zaman hem dilin öznesi hem de kültürün öznesidir. Bu yaklaşım kültür dilbilimcilerin değişmez gerçeklerinden biridir” (Sobol, 2014, s. 37). İletişim

eylemine değil, iletişimi kurgulayan bireye öncelik veren kültür dilbilimin, aynı zamanda bireyi, kültürün de öznesi olarak kabul ederek, dile birey aracılığıyla ulaştığı söylenebilir. Bu sebeple dilbilim çalışmaları öncesinde temelleri atılan bu çalışma alanının kullanmakta

olduğu bazı temel kavramlar bulunmaktadır. N.V. Sobol’a göre kültür kodu, kültür konsepti, kültürel tutumlar, kültürel yan anlam, kültürel alan, dil-dünya görüşü, dilsel kimlik ve öz dil

ögesi kültür dilbilimin temel kavramlarını oluşturmaktadır. Sobol'un aktardığına göre, Krasnish kültür kodunu şu şekilde açıklamaktadır: “*Kültür kodu, kültürün insanın algılayabildiği çevreye yaydığı, yapılandırdığı, sınıflandırdığı ve değer biçtiği bir tür görünmez ağdır*” (Sobol, 2014, s. 38). Bireyin yaşadığı çevreyi algılaması, bireysel değerlerin oluşumunda ilk basamak olarak kabul edilebilir çünkü çevresi kendi yaşadığı dönemden önce oluşturulmuş olan değerlerle doludur. Bireyin bu değerleri algıladıktan sonra sınıflandırma işlemine geçmesi, yapılandırması ve sonunda yaşamının içine katması toplumlarda kendiliğinden oluşan bir işleyiş olarak kabul edilebilir. Bu doğal işleyişin sonucu olarak birey içinde yaşadığı topluma aidiyetini de tamamlamış olmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür kodu kavramı kültür aktarımı için oldukça önemlidir. Kültür kodunun bu bağlamda Türk insanının çevresini algılayarak değerlendirdiği ve sınıflandırdığı bir bütünü temsil ettiği söylenebilir. Dilin işleyişini ve kelime varlığını doğrudan etkilediği kabul edilen kültür kodu, bir anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktarılması gerektiği düşünülen kültür içeriğinin de bütünü oluşturur.

Kültür konsepti veya kısaca konsept olarak kullanılan bir diğer kavram ise kültür dilbilimin en önemli öğeleri arasında yer almaktadır. Andreyanova'ya göre (2014, s. 67): “*Konsept kültürdeki değerler sistemi tarafından belirlenen, olay ve nesne hakkında dil taşıyıcısının zihinsel düşüncesini yansıtan ve dile getirilen kavramın sembolik bir görüntüsüdür*”. Birçok kültür dilbilimci tarafından tanımlanan konsept kavramı, kültür dilbilimin dil- düşünce – kültür bağlantısını da nasıl gördüğünü özetlemektedir. Dilde var olan kelimelerin o kültürde var olan değerlerin, kavramların taşıyıcısı olduğu gerçekliği, kültür dilbilimin konsept kavramıyla ortaya çıkmaktadır. Her toplumun aynı olguya, hatta her nesneye aynı bakış açısıyla baktığını söylemek olanaksızdır. Bakış açısını bireye kazandıran en önemli etkenin topluma ait değerler sistemi olduğundan yola çıkılınca, bireyler arasında, dolayısıyla toplumlar arasında var olan bakış açısı zenginliğinin veya bakış açıları arasındaki

farklılıkların da sebepleri ortaya çıkmaktadır. Değer taşıyıcısı olan dil de göstergeleri aracılığıyla bu farklılıkları ortaya koymaktadır. Örneğin Türk toplumunun asker kavramına bakış açısının farklılığı onu Mehmetçik olarak adlandırması ile algılanabilir. Türk toplumunda belki de en çok sevilen, bu sebeple en çok kullanılan erkek isimlerinin başında gelen Mehmet, yanına aldığı -cik ekiyle, ona duyulan sevgi ve şefkati ortaya koymaktadır. Bu bağlamda dilin, içerdiği sözcükler aracılığıyla ait olduğu toplumun değerlerini nasıl sınıflandırdığı, olgulara hangi değeri yüklediğini gösteren gizli şifrelerle dolu olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini Türkçenin ana dil olarak öğretiminden ayıran en önemli farklardan birinin bu noktada kendini gösterdiği görülmektedir. Ana dilini doğal ortamında yani ait olduğu toplumda kendiliğinden öğrenen birey, değerler dizgesine, değerleri sınıflandırma ölçütlerine zaten sahiptir. Fakat herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenme sürecinde olan birey, öğrenim sürecinden çok önce deneyimlerini ve değerlerini sınıflandırma ölçütlerini kendi ana dilinin ait olduğu toplumun işleyişinde oluşturmuştur. Bu sebeple öğrendiği yabancı dilde gerçek bir dil kullanıcısı, sosyal aktör olma ve hedef toplumda bildirişimsel görevleri yerine getirme sürecinde öğrendiği dilin kültürünü tanımıyorsa başarısız olur. Böylelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımının belirli bir yöntemle yapılmadığı durumlarda öğrenen, sadece Türkçeye ait dil bilgisi kurallarını bilen ancak belirli durumlarda bildirişimi sağlayabilen ama sosyal aktör ve dil kullanıcısı olamamış sadece Türk dilini incelemiş bir öğrenci olarak kalır. Kısaca belirtmek gerekirse, Türkçe onun için hep bir- yabancı- dil olarak kalır. Bu durum, kültür dilbiliminin bir diğer önemli kavramı olan kültürel tutumları hatırlatmaktadır. Sobol'un Ol'sanskiy'den aktardığına göre: "*Kültürel tutumlar etnik topluluk üyelerinin dahil olduğu iletişim ve belirli bir davranış için yönerge görevini üstlenen zihinsel modeller ve sosyokültürel ideallerdir*" (Sobol, 2014, s.38). yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk toplumuna ait kültürel tutumların hem dile hem de dil dışı gerçekliğe yansımış olduğu gerçekliğinden yola çıkarak bu tutumlarının öğrenene

aktarılmaması durumunda veya tanımda bahsedilen zihinsel modellerin öğrenene gerek metinler aracılığıyla gerek metin dışı gerçekliklerle gösterilmemesi durumunda, öğrenenin Türk toplumunda Türkçeyi kullanarak iletişime geçmesinin zorluğu hatta imkansızlığı ortaya çıkmaktadır çünkü her topluma ait bir dil dünya görüşü bulunmaktadır. Dil dünya görüşü de kültür dilbilimin dil öğretimi açısından büyük önem taşıyan kavramlarından biridir. “*Dil dünya görüşü bir dil topluluğunun günlük bilincinde oluşmuş ve dilde yansıtılmış dünya ile ilgili bilgilerin tümü, dünya ile bilgilerin sınıflandırılma yöntemidir*”(Sobol,2014, s. 38). Kültür dilbilimin, ülke dilbilim tarafından kullanılan diğer ana kavramları Yabancı dil Öğretimi ve Kültür Aktarımı başlığı altında incelenmektedir.

Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür Aktarımı

Geleneksel Yöntemlerden Ülke Dil Bilime Dil-Kültür Aktarımı

İletişimsel yöntem ve iletişimsel dil yetisi başlığı altında bahsedildiği üzere yabancı dil öğretimi yöntemleri, iletişimsel yöntem ve eylem odaklı yaklaşımın kullanıldığı döneme kadar, oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bu sebeple önceki yöntem ve yaklaşımlarda yapılan kültür aktarımı da döneme ait yaklaşımlardan etkilenmiştir. Ayrıntılı olarak yine aynı bölümde açıklanan dilbilgisi çeviri yöntemi, tüm yöntem ve yaklaşımlar arasında en uzun süre kullanılan yöntem olarak kabul edilebilir. Dilbilgisi çeviri yönteminde yabancı dil öğretimi dillerin karşılıklı yapısal incelemeleri doğrultusunda yapıldığından, seçilmiş edebiyat metinlerinin yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılması da oldukça önemli bir yere sahiptir. Puren (1989) Avrupa’da yabancı dil öğretimi alanında en önemli gelişmelerin XIX. yüzyılda ortaya çıktığını ve belirli bir yöntemle yabancı dil öğretiminin o dönemde genelgelerle eğitim kurumlarına ulaştırıldığı anlatan makalesinde, Latince ve Antik Yunanca gibi ölü dillerin yabancı dil olarak öğretiminden, yaşayan dillerin öğretimine o dönemde geçildiğini

belirtmektedir. Bu geçiş döneminde yaşanan sıkıntılar yani yaşayan dillerin l dillerin öğretildiği gibi öğretilmesinin doğurduğu olumsuz sonuçlar, yabancı dil ğretimi alanını derinden sarssa da batıda söz uçar yazı kalır mantığı ile şekillendirilen yabancı dil ğretimi, uzun yıllar dilbilgisi eviri yöntemi ile yapılmıştır. Bu dönemde yani XVIII. yüzyıl ve XIX. yüzyıl döneminde kullanılan bu yöntem çerçevesinde edebiyat metinleri ders materyali olarak kullanıldığı için, dönemde kültür aktarımı kavramı hedef dile ait edebiyat eserlerinin yazarını, konusunu, edebi özelliklerini bilmekle sınırlandırılmaktadır. Cu ve Gruca (2005) bu dönemi yabancı dilin, edebiyatla taçlandırılması olarak isimlendirmiştir. Edebiyat eserlerinin yabancı dil ğretiminde kullanılması ve dönemde asil kültür olarak da adlandırılan edebi metinlerin dilin en iyi kullanım örnekleri olarak kabul edilmesi, aynı dönemde yabancı dil öğretiminin yanı sıra, edebiyat öğretime kadar gitmiştir. Öyle ki Germain (1993), yabancı dil öğretiminin tarihini araştırdığı eserinde, dilbilgisi eviri yöntemiyle yapılan yabancı dil ğretiminde kültürün, aynı resim, heykel, müzik gibi hedef dile ait edebiyat olduğunu ve yabancı dile ait kültürün sadece edebiyat eserleri aracılığıyla aktarıldığından bahsetmektedir. Araştırmada Yabancı Dil Olarak Türkçenin ğretimi Kısa Tarihçesi başlığı altında da bahsedildiği üzere, yabancı dil olarak Türkçe ğretiminin tarihsel süreci incelendiğinde de yapılan kültür aktarımının, diğer yabancı dillerin öğretimindeki sürece benzediği dikkat çekmektedir. 11. yüzyılda Kaşarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçe öğretmek için yazılan Divân-ı Lugât't-Türk'den başlayarak XX. yüzyılın ilk yıllarına kadar uzanan dönemde, genellikle hazırlanmış sözlükler aracılığı ile yapılan yabancılara Türkçe ğretimi, kelime ğretimi yaparken örneklemeler aracılığıyla kültür aktarımı da yapmıştır. Dünyada yaşanan ekonomik gelişmeler, savaşlar, ülkeler arası ittifaklar ve ayrılıklar XIX. yüzyılın sonlarına doğru ve XX. yüzyılın başlarında, bireyin yabancı dil öğrenme sebeplerini de değişirmiştir. Yabancı dil öğreniminde sadece belirli bir genel kültür bilgisi kazanma amacıyla öğrenilen l dillerin ğretimi, yerini çeşitli iletişimsel sebeplerle öğrenilmek zorunda kalınan yaşayan

dillerin öğrenimine bırakmıştır. Sebeplerin iletişimsel olması nedeniyle dilbilgisi çeviri yöntemi sonuçları değerlendirilmiş ve özellikle konuşma ve dinlediğini anlama becerilerinde yetersiz bireylerin durumları göz önüne alınarak dolaysız yöntem yabancı dil öğretiminde ortaya çıkmıştır.

İletişimsel yöntem ve iletişimsel dil yetisi başlığı altında bahsedildiği üzere dolaysız yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine adeta bir tepki olarak, yabancı dil öğrenimi sürecinde konuşmayı her türlü becerinin üzerinde tutmuştur. Böylelikle yeni yöntemde dek edebiyat metinleri aracılığı ile hedef kültüre ulaşan öğrenci, daha farklı bir kültür içeriğiyle yüz yüze kalmıştır. *“Yabancı dil öğretiminde kültür artık ne bir düşünsel jimnastik ne de edebiyat kültürüdür”*(Puren, 1991, s. 97).Böylelikle bizzat edebiyat öğretimine dek giden, edebiyatın içinde bulunan kültürün aktarımı, yerini iletişim için gerekli olan kültüre bırakmaktadır. Kültür aktarımının Avrupa’da yeniden yapılandırıldığı dönemde, Puren’in (1991,s. 178) 1902 yılında yayınlanan yabancı dil öğretimi için hazırlanmış genelgelerden aktardığına göre, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı coğrafi, tarihi, ekonomik, antropolojik kültürü aktaran dergiler, haritalar aracılığıyla, öğrenciye ulusal hayatın çeşitliliğini gösterme amacıyla hazırlanmış yayınlar kullanılarak yapılmıştır. Fakat edebi metinlerin de kullanılmasından tamamen vazgeçilmemiştir.İletişimsel yöntem ve iletişimsel dil yetisi adlı bölümde bahsedildiği üzere dolaysız yöntemden sonra gelen doğal yöntemde ise yabancı dil öğretiminin ana dil edinimiyle bir anlamda özdeşleştiği bir dönem olduğu için, kültür aktarımı çok daha farklı bir boyutta ele alınmaktadır. *“Kültür aktarımı artık hedef kültürde yaşam şekline ait her şeyin aktarılması olmuştur”* (Germain,1993, s. 247). Günlük yaşam alışkanlıklarının şekillendirdiği toplumsal hayata ait bilgiler, kültürün eşsüremlî boyutunun daha önemli yer tuttuğu kültürel aktarım, daha önceki dönemlere ait tarihsel, coğrafi ve edebi zenginliğin sunulması aracılığıyla yapılan kültür aktarımının yerini almaktadır. Doğal yöntem sonrasında gelen işitsel-görsel, işitsel, dilsel yöntemler de İletişimsel yöntem ve iletişimsel

dil yetisi adlı bölümde ayrıntılı olarak açıklandığı üzere, konuşma ve dinlediğini anlama becerilerinin yüceltiildiği bir dönem olarak kabul edilmektedir. Özge Sönmez dönemde yapılan kültür aktarımını şu şekilde açıklamaktadır: *“Kültür ve medeniyet birbirinin eşanlamsı olarak kabul edilip, kültür aktarımı daha çok hedef dile ait resimlerin kullanılmasıyla yapılır.Kitaplarda ünitelerinin temasının da öğrencinin ana diline ait kültür ve hedef dile ait kültür arasında bir ilişki kurabilmesine olanak sağlayan temalar vardır”* (Sönmez, 2013,s. 102). Daha sonraki yıllarda ortaya çıkan iletişimsel yöntem ve iletişim yetisi kavramları ise yabancı dil öğretiminde kültür aktarımına yeni bir boyut getirmiştir. İletişimsel yöntem ve eylem odaklı yaklaşımda kültür aktarımının yeri ve önemi ilerleyen bölümlerde AOÇ 2001 ve AOÇ 2018 metninin ortaya koymuş olduğu kavramlardan hareketle ayrıntılı olarak incelenmiştir. Fakat yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının yerini sorgulayan, 2000’li yılların başında dilbilimin önemli alanlarından biri olan ülke dilbilim alanında yapılan çalışmalar oldukça önemlidir. *“Ülke dilbilim yabancı dil öğretimini kapsayan ve öğretilen dilin ülkesi hakkında bilgiler veren bir alandır. Ülke dilbilimin temel amacı, yabancı dilde konuşan kişinin ne demek istediğini tam olarak anlatmaya çalışmak ve kavranmasını amaçlayarak kültürlerarası iletişimsel yetiyi sağlamaktır”* (Alimjanova, 2016, s. 39). Kurucuları arasında Rus dilbilimciler, Vereşçagin ve Kostomorovgibi isimlerin bulunduğu kültür dilbilim, yabancı dil öğretiminin o dile ait kültürün de öğretilmesi gerekliliğinin altını çizerken, dilin sadece bir iletişim aracı olmadığından hareketle dili milli bilgilerin dolayısıyla milli kültürün taşıyıcısı olarak kabul eder (Alimjanova,2016).

Budun dil bilimden kültür dil bilime dil kültür bağlantısı ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine etkisi başlığı altında ayrıntılı olarak incelenen kültür dilbilim ile sıkı bağlar kurmuş olan ülke dil bilim, dil-kültür arasında bulunan ilişkiyi yabancı dil öğretiminin olmazsa olmaz bir parçası olarak görmektedir. Kültür dil bilim alanında yapılan çalışmalar kapsamında, ülke dilbilim kendi alanını seçerek, kendini kültür dilbilimden ayırmıştır. Ülke

dil bilim, sadece yabancı dil öğretimi alanıyla çalışma alanını sınırlayarak, kültürlerarası iletişimde sözün anlaşılması ile ilgili sorunlarla uğraşır (Ruçina, 2014). *“Ülke dilbiliminin araştırma alanı dilsel birimlerdir. Bu dilsel birimlerdeki milli kültür ise, ögesi dil taşıyıcısı ile onun bulunduğu faaliyetlerle ilgili bilgilerde yansıtılmaktadır”* (Mosiyenko, 2014, s.88). Dil öğretiminin sadece hedef dile ait dil bilgisi özelliklerinin aktarımıyla tamamlanamayacağı kanısı, böylece dilin de sadece kendi iç kurallarıyla açıklanamayacağı gerçekliğini gözler önüne sermektedir. Ruçina (2014) tarafından dil kullanıcısı yerine dil taşıyıcısı olarak adlandırılan bireyin dili, ait olduğu dünyayı algılama biçimleri ile şekillenip, diğer dillerden ayrılmaktadır. Bu sebeple ülke dilbilim, yabancı dil öğretimi sürecinin sağlıklı olarak tamamlanabilmesi için hedef kültüre ait bireyin ait olduğu toplum ve toplumun dünyayı algılama biçimlerinin öğretilmesi gerekliliğine inanmaktadır. Kültür dilbilim ve ülke dilbilim alanlarının arasında bulunan sıkı bağlar, her iki alanın birbirlerine ait kavramlardan faydalanması sonucunu doğurmuştur. Buna örnek olarak, kültür dilbilim tarafından kullanılan konsept kavramından bahsetmek gerekmektedir. Ülke dilbilim alanında yapılan çalışmalarda adı sıkça geçen konsept kavramı, farklı bilim insanları tarafından çok önemsenmiş ve ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. *“Konsept, milli mantaliteyi, kültür dünya görüşünün özelliklerini yansıtan bir oluşum, insanın dünyayı algılamasının bir sonucudur. İçeriğinde kültür dilbilim açısından özel anlam türetme yönteminin ön plana çıktığı ve kültür taşıyıcılarının özelliklerini adlandıran herhangi sözcüksel birim bu konsept grubuna dahil edilebilir”*(Andreyanova, 2014, s. 72).

Yabancı dil öğretimini tamamen dil kültür ilişkisi üzerine kuran bu yeni anlayışı, XXI. yüzyılda yapılan kültür bilim çalışmaları da desteklemektedir. Kelimeleri alışılmış tanımından farklı gören bu anlayış bağlamında dil, kendiliğinden bir kültür taşıyıcısı hatta kültür aktarımcısı olarak görülmektedir. Böylelikle kelimenin varlığını, ardında var olan kavramın varlığına bağlayan bu düşünce çerçevesinde yapılan yabancı dil öğretiminin kendisi de doğal

olarak bir kültür aktarımı olarak kabul edilmektedir. Mamedgasanova'nın (2014, s. 133)Teliya'dan aktardığı üzere: “*Konsept çerçeve biçiminde sıkıştırılmış bilgidir ve bu çerçeve, nesnenin sadece var olan belirtilerini değil de, dil topluluğunda gerçeklikle ilgili diğer bilgileri yansıtır. Bu yüzden, konseptin kültürel milli izler alması gerekmektedir*”. Dili, mekanik veya rastlantısal özellikleriyle incelemekten oldukça uzaklaşan bu anlayış doğrultusunda, yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar özellikle Rusya'da ülke dilbilim alanına girmeye başlamıştır. Yabancı dil öğretiminde çağımızda yapılan modern çalışmalarda, öğrenenin hedef dilde dil düzeyine uygun olarak yerine getirmesi gereken görevler kapsamında, oldukça sık karşılaşılan iletişim, bildirişim ve edim kavramlarının da temelini konsept kavramından geçtiği söylenebilir. Öğrenenin hedef dil aracılığıyla, hedef toplumda sosyal aktör olarak iletişime geçmesi için hedef dile ait konseptleri bilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda örnek vermek gerekirse ocak kelimesi dilimizde sözlükte var olan tanımının dışında, dil dünya görüşü bağlamında milletimiz için bir konsepttir. Ocak kelimesinin Batı Avrupalı için çağrıştırdığı anlam ile Türkler için çağrıştırdığı anlam birbirinden oldukça farklıdır. Türklerin gerek inançlarında, gerek dil dünya görüşlerinde ocağın kutsal bir yeri bulunmaktadır. Ocak olumlu, kutsal ve duygusal bir öneme sahiptir. Bu sebeple içinde ocak kelimesinin geçtiği ve bu kutsallığın bir göstergesi olarak sayılabilecek birçok atasözü ve deyim de bulunmaktadır. Ocağı tütmek, ocağı sönmek, ocağına incir dikmek gibi atasözü veya deyimler kişilerin maddi veya manevi anlamda durumlarını belirtmektedir. Yüzyılımızda yabancı dil öğretimi alanında sosyal aktör olarak tanımlanan öğrenen, karşılaştığı yeni ve yabancı bir dili, hedef dile ait konseptleri bilmeden, mensup olduğu toplumun kültüründen yola çıkarak değerlendirirse, başka bir deyişle öğrendiği yabancı dili sadece bir dil bilgisi kuralları bütünü olarak görürse, çağdaş yabancı dil kuramlarının öne sürdüğü hedef dildeki bildirişim durumlarında karşılaşıacağı görevleri yerine getirmesi imkansız gözükmektedir. “*Dil taşıyıcısının ilkel dünya görüşünü oluşturan ve ulusal*

bilincin içeriğini hazırlayan sözcüksel birimler(...) ve milli mantaliteyi anlamak için anahtar sözcükler niteliği taşıyan semantik oluşumların tümü konsepti oluşturur. Bu konseptlerin toplamı da konsept küresinde konseptleştirilmiş alanı oluşturur”(Andreyanova, 2014,s. 72).

Böylelikle çalışmada incelenen Dil kültür bağlantısı veya dilin kültür, kültürün de dil aracılığıyla tanımlanması, yabancı dil öğretimi açısından oldukça önemli gözükmektedir. Kültür aktarımının yabancı dil öğretiminde bulunmaması veya kültür aktarımının belirli bir yöntem çerçevesinde yapılmaması öğrenenin hem dil öğrenme sürecini hem de hedef toplumda öğrendiği yabancı dil aracılığıyla iletişime geçmesi oldukça zorlaştıracaktır.

Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi ve Kültür Aktarımı

Çalışmanın, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2001ve Yeni Kavramlar başlığı altında çerçeve metin ve çerçeve metnin yabancı dil öğretimine getirdiği yeni kavramlar tartışılmış olduğundan, bu bölümde sadece AOÇ metninin ve metnin içinde tanımlanan eylem odaklı yaklaşımın, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımına karşı bakış açısı değerlendirilmektedir. Kendi içinde 9 ayrı bölümden oluşan AOÇ metninin Okuyucu Bilgileri olarak adlandırılmış bölümünde yazarlar, AOÇ metninin yazılma amaçlarını sıralayıp ardından bu metnin hangi sorulara cevap aradığını şu şekilde aktarmaktadır:

“-Aslında, birbirimizle konuşur ya da yazışırken neler yaparız?

- Böyle davranmamız neye bağlıdır?

- Yeni öğrendiğimiz bir dili kullanmaya çalışırken bu dilde neler öğrenmek zorundayız?

-Amaçlarımızı nasıl belirleriz ve sıfırdan başlayarak etkin dil yeterliğine doğru ilerlerken başarılarımızı nasıl ölçeriz?

-Dil öğrenimi nasıl bir süreçtir?

-Bir yabancı dili daha iyi öğrenmek amacıyla hem kendimiz hem de başkaları için neler yapabiliriz? “(AOÇ, 2013, s. 7).

AOÇ metni yazarları tarafından sorulan bu sorular incelendiğinde, ortak noktanın yabancı dil öğrenen kişilerin ve yabancı dil öğreten kişilerin bu süreçte gereksinimlerinin dikkate alındığı görülmektedir. Böyle davranmamız neye bağlıdır? sorusu yabancı dili kullanmanın bir davranış olduğu gerçekliliğini hatırlatmaktadır. Sosyal hayatta toplumsal kuralların belirlediği davranış, her dili kullanırken farklılıklar gösteren bir durumdur. Dil öğrenimi nasıl bir süreçtir? sorusuna verilebilecek cevaplar çeşitlilik gösterse de bu çalışmada incelenen dil kültür bağlantısından elde edilen veriler, yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde, öğretmenlerin ve öğrenenlerin gereksinimlerinin, dil kültür bağlamında da değerlendirilmesini gerektirmektedir. AOÇ metni yazarlarının dil çeşitliliğini ve öğretim programlarını incelediği metnin 8. bölümünde, dil öğrenenlerin hedef dili kullanarak, farklı kültüre ait topluluklarda davranış oluşturmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğreticilerin ve program hazırlayıcıların öğrettikleri dile ait kültürü ders programına nasıl bağlayacaklarını önceden belirlemeleri gerektiğini de hatırlatarak kültürün yabancı dil öğretiminde yer alması gerekliliğini ortaya koymuşlardır (AOÇ, 2013). Bu gerekliliğin sadece akademik gerekçelerle savunulmadığı, aynı zamanda Avrupa Konseyinin amaçları arasında da önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. AOÇ metni yazarları, bu bağlamda Avrupa içindeki insan hareketliliğinin yaratacağı olumsuz sonuçları en aza indirmek amacıyla, sadece gittiği ülkenin dilini bilmenin yetersiz kalacağını düşünmüş, mutlaka o dili konuşan toplumun kültürünün de bilinmesi gerekliliğinin altını çizmiştir. Bu sebeple, AOÇ metni yazarları Avrupa Konseyinin dil politikasına ilişkin görüşlerini sıraladıkları metnin1. Bölümde yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının gerekliliğini şu sözlerle açıklamaktadırlar: *“Diğer ülkelerdeki bireylerin yaşam tarzlarını, düşünce yapılarını ve kültürel miraslarını daha iyi ve derinlemesine anlayabilmek”*(AOÇ, 2013, s. 12). AOÇ

metni yazarları aynı zamanda eylem odaklı yaklaşımı metnin içerisinde tanımlamış ve metni bu yaklaşım doğrultusunda hazırladıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın Eylem Odaklı Yaklaşım isimli bölümünde bu yaklaşım ayrıntılı olarak incelendiğinden, bu bölümde eylem odaklı yaklaşımın tanımından ve getirmiş olduğu yeni kavramlardan bahsedilmemektedir. Fakat eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı bağlamında incelendiğinde, AOÇ metni yazarlarının ortaya koymuş oldukları dil kullanımı kavramının üzerinde durmak gerekmektedir. *“Dil kullanımı – bu dil öğrenmeyi de içerir- hem bir birey hem de sosyal aktör olarak birçok yeterlik geliştiren insanların (genel ve bilişimsel dil yeterliklerini de içeren) eylemlerini kapsar”* (AOÇ, 2013, s. 19). Yazarların, çerçeve metnin 2. Bölümünde yaptıkları bu tanımlama yabancı dil öğretiminde yeni bir devri başlatmış, dili kullanma kavramını ortaya koymuştur. Dili dört dil becerisi aracılığıyla kullanmak ve hedef dilde sosyal aktör olarak her türlü bildirişim durumunda iletişimi sağlamak, hedef dili kullanan toplumun kültürünü tanımak ve dil düzeyine uygun olarak bu kültürden hareketle, dil kullanma alanlarında eyleme geçmeyi gerektirmektedir. Sosyal aktör kavramı, bu çalışmanın aynı adlı bölümünde ayrıntılı olarak incelendiğinden burada yeniden üzerinde durulmamaktadır. Fakat yine de hatırlamak gerekir ki, ayrıntılı olarak incelendiğinde AOÇ metninin öne sürmüş olduğu eylem odaklı yaklaşımda en önemli hedef, bireyin sosyal aktör olmasıdır. Bu hedefin gerçekleşebilmesi için de hedef kültürün aktarılması kaçınılmaz görülmektedir. Bu sebeple eylem odaklı yaklaşım, gerek getirdiği yeni kavramlarla, gerek kendini tanımlarken, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının yerini de belirlemiştir.

Sosyal aktör kavramından yola çıkan AOÇ metni yazarları, eylem odaklı yaklaşımı betimlerken, dil kullanım alanını da tanımlamışlardır. *“Dil kullanım alanı insanların sosyal bir birey olarak etkinlik gösterdikleri yaşam alanlarıdır”* (AOÇ, 2013, s.18). Tanımda geçen etkinlik kelimesi ise eylem odaklı yaklaşımda görev kavramını yeniden hatırlatmaktadır. Sosyal aktör olarak tanımlanan dil kullanıcısı çeşitli sosyal alanlarda dili kullanarak

görevlerini yerine getirmektedirler. Görev kavramı çalışmanın aynı adlı bölümünde ayrıntılı olarak incelendiğinden bu bölümde üzerinde durulmayacaktır. Fakat AOÇ metni yazarlarının, dil kullanım alanlarını kişisel, kamusal, mesleki ve eğitim alanı olarak ayırması ve öğrenenin gereksinimlerinin tespitinde oldukça önemli olan durumları belirledikleri tablo incelendiğinde, öğrenenin sosyal aktör olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (AOÇ, 2013).

Dış kullanım bağlamı ve anlatım kategorileri olarak adlandırdıkları bu tablo öğrenenin dili kullanırken bulunacağı öngörülen mekanlar, kurumlar, karşılaşılabilecekleri varsayılan kişiler, olaylar, nesnelere, metinler, özel, kamusal, mesleki ve eğitim alanlarında olmak üzere sınıflandırılmaktadır(AOÇ,2013, s.51). Tablonun ortaya koymuş olduğu tüm durumlar ve eylemler, kültür aktarımının öğretim programlarında bir gereklilik olduğunun altını çizmektedir. Kısaca belirtmek gerekirse, AOÇ metninin tümü incelendiğinde, öğrenenin sadece bildirişimsel dil yeterliliklerine sahip olması, hedef dilin kullanılması sürecinde öğreneni, dört dil becerisi kapsamında önemli zorluklarla karşılaştıracaktır. Bu zorlukları çözme aşamasında en önemli adım, AOÇ metni yazarlarının dil yeterliliklerinin tümünü dil düzeylerine uygun olarak, hem yabancı dili öğrenme sürecinde hem de kullanma sürecinde, iki ana kategoriye ayırmaları olmuştur. Bahsedilen bu iki ana kategori bildirişimsel dil yeterlikleri ve genel yeterliklerdir. Bildirişimsel dil yeterlikleri bu araştırmada aynı adlı bölümünde incelendiğinden, bu bölümde ayrıntılı olarak ele alınmayacaktır. Fakat AOÇ metninin 2.1.2 numaralı Bildirişimsel Dil Yeterliği adlı bölümünde Toplum dilbilgisel Yeterlikler bileşeni dilin kültürel yönünü işaret ettiğinden dikkat çekmektedir. Araştırmanın Bildirişimsel Dil Yetileri adlı bölümünde ayrıntılı olarak incelenen bu yeterlilikler, bir anlamda dilin ait olduğu kültür tarafından şifrelenmesi olarak da tanımlanabilir. AOÇ metni yazarları bu bileşeni dil kültür bağlantısı içinde şu şekilde görmektedirler:” *Toplum dilbilgiselyeterlik, bir toplumun yaşamındaki bazı temel töresel alışkanlıkların dilbilgisel açıdan kodlanmasıdır*”(AOÇ, 2013, s.21). Bu sebeple çalışmanın bahsedilen bölümünde

değınildiği üzere, bu yetinin bileşenleri arasında bulunan Sosyal İlişkilerin Dilsel Göstergeleri bileşeni yazarların yapmış oldukları bu tanımı doğrular niteliktedir. Toplumdaki statü, ilişkilerdeki samimiyet veya uzaklığın söylemin belirlenmesinde etkili olduğu düşünöldüğünde, dilsel göstergelerin bir anlamda sosyal ilişkiler tarafından belirlendiği de görölmektedir. Sosyal ilişkilerin ve toplumsal statünün en belirgin olarak kendini gösterdiği hatta her kültürde oldukça önemli farklılıklar gösteren bir başka olgunun da nezaket kuralları olduğu bir gerçekliktir. Bu sebeple AOÇ metni yazarları nezaket kurallarını toplum dilbilgisel yetkinliğin bir bileşeni olarak görmektedir (AOÇ, 2013). *“Bu kurallar bir kültürden öbürüne farklılık gösterir ve özellikle nezaket ifadeleri, sözcüğü sözcüğüne yorumlandığı zaman kültürlerarası anlaşmazlığın kaynağı olabilir”*(AOÇ,2013,s. 121).

Toplum dilbilgisel yetkinlik, her ne kadar dilin kültürel boyutuyla ilgilenirse de ana amacı dilin kullanımı üzerine sınıflandırmalar yapmaktır. Bu sebeple bileşenlerin içeriğinden çok, toplumsal görgünün dil kalıpları ve kipler aracılığıyla iletilmesi önem kazanmaktadır. Belirli durumlarda özür dilemek, yumuşatacı ifadeler kullanmak veya kızgınlığını belirtmek buna örnek olarak gösterilebilir. Toplumun kültürünün belki de kendini en açık olarak ifade ettiği yer atasözü ve deyimlerin çeşitliliğidir. Bu sebeple atasözü ve deyimler de toplum dilbilgisel yetinin bir bileşeni olarak yazarlarca kabul edilmektedir (AOÇ,2013). AOÇ metni yazarları deyimlerin ve atasözlerin içerisinde gerçek anlamda bir dili konuşan halkın kültürü olduğu için yabancı dil öğretimi müfredatına katılmasını önermektedirler. Söylemin, daha doğru ve akılcı olarak üretilmesini kolaylaştırmayı sağlayan toplum dilbilgisel yeterlilikler, kalıplaşmış kesit dil farklılıklarını da içermektedir. *“Kesit dil kavramı, farklı bağlamlarda kullanılan bir dilin değişkeleri arasındaki sistematik farklılıkları kapsar”* (AOÇ,2013, s.123). Resmi ve gayri resmi durumlarda kullanılan tüm kalıplar bu bileşen kapsamında değerlendirilmektedir. Dilin kültürle olan ilişkisini dil kullanımı bağlamında inceleyen toplum dilbilgisel yetkinlik, aynı zamanda etnik, yöresel mesleki aidiyet, sosyal sınıf gibi

durumlardan kaynaklanan dil değişkenlerini de kullanılan sözcükler, dil bilgisi kalıpları, ses farklılıkları anlamında değerlendirmektedir. Bu sebeple AOÇ metni yazarları Toplum dilbilgisel uygunluk adı altında dil düzeylerine göre değişiklik gösteren bir sınıflandırma da yapmışlardır (AOÇ,2013). Dili daha çok, kullanıldığı bildirişim durumlarındaki değişkenleri bağlamında değerlendiren bildirişimsel dil yeterlikleri, bu sebeple çalışmanın konusunu yakından ilgilendiren sorulara kapsamlı cevaplar verebilecek nitelikte gözükmemektedir.Çünkü her ne kadar bildirişimsel dil yeterlikleri bileşenlerinden biri toplum dilbilimsel yeterlik olursa olsun, bu bileşenin yabancı dil öğretimi sürecinde tek başına bulunması müfredata katılması, hedef dile ait tüm kültürel içeriğin aktarılmasına olanak sağlamamaktadır.

Genel Yeterlilikler

AOÇ metninin, dolayısıyla eylem odaklı yaklaşımın kültür aktarımı bağlamında, yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli kavramlardan biri, iletişimsel, bildirişimsel yeterlikleri, genel yeterliliklerden ayırmak olmuştur. Daha önceki yöntem ve yaklaşımlarda, öğrenenin daha önceden-bilinçaltında- edindiği öğrenme alışkanlıklarının, kendine ait kültürel gerçekliğin, yabancı dil öğrenimi sürecine getirdiği olumlu ve olumsuz etkiler ayrıntılı olarak ele alınmamaktaydı. Fakat eylem odaklı yaklaşımın getirdiği sosyal aktör kavramı ve sosyal aktörün hedef toplumda yerine getirmekle yükümlü olduğu görevler, genel yeterliliklerin AOÇ metninde ayrıntılı olarak yer almasını sağlamıştır. Aynı zamanda, yeterliliklerin birbirinden ayrılması ve genel yeterliliklerin, bileşenleriyle ayrıntılı olarak ele alınması, yabancı dil öğretiminde sadece hedef dile ait dil bilgisel içeriğin aktarımının ne denli yetersiz olduğunu da gözler önüne sermektedir. Çalışmanın asıl konusu olan kültür içeriği ve kültür aktarımı konusunun da AOÇ metninin belirlediği genel yetiler çerçevesinde yapılacak olması, genel yeterliliklerin tartışıldığı bu bölümü ayrıca önemli kılmaktadır. Yabancılar Türkçe

öğretiminde kültür aktarımı ve yabancı dil öğretiminde kültür yeterliliklerinin, Türk kültürü esas alınarak B1 dil düzeyine göre oluşturulması çalışmanın yöntem bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacağından, bu bölümde sadece AOÇ metni bağlamında genel yeterlilikler tartışılacaktır. Ayrıca 2017 yılında Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesinde yapılan değişiklikler sonucu ortaya çıkan ve kültürel yeterlilikleri doğrudan ilgilendiren geliştirilmiş tanımlayıcılar da çalışmanın aynı adlı bölümünde yer almaktadır.

Hedef toplumda sosyal aktörün yerine getireceği tüm görevlerde karşı karşıya olduğu en önemli engel, bildirişim veya karşılıklı etkileşim anında öğrenenin karşısına çıkmaktadır. Bu bildirişimi sağlayabilmek için de öğrenenin hedef topluma ait çeşitli bilgilere gereksinimi vardır. Bu bağlamda, AOÇ metni genel yeterlilikleri şu şekilde açıklamaktadır: “ *Dile özgü olmayan ama dilsel eylemleri de içeren her tür eylemde kullanılan yeterliliklerdir*” (AOÇ, 2013, s.18). AOÇ metni beşinci bölümünde, Genel yeterlilikleri dört ana başlıkta incelemektedir: Bildirime Dayalı Bilgi, Beceriler ve Uygulayıcı Bilgi, Kişiliğe İlişkin Yeterlik ve Öğrenme Yeteneği(AOÇ, 2013). AOÇ metninin, 2001 basımında genel yeterlilikler adı altında topladığı yeterlilikler, yabancı dil öğretiminde ilk kez kültürü belirli bir yöntem doğrultusunda çeşitli bileşenlere ayıran, hedef dile ait bilinmesi gereken kültürün çerçevesini belirleyen ilk çalışma olarak kabul edilebilir. Genel yeterlilikler J. C. Béacco tarafından şu şekilde açıklanmaktadır (2008, s.3): “*AOÇ metni kültür boyutunu kendi içinde tutarlı olmak adına yeterlilik kavramı içinde açıklamıştır. Bu yeterlilikler sosyokültürel bilgi terimiyle, kültürlerarası kişiliği oluşturma çabasındaki beceriler / uygulayıcı bilgi terimi ve kişiliğe ilişkin yeterlilik terimi adı altında incelenmiştir*”. AOÇ metnine göre Bildirime Dayalı Bilgi; dünya bilgisi, sosyokültürel bilgi ve kültürlerarası bilinç bileşenlerinden oluşmaktadır. Genel yeterliliklerin tamamı incelendiğinde, hedef dile ait kültür içeriğinin de hangi alt bileşenlerden oluştuğu görülmektedir. Eylem odaklı yaklaşımın bakış açısıyla kültürün, yabancı dil öğretimindeki yerini bir anlamda yeniden gözden geçiren metin yazarları, genel yeterliliklere

bu bağlamda oldukça önem vermektedirler. Genel yeterlilikler tüm bileşenleriyle incelendiğinde, öğrenenin hedef dile ait kültürü bilmesinin yanı sıra bu bilgiyi kullanarak eyleme geçmesi, yine bu bilgiyi kullanarak bildirişim durumlarında eylemini doğru planlaması ve gerekli stratejileri kullanması gerekliliği göze çarpmaktadır. Bu sebeple genel yeterliliklerin çerçeve metinde tanımlandığı şekliyle bulunması, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı konusuna yeni bir boyut kazandırmaktadır. Bu yeni boyut Çağdaş Bilimlerin Dil-Kültür Bağlantısına Bakış açıları adı altında araştırmada ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bildirime Dayalı Bilgi

Genel yeterlilikler kapsamında incelenen bildirime dayalı bilgi, dünya bilgisi, sosyokültürel bilgi ve kültürlerarası bilinç bileşenlerinden oluşmaktadır (AOÇ,2013).Daha önceden de belirtildiği üzere kültür kavramı, ilk kez AOÇ metni yazarları tarafından yabancı dil öğretiminde çeşitli bileşenlere ayrılarak, yöntemli bir kültür aktarımı yapılmasına olanak sağlamıştır. Bildirime dayalı bilgi, esasında öğrenenlerin daha önceden de kendi ülkelerinde aldıkları örgün eğitim sırasında karşılaştıkları bir bilgi türüdür. Fakat bildirime dayalı bilgi, her ne kadar nesnel olarak kabul edilse de, sosyal aktör olarak da tanımlanan dil kullanıcısının, yabancı dil öğrenimi sürecinde, dünyaya ait edinmiş olduğu ön bilgilerinin doğruluk ve tutarlılık açısından yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenenin, öğreneceği dilin konuşulduğu ülkelere ait bilgilerinin doğru ve geçerli olması gerekmektedir. Bu sebeple bildirime dayalı bilginin ilk bileşeni dünya bilgisidir. Dünya bilgisi, yabancı dil öğretiminde, hedef dile ait coğrafi, tarihi, demografik, ekolojik, ekonomik ve politik gerçek bilgi olarak tanımlanmaktadır (AOÇ,2013). AOÇ metni dünya bilgisinin önemini şu şekilde açıklamaktadır: *“Öneriler Çerçevesi’ni kullananlar dil öğrenenlerin dünya bilgilerinin hangilerinin varsayılması ve bu doğrultuda onlara yöneltilen beklentileri; Dil öğrenme sürecinde özellikle dilin konuşulduğu ülkeyle ilişkili hangi yeni dünya bilgisini edinmeleri*

gerektiğini ve bunun onlara nasıl aktarılabilceğini inceleyip belirtmelidirler” (AOÇ, 2013, s. 102). Bu yorumdan yola çıkarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genel kültür bilgisinin de yöntem kitaplarında ve müfredatlarda bulunması gerektiği görülmektedir. Öğrenen, yabancı dil öğrenme sürecinden önce bulunduğu sosyal ortamlarda ve almış olduğu eğitim doğrultusunda, belirli bir bildirim dayalı bilgiye –genel kültür bilgisine- sahiptir. Fakat bu bilginin doğruluğu, güvenilirliği her zaman sorgulanmaya muhtaçtır. Bu sebeple, çerçeve metin yazarları öğrenenlerin önceden öğrenmiş oldukları bu bilginin yeniden yapılandırılması gerekliliğinden yola çıkarak, bildirim dayalı bilginin bir bileşeni olan genel kültür bilgisine çerçeve metinde yer vermektedirler. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı söz konusu olduğunda, bildirim dayalı bilginin bir bileşeni olan genel kültür bilgisinin mutlaka aktarılacak kültür içeriğinde bulunması gerekmektedir. yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil düzeylerine göre aktarılması gerekli olan genel kültür bilgisi içeriğiyle ilgili yapılmış olan çalışma yöntem bölümünde yer almaktadır.

Sosyokültürel bilgi, bildirim dayalı bilgi içeriğinin bileşenlerinden biridir. Sosyokültürel bilgi, her toplumun kendine özel günlük yaşam özelliklerinin, inançlarının ve değer yargılarının bulunduğu bir bütündür (AOÇ,2013).İletişimsel performansın ve hedef toplumda bildirişimin sağlanması için, öğrenenin hedef dile ait sosyokültürel bilgiye dil düzeyi sınırları içinde sahip olması gerekmektedir. AOÇ metni sosyokültürel bilgiye verdiği önemi şu sözlerle açıklamaktadır:” *Dil öğrenenin bu bilgilere özel olarak dikkat etmesi gerekir; çünkü özellikle de bunlar diğer bilgilere göre büyük ihtimalle öğrenenin daha önceki deneyim alanının dışında kalmış ve hatta basmakalıp düşüncelerle zedelenmiş olabilir” (AOÇ, 2013, s. 103). Sosyokültürel bilgi, sosyal aktör olarak tanımlanan dil kullanıcısının söylemini oluştururken kullandığı en önemli araçlardan biridir. AOÇ metninin tanımında da görüldüğü üzere, kişinin hedef dili kullanacağı hedef topluma yönelik basmakalıp düşünceleri olabilir. AOÇ metni sosyokültürel bilgiyi hedef kültüre ait günlük yaşam alışkanlıkları, yaşam*

koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar, tutumlar, beden dili, sosyal gelenekler olarak yapılandırmaktadır (AOÇ,2013). Bu içeriği incelediğimizde sosyokültürel bilginin sabit ve değişken bileşenleri olduğunu gözlemlenmektedir. Törenselleştirilmiş davranışlar, gelenekler, değerler, inançlar, tutumlar, beden dili sabit bileşenleri, günlük yaşam alışkanlıkları, yaşam şartları ve kişilerarası ilişkiler ise değişken bileşenleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde, sosyokültürel bilgi aktarımı sadece hedef dile ait tarihsel toplum bilgisinin aktarımı değil, güncel toplum bilgisinin de aktarımı anlamına gelmektedir. Yabancı dili hedef toplumda öğrenen için bu durum doğal süreç içerisinde başlayabilir.”*Toplum kendisine katılan her bireyi belli bir sosyalleşme süreci içinde kültürleme; başka bir deyişle kendi değer yargıları ile tanıştıırıp benimsetme çabası içindedir*”(Güleç ve İnce,2013, s.98). Fakat bu kültürlemenin veya başka bir deyişle kültür aktarımının, yabancı dil öğreten kurumlarda müfredat ve programlar aracılığıyla ele alınması gerekmektedir.Örneğin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Türkçeyi Türkiye’de öğrenen öğrencinin, doğal süreçte edineceği sosyokültürel bilgi içeriği ile Türkçeyi yurt dışında öğrenen öğrencinin edineceği sosyokültürel bilginin aynı düzeyde olması beklenemez. Bu sebeple Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ders materyallerinde, özellikle yöntem kitaplarında sosyokültürel bilgi aktarımına özel olarak dikkat edilmesi gerekmektedir. Sosyokültürel bilgi içeriğini belirlerken tüm yabancı dil eğitim programlarında olduğu gibi bir gereksinim analizi yapıлып, bilgi içeriğinin öğrenenin yaşına, cinsiyetine, toplumda yerine getirmekle yükümlü olduğu sosyal role göre belirlenmelidir. Sosyokültürel bilginin, dil düzeylerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, hangi içerikle kültür aktarımı sürecine dahil edilmesi gerektiğiyle ilgili bilgi, çalışmanın yöntem bölümünde yer almaktadır.

Bildirime dayalı bilginin son bileşeni ise AOÇ metni tarafından kültürlerarası bilinç olarak tanımlanmıştır. Kültürlerarası bilinç AOÇ metni yazarları tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: “*Kişinin “köken ülkesinin dünyası” ile “hedef dil topluluğunun dünyası”*

(benzerlik ve farklılıklar) arasındaki ilişkilerin bilgisi, bilinci ve anlayışından doğar. Kültürlerarası bilincin kuşkusuz her iki dünyanın yöresel ve sosyal farklılıklarının da bilincinde olmak anlamına geldiği söylenebilir”(AOÇ,2013, s. 104). Kültürlerarası bilinç ve kültürlerarasılık kavramları, son yıllarda sosyal bilimler alanlarının üzerinde en çok durduğu kavramların başında gelmektedir. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılık bilinci, öncelikle öğrenenin bildirişim görevlerini, farklı bir kültürde yerine getireceğinin farkında olmasıdır. Bu farkındalık, dil kullanıcısının sosyal aktör olma sürecinde gereksinim duyduğu tüm bilgileri kapsamaktadır. Yabancı dil öğrenimi sürecinde, öğrenenin hedef dile ait dil bilgisel özellikleri öğrenip, kullanırken, esasında ana dilinin sisteminden çıkıp başka bir dilin sistemine, başka bir yapıya uyum sağladığı gözlemlenir. Belli bir dil düzeyinden sonra ise hedef dilde yerine getirmesi gereken görevleri, sistemler arası geçişi yaparak sağlamaktadır. Bu bağlamda hedef dile ait kültür ve ana diline ait kültürel sistem arasında da aynı uyumu yakalaması öğrenene bildirişim durumlarında önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Bunun gerçekleşmesi ise eğitim programlarında bildirim dayalı bilginin tüm bileşenleriyle var olmasından geçmektedir.

Beceriler ve Uygulayıcı Bilgi

Dünya bilgisi, sosyokültürel bilgi ve kültürlerarası bilinç olarak adlandırılan bildirim dayalı bilginin aktarılması yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım ölçütlerine göre yetersiz kalmaktadır. Dil kullanıcısının sosyal aktör olarak kabul edildiği ve hedef dili kullanarak çeşitli görevleri yerine getirmesi gerektiği düşünüldüğünde, mutlaka bu bilgilerin kullanımının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, beceriler ve uygulayıcı bilgi, bir anlamda yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenene aktarılan bildirim dayalı bilginin, hedef toplumda sağlıklı bildirişim sağlamak adına öğrenen tarafından kullanılmasını kapsamaktadır. Beceriler ve uygulayıcı bilgi, AOÇ metni yazarları tarafından uygulayıcı beceriler,

kültürlerarası beceriler olarak iki bileşenden oluşmaktadır (AOÇ,2013). Beceriler ve uygulayıcı bilginin veya kültürel uygulamaların yabancı dil öğretiminde önemi belirtmek için Porcher (2004, s. 55) *“Kültürel uygulamalar yani hedef dili kullanan hedef kültüre ait toplumun dünyayı nasıl gördüğü, nasıl yorumladığı, diğer toplumlar tarafından nasıl yorumlandığı mutlaka hedef dilin öğretilmesi sürecinde aktarılması gereken içeriktir”* demektedir. Beceriler ve uygulayıcı bilginin ilk bileşeni olan uygulamalı beceriler, sosyal beceriler, günlük yaşam için gereken beceriler, mesleki beceriler, boş zamanları değerlendirme becerisinden oluşmaktadır (AOÇ,2013). Bu içerik incelendiğinde, bildirime dayalı bilgi aracılığıyla öğrenenin edindiği kültürel içeriği, sosyal yaşamda, günlük hayatta ve meslek hayatında kullanması hedeflenmektedir. Bu beceriler incelendiğinde, her bileşenin, öğrenenin gereksinimleri doğrultusunda eğitim programlarında yer alması gerektiği görülmektedir. Örneğin, Türkçeyi meslek hayatında kullanacak olan bir öğrenenin eğitim sürecinde karşılaşması gereken kültürel içerik ile Türkçeyi sadece günlük hayatta kullanacak olan öğrenenin kültürel gereksinimleri birbirinden farklıdır. Bu durumu AOÇ metni yazarları şu şekilde belirtmektedirler: *“Dil öğrenenlerin kendileri için önemli bir alanda etkili bildirişim yapabilmelerini sağlayacak hangi uygulamalı becerilere ve deneyim bilgilerine sahip olmaları gerektiğini ve bu bakımdan onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler”* (AOÇ,2013,s.105). Bu sebeple Avrupa ülkeleri kendi dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde, kendilerine ait kültürün tüm bileşenleriyle aktarılmasına ve aktarılan bilginin dil kullanıcısı tarafından kullanılmasına özel bir önem göstermişlerdir. Bu sebeple AOÇ metni yazarları, dil kullanıcısının gerek sosyal yaşamda, gerek mesleki yaşamda ve aynı zamanda boş zamanlarda etkili bir bildirişime girebilmesi açısından, öğrendiği yabancı dili kullanabilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir (AOÇ, 2013). Bu sebeple uygulayıcı beceriler adı altında çevirisi yapılan kavrama açıklık getirmek adına çevirmenler, her ne kadar çeviriyi İngilizce ve Almanca metin aracılığı ile yapsalar da, parantez içinde kullanılan terimin

Fransızca karşılığını da eklemişlerdir (AOC,2013,s.105).Savoir-faire terimi bu bağlamda herhangi bir şeyi, etkinliği, bir görevi yapmayı bilmek, yapabilmek anlamındadır. Yani dil kullanıcısının beceriye sahip olmasının dışında, bu beceriyi bir alanda uygulaması da istenmektedir. Kısaca uygulayıcı beceriler, hedef dili araç olarak kullanan dil kullanıcısının sahip olduğu genel kültür bilgisini, sosyokültürel bilgisini ve kültürler arasılık bilgisini sosyal yaşamın her alanında uygulayabilmesi adına, eğitim planlayıcılarının ve yöntem kitabı yazarlarının gerekli önlemleri alması gerektiği anlamına gelmektedir.

Beceriler ve Uygulayıcı Bilginin bir diğer bileşeni ise Kültürlerarası Beceriler olarak tanımlanmaktadır. AOC bu bilginin içeriğini, öğrenenin kendi kültürü ve dilini öğrendiği hedef kültür arasında bağlantılar kurarak bir anlamda kültürlerarası çatışmalar ve anlaşmazlıklar durumunda çözüm odaklı olma durumu ve başka bir kültüre alışabilmek adına çeşitli stratejiler geliştirebilme olarak açıklanmıştır (AOC,2013). Kültürler arası bileşenin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem kitaplarında bulunması bu sebeple oldukça önemlidir.

Genel yetilerin diğer bileşenleri ise kişiliğe ilişkin yetkinlik ve öğrenme yetkinliğidir (AOC,2013). AOC metni çevirmenlerinin Kişiliğe ilişkin yeterlik olarak adlandırdıkları kavram, çerçeve metnin çeşitli dillere yapılan çevirilerin hepsinde ayrıca içinde savoir-être kelimesiyle beraber kullanılmıştır. Bu kavram, hem öğrenenden beklenen kültürlerarası uyumu, hem öğrenenden beklenen kişilik özelliklerini, hem de hedef dili öğrenme güdülenmesini içermektedir. Fransızca terimin, çerçeve metnin her dile yapılan çevirisinde parantez içinde belirtilmesi, karşılığı olarak bulunan kelimenin kavramın içeriğini tam olarak yansıtamaması olabilir. Savoir-Etre olarak Fransızcada yer alan kavram dilimize tam olarak olmayı bilmek olarak çevrilebilir. Yabancı dil öğretiminde bu kavram, dil kullanıcısının gerçek anlamda bir sosyal aktör olarak hedef dili kullanırken yapmak zorunda olduğu bildirişimsel etkinlikler sırasında, tutumlarının, kişilik özelliklerinin bildirişimin başarısına

yaptığı etkilerden oluşmaktadır. Başka bir deyişle, dil kullanıcısının bildirişimsel görevlerini yerine getirirken, bildirişimin başarısını sadece dilsel kuralların bilinmesine değil öğrenenin sahip olduğu kişilik özelliklerine de bağlı olduğunu göstermektedir. AOÇ metni yazarları, kişiliğe ilişkin yeterlik olarak adlandırdığı kavramı açıklarken kişilik özelliklerinin sadece dil kullanıcısının bildirişim durumlarındaki tutumunu değil aynı zamanda hedef dili öğrenim sürecinde öğrenme yeteneklerini de etkilediğinden bahsetmiştir. Bu sebeple AOÇ metni, müfredat hazırlayanlara eğitim programının içeriği üzerinde çalışırken hangi kişilik özelliklerinin eğitim sürecini etkileyeceği konusunda ve kişilik gelişiminin ne ölçüde eğitimin içerisinde var olması gerekliliği üzerine düşüncelerini tavsiye etmektedir (AOÇ, 2013). Metin yazarlarının sözlerinden hareketle, öğrenenin kişilik özelliklerinin gerek yabancı dili öğrenme gerek kullanma sürecinde önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir.

Genel yeterlilikler çerçevesinde AOÇ metni yukarıda sayılmış olan bileşenlerin dışında genel yeterliliklere, öğrenme yeteneğini de bileşenleriyle eklemiştir (AOÇ,2013, s.108). “*Öğrenme yeteneği yönetsel bilgi ya da farklılıkları keşfetmeye eğilimli olma olarak tanımlanabilir*” (AOÇ, 2013, s. 20). AOÇ metninin yapılan tüm çevirilerinde bu kavramın da Fransızcası ayraç içinde bırakılmıştır. Türkçeye yapılmış olan çeviride de aynı durum gözlemlenmektedir (AOÇ,2013, s. 108). Fransızcası savoir-apprendre olan bu terim, dilimize öğrenmeyi bilmek olarak çevrilebilir. Metin yazarlarının ortaya koymuş oldukları öğrenme yeteneği incelendiğinde, bireyin hem yeni bir yabancı dili öğrenme süreci öncesinde bildirişime yönelik bakış açısı hem de hedef dili öğrenme sürecinde geliştirdiği tutumların söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Bu yetenek aynı zamanda yabancı dil öğretimi sürecinde bireyin kişisel eğitiminin de olumlu yönde etkilenmesini ve gelişmesini sağlamaktadır. Bu sebeple AOÇ metni yazarları, ilk yabancı dil öğrenme sürecinde kazanılan deneyimlerle, beşinci yabancı dili öğrenme sürecinde kazanılan deneyimler ve zorluklar arasında oldukça önemli farklar olabildiğinin altını çizmektedirler (AOÇ, 2013). Öğrenme yeteneği, dil ve

bildirişim bilinci, genel sesbilgisel bilinç, öğrenme teknikleri ve sezgisel becerilerden oluşmaktadır (AOÇ,2013).

Bu bileşenler incelendiğinde, öncelikle öğrenenden yeni bir dille karşılaştığının bilincine varması beklenmektedir. Ardından, öğrenenden sesbilgisel bilinç de beklenmektedir. Öğrenen/dil kullanıcısı öğrendiği dilin farklı sesletim özellikleri taşıdığı bilincinde olmalıdır. Burada belirtmek gerekir ki, 2017 yılında yayınlanan geliştirilmiş baskıda, öğrenenden beklenen sesbilgisel bilinç, dil düzeylerine göre yeniden şekillendirilmiştir. Çalışmanın konusunu kapsamadığından bu değişiklikten burada ayrıntılı olarak bahsedilmemektedir. Öğrenme yeteneğinin bir diğer bileşeni ise, öğrenme teknikleridir. Öğrenenin ait olduğu kültüre özgü çeşitli öğrenme teknikleri bulunmaktadır. Bu tekniklerin öğrenen tarafından geliştirilmesi hatta bazı durumlarda değiştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, ezberlemenin öğrenme tekniği olarak kullanıldığı bir kültürden gelen öğrenenlerin, kelime listeleri hazırlamaları veya öğrenenin önceden öğrendiği yabancı dili, dil bilgisi çeviri yöntemiyle öğrenmiş olmasından kaynaklanan farklı çalışma tekniklerinin öğrenen tarafından kullanılmaya çalışılması, önemli sorunlar yaratabilmektedir. Bu sebeple eğitim programında kullanılan yaklaşım ve yöntem doğrultusunda öğrenen önceden edindiği öğrenme tekniklerini de gözden geçirmelidir. Öğrenme yeteneğinin son bileşeni ise, sezgisel becerilerdir. Bu beceriler ise AOÇ metni yazarları tarafından, yeni bir dili öğrenme sürecinde, öğrenen/dil kullanıcısının bu yeni dilden edindiği yeni deneyimleri yeni öğrenme tekniklerine dönüştürmesi ve sonuç olarak dil kullanıcısının bağımsızlaşması anlaşılmaktadır. (AOÇ,2013). Bu sebeple AOÇ metninde yer alan genel yeterlilikler, kültürel yeterlilikler olarak da adlandırılmaktadır (Beacco, 2000, Beacco, 2007). Genel yeterliliklere yani kültürel yeterliliklere sahip olmayan öğrenenin, sosyal aktöre dönüşmesi olanaksız görülmektedir. Çerçeve metnin 2017 yılında hazırlanmış olan genişletilmiş baskısında kültürel yeterlilikler bağlamında yapılan eklemeler özellikle dikkat çekmektedir. Çerçeve metin yazarları, gerek

öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda doğru kültürel yönetimi yapabilmelerini sağlamak adına, gerek öğrenenden geliştirilmesi beklenen kültürel yeterlilikleri belirlemek adına, yeni basamaklar hazırlamışlardır. Bu konudaki ayrıntılı bilgi AOÇ (Genişletilmiş Baskı) 2017 ve Kültür Aktarımı alt başlığıyla araştırmada yer almaktadır.

Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi 2018 ve Kültür Aktarımı

1970’li yılları da kapsayan uzun soluklu çalışmalar, 2001 yılında Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesinin yayınlanmasıyla, yabancı dil öğretimine giren yeni yaklaşım ve kavramlar yabancı dil öğreten kurumların müfredatını epey değiştirmiştir. AOÇ metninin yayınlanmasından sonra Avrupa Konseyi Diller Komitesi yabancı dil alanındaki çalışmalarına gerek çeşitli çalıştaylar düzenleyerek gerek dünya çapında çeşitli projeleri (ALTE- CEFR-J-vb) yürüterek devam etmiştir. Bu projeler ve çalıştaylar kapsamında yabancı dil öğretiminde önemli hedefler gerçekleştirilirken, aynı zamanda çerçeve metinde ayrıntılı olarak açıklanmamış veya eksik kalmış noktaların da bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple 2017 Kasım ayında Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi –Tamamlayıcı Kitapçık Brian North ve Tim Goodier koordinatörlüğünde yayınlanmıştır. Koordinatörlüğünü bu iki önemli bilim insanının yaptığı kitapçığın hazırlanması, 2014 yılında alanında uzmanlaşmış bilim insanlarının bulunduğu bir komisyon tarafından beş etapta hazırlanmıştır. Kitapçığın Fransızcası ise 2018 yılı Mart ayında Komisyonun resmi sitesinde yayınlanmıştır. Kitapçığın kullanım özelliklerine dair, herkese açık e-seminerler de bizzat Brian North tarafından resmi sitede yapılmıştır. Kültür aktarımı konusunda oluşan yeni kavramlardan bahsetmeden önce, bu yeni kitapçığın 2001 yılında yayınlanan ilk kitapçıkla bir arada değerlendirilmesi gerekliliğinin de altını çizmek gerekmektedir. Eylem odaklı yaklaşım, sosyal aktör, dil kullanıcısı, bildirişim, bildirişim durumları, görev gibi kavramların daha da somutlaşarak bu metin kapsamında da yabancı dil öğretiminde yer almaya devam ettiğini belirtmek

gerekmektedir (CECR FR,2018). Kitapçığın getirmiş olduğu yenilikleri sıralamak gerekirse, öncelikle yeni oluşturulan basamaklar dikkat çekmektedir. Dil aktarım etkinlikleri kavramının çok ayrıntılı olarak çeşitlendirildiği söylenebilir. Kitapçık yazarları dil aktarımı üzerine çok dillilik ve çok kültürlülükle ilgili yeni eklemeler yapmışlar ve yeni betimleyiciler oluşturmuşlardır. Aynı zamanda sanal bildirişim, edebiyat metinleri ve çeviri konusunda da çeşitli betimleyiciler oluşturulmuştur. Edebiyatın yabancı dil öğretiminde etkin olarak kullanılması kültür aktarımı bağlamında çok önemlidir. Çünkü edebiyat metinleri hem dilin estetik yönünü ortaya koyan hem de kültürel taşıyıcı olarak değerlendirilen en önemli özgün metin türü olarak kabul edilebilir. “*Edebiyatın değerler aktarımında ne denli güçlü bir varlık olduğu konusu tartışılmaz bir gerçektir*”(Shaban, 2015, s. 4). Ayrıca işitme engelliler için işaret dili bağlamında oluşturulan dil ve kültür betimleyicileri, 7-10 ve 11-15 yaş arasında olan öğrenenler için oluşturulan hedefler ve 2001 yılında yayınlanan çerçeve metindeki dil betimleyicilerine ve dil düzeyi tanımlamalarına yapılan eklemeler oldukça önemli bir yer kaplamaktadır. (CECR FR,2018). Ana amacının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımının hangi içerikle ve hangi yöntemle yapılması gerektiğiyle ilgili sorulara cevap vermek olan bu çalışma kapsamında yeni metin bu bölümde sadece kültür aktarımı açısından getirdiği yenilikler bağlamında incelenmiştir. Yeni kitapçık henüz Türkçeye çevrilmemiş olduğundan aktarımlar Fransızca ve İngilizce yazılmış metinlerin incelenmesi sonucunda ulaşılmış bilgilerden derlenmiştir.

Öncelikle metin yazarları, dil aktarımında olduğu gibi, öğrenenin tanımlanmış tüm görevleri başarıyla yerine getirmesinin en önemli koşulunun, genel (kültürel – dil dışı) yetilerle, toplum dilbilimsel ve edim bilimsel yetilerin bir arada olması olduğunun altını çizmektedirler. Böylelikle öğrenenin çok kültürlülük dağarcığının da kullanımının söz konusu olabileceğini dile getirmektedirler (CECR FR,2018, s. 55). 2001 yılında yayınlanmış olan metinde yer alan dünya bilgisi (genel kültür bilgisi), sosyokültürel bilgi gibi bileşenlerden

oluşan bildirim dayalı bilgi ve beceriler, uygulayıcı bilgi yeterliklerinin tanımında herhangi bir değişiklik bulunmamaktadır. Fakat çerçeve metin yazarları gerek bildirim dayalı bilgi gerek uygulayıcı bilgi yeterliklerinin içeriğinin yeterince açık olmadığını, fakat önemli olanın öğrenenin belirli bir bildirişim durumunda bu bilgileri harekete geçirerek iletişime geçmesinin gerektiğinin de altını çizmektedirler. Kısaca belirtmek gerekirse, yeni çerçeve metinde öğrenenin gerek yabancı dili öğrenme sürecinde gerek bu dili kullanma sürecinde, genel (kültürel) yetilerin gelişiminin, bildirişimsel dil yetilerinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir rolü olduğunun üzerinde durulmaktadır. Bu durum çerçeve metnin geliştirilmiş baskısında en çok dil aktarım etkinliklerinden bahseden bölümde göze çarpmaktadır. *“Dil aktarımında öğrenen/dil kullanıcısı gerek aynı dilin içinde, gerek farklı diller arasında anlam üretmek ve aktarmak adına bir sosyal aktör olarak köprü kurmak durumundadır. Burada önemli olan dilin, -iletişim veya öğrenmek/öğrenmek için- ortamı ve şartları yaratmak, diğerleriyle yeni bir anlam yaratmak için işbirliği yapmak, diğerlerini yeni bir anlamı kavramak, yaratmak ve bilgileri aktarmak adına cesaretlendirmek gibi süreçlerde oynadığı rolün üzerinde durulmaktadır. Bağlam toplumsal, eğitimsel, dilsel veya uzmanlık alanı olabilir”* (CECR FR,2018, s. 107). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere yabancı dili öğrenme ve kullanma sürecinde dil aktarımı salt dilden dile yapılan bir çeviri olarak görülmemektedir. Anlamı doğru algılamak ve doğru anlamı üretebilmek için öğrenen/dil kullanıcısının gerçekten bir sosyal aktör olarak gerek diller arasında gerek kültürler arasında gerekli geçişleri yapıp çeşitli bağlamlarda dili kullanması gerekmektedir. Bu bağlamda metin yazarları dil aktarımı etkinlikleri teriminin *işbirliği ve iletişimi sağlamak için oluşturulan sosyal ve kültürel süreç* olarak tanımlamaktadırlar(CECR FR,2018, s. 110). Bu sebeple dil aktarımı etkinlikleri kendi içinde bir metni aktarmak (yazılı ve sözlü), kavramları aktarmak(grup içinde işbirliğiyle çalışmak ve yönetmek) ve iletişimi aktarmak(anlaşmazlıklar veya yanlış anlamalar söz konusu olduğunda iletişimi kolaylaştırmak) olarak

üç farklı sınıflandırma altında incelenmiştir (CECR FR,2018). Böylelikle, yabancı dilde kültür aktarımının gerekliliğinin üzerine yapılan vurgu, dil aktarım etkinlikleri kapsamında da ortaya çıkmaktadır. 2001 yılında yayınlanan çerçeve metinde dil kullanımının algılama, üretim, bildirişim ve aktarım olarak kabul edilmesi yeni metinde daha farklı değerlendirilmektedir.” *Dil sadece iletişim için kullanılmaz aynı zamanda languaging (dile getirmek) aracılığıyla bir fikri geliştirmek veya anlamayı ve iletişimi ortaya çıkarmak için de kullanılır*”(CECR FR,2018, s.34). Yabancı dil öğretiminde dil kullanıcısının, belki de ilk kez dillendirilen yeni gereksinimleri ortaya çıkmaktadır. Öğrendiği dilde iletişime geçmekten başka, sosyal aktör olarak görevleri arasında, fikirlerini hedef dilde geliştirmesi de dil kullanıcısından beklenmektedir. Diller arası aktarımın dışında, bu yaklaşım, iletişime, öğretime, sosyal ve kültürel aktarıma da bağlıdır (CECR FR,2018, s. 35). Yeni metinde göze çarpan belki de en önemli yenilik, iletişimi aktarmak, iletişimde uzlaştırıcı olmak olarak tanımlanabilecek bir basamağın yer almasıdır. Bu basamak sadece öğretmenleri, eğitimcileri ilgilendirmektedir. Yeni oluşturulmuş bu basamak, sınıfta çok kültürlü bir ortam yaratmak, bu ortamda kültürlerarası anlaşmayı ve uzlaşmayı sağlamak, kültür farklılıklarından doğan anlaşmazlıkları çözümlenmek kısaca çokkültürlü bir sınıf ortamını kültürel anlamda doğru yönetebilmek olarak tanımlanabilir(CECR FR,2018, s. 129). Çerçeve metnin tüm bu yeni değerlendirmeleri ışığında, sadece yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının gerekliliğinden değil aynı zamanda yabancı dili öğreten öğretmenlerin de hem kültürel dağarcıklarından hem de kültür yönetimi yapma becerilerinden bahsedilmektedir (CECR FR,2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, çok kültürlü sınıflarda Türkçe öğreten öğretmenlerin gerek Türk kültürüyle ilgili yeterlilikleri gerek çok kültürlü sınıf ortamını yönetmedeki becerileri anlamında yaşanan zorluklar göz önüne alındığında ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanlarında çalışacak öğretmenlerin farklı yeterliliklere sahip olması gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Böylelikle genişletilmiş baskısıyla yeni metin,

sadece kültürel aktarım ile değil aynı zamanda hem öğrenen için hem öğretmen için önemli görülen kültür yönetimi kavramını da ortaya koymaktadır. Ayrıca çerçeve metnin genişletilmiş baskısının hazırlanması sürecinde, kısa adı CARAP olan çok dilli ve çok kültürlü yaklaşımlar için çerçeve metin adı altında yapılan müfredat oluşturma çalışması da 2016 Ağustos ayında Avrupa Konseyi tarafından basılmış ve alanda oldukça dikkat çekmiştir.

Bölüm III: Yöntem

Bu çalışmanın amacı ilk bölümde de belirtildiği üzere, yabancılara Türkçe öğretiminde B1 dil düzeyindeki öğrenen/dil kullanıcısı için kültürel betimleyicilerin oluşturulmasıdır. Kültürel betimleyicilerin oluşturulması süreci çeşitli aşamalardan oluştuğu için tümevarımsal bir süreçtir. Bu sebeple bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çünkü nitel araştırmanın en önemli özelliği sürecin tümevarımsal olmasıdır (Merriam, aktaran Turan, 2015). *“Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür”* (Yıldırım, 1999, s.9). Bu çalışmada tüm aşamalar yabancılara Türkçe öğretiminde kültür tanımlayıcılarını oluşturmak olduğundan, nitel bilgi toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Çünkü nitel araştırmalarda hipotezler çalışmanın sonunda elde edilmektedir (Büyüköztürk vd, 2016).

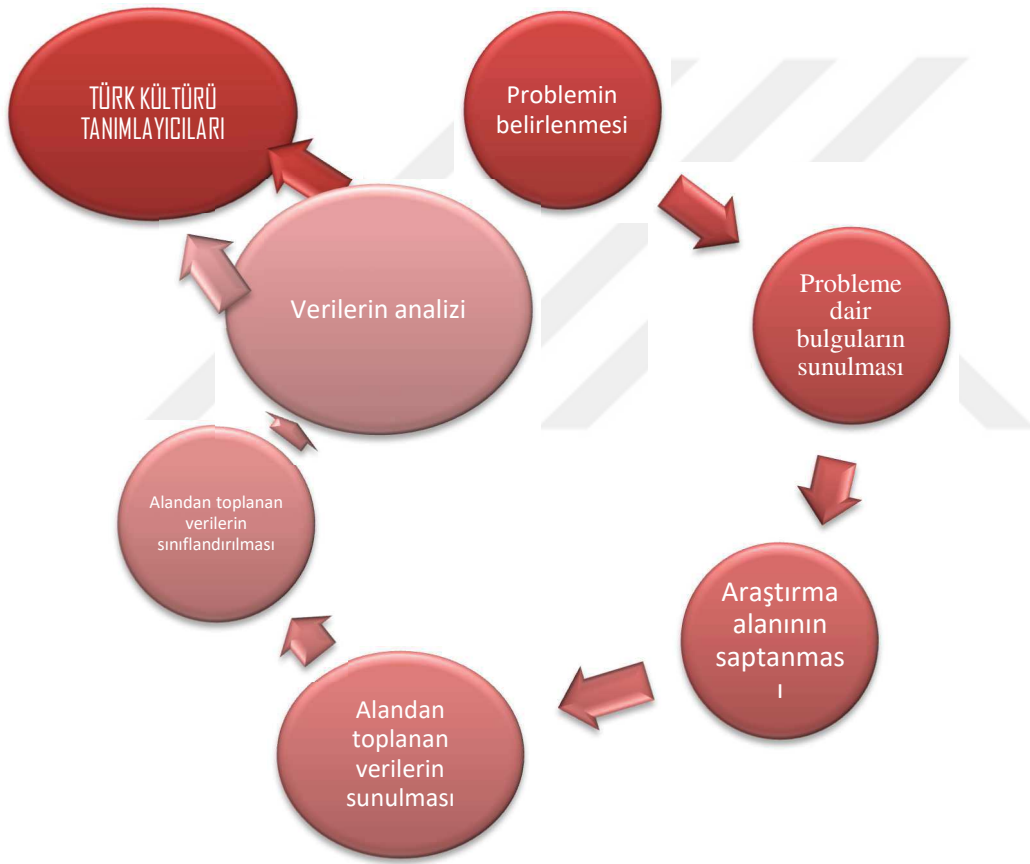
Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, araştırma modellerinden durum çalışmaları modeli seçilmiştir. *“Durum çalışmaları bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek için yapılır”* (Büyüköztürk

vd, 2016, s. 280). Bu araştırmada öncelikle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılacak kültür aktarımında hedefleri saptamak, kültürel aktarımda bulunması gereken kültürel birimleri tanımlamak, tanımlanan kültürel birimleri B1 dil düzeyinde sınırlamak amaçlanmıştır. Kültürel tanımlayıcıların hazırlanmasına sebep olarak yöntem kitaplarının içindeki kültür aktarımının belirli bir yöntem dahilinde yapılmamış olmasıdır. Bu durumu kanıtlamak adına İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 kitabının içinde bulunan kültür kodları incelenmiştir. İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 kitabının incelenmesinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi sürecinde öncelikle konuyu ilgilendiren tüm kayıtlar toplanır, incelenir ve değerlendirilir (Ekiz, 2009). Bu incelemede B1 dil düzeyinde hazırlanan kitaplardaki bütün üniteler değerlendirmeye alınmıştır.

Bu değerlendirmenin ardından AOÇ metninin belirlediği ölçütler doğrultusunda Türk Kültür Betimleyicileri hazırlanmıştır. Bu aşamalarda doküman analizi yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009, s. 77).Yapılan doküman analizi yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel betimleyicileri oluşturmak için ve oluşturulan betimleyicileri bilimsel bir temele dayandırmak için kullanılmıştır. Bu sebeple her aşama için seçilen dokümanlar, Avrupa Konseyi tarafından Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metninden sonra tüm Avrupa ülkelerinden toplanan verilerle donatılmış akademik projelerin verilerinden oluşmuştur. Bu projelerin ayrıntılı adı,nedenselliği ve araştırma için önemi nitel araştırma süreci adlı bölümde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda veri toplama süreci de çalışmanın sonunda değil, çalışmanın çeşitli aşamalarında farklı veri kaynaklarının

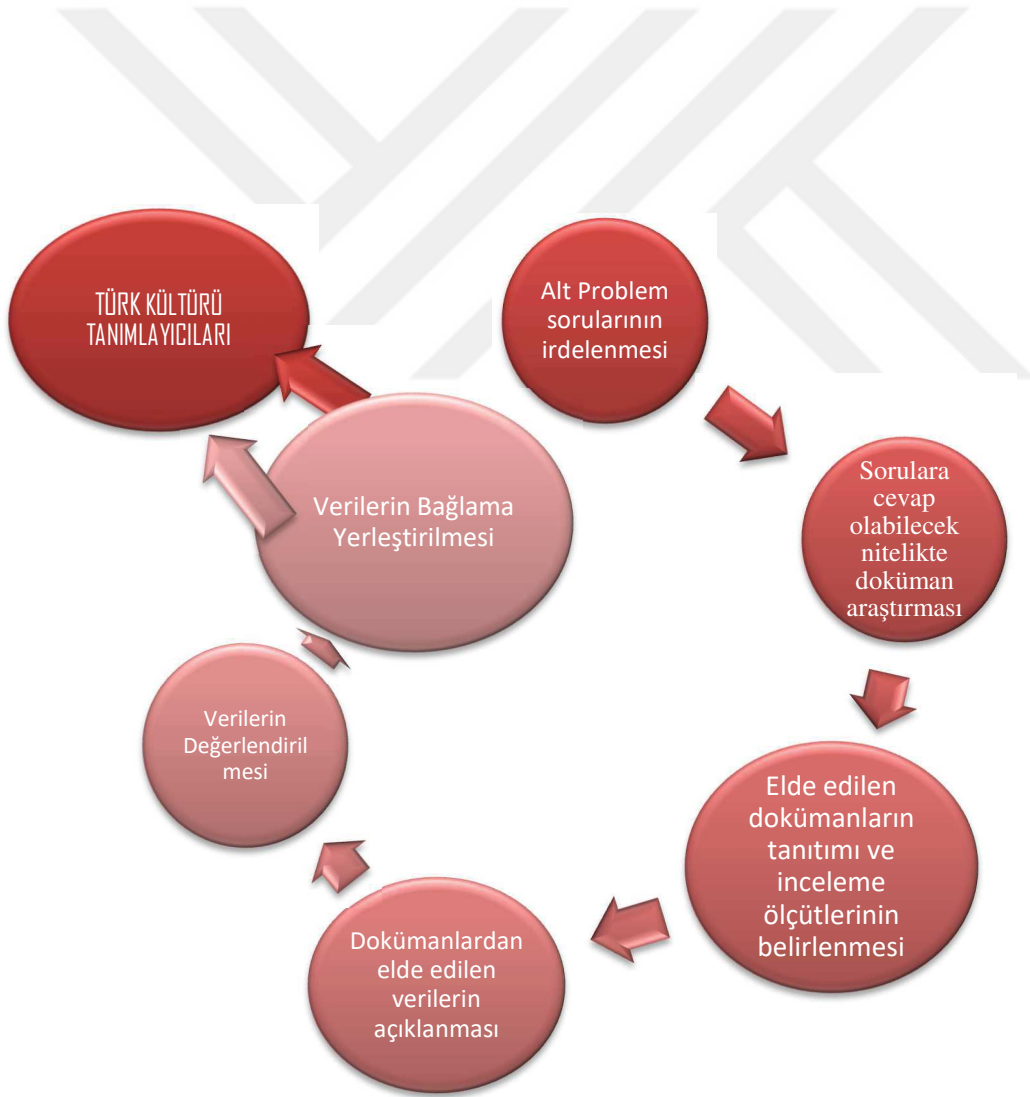
incelenmesiyle yapılmaktadır (Büyüköztürk vd, 2016). Çalışma modeli aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.



Şekil 1: Genel Çalışma Modeli

Nitel Araştırma Süreci

Nitel araştırma süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Araştırmada B1 Türk kültürü tanımlayıcıları bildirim dayalı bilgidен (savoir) uygulayıcı becerilere (savoir – faire) geçiş sürecinde hazırlandığından birçok aşamadan geçilmiştir. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.



Şekil 2: Genel Aşamalar Süreci

Veri Toplama Süreci

Eğitim bilimleri alanında, özellikle bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde kültür nedir? Farklı anabilim dalları tarafından farklı ölçütlerle incelenmiş olan kültür kavramının yabancı dil öğretimindeki tanımı ve yeri araştırılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı nasıl olmalıdır? yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan araştırmalarda incelenen kültür aktarımının daha faydalı bir içeriğe kavuşması için hangi önlemlerin alınması gerektiği araştırılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılacak kültür aktarımı içeriği ne olmalıdır? Neye göre belirlenmelidir? Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hazırlanan kitapların hemen hepsi kültürel aktarım boyutuna karşı duyarlıdır. Fakat bu aktarılabilecek kültürün içeriği hakkında ve bu içeriğin neye göre belirleneceği hakkında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eksiklikler bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem kitapları aracılığıyla yapılan kültür aktarımı AOÇ metni ölçütlerine göre mi yapılmaktadır? Bu sorunun cevabının bulunabilmesi amacıyla İstanbul B1 kitabı AOÇ metni genel yeterlilikler bileşenlere göre tarama yöntemiyle incelenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yöntem kitaplarında yapılan kültür aktarımının yöntemli ve ölçünlü olmasını sağlamak için neler yapılabilir? 2001 yılından beri gerek Türkiye'deki yabancı dil öğretimi programlarında gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde AOÇ metni ölçütleri kullanılmaktadır. AOÇ (2013) ve CECR FR (2018) bu bağlamda incelenmiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde ve ardından Avrupa Konseyi tarafından yapılan önemli projelerde ve bilimsel araştırmalarda öğrenenin sahip olması

gereken kültürel yeterlikler nasıl tanımlanmıştır? Bu konuda yapılmış olan projelere ulaşılmıştır.

Çalışmanın sınırlılıkları kapsamında B1 dil düzeyindeki öğrenenlerin sosyal aktör olma sürecinde kültürel gereksinimleri nedir? Bu konuda yapılmış projeye ulaşılmıştır.

8.B1 dil düzeyinde Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne ait Toplumsal uygulamalar bilgisi (Türk Toplumsal Bilgisi) ve Toplumsal uygulamalar becerileri ne olmalıdır? Bu aşamada incelenen proje sonuçlarının yönlendirmesiyle Türk kültürü bildirimsel bilgisine ulaşılmış, ardından uygulamalı becerilere dönüştürülmüştür.

Araştırma kapsamında sorulan sorulara cevap bulabilmek amacıyla hangi dokümanlara gereksinim duyulduğunun tespit edilmesi

Bu çalışmada sorulan soruların ilkinde (Eğitim bilimleri alanında, özellikle bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde kültür nedir?) çalışmanın dil-kültür bağlantısı adlı bölümünde ayrıntılı olarak incelenirken ve tartışılırken bir cevap önerisi getirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada sorulan soruların ikincisine (Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı nasıl olmalıdır?) çalışmanın ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi arasında bulunan farklılıkları tartışıldığı bölümde ve yabancı dil öğretimi ve kültür aktarımının tartışıldığı bölümde bir cevap önerisi getirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada sorulan sorulardan üçüncüsüne (Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılacak kültür aktarımı içeriği ne olmalıdır? Neye göre belirlenmelidir?) çalışmanın, AOÇ metni ve yeni kavramların tartışıldığı bölümde açıklık getirilmeye çalışılmış aynı zamanda çalışmanın çağdaş bilimlerin dil-kültür bağlantısına bakış açılarının tartışıldığı bölümde bir cevap önerisi getirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada sorulan soruların dördüncüsüne (Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem kitapları aracılığıyla yapılan kültür aktarımı AOÇ metni ölçütlerine göre mi yapılmaktadır?) cevap bulabilmek amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılarak inceleme gerekçeleri bu bölümde sunulan, İstanbul B1 yöntem kitabı incelenmiş, inceleme sonuçları raporlaştırılmıştır. İnceleme sonucundan elde edilen veriler sebep veriler olarak adlandırıldığından Türk kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında kullanılmamıştır.

Bu çalışmada sorulan sorulardan beşincisine ve altıncısına (Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yöntem kitaplarında yapılan kültür aktarımının yöntemli ve ölçünlü olmasını sağlamak için neler yapılabilir?) (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde ve ardından Avrupa Konseyi tarafından yapılan önemli projelerde ve bilimsel araştırmalarda öğrenenin sahip olması gereken kültürel yeterlikler nasıl tanımlanmıştır?) cevap bulabilmek için sonraki aşamalarda ayrıntılı olarak açıklanacak olan

AOÇ metni çalışması sonrasında öğrenenin kültürel yeterliliklerinin araştırıldığı uluslar arası projeler, Avrupa Konseyinin resmi belgelerini ve proje sonuçlarını İngilizce ve Fransızca olarak açıkladığı resmi internet sitesinden araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonrasında Avrupa Konseyi CARAP projesi verilerinden faydalanma kararı alınmıştır (<https://www.coe.int/web/cm/documents>).

Bu çalışmada sorulan sorulardan yedincisine (Çalışmanın sınırlılıkları kapsamında B1 dil düzeyindeki öğrenenlerin sosyal aktör olma sürecinde kültürel gereksinimleri nedir?) cevap bulabilmek amacıyla AOÇ metni (2013) verilerine başvurulmuştur. Fakat B1 dil düzeyinin sadece dört dil becerisindeki yeterliliklerinin ayrıntılı olarak ele alındığı metinden, kültürel yeterlilikler bağlamında gerekli veriler elde edilememiştir. Bu sebeple konu Avrupa Konseyinin resmi belgelerini ve proje sonuçlarını İngilizce ve Fransızca olarak açıkladığı resmi internet sitesinden araştırılmıştır(<https://www.coe.int/web/cm/documents>). *Araştırma*

sonucunda B1 dil düzeyi için yapılmış ve bu çalışmada sorulan yedinciye soruya cevap olabilecek nitelikte bir projenin olduğu belirlenmiştir. Fakat bu proje sonucunda elde edilen veriler ve ulaşılan teorik bilgiler internet sitesinde erişime kapalı olduğundan yayınevine ulaşılarak proje verilerinin ve teorik bilginin bulunduğu yayınlanmış eser elde edilmiştir. Ayrıntılı tanıtımı bu bölümde yapılacak olan “B1 Eşik Düzey Başvuru Metni” verilerinden Türk kültürü tanımlayıcılarını oluşturma sürecinde B1 sınırlılıklarının belirlenmesinde faydalanılması kararına varılmıştır.

Bu çalışmada sorulan sekizinci sorunun (B1 dil düzeyinde Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne ait Toplumsal uygulamalar bilgisi ve Toplumsal uygulamalar becerileri ne olmalıdır?)cevabına ulaşabilmek adına çeşitli alt aşamalardan geçilmiştir. Çünkü bu sorunun cevabı aynı zamanda Türk Kültürü Tanımlayıcılarının da oluşturulma sürecini özetlemektedir.

1. Alt aşama: CARAP V1 verilerinden hareketle hedef kültürel alanların saptanması (C)
2. Alt aşama: CARAP V2 verilerinden hareketle Türk Kültürü Bildirimsel Bilgi araştırma konularının saptanması.
3. Alt aşama: Türk Kültürü Bildirimsel Bilgilerinin (savoir) araştırılıp, şifrelenmesi (TKBB)
4. Alt Aşama: Türk Kültürü Bildirimsel bilgisini Türk Kültürü Uygulayıcı Becerilere dönüştürmek yani Kültürel Tanımlayıcıları oluşturmak amacıyla “B1 Eşik Düzey Çerçeve Metni” verilerinden hareketle B1 kültürel sınırlılıklarının belirlenmesi. (SIV)
5. Alt Aşama: AOÇ metni tanımlayıcılarda önerme yazma ölçütlerinin tanıtılması.

6. *Alt Aşama: Türk kültürü uygulayıcı beceriler bağlamında Türk Kültürü Tanımlayıcılarının oluşturulması*

Araştırma kapsamında sorulan sorulara cevap bulabilmek amacıyla elde edilen ve incelenen dokümanların tanıtımı ve inceleme ölçütlerinin açıklanması:

Yöntem Kitabının Seçim Gerekçesi ve İnceleme Yöntemleri

Bu çalışmada sorulan soruların dördüncüsüne (Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem kitapları aracılığıyla yapılan kültür aktarımı içeriği AOÇ metni ölçütlerine göre mi yapılmaktadır?) sorusuna cevap aramak amacıyla İstanbul Üniversitesi tarafından hazırlanan İstanbul B1 öğretim seti bu aşamanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen veriler Türk Kültürü tanımlayıcılarının hazırlanması sürecinde kullanılmayacağından İstanbul B1 öğretim seti tanıtımı, seçim gerekçesi, incelenmesi ve verilerin değerlendirilmesi süreçlerinin tamamı aynı bölümde bulunmaktadır.

Araştırma Çalışma Grubu

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 kitabı, AOÇ metni ölçütlerine uygun olarak belirlenmiş dil düzeylerini kullandığı için incelenmek üzere seçilmiştir. Bu çalışmanın birinci bölümünde bildirim dayalı bilgi başlığı altında tartışılmış olan kavramlar genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilgi taranarak kitaplarda araştırılmıştır. İnceleme öncesinde okuyucuya kolaylık sağlanması amacıyla yeniden AOÇ metni genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilgi tanımları verilmiş, listeleme yoluyla yöntem kitaplarında aranacak kültürel öğeler ana başlıklarıyla belirtilmiştir. Sosyokültürel bilginin taranmasında çeşitli sebeplerden dolayı bazı bileşenler dikkate alınamamıştır. AOÇ metni yazarları tarafından yapılan sosyokültürel bilgi içeriği listelemesinde yer alan beşinci madde şu şekilde tanımlanmaktadır: “5. *Beden dili: Beden dilini yönlendiren toplumsal alışkanlıklara ilişkin bilgi, dili kullananların/öğrenenlerin*

sosyokültürel yeterliğinin bir kısmını oluşturur”(AOÇ,2013,s104). İncelemesi yapılan yöntem kitaplarına ait hareketli görsel malzeme (video vb) hazırlanmamış olduğundan bu bileşen dikkate alınmamıştır.

Ünite temelli yapılan inceleme sonucunda AOÇ metni Genel Yeterlilikler bölümünde belirtilen genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilgi sınıflandırılma yoluna gidilerek tablolarda belirtilmiştir(AOÇ, 2013). Doküman incelemesi tarama yöntemiyle incelenmiştir. *“Özellikle nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılmasıyla birlikte tarama araştırmalarından elde edilen veriler kuramların oluşturulmasında ya da gözden geçirilmesinde yararlı olabilir”*(Büyüköztürk vd, 2016, s.278). Ardından veriler AOÇ metnindeki ölçütler bağlamında yorumlanmıştır. *“İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde organize ederek yorumlamaktır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227).

Yöntem kitabının incelenmesinden elde edilen veriler bu çalışmada önerilen Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulma sebeplerini de açıkladığından bu bölümde elde edilen veriler araştırmacı tarafından SV1 (sebepler verileri 1) olarak adlandırılmıştır. Yöntem kitabında gerek genel kültür bilgisini oluşturan gerek sosyokültürel bilgiyi oluşturan birimlerin listelemesinde, bu birimlere kültür kodu ismi verilmiştir. Bu araştırmanın, genel yeterlilikler bölümünde ayrıntılı olarak da açıklandığı gibi kültür kodu tanımı şu şekilde yapılabilir: Sobol’un (2014, s. 38) aktardığına göre, Krasnış kültür kodunu şu şekilde açıklamaktadır: *“Kültür kodu, kültürün insanın algılayabildiği çevreye yaydığı, yapılandırdığı, sınıflandırdığı ve değer biçtiği bir tür görünmez ağdır”*. Bu sebeple tarama yöntemiyle elde edilen verilerin ünite temelinde gösterildiği veri tablolarına araştırmacı tarafından kültür kodları adı verilmiştir. Kültür kodları tabloları kendi aralarında numaralandırılmıştır. Kültür Kodu Tablosu Genel Kültür Bilgisi KKGK kısaltmasıyla, Kültür Kodu Tablosu Sosyokültürel Bilgi KKSK kısaltmasıyla şifrelenmiştir. İstanbul kitabında kültür kodu olarak nitelendirilen

öğelerden dinlediğini anlama metinlerinde bulunanlar, İstanbul Kitabı bitiminde yer alan transkripsiyonlardan toplanmıştır. Kitaptaki görsel malzeme özgün olmadığı için dikkate alınmamıştır. Ayrıca her ünitenin sonunda yer alan Kültürden Kültüre isimli bölümle ilgili değerlendirmelere verilerin yorumlanması bölümünde ayrıntılı olarak değinilmiştir.

Araştırmanın Veri Analizi

Bu araştırmada sebep veriler olarak adlandırılan verileri elde etmek için İstanbul Kitabı Türkçe Öğretim Setinin B1 dil düzeyindeki kitabı incelenmiştir. İnceleme sürecinde öncelikle genel kültür bilgisinin ve sosyokültürel bilginin AOÇ metni tarafından yapılan tanımlarına yer verilmiştir. İstanbul Kitabı Türkçe Öğretim Setinin B1 dil düzeyindeki kitabı betimsel analiz ölçütlerine göre yapılmıştır. *Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması*(Altunışık vd, 2010, s.322). Bu bağlamda İstanbul Kitabı Türkçe Öğretim Setinin B1 dil düzeyindeki kitabında genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilgi tematik çerçeve olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Böylelikle kültür tanımlayıcılarının oluşturulmasına neden gereksinim duyulduğu da açıklanmıştır. Ardından B1 dil düzeyinde Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulma süreci başlamıştır. Bu süreçte ileriki bölümlerde ayrıntılı olarak açıklanan CARAP projesi ve B1 Dil Düzeyi Başvuru Metni verileri kullanılmıştır. Verilerinin elde edilmesi sürecinde içerik analizi ölçütleri kullanılmıştır. *“İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (* Büyüköztürk vd, 2016, s.250). Bu bağlamda CARAP projesi ve B1 Dil Düzeyi Başvuru Metni içeriğinde bulunan kavramların anlamları, bu kavramların birbirleriyle olan ilişkileri belirlenmiş ve analiz edilmiştir. Ardından bulgular Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasında kullanılmıştır.

Genel kültür bilgisi tanımlaması

Dünya bilgisi, yabancı dil öğretiminde, hedef dile ait coğrafi, tarihi, demografik, ekolojik, ekonomik ve politik gerçek bilgi olarak tanımlanmaktadır (AOÇ,2013).

“Öneriler Çerçevesi’ni kullananlar dil öğrenenlerin dünya bilgilerinin hangilerinin varsayılması ve bu doğrultuda onlara yöneltilen beklentileri; Dil öğrenme sürecinde özellikle dilin konuşulduğu ülkeyle ilişkili hangi yeni dünya bilgisini edinmeleri gerektiğini ve bunun onlara nasıl aktarılabilirliğini inceleyip belirtmelidirler” (AOÇ, 2013, s. 102).

Sosyokültürel bilgi tanımlaması

Sosyokültürel bilgi, bildirim dayalı bilgi içeriğinin bileşenlerinden biridir. Sosyokültürel bilgi, her toplumun kendine özel günlük yaşam özelliklerinin, inançlarının ve değer yargılarının bulunduğu bir bütündür(AOÇ,2013).

” Dil öğrenenin bu bilgilere özel olarak dikkat etmesi gerekir; çünkü özellikle de bunlar diğer bilgilere göre büyük ihtimalle öğrenenin daha önceki deneyim alanının dışında kalmış ve hatta basmakalıp düşüncelerle zedelenmiş olabilir” (AOÇ, 2013, s. 103).

Sosyokültürel bilgi içeriği listesi: (AOÇ, 2013, s. 103-104)

1. Günlük yaşam, örneğin;

- yeme ve içme, öğünler, sofr kültürü,
- bayramlar,
- çalışma zamanları ve alışkanlıkları,
- boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).

2. Yaşam koşulları, örneğin;

- yaşam standardı (yöresel, sınıfa özel ve etnik farklılıklarıyla),

- *ev ortamı,*

- *sosyal güvence.*

3. *Kişiler arası ilişkiler (güç ve dayanışmaya dayanan ilişkileri de içerir), örneğin, aşağıdakilerle ilişkili olarak;*

- *bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler,*

- *farklı cinsiyetler arası ilişkiler (erkek/kadın; yakınlaşma derecesi),*

- *aile yapıları ve ilişkileri,*

- *nesiller arası ilişkiler,*

- *iş ortamındaki ilişkiler,*

- *toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler,*

- *etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler,*

- *politik ve dini gruplar arasındaki ilişkiler.*

4. *Aşağıdaki etmenlere bağlı olarak değerler, inançlar ve tutumlar*

- *sosyal sınıf,*

- *meslek grupları (akademisyenler, yönetim, memur, eğitilmiş ve eğitimsiz işçiler),*

- *varlık (kazanılmış ya da miras yoluyla),*

- *yöresel kültürler,*

- *güvenlik,*

- *kurumlar,*

- *gelenek ve sosyal dönüşüm,*

- *tarih, özellikle önemli tarihi kişilikler ve olaylar,*

- *azınlıklar (etnik, dini),*
- *milli kimlik,*
- *başka ülkeler, devletler, halklar,*
- *politika,*
- *sanat (müzik, güzel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar),*
- *din,*
- *mizah.*

6. Sosyal gelenekler, örneğin ev sahibi ve misafir ilişkilerine dayanarak;

- *dakiklik,*
- *hediyeler,*
- *giyim,*
- *içecekler, öğünler,*
- *davranış ve sohbet kuralları ve tabular,*
- *ziyaret suresi,*
- *vedalaşmak.*

7. Aşağıdaki alanlarda geleneksel davranışlar

- *dini gelenekler,*
- *doğum, evlenme, ölüm,*
- *halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları,*
- *kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb.*

Bölüm IV: Bulgular

İstanbul B1 Öğretim Seti Kitabı Verileri (SV1).

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 1 numaralı ünite de bulunan genel kültür bilgisi.

Ünite no 1 Kültür Kodu Tablosu Genel Kültür Bilgisi KKGK

Tablo 1: SV1

Genel Kültür Bilgisi	Kültür Kodu
s. 8/9	Eminönü, Beylikdüzü, Fatih, Üsküdar, Kadıköy, Taksim
s.12	Doğal gaz faturası örneği TEDAŞ, İSKİ, İGDAŞ, AKBİL
S.13	Türk Telekom
S.15	İtfaiye telefon numarası Elektrik arıza telefon numarası Polis imdat telefon numarası Acil servis telefon numarası Jandarma telefon numarası
S. 16	Beyoğlu

Tablo 2: SVI'in devamı

S. 18

Tophane, Taksim, Mısır Çarşısı, Kapalıçarşı

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 1 numaralı ünite 11 kültür kodu elde edilmiştir.

Ünite no 1 Kültür Kodu Tablosu Sosyokültürel Bilgi KKSK

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 1 numaralı ünite 11 kültür kodu bulunan sosyokültürel bilgi.

Tablo 3: SV2

Sosyokültürel Bilgi	Kültür Kodu
s. 16	ezan sesi
s.19	Türk evlerinde, içeriye girerken kapıda ayakkabı çıkarmak gerekir Türk erkekleri selamlaşırken birbirini öper. Sakın şaşırmayın. Kokoreç, hamsi veya döner gibi yerel tatları mutlaka deneyin. Politik konular hakkında konuşurken dikkatli olun, hatta konuşmayın Trafığe hazırlıklı olun. Araba kullanırken saatlerce trafikte kalabilirsiniz. Türkler için özel hayatla ilgili soru sormak normaldir Türkler futbol konusunda çok fanatiklerdir. Futbolu çok severler. Size bir hediye verirlerse, paketi açın ve “çok beğendim.” deyin. Alışveriş merkezine ve bankaya girerken güvenlik kontrolleri çok fazla. Buna hazırlıklı olun. Türkler çok misafirperverdir. Size her zaman yardımcı olmak isterler.

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 1 numaralı ünite de 11 kültür kodu elde edilmiştir.

Genel Kültür Bilgisi KKGK

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 2 numaralı ünite de bulunan sosyokültürel bilgi

Ünite no 2 Kültür Kodu Tablosu SV3

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 2 numaralı ünite de bulunan genel kültür bilgisi

Tablo 4: SV3.

Genel Kültür Bilgisi	Kültür Kodu
s. 27	Fethiye, İzmir,Unkapanı
	Alışveriş merkezi kapanış saati
s.37	İzmir

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 2 numaralı ünite de 4 kültür kodu elde edilmiştir.

Ünite no 2 Kültür Kodu Tablosu Sosyokültürel Bilgi KKS**Tablo 5: SV4**

Sosyokültürel Bilgi	Kültür Kodu
s. 29	Güler Sabancı
	Hamdi Ulukaya
	Chobani fabrikası
s. 31	Sezen Aksu
s.36	Ramazan davulcusu

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 2 numaralı ünite de 5 kültür kodu elde edilmiştir.

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 3 numaralı ünite de bulunan sosyokültürel bilgi

Ünite no 3 Kültür Kodu Tablosu Sosyokültürel Bilgi KKS

Tablo 6: SV5

Sosyokültürel Bilgi	Kültür Kodu
s. 50	Fatura gecikmelerinde cezalandırma
s.51	Şifalı bitkilerle tedavi
	Kebap
s.52	Hamam
	Yrd. Doç. Dr. Nina Ergin
	Osmanlı
	Peştemal
	Sürme
	Nalın

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 3 numaralı ünite de 9 kültür kodu elde edilmiştir.

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 4 numaralı ünite de bulunan genel kültür bilgisi

Ünite no 4 Kültür Kodu Tablosu Genel Kültür Bilgisi KKGK

Tablo 7: SV6

Genel Kültür Bilgisi	Kültür Kodu
S.58	Kadıköy - Taksim
S. 66	İstanbul yabancı okullar

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 4 numaralı ünite 2 kültür kodu elde edilmiştir.

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 4 numaralı ünite 2 bulanan sosyokültürel bilgi.

Ünite no 4 Kültür Kodu Tablosu Sosyokültüre Bilgi KKS

Tablo 8: SV7

Sosyokültürel Bilgi	Kültür Kodu
s. 60	ODTÜ
S.66	Kadınların üniversite okuması
	Fikret Mualla
	Ahmet Haşim
	Tevfik Fikret
	Çetin Altan
	Tahsin Yücel
	Haldun Dormen

Mehmet Ali Birand

Barış Manço

Okan Bayülgen

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 4 numaralı ünite de 10 kültür kodu elde edilmiştir.

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 5 numaralı ünite de bulunan genel kültür bilgisi

Ünite no 5 Kültür Kodu Tablosu Genel Kültür Bilgisi KKGK

Tablo 9: SV8

Genel Kültür Bilgisi	Kültür Kodu
S.78	Ankara
S.80	Bakırköy
S.83	İstanbul

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 5 numaralı ünite de 3 kültür kodu elde edilmiştir.

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 5 numaralı ünite de bulunan sosyokültürel bilgi

Ünite no 5 Kültür Kodu Tablosu Sosyokültüre Bilgi KKSK

Tablo 10: SV9

Sosyokültürel Bilgi	Kültür Kodu
s. 81 Nazar boncuğu	Sağ gözüün seğirmesi
	Elden ele bıçak vermek
	Gece tırnak kesmek
	4 yapraklı yonca
S.82	Temel (fıkra)
	40 sayısı
	Kuran-I Kerim
	Hz Muhammed

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 5 numaralı ünite de 9 kültür kodu elde edilmiştir.

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 6 numaralı ünite de bulunan genel kültür bilgisi

Ünite no 6 Kültür Kodu Tablosu Genel Kültür Bilgisi KKGK

Tablo 11: SV10

Genel Kültür Bilgisi	Kültür Kodu
S.88	Galata Kulesi
S.89	İstanbul
S.93	Antalya
	Kuşadası

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 6 numaralı ünite de 4 kültür kodu elde edilmiştir.

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 6 numaralı ünite de bulunan sosyokültürel bilgi

Ünite no 6 Kültür Kodu Tablosu Sosyokültüre Bilgi KKSK

Tablo 12: SV11

Sosyokültürel Bilgi	Kültür Kodu
s. 87Öğrenci evi ortamı	
S.90	Türk aile yapısı
S.91	Türk Medeni Kanunu
Tablo 11' in devamı	
S.93	İ.Ü Dil Merkezi
S.82	Aile yemeği
S.96	Komşuluk
S.97	Misafir kültürü (yeme içme, hediye vb)
	Nasreddin Hoca

İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 dil düzeyi ders kitabında 6 numaralı ünite de 8 kültür kodu edilmiştir.

Yöntem kitabı verileri (SV) yorumlar

Yöntem kitabının içinde bulunan kültürel öğeler tarama yöntemiyle elde edilmiştir. Tarama yöntemiyle elde edilen bu veriler AOC metni ölçütlerine göre genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilgi bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmanın beşinci bölümünde bildirim dayalı bilgi başlığı altında tartışılmış olan kavramlar genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilgi taranarak kitaplarda araştırılmıştır. Bu verilerin sebep veri olarak adlandırılması kültürel tanımlayıcıların oluşturulmasında sebepleri ortaya koyduğundan bu araştırmadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından sebep veriler olarak adlandırılmış ve SV olarak şifrelenmiştir. Bu veriler çalışmanın ana amacı olan Kültürel tanımlayıcıların oluşturulması gereksinimini ortaya koyan sebeplerden biri olduğu için tanımlayıcıların oluşturulmasında kullanılmayan verilerdir.

Bu bağlamda birinci ünite de bulunan veriler incelendiğinde genel kültür bilgisi verilerinin aktarılmış olduğu gözlemlenmektedir. Genel kültür bilgisi aktarımında önceliğin İstanbul'da bulunan semt isimlerine yönelik olduğu görülmektedir. Kitabın hem hazırlandığı yer hem de İstanbul'un dünyada Türkiye'deki diğer şehirlere nazaran en çok bilinen şehir olduğundan yola çıkıldığında İstanbul'un semtleri ile ilgili verilmiş olan genel kültür bilgisi ünite de ağırlıklıdır. Ardından yine aynı ünite de eylem odaklı yaklaşım ölçütlerine uygun olarak gereksinimler bağlamında aktarılan genel kültür bilgisi öğrenenlerin günlük yaşamlarını kolaylaştırabileceği düşünülen bazı acil durum telefon numaralarıdır. Bu bağlamda aktarılan genel kültür bilgisi sadece İstanbul özeli ile sınırlandırılmamış Türkiye'nin tamamına ait bir genel kültür bilgisi olmuştur. Aynı ünite de aktarılan sosyokültürel bilgi incelendiğinde dinlediğini anlama metninde bulunan tavsiyeler göze çarpmaktadır. Tavsiyelerin her biri Türk toplumuna ait toplumsal uygulamalardan bahsetmektedir. Fakat sırasıyla söylenen bu tavsiyeler bir bağlam içinde sunulmamaktadır ve

birbirlerini tamamlayıcı nitelikte değildir. Örneğin Türk evlerinde, içeriye girerken kapıda ayakkabı çıkarmak gerekir,cümlesinden hemen sonra Türk erkekleri selamlaşırken birbirini öper. sakın şaşırmayın, ardından kokoreç, hamsi veya döner gibi yerel tatları mutlaka deneyin diye devam eden listede aktarılan sosyokültürel bilgide her cümledeki bağlam birbirinden farklıdır. Sosyokültürel bilgi aktarımından çok bu cümleler listelenmiş şekliyle daha çok sosyokültürel bilgi öğretimi olarak gözükmektedir. Ayrıca listelenmiş sosyokültürel bilgiler bağlamında politik konular hakkında konuşurken dikkatli olun, hatta konuşmayın cümlesi Türkiye hakkında doğruluğunun ispatlanması güç bir bilgi olarak gözükmektedir. Aynı zamanda bu cümle ülkemizde politika konuşmanın tehlikeli olduğu gibi doğrulanmaya muhtaç bir bilgiyi de ortaya koymaktadır. Yine bu listede yer alan Türkler çok misafirperverdir. Size her zaman yardımcı olmak isterler cümlesinde ise misafirperverlik ve yardımseverlik kavramlarının birbirine karıştığı görülmektedir. Ülkemizde yoğurdu tatlı olarak tüketirsiniz ama türkler yoğurdun içine sarımsak koyup yemeğe sos yaparlar bilgisi de sanki yoğurdun sadece bu şekilde kullanıldığı gibi yanlış anlamalara neden olabilecek gözükmektedir.

İkinci ünite de bulunan kültürel öğeler incelendiğinde genel kültür bilgisi olarak Türkiye'nin şehirlerinden İzmir ve Fethiye'nin ismi göze çarpmaktadır. Aynı zamanda yine İstanbul için geçerli olan toplu taşıma aracı vapur da genel kültür bilgisi olarak aktarılmıştır. Yine aynı ünite de aktarılan sosyokültürel bilgi incelendiğinde AOÇ metni tarafından sosyokültürel bilginin bileşenlerinden olan önemli tarihi kişilikler ve ünlü kişiler bileşeni olarak Güler Sabancı, Hamdi Ulukaya, Sezen Aksu isimleri dikkat çekmektedir. Hamdi Ulukaya ve yoğurt markası Chobani, Güler Sabancı, ünlü Türk iş insanları olarak, Sezen Aksu ise sanatçı olarak ortaya çıkmaktadır. İsimlerin seçiminde dünya tarafından tanınan Türkler olması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Fakat yöntem kitabının daha çok genç nesil tarafından kullanıldığı dikkate alındığında isimlerin yeniden gözden geçirilmesi daha yararlı olacaktır.

Yine aynı üniteye yer alan meslekler bölümünde geçen ramazan davulcusu ise Türk toplumsal bilgisi bakımından hâlâ geçerliliğini koruyan bir meslek olduğundan oldukça önemli bir sosyokültürel bilgi olarak kabul edilebilir.

Üçüncü ünitenin tarama yöntemiyle incelenmesinde doğrudan genel kültür bilgisi aktarımına rastlanmamıştır. Üçüncü üniteye yer alan sosyokültürel bilgi aktarımını incelediğimizde şifalı bitkilerle tedavi Türk kültüründe hâlen var olan bir kültürel öğedir. Bu öğenin içinde zencefil, ıhlamur, adaçayı gibi bitki isimleriyle genel kültür bilgisi dolaylı olarak verilmiştir. Kebap, hamam, peştamal, nalın ise yine sosyokültürel bilgiyi yansıtan önemli kültürel öğelerdir. Fakat bu bilginin okuduğunu anlama becerisinde kültürlerarasılık bilgisi bağlamında verildiği görülmektedir. Çünkü sayılan kültürel öğeler diğer ülkelerde çeşitli isimlerle bulunan hamam biçimleriyle karşılaştırılmıştır. Uzman görüşü verilirken de yine sosyokültürel bilginin bir bileşeni önemli kişilikler bileşeni dikkate alınarak Yrd. Doç Dr. Nina Ergin ismi verilmektedir. Ayrıca hamamla ilgili verilen bilgiler bağlamında hamamın kadınlar tarafından kullanılması üzerinde durulmuş ve Osmanlı döneminde bulunan hamam adetlerinden bahsedilerek bugüne ait herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Dördüncü ünitenin tarama yöntemiyle incelenmesinde hem genel kültür bilgisi aktarımı hem de sosyokültürel bilgi aktarımı gözlenmektedir. Genel kültür bilgisi olarak İstanbul'da Kadıköy ve Taksim semtlerinden bahsedilmektedir. Ayrıca İstanbul'da bulunan dört farklı yabancı okul da okuduğunu anlama parçası şeklinde tanıtılmıştır. Bu bağlamda bu üniteye aktarılan genel kültür bilgisi İstanbul ile sınırlanmıştır. Aynı üniteye sosyokültürel bilginin bir bileşeni olan kurumlar bilgisinden hareketle Ankara'da bulunan bir üniversiteden bahsedilmiştir. Ardından yine sosyokültürel bilginin bileşenlerinden olan önemli kişilikler bileşeninden hareketle bir ressam, iki şair, iki gazeteci yazar, bir yazar, bir tiyatrocu, bir sanatçı şarkıcı ve bir şovmen ismi verilmiştir. Bu kişiler toplumda tanınan, ünlü kişilerden seçilmiştir. Fakat bu ünlü kişiler İstanbul'da bulunan yabancı okulların mezunları bağlamında,

okuma parçasının içinde listelenmiş, eserleriyle veya çalışmalarıyla ilgili bilgi verilmemiştir. Aynı ünite de sosyokültürel bilgi bağlamında Türk kadınıyla ilgili (evlendikten sonra üniversite öğrenimine devam eden) güncel, hayatın akışına uygun sosyokültürel bilgi verilmektedir.

Beşinci ünitenin tarama yöntemiyle incelenmesinde hem genel kültür bilgisi aktarımı hem de sosyokültürel bilgi aktarımı gözlenmektedir. Genel kültür bilgisi olarak Ankara ve yine İstanbul'un bir semti yer almaktadır. Ünite de sosyokültürel bilgi aktarımında dinleme metni dikkat çekmektedir. (İstanbul 2014,s.81). Dinleme metninde yine sosyokültürel bilginin bileşenlerinden olan inançlar bileşeni bağlamında nazar boncuğu, gece tırnak kesmek, dört yapraklı yonca gibi kültürel öğeler verilmiştir. Fakat dinleme metninde bulunan bu öğeler kültürler arasılık kavramı bağlamında aktarılmaktadır. Bu sebeple dinleme metninde aynı zamanda diğer kültürler a ait batıl inançlar da bulunmaktadır. (İstanbul 2014,s.81). İslam dini, Hazreti Muhammed ve kırk sayısının uğurundan bahsedilmektedir. Hâlen geçerliliğini koruyan bu sosyokültürel öğe de kültürlerarasılık kavramından yola çıkılarak aktarılmıştır.

Altıncı ünitenin tarama yöntemiyle incelenmesinde hem genel kültür bilgisi aktarımı hem de sosyokültürel bilgi aktarımı gözlenmektedir. Ünite de genel kültür bilgisi olarak İstanbul, Kuşadası, Antalya şehirler olarak, Galata Kulesi de tarihi özelliği olan yer olarak aktarılmıştır. Yine İstanbul'un önemli semtlerinden de bahsedilmiştir. Ünite de yapılan incelemede güncel sosyokültürel bilgi bağlamında öğrenci evi özelliklerini anlatan bir metinle karşılaşılmaktadır(İstanbul 2014,s.87). Bu kültürel bilgi sosyokültürel bilginin ev ortamı bileşeni bağlamında değerlendirilmektedir. Aynı zamanda Türk aile yapısı isimli metinde Türk ailesi kısaca tanıtılmış, Türk Medeni Kanunundan da bahsedilmiştir. Bilgilendirici metin türü kapsamına girebilecek bu metindeki öğeler aracılığıyla sosyokültürel bilgi aktarımı yapılmıştır. Aynı ünite de İstanbul Üniversitesi dil merkezinin de adı verilerek sosyokültürel bilginin kurumlar bileşeni bağlamında sosyokültürel bilgi aktarımı yapılmıştır. Dinlediğini

anlama metninde ise Türk aile birliği kavramından hareketle önemli ve hâlen geçerliliğini koruyan güncel sosyokültürel bilgi aktarımı yapılmıştır (İstanbul 2014,s.93). Dinleme metninin içinde yer alan aile yemeği, aile büyükleri ile yemek yenen sofrada oturma düzeni, aile bireyleri arasındaki ilişkilerin üzerinde durulması dikkat çekmektedir.

İstanbul Kitabı kültür aktarımına duyarlılığını her ünitenin sonuna koymuş olduğu Kültürden Kültüre adlı bölümde göstermektedir. Birinci ünite bulunan bölümde Türkçe ve Rusça kelime dağarcılığında ortak kullanılan bir kelime listesi verilmiştir. Fakat bu listenin kullanılacağı görev kavramına uygun herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Sadece sizin dilinizde de Türkçede kullanılan sözcükler var mı? Sorusu sorulmuştur. Aynı bölümde bir de isim, şehir oyunu yer almaktadır. Bu bölüm daha çok kültürler arasılık bilgisine işaret etmektedir. Bu sebeple Türk kültürüne ait bir bilgi aktarımı ya da bu bilgi aktarımından yola çıkılarak uygulayıcı becerilere geçiş gözlemlenmemektedir.

İkinci ünite bulunan Kültürden kültüre isimli bölümde ise ilginç meslekler tanıtılmaktadır. Bu meslekler şans kurabiyesi yazarı, denizaltı aşçısı ve ramazan davulcusudur. Kısa tanıtımlarının yapıldığı meslekler ve ülkeler hakkında bilgi bulunmaktadır. Bu sebeple bu bölümde de kültürler arasılık kaygısı ile yapılan sosyokültürel bilgi aktarımı görölmektedir. Bu tanıtımların ardından,sizce bu mesleklerden hangisi en ilginç? kazanç, rahatlık, çalışma saatleri gibi özelliklerine göre karşılaştıralım. Sizin ülkenizde bunlar gibi ilginç meslekler var mı? soruları sorulmuştur. Soruları incelediğimizde Türk kültürüne ait bir bilgi aktarımı ya da bu bilgi aktarımından yola çıkılarak uygulayıcı becerilere geçişin yapıldığı görev kavramını barındıran etkinlikler gözlemlenmemektedir. Yine aynı bölümde Bankacı adı verilen bir fıkra yer almaktadır. Bu fıkra ile ilgili herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Fıkroda herhangi bir kültürel öge yer almamaktadır.

Üçüncü ünite de ise Hamam isimli bir okuduğunu anlama metni yer almaktadır. Metnin içeriği incelendiğinde Fin hamamı, Macar hamamı ve Osmanlı hamamı arasında hangi benzerlikler ve farklılıkların bulunduğu değinen bilgilendirici metin türünde yazılmış bir okuma parçası olduğu anlaşılmaktadır. Kültürler arası kaygısıyla aktarılan sosyo kültürel bilgi gözlemlenmektedir. Metinle ilgili sorular incelendiğinde okuduğunu anlamının ölçüldüğü görülmektedir. Türk sosyokültürel bilgisinden yola çıkılarak uygulayıcı becerilere geçişin yapıldığı görev kavramını barındıran etkinlikler gözlemlenmemektedir. Aynı bölümde yer alan eğlence öğrenim bölümünde ise herhangi bir kültür aktarımı gözlenmemiştir.

Dördüncü ünite de ise yabancı okullar isimli bir okuma parçası yer almaktadır. Kültürden kültüre isimli bölümde yer alan bu parçada sosyokültürel bilginin bir bileşeni olan kurumlar bileşenine gönderme yapan kültür öğeleri gözlemlenmektedir. Kültürler arası kaygısıyla yapılan bir aktarım gözlemlenmektedir. Çünkü yer alan okullar yabancı okullardır. Metinle ilgili sorular incelendiğinde okuduğunu anlamının ölçüldüğü görülmektedir. Türk sosyokültürel bilgisinden yola çıkılarak uygulayıcı becerilere geçişin yapıldığı görev kavramını barındıran etkinlikler gözlemlenmemektedir. Eğlence öğrenim bölümünde yer alan tekerlemeler bu çalışmanın belirlediği ölçütler doğrultusunda kültür aktarımı öğeleri içermemektedir.

Beşinci ünite de ise uğurlu ve uğursuz sayılar isimli bir okuma parçası bulunmaktadır. Sosyokültürel bilginin bileşenlerinde inançlar bileşenine gönderme yapan kültürel öğeler bulunmaktadır. Parçada hem Hıristiyan inancında, hem İslam inancında hem de Uzak Doğu'da uğurlu sayılan ve sayılmayan rakamlardan bahsedilmektedir. Kültürler arası kaygısıyla yapılan bir aktarım gözlemlenmektedir. Metinle ilgili sizin ülkenizde herhangi bir sayının uğurlu inaniyorlar mı? siz bu konuda ne düşünüyorsunuz? Sorusu yine kültürler arası bilgiye işaret etmektedir. Türk sosyokültürel bilgisinden yola çıkılarak uygulayıcı becerilere geçişin yapıldığı görev kavramını barındıran etkinlikler gözlemlenmemektedir.

Eğlenelim öğrenelim bölümünde ise Temel fıkrası yer almaktadır. Fakat bu fıkrayla ilgili herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

Altıncı ünite de ise Misafir Kültürü isimli okuma parçası yer almaktadır. Parça incelendiğinde Türklerin, İngilizlerin, Japonların ve Arapların misafir kültürlerinin tanıtıldığı görülmektedir. Kültürler arasılık kaygısıyla aktarılan Türk misafir kültürü bilgisi sosyokültürel bilgi bileşenlerinden insanlar arası ilişkiler bileşenine işaret etmektedir. Metinle ilgili, Sizin ülkenizde misafirler nasıl ağırlanıyor? Evinize misafir gelmeden önce ne gibi hazırlıklar yapılıyor? Evinize gelen misafirler nelere dikkat ediyor? Soruları sorulmuştur. Sorular incelendiğinde kültürler arasılık kavramının pekiştirildiği bir etkinlik olduğu gözlemlenmiştir. İstanbul B1 kitabının bütünün kültür aktarımı AOÇ metni sosyokültürel bilgi bileşenleri ölçütlerine göre genel olarak incelendiğinde sadece ev ortamı (1 öğrenci evi), aile yapıları (aile yemeği 1 örnek) kurumlar (yabancı okullar, 2 üniversite, 2 dil merkezi), insanlar arası ilişkiler (misafirlik 1 örnek) mizah (1 Temel Fıkrası) inançlar (sayıların uğuru 1 örnek) bileşenlerine rastlanmaktadır. Genel Kültür bilgisinin geneli ise sadece İstanbul ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca Türk kültürüne ait bilginin aktarılmasında bilgilendirici metinlerin kullandığı görülmüştür. Bu sebeple kültür aktarımından çok kültür öğretimine daha uygun metinler olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan kültür aktarımında her defasında kültürler arasılık kaygısıyla yapılan metin seçimleri ve etkinlikler dikkat çekmiştir. Öğrencinin görev kavramına uygun etkinlikler aracılığıyla kültürler arasılık bilgisine ulaşması yerine Türk kültürünün aktarıldığı metinlerde diğer kültüre de ait bilgi doğrudan verilmiştir. Yapılan kültür aktarımının bildirim dayalı bilgi (savoir) boyutunda olduğu öğrenenin bildirim dayalı bilgiden yola çıkarak uygulayıcı becerilere (savoir – faire) ulaşamadığı saptanmıştır. Ayrıca kültürler arasılık bilgisi kaygısıyla, (üçüncü ünite de dünyanın en yaşlı kişisi Jeanne Louise Clement'in tanıtımı, Harvard Üniversitesi Tıp Profösörü Dr. Walter Willet'in sağlıklı yaşam önerileri, Mısırlıların kristal taş tedavilerini anlatan metin, Amerikalı mühendis

Edward A. Murphy'nin, Murphy Kanunları isimli okuma parçası oluşturulmuş metinler aracılığıyla zaman zaman başka kültürlere ait aktarımlar da yapılmaktadır.(İstanbul 2014,s.47,49,79). Ayrıca bazı etkinliklerde öğrenenler tarafından yanlış değerlendirilmesi olası bilgiler de bulunmaktadır. Örnek vermek gerekirse kitabın birinci ünitesinde bulunan bir konuşma etkinliğinde şu soruya yer verilmektedir: *“Gereksiz eşyalarımızı arkadaşlarımıza pazarlık yaparak satmaya çalışalım. Kim en yüksek fiyata eşyasını satacak? Arkadaşımızla konuşalım. Örnek: A: Olga benim bir bisikletim var. Almak ister misin? B: Belki, 50 lira veririm”*(İstanbul 2014,s.11). Bu örnekte öğrenenler gereksiz eşyalarını arkadaşlarına satmanın olağan sayıldığı bir toplumda yaşadığımız bilgisine ulaşabilirler. Halbuki Türk kültüründe gereksiz eşyalar temizlenir, paketlenir ve ihtiyacı olanlara veya aile üyelerine bedelsiz verilir. Son yıllarda internet siteleri kapsamında ikinci el ürün olarak da satılmaktadır. Fakat kesinlikle kültürümüzde bunların parayla satılması işlemi yapılmamaktadır veya kültür ögesi sayılabilecek kadar yaygın değildir. Bu duruma bir örnek daha vermek gerekirse, yine birinci ünite de bulunan bir konuşma etkinliğinde, öğrenenlere evde yaşanabilecek problemlerle (gazsıkışması, su basması, gibi) ilgili kelime çalışması yaptırılmış ardından şu soru sorulmuştur: Hangi durumlarda yardıma ihtiyaç duyarsınız? Kimi çağırırsınız? Tesisatçı / elektrikçi / mühendis / arkadaş / herhangi biri.

Bu etkinlik incelendiğinde, öğrenenlerin toplumumuzda bizlerin herhangi bir ev sorunu olduğunda mühendis çağırabileceğimizi düşünebilecekleri ortaya çıkmaktadır. Avrupa ülkelerinde oldukça yaygın olan bu durum Türk toplumunda olmayan bir uygulama olarak dikkat çekmektedir.

Projelerin seçim gerekçeleri

Bu çalışmada sorulan sorulardan beşincisine, altıncısına ve yedincisine (Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yöntem kitaplarında yapılan kültür aktarımının yöntemli ve ölçünlü olmasını sağlamak için neler yapılabilir?) (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde ve ardından Avrupa Konseyi tarafından yapılan önemli projelerde ve bilimsel araştırmalarda öğrenenin sahip olması gereken kültürel yeterlikler nasıl tanımlanmıştır?) (Çalışmanın sınırlılıkları kapsamında B1 dil düzeyindeki öğrenenlerin sosyal aktör olma sürecinde kültürel gereksinimleri nedir?) cevap bulabilmek için AOÇ metni çalışması sonrasında öğrenenin kültürel yeterliliklerinin araştırıldığı uluslar arası projeler, Avrupa Konseyinin resmi belgelerini ve proje sonuçlarını İngilizce ve Fransızca olarak açıkladığı resmi internet sitesinden araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda çalışma konusunu yakından ilgilendiren iki projeye ulaşılmıştır :CARAP projesi ve B1 Eşik Düzey Başvuru Metni bu aşamanın örneklemini oluşturmaktadır.

1. CARAP Projesi: “Dillere ve Kültürlere Çoklu Yaklaşımlar Çerçevesi Başvuru Metni” (CARAP 2012) yabancı dil öğretiminde çok kültürlülük boyutunu ele alan ve AOÇ metninin yayınlanmasından sonra, metin içinde bulunan genel yeterlilikler bölümündeki çerçevenin içini daha somut bilgilerle doldurma amacıyla hazırlanan bir proje olduğu için seçilmiştir.

2. B1 Eşik Düzey Başvuru Metni: Bu araştırma konusu B1 ile sınırlandırıldığından bu özel dil düzeyi ile ilgili olarak hazırlanmış bu proje veri toplamak için seçilmiştir. Ayrıca B1 dil düzeyindeki öğrenenin sosyal aktör olma sürecindeki kültürel gereksinimleri ve dilsel yeterliliğini bir arada içerdiğinden dolayı seçilmiştir. Bu projenin seçilmesindeki bir neden de içinde Jean – Claude Béacco koordinatörlüğünde geliştirilen kültürel yeterlilikler bileşenleri modelinin bulunmasıdır.

Projelerin Tanıtımı

CARAP Projesi

AOÇ metninin yayımlanmasından hemen sonra, çerçeve metnin içinde doğasından ötürü ayrıntılı olarak tanımlanmamış kavramların ve yabancı dil öğretiminde karşılaşılabilecek özel durumların çözümlenmesine yönelik çeşitli projeler başlatılmıştır. Avrupa Konseyi Avrupa Yaşayan Diller Merkezi (Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de L'Europe CELV) tarafından yürütülen bu projeler arasında bu çalışmanın konusunu yakından ilgilendiren CARAP projesi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. 2012 Mayıs ayında Avrupa Konseyi yayınları tarafından dünyaya tanıtılan bu proje, Michel Candelier koordinatörlüğünde, Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual ve Anna Schröder-Sura'nın kısaca ALC (Diller ve Kültürler Üzerine) olarak anılan yabancı dil öğretiminde kültürel boyutun ele alındığı projenin devamı olarak ortaya çıkmıştır(Candelier, vd, 2012). İçinde Avrupa Konseyi üyesi olmamakla beraber Kanada'nın da bulunduğu yirmiden fazla ülkede yapılan anketlerden, akademik çalışmalardan, yüz yüze görüşmelerden toplanan verilerin değerlendirildiği proje kapsamında ortaya Dillere ve Kültürlere Çoklu Yaklaşımlar Çerçevesi Başvuru Metni (CARAP) ortaya çıkmıştır (Candelier, vd,2012). Öncelikle yazarlar bu başvuru metninin, herhangi bir dilin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlarda çalışan öğretmenler, program planlayıcıları, yöntem kitapları yazarları ve öğretmen eğitimi alanında çalışanları için hazırlandığını ifade etmektedirler (CARAP,2012). Araştırma konusunu yakından ilgilendiren CARAP 'ın kültürel yeterlilikler hakkındaki bulguları, metin dilimize çevrilmediğinden Fransızca aslından özetlenerek Türkçeye aktarılmaktadır.

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni: AOÇ metnin ortaya çıkmasından sonra metin içinde belirlenen dil düzeyi sınırlılıkları ile ilgili önemli bilgilere ulaşılmıştır. Fakat bu bilgiler

değerlendirildiğinde gerek dilsel gerek kültürel bağlamda öğrenenlerin, dil kullanıcılarının hedef dil düzeyiyle ilgili dört dil becerisinde çerçevelerinin çizilmesi yabancı dil öğretimi ile ilgilenen akademisyenleri daha ayrıntılı araştırmalar yapmaya yönlendirmiştir. Bu bağlamda Avrupa Konseyi tarafından desteklenen projelerde farklı dillerde farklı düzeyler için başvuru metinleri hazırlanmaya başlanmıştır. 2011 yılında Didier yayınları tarafından basılmış olan B1 Eşik Düzey Başvuru Metni (Niveau B1 pour le Français un référentiel) Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde B1 dil düzeyinde olan öğrenen / dil kullanıcısının iletişimsel dil yeterliliklerine ulaşabilmesi için gereken dilsel içeriğin verileri üzerine yapılmış bir projedir. Fakat bu proje bağlamında herhangi bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen / dil kullanıcılarının kültürel gereksinimleri, dolayısıyla kültürel yeterlilikleri sağlayan bileşenler modeli de sunulmaktadır. Bu önemli proje kapsamında öncelikle 2004 yılında B2 Dil Düzeyi Başvuru Metni, ardından A2 Dil Düzeyi Başvuru Metni, A1 Dil Düzeyi Başvuru Metni ve son olarak da B1 Dil Düzeyi Başvuru Metni olarak hepsi Didier yayınevi tarafından yayımlanan eserler ortaya çıkmıştır. Çalışmada verileri kullanılan B1 Dil Düzeyi Başvuru Metni Jean-Claude Béacco, Béatrice Blin, Emmanuelle Houlés, Sylvie Lepage, Patrick Ribat tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca bu proje Fransa Kültür ve İletişim Bakanlığı ve Fransa Dışişleri Bakanlığı tarafından da desteklenmiştir. Proje kapsamında oluşturulan kültürel yeterlilikler bileşenleri, ana metin henüz dilimize çevrilmediği için, Fransızcadan aktarılmıştır. Aktarım, kelimesi kelimesine yaklaşımdan uzak durularak, yorumlanarak yapılmıştır.

Projelerin İncelenme Yöntemleri.

Projeler incelenirken içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

CARAP Projesinin ortaya koyduğu yeni tanımlamalar ve verilerin seçiminde kullanılan ölçütler.

Çok kültürlü ve çok dilli yeterliliklere ulaşmada çoklu yaklaşımları tercih ettiklerini dile getiren yazarlar proje kapsamında bu sebeple kültürel yeterlilikten değil kültürel yeterliliklerden bahsetmektedirler. Bu bağlamda yeterlilik kavramına da yeni bir tanım getirmektedirler. Yazarlar için yeterlilikler kavramı, içine bireyin de dâhil olduğu birimlerdir. Bu birimler sosyal görevlere bağlı uygun bağlamda etkinleşirler. Bu etkinleşme durumu çeşitli kaynakların harekete geçmesinden kaynaklanmaktadır. Bu kaynaklar içsel ve dışsal olarak tanımlanabilir. İçsel kaynaklar bilgi (savoir), uygulayıcı beceriler (savoir-faire) ve kişiliğe ilişkin yeterlilik(savoir-être) kavramlarından oluşmaktadır. Bu kavramlar çalışmanın genel yeterlilikler bölümünde incelendiği için bu bölümde terimlerin açıklamasına yer verilmemiştir. Dışsal kaynaklar ise sözlük kullanmak, arabulucuya danışmak vb gibi durumlardan oluşmaktadır (Candelier, vd, 2012). CARAP projesinin yabancı dil öğretiminde kültürel yeterlilikleri tanımlamada ortaya koyduğu en önemli yenilik ise yeterlilikleri çeşitli alanlarda incelemiş olmalarıdır. Bu alanlar ve bu alanlara bağlı yeterlilikler verisi bir sonraki bölümde yer alan tablolarda belirtilmiştir. Bu verileri değerlendirme aşamasında elde edilen ilk veriler araştırmacı tarafından V1 olarak adlandırılmıştır. Projeyi hazırlayanlar çalışmalarını dil ve kültür olarak iki ana başlıkta toplamışlardır. Fakat burada projenin çalışma konusunu ilgilendiren sadece kültür başlığı verilerinden faydalanılacaktır. Kültürel yeterlilikleri tanımlayan yazarlar daha sonra kültür kavramını çeşitli alt bileşenlere ayırmışlardır. Bu alt başlıklardan kültür, bilgi (savoir), uygulayıcı beceriler (savoir-faire) ve kişiliğe ilişkin yeterlilik(savoir-être) kavramları bağlamında incelenip çeşitli bileşenlere ayrılmıştır. Bu çalışma yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yapılması ön görülen kültür aktarımında kullanılacak bilgi içeriğini araştırdığından, CARAP verileri sadece kültürün bilgi (savoir) bağlamında içeriği paylaşılmaktadır. Ayrıca kültürel yeterliliklerin içeriğini gösteren

tablonun altında her alt başlığın bileşenleri de listelenmiştir. Fakat toplumsal ve dilsel çeşitlilik yeterliliği bilgisi, aynı toplumda var olan alt kültürlerin bilgisinden oluştuğundan çalışma sınırlılıkları kapsamında (B1 dil düzeyi) alt bileşenleri verilmemiştir. Ayrıca kültürler arası ilişkiler ve kültürler yeterliliği bilgisi ve bileşenlerinden projede K10.8,K10.8.1, K10.82,K10.9, K10.9.1 olarak şifrelenen bileşenler sınıf içinde farklı kültürlerle uyum bilgisinden bahsettiği için araştırma alanı dışında bırakılmış ve aktarılmamıştır. Kültürlerin evrimi yeterliliğini oluşturan alt birimler de kültürlerin birbirleriyle olan etkileşiminden bahsettiği için araştırmada aktarılmamıştır. Kültürlerin çeşitliliği yeterliliğini oluşturan alt birimler ise kültürün kendisine ait tanımlamaları içerdiğinden çalışma kapsamı dışında bırakılmış ve bileşenleri aktarılmamıştır. Kültürler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bilgisi bileşenlerinden K13.2.3, K13.2.3.1,K13.2.4,K13.2.5 olarak şifrelenen bileşenler bölgesel kültürü kapsadığından araştırma dışında tutulmuş ve aktarılmamıştır. Kültür, dil, kimlik yeterlilik bilgisi bileşenleri öğrenenin bireysel kimliğini ve kültürünü ilgilendiren bileşenlerden oluştuğu için çalışma kapsamına alınmamış ve aktarılmamıştır. Kültürü edinme ve öğrenme bilgisi bileşenlerinin ise hedef kültüre ait ülkede yaşama alanını kapsadığı için bileşenleri aktarılmamıştır.Tablo no gerek verilerin aktarılmasında, gerek verilerin yorumlanması bölümünde CARAP projesinin belirlediği düzende K tablosu olarak anılacaktır. K tablosunda bulunan bileşenler sayılarla numaralandırılmıştır. Bu bileşenlerin alt birimleri de yorumlama bölümünde takibi rahatlatması açısından kendi aralarında yeniden araştırmacı tarafından numaralandırılmıştır. Projenin bu bölümünden toplanan veriler yazar tarafından V2 olarak adlandırılmıştır.

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni projesinin ortaya koyduğu yeni Tanımlamalar ve verilerin seçiminde kullanılan ölçütler

Çalışmanın birinci bölümünde tartışılan yeterlilik kavramı doğrultusunda, öğrenenin

sosyal aktöre dönüşme sürecinde sadece Türk kültürüne ait bilgiye sahip olması yeterli görülmemektedir. Öğrenmiş olduğu Türk kültürüne ait bilgiyi özümseyerek, bu bilgi doğrultusunda hedef toplumda yani Türk toplumunda, davranması gerekmektedir. Çünkü yeterlilik hem eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda hem de AOÇ metni ölçütleri göz önüne alındığında bilginin davranışa dönüşümünü simgelemektedir. Bu çalışma kapsamında kültürel bilginin davranışa dönüşümü bağlamında kültürel yeterlilik B1 dil düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda kültürel yeterliliklerin tüm bileşenleri ile alınması oldukça önemlidir. AOÇ metnin ortaya çıkmasından sonra Avrupa Birliği Yaşayan Diller Komitesi tarafından yapılan projeler kapsamında, içinde kültürel yeterliliklerin ilk kez bileşenlere ayrıldığı modelin bulunduğu başvuru metni oldukça önemli sayılmaktadır (Béacco vd, 2011). Bu önemli projenin verileri hem dilsel hem de kültürel yeterliliklerin ayrıştırılmasından ve bileşenlerin kendi içinde incelenmesinden oluşmaktadır. Fakat çalışma konusu Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması olarak belirlendiği için projenin sadece kültürel yeterlilikler alanında ortaya çıkartmış olduğu veriler kullanılmıştır. Bu çalışmaya göre kültürel yeterlilikler “*eylemsel bileşen, budun dilbilimsel bileşen, ilişkiler bileşeni, yorumlama bileşeni ve kültürlerarası bileşen olarak ayrılmaktadır*” (Béacco vd, 2011 s.258). Projenin bu bölümünden toplanan veriler yazar tarafından V3 olarak adlandırılmıştır.

Verilerin Açıklanması

CARAP Verileri (V1)

CARAP Projesinin ortaya koyduğu alanlara bağlı yeterlilikler.

CARAP projesinin *Ötekilik Bağlamında Dilsel Ve Kültürel İletişim Yönetimi Alanı*ve alana ait bileşenler.

Tablo 13 C1 Tablosu Ötekilik Bağlamında Dilsel Ve Kültürel İletişim Yönetimi Alanı (C1)

Ötekilik Bağlamında Dilsel Ve Kültürel İletişim Yönetimi Alanı (C1)
Engelleri, Yanlış Anlamaları Ve Çatışmaları Çözme Yeterliliği C1.1
Uzlaşma Yeterliliği C1.2
Arabuluculuk Yeterliliği C1.3
Uyum Yeterliliği C1.4

CARAP projesinin *Ötekilik Bağlamında Dilsel Ve Kültürel İletişim Yönetimi Alanına* ait 4 bileşen bulunmaktadır.

CARAP projesinin *Çoğul Dilsel ve Kültürel Dağarcığın Oluşması ve Gelişmesi Alanı* ve alana ait bileşenler.

Tablo 14: C2 tablosu Çoğul Dilsel ve Kültürel Dağarcığın Oluşması ve Gelişmesi Alanı Tablosu

Çoğul Dilsel Ve Kültürel Dağarcığın Oluşması Ve Gelişmesi Alanı (C2)

Diller Arası Ve Kültürler Arası Kendi Deneyimlerinden Faydalanma Yeterliliği (C2.1)

Ötekilik Bağlamında Daha Sistemli Daha Kontrollü Öğrenme Yeterliliği (C2.2)

CARAP projesinin *Çoğul Dilsel ve Kültürel Dağarcığın Oluşması ve Gelişmesi Alanına ait* 1 bileşen ve bu bileşene ait 2 alt bileşen bulunmaktadır.

CARAP projesi Birbirleri Arasında Geçişli Yeterlilikler ve bu yeterliliklerin bağlı olduğu alanlar.

Tablo 15 : Birbirleri Arasında Geçişli Yeterlilikler Tablosu

Birbirleri Arasında Geçişli Yeterlilikler

(Kültürel)Odağını Değıştirebilme Yeterliliği (C3)

- Tanımadığı Dilsel Ve Kültürel Öğeleri Anlamlandırma Yeterliliği (C4)
- Uzaklaşma Yeterliliği (C5)
- İçinde Bulunulan Durumu Ve Etkinlikleri (İletişimsel ve Öğrenmeyle ilgili)

Eleştirme Yeterliliği (C6)

- Diğerini, Ötekiliği Tanıma Yeterliliği (C7)
-

CARAP projesi *Birbirleri Arasında Geçişli Yeterlilikler* kapsamında 5 yeterlilik bulunmaktadır.

CARAP Verileri V2

CARAP verileri bilgi bağlamında kültür kavramının içeriği.

Tablo 16 : (K) Kültür (bilgi bağlamında) Tablosu

Kültür (bilgi bağlamında)
<ul style="list-style-type: none">• Genel Özellikler K1• Toplumsal Ve Dilsel Çeşitlilik K2• Kültürler Arası İlişkiler Ve Kültürler K3• Kültürlerin Evrimi K4• Kültürlerin Çeşitliliği K5• Kültürler Arasındaki Benzerlikler Ve Farklılıklar K6• Kültür, Dil, Kimlik K7

CARAP verileri bilgi bağlamında kültür kavramının içeriğinde 7 alan bulunmaktadır.

Kültüre ait genel özellikler ve bileşenleri.

Tablo 17: Genel Özellikler Bilgisi Bileşenleri K1 Tablosu

Kültürlerden ve kültürlerin işleyişinden haberdar olmak.K1.1

Kültürün bir toplumun çoğu üyesi tarafından paylaşılan gösterim, değer ve uygulamaların bir bütünü olduğunu bilmek. K1.2

Birbirinden az veya çok farklı kültürlerin olduğunu bilmek.K1.3

Kültürel sistemlerin karmaşık bir yapısı olduğunu ve bu karmaşık yapının sosyal bildirişim, çevreyle ilişkiler, bilgilerin tanımlanması, dil veya sofrada adabı vb durumlarda ortaya çıktığını bilmek. K1.4

Her kültürde toplumsal uygulamaları ve davranışları da içeren kuralları, normları ve değerleri o topluma ait kişilerin belirlediğini bilmek. K1.5

Selamlama, günlük ilişkiler, cinsiyet, ölüm vb farklı kültüre ait bazı kuralları, normları, değerleri bilmek. K1.6

Bazı normların, tabuları oluşturduğunu bilmek. K1.7

Bazı normların, değerlerin, kuralların esnek veya katı olduğunu bilmek. K1.8

Bazı normların, değerlerin, kuralların zamana ve mekana göre değişiklikler gösterebileceğini bilmek.K1.9

Dil, sofrada adabı vb çeşitli günlük ritüellerin kültürlerde keyfi (değişken) olabileceğini bilmek.K1.10

Tablo 16'nın devamı

Olayların, davranışların, sözlerin her kültürde farklı algılabileceğini bilmek. K1.12

Kültürün davranış şekillerini ve toplumsal uygulamaları etkilediğini bilmek. K1.14

Farklı kültüre ait bazı toplumsal uygulamaları ve gelenekleri bilmek. K1.15

Çeşitli toplumsal uygulamalardan, alışkanlıklardan, geleneklerden hareketle karşı kültürü tanımak, bilmek. K1.16

Kültüre ait 16 genel özellik bulunmaktadır.

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi Verileri V3.

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi kapsamında *Eylemsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları*.

Tablo 18: Eylemsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları Tablosu B1

Yeni sosyal çevreyi göreceli olarak yönetebilmek: alışılmış toplumsal senaryoların bilinmesi, hareket ve tutumlarını durumlara göre ayarlayabilmek, tutumları kendi geldiği toplumunkinden ayırt edebilmek.

Bazı özel toplumsal senaryoları, arabulucu olmaksızın tek başına kısmi olarak yönetebilmek: (doktora, dışıye gitmek, iş aramak, ülkede bulunmasıyla ilgili resmi, yönetimsel sürecin yönetilmesi gibi)

Daha önceden karşılaşmadığı, bir arada yaşamın içinde öğrenmediği, özel hayatı ilgilendiren durumlarda veya kendi kültüründe karşılığı bulunmayan özel hayatı ilgilendiren

konularda (davete icabet, tesadüfî karşılaşmalar vb) tutum ve davranışlarını ayarlamak

Toplumsal farklılıklara sezgilerini kullanarak uyum gösterme

Hedef toplumun geneli tarafından marjinal bulunan veya kabul görmeyen (dış görüntü, vücut hareketleri, dış görüntü) tutumlara uyum sağlamak

Görünüşte hemen anlaşılamayan toplumsal farklılıkları keşfetmeye hazırlıklı olmak: toplumsal tartışmalara giriş

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesikapsamında *Eylemsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları* kapsamında 6 yetkinlik alanı bulunmaktadır.

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi kapsamında *Budun dilbilimsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları*.

Tablo 19: *Budun dilbilimsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1*

Konuşmalarda uzaklıkların ve farklılıkların ve budun dilbilimsel temelde ortaya çıkabilecek olan yanlış anlaşılmaları risklerine karşı hazırlıklı olmak: dilsel olarak bu riskler gerçekleştiğinde bunları ana dili konuşucularıyla açıklığa kavuşturmak

Toplumsal, işlevsel veya kişisel iletişim durumlarını (yazılı ve sözlü iletişimi kapsar), toplumsal protokole uygun rutinlerde veya çevresindeki kişilerle, komşulukta, profesyonel ilişkilerde yönetmek

Nezaketle bütünleşmiş kabul edilebilir bir söylem yönetimi

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesikapsamında *Budun dilbilimsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları* kapsamında 3 yetkinlik alanı bulunmaktadır.

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesikapsamında *İlişkiler Bileşeni Davranış ve Tutumlar Kazanımları* alanı.

Tablo 20: İlişkiler Bileşeni Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1

Hedef dilde veya kendi ana dilinde hedef toplumun konu edildiği iletişim durumlarını başarıyla yönetmek (bilgi vermek, bilgi almak, bilgi edinmek, hedef toplumda konuşanların bakış açılarını tanımlayabilmek)

Kendi toplumuna ait özellikleri betimleyebilme yetkinliği

Bütünsel olarak toplulukları karşılaştırabilme yetkinliği

Hedef toplumdaki konuşmacıların bakış açılarını ve sorularını yorumlayabilme yetkinliği

Hedef toplumdaki konuşmacıya duyduğu olumlu duyguları gösterebilme, dile getirebilme yetkinliği

Toplumsal özne olarak, kendiyle ilgili bilgiler verebilme yetkinliği

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi kapsamında *İlişkiler Bileşeni Davranış ve Tutumlar Kazanımları* kapsamında 6 yetkinlik alanı bulunmaktadır.

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesikapsamında *Yorumlayıcı Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları* alanı.

Tablo 21: Yorumlayıcı Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları Tablosu B1

Televizyon, haftalık yazılı basın gibi çeşitli bilgi kaynaklarını kullanabilme yetkinliği

Şaşırtıcı veya egzotik olana duyulan çekiciliğin dışında, farklılıkları sezme yetkinliği

Toplumsal ve siyasi yorumları anlayabilme yetkinliği

Kendine ait çözümlenme sınıflandırmalarını geçici olarak askıya alma ve bunları hedef toplumunkilerle değiştirebilme yetkinliği

Kendi çevresinde, açıkça dilini öğrendiği toplumu hedef alan etnosantrik bakış açılarına (örneğin medya) karşı çıkmak ve pozisyon almak.

Kentsel çevre, kıyafet vb tutumlara duyarlılık

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesikapsamında 8 yetkinlik alanı bulunmaktadır.

Tablo 22: Kültürlerarası Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları Tablosu B1

Dilsel ve eylemsel yeterlilikleri arttıkça, bilmediği, henüz deneyimlemediği bireysel tutumlara, kişisel davranışlara, değerlere ve inançlara karşı artan merak

Dilbilimsel hoşgörü

Verilerin Değerlendirilmesi

CARAP Projesi verilerin değerlendirilmesi (V1).

Tablolar incelediğinde, yeterliliklerin üç farklı alanda yer aldığı görülmektedir. İlk alan, Ötekilik bağlamında dilsel ve kültürel iletişim yönetimi alanıdır. Projede C1olarak kısaltılmıştır ve bu çalışmada numaralı tabloda gösterilmiştir. Bu alanda yer alan çeşitli yeterliliklerin ilki C1.1 olarak şifrelenen engelleri, yanlış anlamaları ve çatışmaları çözme yeterliliğidir. İlk yeterlilik, farkların tehditlere ve sorunlara yol açmasını önleyecek bilgilerin kullanılmasını gerektirmektedir. C1.2 olarak şifrelenen uzlaşma yeterliliği ise öteki ile kurulan ilişkilerde dinamiği destekleyen yeterliliklerdir. Arabuluculuk yeterliliği C1.3 olarak şifrelenmiştir ve kişiler arası, diller arası, kültürler arası bağlayıcı tüm ilişkileri kuran bir yeterliliktir. Bu alanda yer alan son yeterlilik ise C1.4 uyum yeterliliği olarak adlandırılan ötekine doğru yönelmeye yarayan tüm kaynakların kullanımını içeren bir yeterliliktir (Candelier, vd,2012).

Araştırmada numaralı tabloda yer alan çoğul dilsel ve kültürel dağarcığın oluşması ve gelişmesi alanı ise kendi içinde iki yeterliliği barındırmaktadır. C2.1 olarak şifrelenen diller arası ve kültürler arası kendi deneyimlerinden faydalanma yeterliliği ve C2.2 olarak şifrelenen ötekilik bağlamında daha sistemli daha kontrollü öğrenme yeterliliğidir. Diller arası ve kültürler arası kendi deneyimlerinden faydalanma yeterliliği bireyin önceden bildiği yani ön kaynaklarına dayanan bilgilerle dolu olduğundan olumlu, olumsuz hatta epey sorunlu olabilir.Bu bilgiler öğrenen / dil kullanıcısının öğrendiği dilin kültürüne ait basmakalıp, doğruluğu kanıtlanmamış bilgilerden oluşabilir. Ötekilik bağlamında daha sistemli daha kontrollü öğrenme yeterliliği ise hem eğitim kurumlarında, hem sosyal gruplar içerisinde hem de bireysel olarak öğrenme yeterliliğini ortaya koymaktadır (Candelier, vd,2012).

Araştırmada 3 numaralı tabloda yer alan yeterlilikler ise yazarlar tarafından birbirleri arasında geçişli bölge olarak adlandırılan alana ait yeterliliklerdir. Bu alanda yer alan yeterlilikler hem C1 alanına hem de C2 alanına ait yeterlilikler olarak belirlenmiştir. Bu yeterliliklerden ilki C3 olarak şifrelenen (kültürel)odağını değiştirebilme yeterliliği bakış açısını değiştirebilmek, göreceli düşünebilmek, bilgi (savoir), uygulayıcı beceriler (savoir-faire) ve kişiliğe ilişkin yeterlilik(savoir-être) kavramlarından hareketle çoklu bakış açısı yeterliliğini ortaya koyabilmektir. C4 olarak şifrelenen, tanımadığı dilsel ve kültürel öğeleri anlamlandırma yeterliliği ise diller arasında benzerlikler olsun veya olmasın hedef dilde algılama ve üretme becerilerini kullanabilme yeterliliğidir. C5 uzaklaşma yeterliliği ise gerekli durumlarda çeşitli kaynaklara dayanarak eleştirel bir duruş sergilemek, hareketlerini kontrol edebilmek ve iletişimden veya öğrenme ortamından uzaklaşabilmek yeterliliğini ifade etmektedir. Uzaklaşmanın olduğu durumlarda kendisini ve süreci /öğrenim süreci de olabilir eleştirme yeterliliği ise projede C5 olarak şifrelenen içinde bulunulan durumu ve etkinlikleri (iletişimsel ve öğrenmeyle ilgili) eleştirme yeterliliği olarak adlandırılmaktadır. Birbirini arasında geçişli alanı temsil eden yeterliliklerin sonuncusu ise C6 olarak şifrelenen diğerini, ötekiliği tanıma yeterliliğidir. Bu yeterlilik ötekini kendine olan benzerlikleriyle ve farklılıklarıyla tanımak, bilmek anlamına gelmektedir.

CARAP Projesi verilerin değerlendirilmesi (V2).

Genel özellikler bilgisi bileşenlerinden yola çıkarak (K1) öncelikle öğrenenin kültür kavramından haberdar olması gerekmektedir. Tüm veriler öğrenenin kültür aktarımı öncesinde, kültür kavramına karşı hassas olması, bu kavramı kendine ait toplumda aldığı örgün eğitimde kazanmış olması gerekliliğini göstermektedir.

K1.1 / K1.2 / K1.3 verileri bu bağlamda öğrenenin bir kültürle karşılaşacağı bilgisine sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir. Öğrenenin dil öğrenimi sürecinde yapılacak olan

kültür aktarımından gerektiği gibi faydalanması için öncelikle kültür kavramına karşı duyarlı olması gerektiği görülmektedir. Bu sebeple özellikle yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında farklı ülkelerden dolayısıyla farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültür kavramı için sahip oldukları ön bilgi özellikle önemlidir. Bu araştırmanın sınırlılıkları genç yetişkinler / yetişkinler olarak belirlenmiş olduğu için öğrenenlerin kültürün ne olduğuna dair bir ön bilgilerinin olduğu var sayılmıştır.

K1.4’de ise kültürel birimlerin birleşerek bir sistem kurmasından bahsedilmektedir. Bu sistemin içinde yer alan birimler sosyal bildirişimi, çevreyle ilişkileri düzenlemektedir. Bir anlamda toplumun işleyişinde bireylerin kendi içlerinde iletişime geçmelerinde kültürün karmaşık yapısı devreye girmektedir. Bu durum da yabancılara Türkçe öğretiminde, öğrenenin sosyal aktör olma sürecini hatırlatmaktadır. Bu çalışmanın üçüncü bölümünde tanımlanan sosyal aktör hedef toplumda bulunan bu karmaşık yapıyı çözmek zorundadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde de sosyal aktör olarak tanımlanan dil kullanıcısı /öğrenen bu bağlamda Türk toplumundaki sosyal ağa dahil olmak zorundadır. K1.4 ‘de verilen dil, sofra adabı vb örnekler de sosyo kültürel bilginin kültür aktarımında var olması gerekliliğinin altını çizmektedir.

K1.5 ise toplumsal uygulamalar kavramı öne çıkmaktadır. Toplumsal uygulamalar yine hedef kültüre ait sosyo kültürel bilgiyi işaret etmektedir. Fakat bu sosyo kültürel bilginin hedef kültüre ait eskiden var olmuş, folklorik özellikler taşıyan bir içeriği yoktur. Betimleyici dikkatle incelendiğinde, hedef topluma ait davranışların, değerlerin ve kuralların kültürü oluşturan birimler olduğu görülmektedir. Çünkü K1.5’de toplumsal uygulamaların davranışları belirlediği görülmektedir. Betimleyicide özellikle bu kuralların, değerlerin de hedef toplumda yaşayan bireyler tarafından belirlendiği üzerinde durulmaktadır. Bu durum da kültürel içeriğe ait bilginin (savoir)içinde bulunan en önemli etkenin insan olduğunun altını

çizmektedir. Böylelikle kültür aktarım içinde hedef toplumda yaşayan insana ait her bilginin bulunması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

K1.6 ise daha ayrıntılı bilgi vererek bir anlamda sosyo kültürel bilginin tanımını yapmaktadır. Betimleyicide geçen günlük ilişkiler sözü, aktarılacak olan kültürel bilgi içeriğinin folklorik özelliklerden uzak, çağdaş yaşama dair yaşam bilgisini içermesi anlamına gelmektedir. Her kültürde farklı toplumsal uygulamaların yapıldığı ölüm, doğum gibi durumlarda uyulması gereken kurallar gibi davranışı belirleyen normların öğrenen/sosyal aktör tarafından bilinmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

K1.7, K1.8, K1.9 ise önceden bahsedilen toplumsal kuralların, normların dil kullanıcısı / sosyal aktör tarafından bilinmesinin önemini daha da belirgin hale getirerek tabu kelimesi kullanılmıştır. Bu durum da aktarılması gereken sosyo kültürel bilginin derinliği hakkında yeterinde bilgi vermektedir. Her toplumda, her kültürde var olan tabuların, sosyal aktörler tarafından bilinmemesi bildirişim durumlarında hatalı söylemlerin ve hatalı davranışların sebebi olabilmektedir. Toplumsal yaşamda o toplumu oluşturan bireyler tarafından uygulanan kuralların zamana, mekana göre değişebileceğini bilmek veya hangi kuralların, hangi durumlarda esneklik gösterebileceğini, hangi durumlarda asla değişmeyeceğini bilmek bu üç betimleyicinin içeriğini özetlemektedir. Bu kültür bilgisi (savoir) içinde de sosyo kültürel bilginin epey ayrıntılı olarak ele alındığı ortaya çıkmaktadır.

K1.10 Bu betimleyicide ise sosyo kültürel bilgi içeriği daha da derinleştirilerek yine günlük yaşam üzerinden sofrada adabı gibi görgü kurallarını da içeren birimlerin bilgisi üzerinde durulmuştur.

K1.11 Betimleyici dikkatle incelendiğinde kültürün insan yaşamı üzerinde yaptığı değişiklikler ortaya çıkmaktadır. Düşünce kalıpları, davranış şekilleri ve hayat görüşünün toplumdan topluma farklılık göstermesi, kültürün insan hayatına olan etkisi, düşünceyi bile

değiştirmesi durumu yabancı dil öğretimi dikkate alındığında ortaya etkileşimin, bildirişimin ve iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için sadece dilsel öğelerin değil mutlaka kültürel öğelerin de aktarılması gerekliliğinin altı çizilmektedir.

K1.12 Bu betimleyicide farklı kültürlerden gelen bireylerin karşılıklı iletişim anında yaşayabilecekleri anlaşmazlıkların veya yanlış anlamaların kültürel algıya bağı olabileceğı üzerinde durularak kültürün algı üzerindeki etkisinin önemi belirtilmiştir.

K1.13 Bu betimleyicide belirtilen örneklerden yola çıkarak (sayma şekilleri, ölçüler vb) kültür aktarımında, sosyokültürel bilginin yanı sıra AOÇ metninde de belirtilen, hedef kültüre ait dünya bilgisi olarak da adlandırılan, genel kültür bilgisinin içeriğinin üzerinde durulmuştur.

K1.14 Önceki betimleyicilerde kültürün bireyin algısı üzerine yaptığı etkilerden bahsedilmiş bu betimleyicide ise kültürün etkisi daha da derinleştirilerek kişisel değerlendirmelerin buna bağı olarak davranışların ve toplumsal uygulamaların da kültür tarafından belirlendiğı bilgisi üzerinde durulmuştur.

K1.15 Bu betimleyici geleneklerin, göreneklerin kültürden kültüre farklılık gösterdiğı bilgisinin öğrenen tarafından bilinmesi gerekliliğı üzerinde durmaktadır.

K1.16 Bu betimleyicide öğrenenin sezgilerini de kullanarak toplumsal uygulamalardan, alışkanlıklardan ve geleneklerden hareketle karşı kültürü tümevarım yöntemiyle tanıyabileceğinin altı çizilmiştir.

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi Verilerinin (V3) Değerlendirilmesi

AOÇ(2013) metni kapsamında dil düzeylerine uygun olarak ayrıntılı olarak tanımlanan bildirişimsel dil yeterliliklerine benzer yeterlilikler kültürel yeterlilikler için kapsamlı ve ayrıntılı olarak tanımlanmadığı için yapılan bu projede kültürel yeterlilikler

bileşenleriyle görülmektedir. B1 dil düzeyindeki kültürel yeterlilikler A1 ve A2 dil düzeyinin de gerektirdiği yeterlilikleri kapsamaktadır. B1 kültürel yeterlilikleri öncelikle savoir (bilgi) savoir- être (bilgiyi içselleştirmek) savoir-faire (bilgiden yola çıkarak davranmak) olarak adlandırılan kavramlardan yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu çalışmaya göre “*kültürel yeterliliklereylemsel bileşen, budun dilbilimsel bileşen, ilişkiler bileşeni, yorumlama bileşeni ve kültürlerarası bileşen olarak ayrılmaktadır*” (Béacco vd, 2011 s.258). Eylemsel bileşen tanımında öğrenenin hedef toplumda otobüse binmek, kurye ile paket yollamak, doktora gitmek, dükkânların hangi saatler arasında açık olduğunu bilmek, tatil günlerini bilmek gibi hedef toplumda günlük hayatını kolaylıkla sürdürebilmesi için gereken bilgiler yer almaktadır. Bu bileşen aynı zamanda gündelik hayata ait toplumsal, yönetsel kuralların, günlük yaşamdaki toplumsal zaman planlamasının da bilinmesini gerektirmektedir (Béacco vd, 2011).

Kültürel yeterliliklerin bir diğer bileşeni ise budun dilbilimsel bileşendir. Budun dilbilimsel bileşen kısaca hedef toplumda var olan iletişim kurallarının bütünüdür. İletişim kurallarını bilmemek veya doğru kullanamamak, hedef toplumda şaşkınlık veya yanlış anlamaların ortaya çıkmasına neden olabilir. “*Bu bileşende dilsel ve kültürel öğeler birbirinin içine geçmiş olarak bulunmaktadır. Çünkü bazı sosyal kurallar ve dilsel kurallar birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunur ve dilsel kuralların belirlenmesinde sosyal normların etkisi bulunmaktadır*” (Béacco, vd, 2011, s. 260).

İlişkiler bileşeni olarak adlandırılan üçüncü bileşen ise öğrenenin, sosyal aktör olma yolunda önemli değişimler geçirdiği bir basamak olarak görülebilir. Kültürlerarası iletişimin gözle görülen bölümünü oluşturur. Merak, hoşgörü, iyi niyet, kültürel kabul gibi olumlu tutumların ve davranışların oluşumunu ve gelişimini sağlar(Béacco, vd,2011). Kültürler arası bileşen ise daha önceden sayılan bileşenlerin gerektirdiği kazanımların oluşmuş olduğu koşulunda, öğrenen /dil kullanıcısının ulaşacağı kültürler arası kimliğini temsil etmektedir.

Bu bileşenin amacı öğrenen / dil kullanıcılarını hedef kültürde karşılaştığı durumlar karşısında vereceği olumsuz tepkilerden uzaklaştırarak, öğreneni hedef kültürü hoşgörüyü kabul etmesini sağlamaktır.

Verilerin Bağlama Yerleştirilmesi

Bu çalışmada SV1 olarak şifrelenen sebep veriler, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış olan bir yöntem kitabı olan İstanbul kitabının, AOÇ metni tarafından genel yeterlilikler bileşenleri doğrultusunda incelenmesinden elde edilen verilerden oluşmaktadır. SV1 incelendiğinde yapılan kültür aktarımının ölçümsüz ve yöntemsiz yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç da yabancılara Türkçe öğretiminde yöntem kitabı yazarlarının veya müfredat hazırlayıcıların başvuracakları, dil düzeylerine göre ölçünlü ve yöntemli aktarılacak bir kültür içeriği olmadığı gerçekliğini ortaya çıkartmaktadır. Aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılacak olan kültür aktarımı için de belirlenmiş kültürel hedef alanları da bulunmamaktadır. Bunların dışında eşik düzey olarak da anılan B1 dil düzeyinde kültürel gereksinimlerin ve kültürel yeterliliklerin tanımlanmamış ve sınırlanmamış olması kültür aktarımını epey zorlaştırmaktadır. Ayrıca kültür öğretimini kültür aktarımından kesin çizgilerle ayırmanın yolu, öğrenenlerin edindikleri bildirimsel kültür bilgisini (savoir) uygulayıcı becerilere (savoir-faire) dönüştürmesinden geçmektedir. Bu sebeple Türk Kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasında tüm bu bileşenler dikkate alınacaktır. Tüm bu bileşenlerin dikkate alınması sürecinde incelenen projelerden elde edilen veriler seçilerek Türk Kültürü Tanımlayıcılarının oluşturulması bağlamına yerleştirilecektir. Bu süreçte yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenene aktarılacak olan Türk kültürü içeriği yani Türk kültürü bildirimsel bilgisinin (savoir) de AOÇ metninin ortaya koyduğu kavramlar doğrultusunda daha önceki çalışmalarda hazırlanmamış olduğu tespit edilmiştir. Bu bilginin yokluğunda hazırlanacak olan Türk Kültürü tanımlayıcılarının kullanılması zorlaşacağından

yine proje verileri ölçüt alınarak (CARAP V2) Türk kültürü bildirimsel bilgisi (savoir) de B1 dil düzeyinde olmak üzere hazırlanmıştır. CARAP projesi V2 verileri hangi kültür içeriğinin öğrenen tarafından bilinmesi gerektiği sorusuna cevap vermektedir. Yine aynı bölümde V2 olarak adlandırılan veriler bu çalışmanın Genel Yeterlilikler adlı bölümünde ayrıntılı olarak işlenen ve AOÇ metninde tanımlanmış olan sosyokültürel bilgi içeriğini de doğrulamaktadır: *Toplumsal uygulamalar tören ve ritüelleri, çeşitli kutlamaları, ibadet ve ayin türlerini, çeşitli halk inançlarını ve çeşitli alanlardaki halk bilgisini içermektedir*” (AOÇ, 2013, s. 114). Böylelikle V2 olarak şifrelenmiş veriler, bu çalışmanın beşinci bölümünde ayrıntılı olarak açıklanan bildirim dayalı bilgi (savoir) bağlamında Türk kültürü içeriğini de kapsayacaktır. B1 sınırları içinde hazırlanacak olan Türk kültürü tanımlayıcılarının sınırlılıkları B1 Eşik düzey proje verileriyle, Kültürel hedef alanları ise yine CARAP projesinden taranan veriler (V1) doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu aşamalarla ilgili ayrıntılı bilgi dil kültür bağlantısının incelendiği bölümde yer almaktadır.

Türk kültürü betimleyicilerinin oluşma aşamaları

Aşama 1: CARAP V1verilerinden hareketle hedef kültürel alanların belirlenmesi.

V1 Verilerinin Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanacak Türk Kültürü Tanımlayıcılarının Hazırlanmasında Kullanılması

CARAP projesi V1 verilerinin tamamı Türk kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında ulaşılması amaçlanan hedef kültürel alanları belirtmektedir. Bu bağlamda tanımlayıcıları oluştururken gereksinim duyulan hedefler, amaçlar için önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir. V1 Verilerinin Değerlendirilmesi isimli bölümde elde

edilmiş olan veriler tüm bileşenleriyle ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu bölümde, bu verilerin Türk Kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında nasıl kullanıldığı açıklanmaktadır.

Buna göre CARAP V1 verilerinden proje yazarları tarafından C1 olarak şifrelenen veriler hedeflenen ilk alanı ortaya koymaktadır. Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasında amaçlanan ilk hedef, öğrenende Ötekilik Bağlamında dilsel ve kültürel iletişim yönetiminin sağlanmasıdır. (C1) Bu alanın hedef olarak belirlenmesi kültürel tanımlayıcıların varlık nedenini de oluşturmaktadır. Çünkü kültürel tanımlayıcılar aracılığıyla sadece kültürün bildirme dayalı bilgi (savoir) boyutunun aktarımı değil, bu bildirişimsel bilginin kullanılarak iletişim yönetimi alanında öğrencinin kendini gerçekleştirme beklenmektedir. Yazarlar tarafından C1.1 (Engelleri, yanlış anlamaları ve çatışmaları çözme yeterliliği) olarak adlandırılan bu bileşen, yabancı dil olarak Türkçeöğrenen öğrencinin, aktarılmış kültür bilgisinden yola çıkarak kültürel anlamda iletişimi engelleyen, yanlış anlamalara sebebiyet veren durumlardan kaynaklanan çatışmalı durumları çözmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırmada neden alışlagelmiş kültür aktarımında tercih edilen Türk toplumu tarihi bilgisine odaklanmak yerine halen geçerli olan Türk Toplum Uygulamaları bilgisine odaklandığının da açıklamaktadır. Bu bileşeni takiben C1.2 (Uzlaşma yeterliliği), C1.3 (Arabuluculuk yeterliliği) ve C1.4 (Uyum yeterliliği) bileşenleri de kültürel aktarım sürecinde öğrenilmiş bilgileri (bildirme dayalı bilgi) ve kaynakları kullanarak, öteki olarak adlandırılan ve yabancılara Türkçe öğretiminde Türk toplumunu oluşturan bireylerle uyumu hedeflemektedir. Bu aynı zamanda Türk Kültürü Tanımlayıcılarının da hedeflerini yansıtmaktadır. Fakat proje yazarları tarafından C1.3 olarak şifrelenen (Arabuluculuk yeterliliği) yeterliliğin diğerlerinden farklı bir hedefi ortaya koyduğunu belirtmek gerekmektedir.

Arabuluculuk yeterliliği kültürel bağlamda öğrenenin ana dilini ve Türkçeyi kullanarak, Türk toplumuna ait basmakalıp, doğruluğu kanıtlanmamış bilgilerle

karşılaştığında, bu bilgileri arabuluculuk yeterliliğini kullanarak doğrularıyla değiştirebilme yeterliliğidir. Bu yeterliliğin içeriği de Türk kültürü tanımlayıcıların oluşturulmasında ulaşılması istenen önemli hedeflerden biridir. Bu yolla Türk toplumuna ait gerçek, doğruluğu kanıtlanmış gerçek bilgi Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından dünyanın dört bir yanına yayılacaktır. Proje yazarları tarafından C1.4 olarak şifrelenen (Uyum Yeterliliği) bileşen ise Türkçeyi, Türkiye’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencinin Türk toplumuna uyum sürecini kolaylaştıracağından, yine Türk kültürü betimleyicilerin hedefleri arasındadır.

CARAP V1 verilerinden proje yazarları tarafından C2 olarak şifrelenen veriler (C2= Dilsel ve Kültürel Dağarcığın Oluşması ve Gelişmesi Alanı) Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasındaki ana hedefler olarak belirlenmiştir. C2 alanını oluşturan bileşenlerin tamamı (C2.1 = Diller arası ve Kültürler arası Kendi Deneyimlerinden Faydalanma Yeterliliği / C2.2= Ötekilik Bağlamında Daha Sistemli Daha Kontrollü Öğrenme Yeterliliği) hazırlanmış olan Türk kültürü Tanımlayıcılarının tüm bileşenleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının neden hedeflendiği sorusuna da cevap oluşturmaktadır. Çünkü kültürel tanımlayıcıların oluşturulmasındaki ana hedef, Türkçe öğrenen yabancı öğrenciyi kendisine aktarılmış olan kültür bilgisini öğrendikten sonra önceden bu kültürle ilgili edinmiş olduğu bilgiyle karşılaştırması ve yorumlamasıdır. Böylelikle C2.2 (Ötekilik Bağlamında Daha Sistemli Daha Kontrollü Öğrenme Yeterliliği) ye ulaşarak hedef kültürle ilgili yani Türk kültürüyle ilgili önceden edindiği basmakalıp, doğruluğu kanıtlanmamış bilgiyi doğru ve geçerli olanla değiştirmesi ve Türkçeyi öğrenme sürecinde Türk kültürünü de sistemli bir şekilde öğrenmesi gerektiğinin bilincine varmasıdır. Bu sebeple C2 olarak adlandırılan alandaki tüm bileşenler Türk kültürü betimleyicilerinin en önemli hedefleri arasındadır.

CARAP projesi yazarları tarafından C3 (Kültürel Odağını Değiştirebilme) olarak şifrelenen bileşen ise Türkçe öğrenen yabancı öğrencinin gerek algıyacı dil becerilerini gerek üretici dil becerilerini kullanarak iletişime geçme sürecinde karşılaştacağı zorlukları en aza

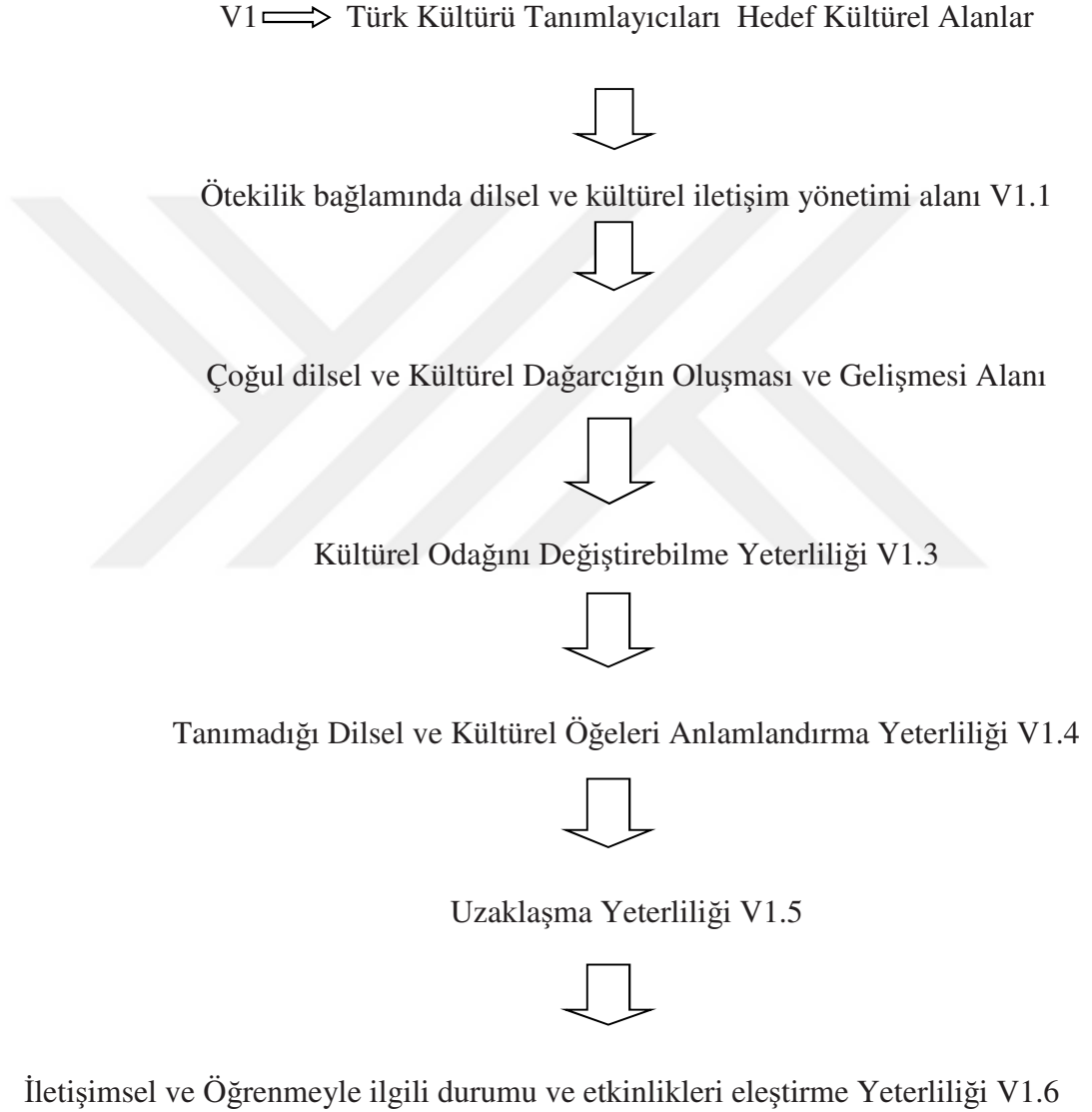
indirgeyecek bir tutumu ifade ettiği için aynı zamanda Türk kültürel tanımlayıcılarının da en önemli hedeflerinden biridir. Kültürel odağını değiştirebilmiş yabancı öğrenci, Türk toplumsal bilgisine daha duyarlı bir tutum içinde olacağından, bu tutumla Türkçe öğrenme sürecini de daha kolaylaştıracaktır.

CARAP projesi yazarları tarafından C4 (Tanımadığı Dilsel ve Kültürel Öğeleri Anlamlandırma yeterliliği) olarak şifrelenen yeterlilik ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenin, kendine aktarılmış olan türk toplumsal bilgisinden yola çıkıp, çeşitli strateji ve teknikleri kullanarak ilk kez karşılaştığı ve kültürel anlamda sorun yaratabilecek durumları yönetebilmesi hedeflenmektedir. Bu tutumu oluşturabilmek ve geliştirebilmek de Türk kültür tanımlayıcılarının başlıca hedefleri arasındadır. Çünkü önceden hiç karşılaşmadığı kültürel durumlarla başa çıkmak için, Türkçe öğrenen kişinin daha önceden kendisine aktarılan anlamlı ve işlevsel bir kültürel dağarcığa sahip olması gerekmektedir. Bu kültürel dağarcığa sahip olan Türkçe öğrenen benzetme yoluyla karşısına çıkan kültürel engelleri daha hızlı aşacaktır.

CARAP projesi yazarları tarafından C5 (Uzaklaşma Yeterliliği) olarak şifrelenen bu alan, öğrenenin farklı kültürel tutumlar karşısında öğrendiği kültürel bilginin karşılaşmış olduğu durumu çözmek için yeterli olmaması durumunda , hataketlerini kontrol edebilme ve geri çekilme tutumunu benimsemesidir. Bu bileşenin içeriği, kişiliğe ilişkin yeterlilikler (savoir-être) bağlamında değerlendirildiğinden Türk kültürel tanımlayıcıların hazırlanması hedefleri kapsamına alınmamıştır.

CARAP projesi yazarları tarafından C6 (Ötekiliği Tanıma) olarak şifrelenen bu alan ise Türkçe öğrenenin kendisine aktarılmış olan Türk toplumsal bilgisinden yola çıkarak Türk toplumu ve kendi toplumu arasında bağlar kurabilme, benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etmesidir. Bu alan da Türk kültür tanımlayıcılarının oluşturulmasında hedeflenmiş bir alandır.

Çünkü bu alanda kendini gerçekleştirme gayreti içinde olan Türkçe öğrenen, bu çalışmada Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Geliştirilmiş Metin (2018) bölümünde bahsedilen kültürlerarasılık yeterliliğine ulaşmada önemli bir kolaylık kazanacaktır. Türk kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında V1 verilerinin kullanımı aşağıdaki 3 numaralı şekilde belirtilmiştir.



Şekil 3: Türk kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında V1 verilerinin kullanımı

Aşama 2 CARAP V2 verilerinden hareketle Türk Kültürü Bildirimsel Bilgi Araştırması Konularının saptanması ve Tarama Ölçütleri.

CARAP V2 verilerinin değerlendirildiği, bulguların yorumlandığı bölümde de belirtildiği üzere K1.1 / K1.2 / K1.3 / K1.4 / K1.11 / K1.12 olarak şifrelenmiş veriler öğrenenin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinden önce almış olduğu örgün eğitimde edinmiş olması gereken kültürel duyarlılık olarak da adlandırılabilir içeriği ortaya koymaktadır. Bu sebeple V2 verilerinden yukarıda adı geçen veriler, Türk kültürü bilgi içeriği belirlenirken dikkate alınmamıştır.

CARAP V2 verilerinden K1.4 / K1.6 / K1. 10 / olarak şifrelenmiş verilerde, metnin özgün halinde cümle sonunda vb ibaresi bulunmaktadır. Türk kültürü içeriğinin taranmasında ölçüt olarak alınan bu cümlelerde, vb. ibaresinin olduğu bölümlerin taramada eksikliklere yol açmaması için, AOÇ metninin (2013) beşinci bölümünde yer alan, aynı zamanda bu çalışmada SV1'in (sebep veriler) oluşumunda ölçüt olarak belirlenmiş olan, Bildirime Dayalı Bilgi içeriğinden eklemeler yapılmıştır. Sosyokültürel Bilgi İçeriği Listesi(AOÇ, 2013, s.103-104). Bu eklemeler vb. ibaresinin ortaya koyduğu boşlukları en aza indirmek amacıyla yapılmıştır. Yapılan eklemelerin gerekçesi bulgular ve yorumlar bölümünde açıklanmıştır. K1.7 (Bazı normların, tabuları oluşturduğunu bilmek.) olarak şifrelenmiş olan veri, toplum kurallarından bahsettiği için her alanda ayrı olarak değerlendirilmiştir. Bu sebeple K1.7 araştırmacı tarafından tek bir başlık altında veri toplama için kullanılmamıştır.

K1.10 (Dil, sofrada vb çeşitli günlük ritüellerin kültürlerde keyfi (değişken) olabileceğini bilmek) olarak şifrelenen veride geçen ritüel kavramı, tarama sonucunda elde edilen her alanda ayrı ayrı incelenmiştir. Ritüel standartlaşmış ve tekrarlanan sembolik davranış biçimi olarak adlandırılabilir. Aynı zamanda grup bilincini ve beraberliği ortaya çıkaran ritüeller duygusal bir kanal olarakgeçmiş günümüze, günümüzü de geleceğe

bağlarlar. Çoğu kez dini olan ritüeller seküler özelliklere de sahip olabilir. (Karaman,2010) Ritüeller, CARAP verileri sınırlarında, yani sınırlı alanlar dahilinde, tarama yöntemiyle araştırılmıştır.

Araştırmacı tarafından TTBV (Türk Toplumsal Bilgisi Verileri) olarak adlandırılan bu veriler aynı zamanda kültürel tutumlar olarak da anılabilir. Araştırmanın Budun Dilbilimden Kültür Dilbilime Doğru Dil-Kültür Bağlantısı ve Yabancılara Türkçe Öğretimine Etkisi başlığında ayrıntılı olarak işlenen kültürel tutumlar kavramı, Sobol'un Ol'sanskiy'den aktardığına göre: “ *etnik topluluk üyelerinin dahil olduğu iletişim ve belirli bir davranış için yönerge görevini üstlenen zihinsel modeller ve sosyokültürel ideallerdir*”(Sobol, 2014, s. 38).

CARAP V2 verileri doğrultusunda tarama yöntemiyle elde edilen bilgiler kendi aralarında numaralandırılmıştır. Ana amacının yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürü betimleyicilerinin oluşturulması olan bu çalışmada CARAP projesi V2 verileri hangi kültür içeriğinin öğrenen tarafından bilinmesi gerektiği sorusuna cevap vermektedir. Projenin sadece bilgi (savoir) boyutuyla incelendiği bu çalışmada öne çıkan ve hemen hemen tüm betimleyicilerde, toplumsal uygulamalar, gelenekler, görenekler, günlük yaşam alışkanlıkları, sofrada adabı, ölüm, doğum uygulamaları, tabular, toplumsal normlar, toplumsal kurallar olarak belirtilen bu kültürel birimler aynı zamanda AOÇ metninin de bahsettiği ve bu çalışmada da beşinci bölümde ayrıntılı olarak işlenen sosyokültürel bilgiye işaret etmektedir (AOÇ,2013). “*Toplumsal uygulamalar tören ve ritüelleri, çeşitli kutlamaları, ibadet ve ayin türlerini, çeşitli halk inançlarını ve çeşitli alanlardaki halk bilgisini içermektedir*”(Aydın ve Atay, 2009). Bu tanımlamadan da yola çıkarak CARAP projesi verilerinin aktarılabilecek kültürel içerikte mutlaka bulunması gereken toplumsal uygulamalar aynı zamanda bir milletin kimliğini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde kültür betimleyicilerinin oluşturulmasında toplumsal uygulamalar AOÇ metninde betimlenen sosyokültürel bilgi içeriği ile de aynı anlamdadır. CARAP Projesi V2 verileri bu sebeple yabancılara Türkçe

öğretme amacıyla hazırlanan yöntem kitaplarındaki Türk kültürü içeriğini belirlemede kullanılacaktır. Türk kültürü içeriğinin belirlenmesi aynı zamanda Türk kültürü tanımlayıcılarının bilgi (savoir) boyutunu tamamlayacaktır.

Aşama 3 Türk kültürü bildirişimsel bilgisinin araştırılması ve şifrenmesi (Türk Kültürü Bilgisi Verileri)

Veriler TKBV

Tablo 23: K1.10

Dil, sofrada vb çeşitli günlük ritüellerin kültürlerde keyfi (değişken) olabileceğini bilmek.

Sofra Adabı (TKBV1)

“Türkler geleneksel olarak yemeği çabuk yerler. Yemeğe başlamadan önce ellerin mutlaka yıkanması gerekmektedir. Yemeğe besmele ile başlanması ve yemeğin bitiminde şükredilmesi sofrada kültürü açısından önemli alışkanlıklardır. Türkler, bazı yiyecekleri İslam dini yasakladığı için tüketmezler. Genellikle temizlik, lezzet ve ekonomik sebeplerden dolayı evde yemek alışkanlığı vardır. “(GÜLER , 2010)

İçecekler (TKBV2)

SICAK İÇECEKLER: çay, ıhlamur, ada çayı, tarçın, kahve, salep, süt

SOĞUK İÇECEKLER: ayran, boza, şerbetler, meyve suları(Tezcan,1990)

Yemekler (TKBV3).

Türk mutfağında bulunan yemekleri; çorbalar, et yemekleri, etli sebze yemekleri, diğer sebze yemekleri, etli kuru baklagil yemekleri, zeytinyağlı yemekler, pilavlar, börekler, salatalar, tatlılar gibi çok çeşitli şekillerde sınıflandırmak mümkündür(Halıcı,1986, s.325).

Tablo 24: K1.10'nun devamı

Günümüzde de Türk mutfağında, İslam dini tarafından yasaklanan domuz eti ve eşek, katur gibi hayvanlarla, sürüngen, kurbağa, tilki gibi hayvanlar yenmemektedir. Türk mutfağında tatlılar; hamur işi tatlıları, taze veya kuru meyve ve sebzelerle yapılan tatlılar ve sütü tatlılar olarak ayrılmaktadır. Ayrıca Türk mutfağı, Marmara Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi, Ege Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yetişen ürünler ve iklim farklılıkları dolayısıyla çeşitlilik göstermektedir(Ertaş Karadağ, Gezmen, 2013, s. 354).

Yemek Görgüsü (TKBV4).

Yenilen yiyecekler övünerek anlatılmaz, etrafa bahsedilmez. Tabaka koyulmuş yemek bitirilir. Yemek aynı zamanda Türklerde toplumsal dayanışma örneğidir. Yemeğin toplu olarak yenmesi önemlidir. Ölüm, düğün, bayram kutlaması, sünnet ve bunun gibi durumlarda toplu yemek yenir. Sayılan her durumda pişirilen özel yemekler bulunur (Tezcan,1997). Genellikle etli pilav, baklava ve börek özel yemeklere örnek olarak verilebilir (Yasa,1969; Güçbilmez, 1972). Özellikle ekme, su ve buğday gibi bazı yemeklik bitkiler kutsal sayılır (Eyüpoğlu, 1981). Misafiri yemekte ağırlamak toplumda önemli bir uygulamadır. Misafir ev sahibi yemeğe başlamadan yemeğe başlamaz. Ev sahibi de misafir yemeğini bitirmeden masadan kalkmaz (Tezcan,1997). “Türk kültüründe önce çorbanın servis edilmesi ve ardından ana yemek, tatlı ve çay ya da kahve sıralaması yemek yeme olgusunun önemli bir parçasıdır. Yemek yerken ağız şapırdatmak, diş karıştırmak, sofraya elleri silmek, ekme kırıntısı dökmek gibi davranışlar görgü kurallarına aykırıdır” (Abdurrezzak,2014, s.5).

Öğünler (TKBV5).

“Üçlü düzen: sabah = kahvaltı, öğle ve akşam. Halen Anadolu’da kuşluk ve akşam olarak adlandırılan ikili düzenin de kullanıldığı görülmektedir”(Baykara,1999,s.104).

Tablo 25: K1.10'nun devamı

Günlük Yaşam (TKBV6) Ritüeller (Özel Günler ve Haftalar).

Bayramlar (TKBV6.1)(Kültür Bakanlığı Resmi Sitesi) <http://aregem.kultur.gov.tr/TR-12699/mevsimlik-bayramlar.html>

Milli Bayramlar.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı

19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı

30 Ağustos Zafer Bayramı

29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

Dini bayramlar.

Ramazan Bayramı

Kurban Bayramı

Mevsimlik Bayramlar.

Bahar Bayramları : Nevruz, Çiğdem, Hıdrellez.

Yaz, Gündönümü Bayramları

Kış Yarısı

Önemli günler ve haftalar (TKBV6.2). (MEB Belirli Günler ve Haftalar Çizelgesi).

(<http://www.meb.gov.tr/belirli-gun-ve-haftalar-cizelgesi/duyuru/11814>)

Atatürk Haftası (10-16 Kasım)

Öğretmenler Günü (24 Kasım)

Şehitler Günü (18 Mart)

Tablo 26: K1.10'nun devamı

İstanbul'un Fethi (29 Mayıs)

15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü

Günlük Yaşam (TTBV7) Ritüeller (Çalışma zamanları ve alışkanlıkları).

Çalışma saatleri ve günleri kişinin mesleğine göre değişmektedir. Devlet kurumlarında çalışan devlet memurları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre haftalık olarak en fazla 40 saat çalıştırılabilir. Devlet memurlarının izin günleri de yasada cumartesi pazar olarak belirtilmiştir. Haftalık 40 saatten fazla çalışılması durumunda memura her bir saat için mesai ödemesi yapılır(Mevzuat,2018). Çalışma zamanları özel sektörde değişiklik göstermektedir. Çalışma alışkanlıkları veya çalışma hayatına bakış her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da nesiller arası farklılıklar göstermektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türk toplumunun, dönemimizde gelenekçi olarak adlandırılan, yaşça genç sayılmayan kuşağı, otoriteye sadık ve talimat bekleyen yapısıyla dikkat çekerken, orta yaş kuşağı ise uzun dönemli istihdam anlayışına sahip, uzun saatler çalışmanın önemine inanan bir kuşak olarak kabul edilebilir. Bilgi ve iletişim araçlarının yayılmasından faydalanan bir sonraki kuşak ise rekabetçi, hiyerarşik yapıyı sorgulayan, kendine güvenli bir yapıyı ortaya koymaktadırlar. Genç nüfusuyla dikkat çeken Türk toplumunun en genç kuşağında yer alanların çalışma alışkanlıkları incelendiğinde de bu kişilerin, rahat yaşamayı seven, teknolojinin tüm olanaklarını iş hayatına taşımış, hiyerarşik düzene pek aldırmayan, yaptıkları işi çok kolay değiştirebilen bir yapıya sahip oldukları gözlemlenmektedir (Adıgüzel vd,2014).

Günlük yaşam (TKBV8) ritüeller (Boş Zaman Uğraşları).

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından en son 2015 yılında yapılan zaman kullanımı araştırmasına göre, Türkler boş zamanlarında en çok televizyon seyretmekten hoşlanmaktadırlar. (%94,6) Televizyon seyretmeyi, akraba ziyaretine gitmek (%69,9) ve

arkadaşlarla evde buluşmak (%55,7) izlemektedir. Son yıllarda sosyal medyanın toplum hayatına girmesiyle birlikte sosyal medyada zaman geçirme de önemli bir boş zamanı değerlendirme alışkanlığı olmuştur. (%33,9) Araştırma sonuçlarına göre sportif faaliyetler Türkler için önemli bir boş zamanları değerlendirme alışkanlığı değildir (TUİK resmi sitesi).<http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18627>

Yaşam koşulları (TKBV9).

Tuik tarafından 2017 yılında yapılan Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması Bölgesel Sonuçları, 2017 adlı araştırmanın sonuçlarına göre en yüksek gelir sahibi iller sırasıyla İstanbul, Ankara, Tekirdağ, Edirne olarak görülmektedir. Mardin, Batman, Şırnak ve Siirt ise en düşük gelir sahibi iller olarak bilinmektedir. İstanbul, Adana, Mersin ve İzmir illerinde ise yüksek oranda gelir eşitsizliği gözlenmektedir. Asgari ücret Türkiye’de 1603 TL olarak belirlenmiştir. İşverenlerin çalışanlarına sigorta yaptırmaları mecburidir (<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27824>).

Ev ortamı (TKBV10).

“Kişinin gerek bireysel kimliğini gerekse toplumsal kimliğini oluşturduğu bir ortamdır. Evrensel ve millî değerlerinin kavrandığı yerdir”(Efe,2017,s.400).19. Yüzyıla kadarevlerde yere yakın oturma gereçleri kullanılırken, bu tarihten sonra Batı dünyasıyla kurulan ilişkilerin sonucunda kültürlerarası bir etkileşme oluşmuş ve oturma, yemek yeme gereçleri yerden yüksek olarak tasarlanmaya başlanmıştır. Fakat Anadolu’da bazı yörelerde hâlâ yere yakın gereçlerin kullandığı görülmektedir (Göker, 2009). Ev içinde uyulması gereken bir takım kılık kıyafet ve davranış kuralları bulunmaktadır. Eşlerin birbirine yardımı, çocukların ebeveyne saygı duymaları ve yaşlarına uygun sorumlulukları yüklenmeleri, Türk ev ortamını için oldukça önemlidir. Gerek geçmişten gelen Türk töresi, gerek İslam dinin

etkisiyle ev ortamının temizliği için özel dikkat gösterilir. Buna örnek olarak eve girerken sokakta dolaşırken kullanılan ayakkabıların çıkartılmasını verilebilir (Araz vd,1991).

Kişiler arası ilişkiler (TKBV11)

Aile yapıları ve ilişkileri (TKBV11.1)

Türk toplumunda kişiler arası ilişkiler özel bir önem taşımaktadır. Aile yapıları ve ilişkileri bakımından diğer toplumlardan oldukça farklı geleneklere sahip olan Türkler için aile ilişkilerinde en önemli kavram yardımlaşma ve toplumsal dayanışmadır. Ayrıca İslam dininin akrabalık ilişkilerine özel bir önem vermesi de akrabalık bağlarını oldukça kuvvetlendirmektedir. Her ne kadar çağımızda geniş aileden çekirdek aileye dönüşüm yaşansa da çekirdek aile neredeyse geniş aile özelliklerini taşımaktadır (Tezcan, 1997). Dayanışmaya dayanan aile ilişkileri her ne kadar sosyal ve ekonomik değişimlerin sonucunda yaşanan göçler sonucunda daha zayıflamış görünse de aile üyeleri mutlu ve acılı günlerinde birbirlerinin yanında olmaya özen göstermektedirler. Akrabalık sıfatları da bu sebeple oldukça zengindir. *“Türk toplumu geçirdiği sarsıcı değişimlere rağmen aile birliğini koruyabilen ülkelerin başında gelmektedir”* (Ortaylı,2018, s.198).

Nesiller arası ilişkiler (TKBV11.2).

“Türk kültüründe; kendinden yaşça büyük olanın elini öpmek, yaşına hürmeten ev içinde baş köşedeki yeri ona vermek, yaşlıların bilge kişi olarak fikirlerini almak üzere akıl danışılan kişiler olarak görülmesi yaşlıların toplumsal ve kültürel önemini ifade etmektedir”(Özmen 2013, s.111). Bu konum, değişen aile yapısı ve medyanın taşıyıcısı ve dinamosu olduğu tüketim kültürüyle farklı bir biçime dönüşmüştür. Türk ailesinde nesiller arası ilişkiler büyüklere duyulan saygı, küçüklere gösterilen sevgi ile bütünleşmektedir. Sosyal ve ekonomik şartların belirlediği durumlara göre yaşlı ebeveynler bazen genç nesille bir arada yaşar bazen de ayrı evlerde oturur. Fakat yaşlılara çocukları ve torunları tarafından

gösterilen yakın ilgi Türk töresinde önemli bir yer tutar. Aynı şekilde yaşlıların da çocuklarına ve torunlarına şefkat göstermesi, elinden geldiğince yardım etmesi oldukça önemlidir (Araz vd,1991).Yapılan araştırmadan aile çevresindeki yaş kuşakları arasındaki ilişkinin de çoğunlukla (%74) yakın ve sıcak olduğu anlaşılıyor.

İş ortamındaki ilişkiler (TKBV11.3)

İş ortamındaki ilişkilerinTürk toplumunda sevgi ve saygı çerçevesinde yürütülmesi oldukça önemlidir. Çırak-kalfa ilişkisi yani işi bilen yeni öğrenenle olan ilişkisindeki önemli ayrıntılar hem devlet memuru olarak çalışanlar hem de özel sektörde çalışanlar açısından dikkat çekicidir. Günümüzden yüzyıllarca önce kurulan ahilik oluşumunun mirası olan ticaret ahlakı, mesleğin inceliklerinin ve ticaret ahlakının yamak-çırak-usta ilişkilerinin düzenlendiği hiyerarşik düzen, aynı işi yapan esnafın birlikte güç oluşturması günümüzdeki ticaret hayatındaki ilişkiler için de belirleyicidir (Çağatay, 1989). Günümüzde her ne kadar iş ortamları farklılaşmış olsa bile geçmişe ait ahlaki içerik özünü kaybetmemiştir. İslam dininin de etkisiyle Türk toplumunda ibadet olarak algılanan çalışma hayatı, bu bakımdan iş ortamındaki ilişkilerde özenle davranılmasını gerektirmektedir (Araz vd,1991).

Farklı cinsiyetler arası ilişkiler (TKBV11.4)

Gerek İslamiyet öncesi gerek İslamiyet sonrası Türk toplumlarında kadın, erkeklerle beraber savaşıyor, spor yapan, yönetimde söz hakkı olan bireydir (Kafesoğlu, 1997). Toplumda farklı cinsiyetler arasındaki ilişkilerde gelenekler, görenekler ve inançlar doğrultusunda kurulmuş bir denge bulunmaktadır. Günümüzde kadın erkekle birlikte sosyal hayatta ve iş hayatında aynı haklara sahiptir. Bu durum kanunlarla belirtilmiştir. Ayrıca cinsiyetler arası ilişkilerde eşcinsellik bir tabu olarak görülmektedir. Türk toplumunda bireylerin % 71'i eşcinsel eğilimi olan kişilerle komşuluk etmek istememekte ve çocuklarının da arkadaşlık etmesini istememektedirler (Keyman, 2018).

Türk toplumunun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler (TKBV11.5)

Sabancı Üniversitesi İstanbul politikalar Merkezi tarafından yapılan ve Haziran 2018 ‘de raporlaştırılan, Türkiye’de Sosyal Uyum isimli proje çıktılarına göre, sınıflar arası sosyal ilişkilerin hayli yüksek olduğu ve toplum içinde farklılıkların yüksek düzeyde kabul edildiği görülmektedir. Türk toplumunda sınıflar arası dayanışma ve yardımlaşmanın ise araştırmada orta seviyenin üst sınırında olduğu gözlemlenmektedir (Keyman vd, 2018). “*Toplumsal gerginlikler, gündelik hayata -büyük oranda yansımamaktadır. Toplumun farklılıkları kabul eden geçişken kimlikli yapısının bu gerginliklerin hazmedilmesinde olumlu rol oynadığı anlaşılmaktadır*”(Keyman vd, 2018,s. 6). “*Türk insanının sade hayatını bilenler için asalet soya değil, kişiye özgü bir gerçektir*”(Baykara, 2001, s.155). *Genel olarak sağlam sosyal ilişkiler içinde olan Türkiye toplumunda, farklılıkların kabulü konusunda yüksek seviyede olumlu bir yaklaşım söz konusudur.*” ”(Keyman vd, 2018, s.8).

Etnik ve diğer halklar arasında ilişkiler (TKBV11.6)

Sabancı Üniversitesi İstanbul politikalar Merkezi tarafından yapılan ve Haziran 2018 ‘de raporlaştırılan, Türkiye’de Sosyal Uyum isimli proje çıktılarına göre sosyal uyumun%55 olarak hesaplandığını yani orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Fakat toplum içindeki farklılıkların yüksek düzeyde kabul edildiği (%66) görülmektedir. Ayrıca etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkilerin de ayrıntılı olarak incelendiği araştırmada Türk toplumunun %94’nün son bir yıl içinde giyiminden, dış görünüşünden, politik ve dini görüşünden dolayı veya buna benzer sebeplerden herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadığını göstermektedir (Keyman vd, 2018).

Politik ve dini gruplar arasında ilişkiler (TKBV 11.7)

Sabancı Üniversitesi İstanbul politikalar Merkezi tarafından yapılan ve Haziran 2018 ‘de raporlaştırılan, Türkiye’de Sosyal Uyum isimli proje çıktılarına göre, etnik alan, siyasi alan ve

laiklik alanında olduğu düşünölen gerginlikler gündelik yaşamda değil daha çok siyasetçiler arasında yaşandığı tespit edilmiştir. “Türkiye toplumunda benimsenmiş en kapsayıcı kimlik olarak “Türkler” karşımıza çıkıyor. Toplumun %80’i her zaman ve sık sık kendini “Türk” olarak tanımlıyor. Toplumun %88’i Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmaktan gurur duymaktadır. Gurur duymayanların oranı ise sadece %3 olarak ölçölmüştür”(Keyman vd, 2018, s.32).

Toplum ve polis, idare arasındaki ilişkiler ve kurumlar(TKBV 11.8)

Sabancı Üniversitesi İstanbul politikalar Merkezi tarafından yapılan ve Haziran 2018 ‘de raporlaştırılan, Türkiye’de Sosyal Uyum isimli proje çıktılarına göre, Türk toplumu Ordu (73%) ve polis (72%) olmak üzere, hastanelere (64%), mahkemelere (%60) dolayısıyla güvenlik, sağlık ve hukuk kurumlarına güvenmektedirler; ayrıca en az güvenilen kurumun medya olduğu görölmektedir”(Keyman vd, 2018).

K1.6

Selamlama, günlük ilişkiler, cinsiyet, ölüm vb farklı kültüre ait bazı kuralları, normları, değerleri bilmek.

Selamlaşma / Vedalaşma TKBV 12.

Türk kültüründe selamlaşma ve vedalaşmadatokalaşma, akabinde kucaklaşma ve öpüşme sıcaklık ve samimiyet göstergesi olarak kabul edilmektedir. Selamlaşmada ve vedalaşmada küçüklerin büyüklere olan saygısının göstergesi olarak, elin öpölmek suretiyle ya da sadece çeneye değdirilerek alna konulmasıyla yerine getirilen “el öpme davranışı” oldukça yaygın bir selamlaşma kültürüdür. El sıkışma oldukça uzun sürer. Kişisel alan dardır. Aynı cinsiyetten insanlar birbirlerine rahatça dokunurlar. Hitap ederken kişinin ön ismi kullanılmaktadır. Yüz yüze görüşmelerde sağa-sola değil muhatabın yüzüne bakılması önemli bir görgü kuralıdır. Sadece baş sallayarak, gülümseyerek sözsüz selamlaşma da olabilir(

Demir, 2012). “*Türk kültür tarihinde selamlaşma işleviyle kullanılan, beden dili ve davranış biçimleri arasındaki başlıca selamlaşma yöntemlerini ise el sıkışmak, başın öne doğru eğilmesiyle saygı gösterisinde bulunmak, el sallamak, elin baş tarafına götürülmesi, sağ eli göğsün üzerine götürmek, sarılmak, el sıkışarak veya omuzları birleştirerek sarılmak, gülümsemek/göz kırpmak, başı hafifçe öne doğru eğmek ve el öpmek şeklinde sıralamak mümkündür*” (Keskin2017, s.128).

Günlük ilişkiler TKBV 13.

Arkadaşlık TKBV 13.1.

Türk toplumunda arkadaşlık kavramı çok önemlidir. Hatta arkadaşlık, tasavvuri akrabalık / sanal akrabalık olarak da kabul edilebilir. Kan kardeşliği, ahret kardeşliği, süt kardeşliği, asker arkadaşlığı gibi kendi içinde özel kuralları olan arkadaşlık çeşitleri bulunmaktadır (Tezcan, 1991).

Misafirlilik TKBV 13.2 (Davranış, sohbet konuları, tabular, ziyaret süresi vb).

Türk toplumunda hastalık, doğum, evlenme, ölüm gibi olayları takiben mutlaka ilgili kişiler ziyaret edilir. Ziyaretler kısa tutulur. Sohbetinde iyi dilekler dilenir, duruma uygun hediye götürülür. Özellikle hastalık ziyaretlerinde olumsuz konulardan, ölümden bahsedilmez. Gerek hasta ziyaretlerinde, gerek diğer ziyaretlerde doktor, ilaç, alışveriş mekanları vb konularda tavsiye verilmesi ve özel hayata ilişkin soruların sorulması yaygındır (Tezcan,1997).

Giyim TKBV 13.3 (Giyim).

Şehirde, kırsal bölgelerde erkek ve kadın giyimlerinde farklılıklar vardır. Kırsal bölgelerde yapılan iş ve iklim şartlarına göre giyilirken, büyük şehirlerde standart moda uygun giysilerin giyildiği gözlemlenmektedir. Her toplumda olduğu gibi giyimde dinsel etkiler de söz konusudur (Tezcan, 2000).

13.4 Hediye alıp verme TKBV 13.4.

Türk kültüründe karşılıklı hediye alıp verme oldukça önemlidir. Anadolu'da ve büyük şehirlerde değişkenlik gösterse de düğünlerde takı takarak, para vererek ve özellikle ilk hediye getiren tarafın hediyesine denk bir hediye alınmasına özen gösterilir. Askere uğurlanan kişiye, doğumda, nişan töreninde, yeni ev alan aileye mutlaka hediye ile gidilir. Şehirler de ise bunlara ilaveten sosyokültürel değişimler sonucunda yılbaşında, doğum gününde ve medya tarafından duyurulan özel günlerde hediyeleşme görülmektedir (Tomak ve Güney, 2014). Ayrıca Bahaeddin Ögel'in aktardığına göre babanın evlenirken kızına çeyiz vermesi gibi çeşitleri bulunan ve yardımlaşma anlamına gelen hediyeleşmeler de Türk kültüründe önemli bir yer tutmaktadır (Ögel, 1988).

K1.15 TKBV 14

Farklı kültüre ait bazı toplumsal uygulamaları ve gelenekleri bilmek.

Evlilik / Düğün gelenekleri TTBV 14.1

Düğünlerin toplumda dayanışmayı pekiştirmek, kazancın hediyeler yoluyla yeniden dağılımını gerçekleştirmek gibi Türk toplumsal hayatında bazı işlevleri vardır. Çağımızda da çoğunluk tarafından uygulanan evlenme aşamaları, görücülük (kız isteme), söz kesimi, nişan kına gecesi ve nikah olarak sıralanabilir (Tezcan, 1997). Evlilikte tarafların kararı kadar aile büyüklerinin onayı da önemlidir. Düğün törenleri kırsal kesimde ve büyük şehirlerde farklılıklar gösterebilir. Düğün törenleri evlerde, salonlarda yapılabilir. Düğün törenlerine gelen misafirlerin hediye getirmesi önemli bir gelenektir(Tezcan, 2000).

Doğum Gelenekleri TKBV 14.2

Hamile kadına karşı büyük bir ilgi ve saygı vardır. Ad koyma hemen bütün kesimlerde merasim ile yapılır. Bu törenlerde İslam dininin etkileri vardır. Kırklama inancı hemen tüm

Türk dünyasında var olan bir inançtır (Çeltikçi, 2007). Bebeğin göbeği düştükten sonra nereye gömüldüğü de önemlidir. Okul bahçesine gömülürse çocuğun okumuş, cami bahçesine gömülürse çocuğun imanlı, evin bahçesine gömülürse çocuk evcil olacağına dair inanışlar vardır (Başal,2006). Yeni doğan bebeği ve anneyi ziyarete gelenlere sıcak veya soğuk olarak sunulan loğusa şerbeti ikramı da önemli doğum gelenekleri arasındadır (Sarıoğlan ve Cevizkaya, 2016). Yeni doğan bebeğe hediye getirilmesi de önemli gelenekler arasındadır.

Ölüm gelenekleri TKBV 14.3

Türk toplumunda ölünün defni ve sonraki törenler İslami geleneklere göre yapılmaktadır. Ölünün defnedildiği günün ilk gecesi, eve taziye ziyaretine gidilir. Akşam namazı ile yatsı arasındaki süre içinde Kuran okunur. Taziye ziyaretine giderken ev sahibine çeşitli yemekler götürülür. Ölüm gününe denk gelen yedinci gün, kırkıncı gün Kuran okunur (Ersoy,2002).

Değerler TKBV 15

TKBV 15 numaralı verinin tanımlanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. *“Görüşme oldukça esnek bir araştırma aracıdır. Bu araç, araştırma sürecinin her basamağında kullanılabilir”*(Büyüköztürk vd, 2016, s. 153). TKBV 15.1 numaralı veri çok geniş bir alanı kapsadığı için araştırmacı tarafından uzman görüşü alınmasına karar verilmiştir. Bu sebeple Marmara Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. Okan Yeşilot ile görüşme yapılmıştır. Görüşme öncesinde kendisine sorulacak soru hazırlanmıştır ve kısa mesaj yoluyla kendisine iletilmiştir. Kendisinden cevap kısa mesaj yoluyla gelmiştir.

TKBV 15.1 veri içeriğinin hazırlanmasında hazırlanan soru:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yabancı öğrencilere aktarılması gereken Türk milli kimlik öğelerinin en önemlileri nedir?

Prof. Dr. Okan Yeşilot'un bu soruya vermiş olduğu cevap TKBV 15.1 numaralı verinin içeriğini oluşturmuştur.

Milli kimlik TKBV 15.1

(**Prof. Dr. Okan Yeşilot**, oyesilot@marmara.edu.tr, Aralık 2018)

“Türk kültürünün en önemli taşıyıcısı dildir. Yabancılara Türk örf ve adetlerinden örnekler anlatılmalı, aile değerleri, çocuk yetiştirme, kadına verilen değer, fakir ve ihtiyaç sahiplerine yardım, yaşlılara hürmet, hayvan sevgisi, çevre ve yeşil bilgisi Türk milli kültürünün en önemli özellikleri arasındadır”.(Yeşilot, 2018)

Önemli tarihi kişilikler ve olaylar TKBV 15.2

B1 dil düzeyi ile sınırlandırıldığı için içinde bulunduğumuz yıllarda ülkemizde yaşanan siyasi ve sosyal yaşamı etkileyen önemli tarihi olaylar, (örnek: 15 Temmuz 2016, seçim sisteminin değişmesi vb) bu tarihi olayların içinde yer alan kişiler aktarılır. Türk tarihi bilgisi aktarımına daha üst dil düzeylerinde değinilir(CECR FR, 2018).

Somut kültürel miras TKBV 15.3

(**Kültür Bakanlığı Resmi Sitesi**)

İstanbul [1985]

Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası (Sivas) [1985]

Hattuşa (Boğazköy) - Hitit Başkenti (Çorum) [1986]

Nemrut Dağı (Adıyaman - Kahta) [1987]

Xanthos-Letoon (Antalya - Muğla) [1988]

Safranbolu Şehri (Karabük) [1994]

Troya Antik Kenti (Çanakkale) [1998]

Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi (Edirne) [2011]

[Catalhöyük Neolitik Kenti \(Konya\) \[2012\]](#)

[Bergama Çok Katmanlı Kültürel Peyzaj Alanı \(İzmir\) \[2014\]](#)

Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu (Bursa) [2014]

Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri [2015]

[Efes \(İzmir\) \[2015\]](#)

[Ani Arkeolojik Alanı \(Kars\) \[2016\]](#)

[Afrodisias \(Aydın\) \[2017\]](#)

[Göbeklitepe Arkeolojik Alanı \(Şanlıurfa\) \[2018\]](#)

Göreme Milli Parkı ve Kapadokya (Nevşehir) [1985]

Pamukkale-Hierapolis (Denizli) [1988]

TKBV 15.4 Somut olmayan kültürel miras listesi (Arı, vd, 2017).

1. *Meddahlık Geleneği (2008)*
2. *Mevlevi Sema Törenleri (2008)*
3. *Âşıklık Geleneği (2009)*
4. *Karagöz (2009)*
5. *Nevruz (Azerbaycan, Hindistan, İran, Kırgızistan, Özbekistan ve Pakistan ile ortak dosya (2009) (2016 yılında dosya Afganistan, Azerbaycan, Hindistan, Irak, İran, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Pakistan, Tacikistan ve Türkmenistan katılımı ile genişletilmiştir)*
6. *Geleneksel Sohbet Toplantıları (Yaren, Barana, Sıra Geceleri ve diğer, 2010)*

7. *Alevi-Bektaşi Ritüeli Semah (2010)*
8. *Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali (2010)*
9. *Geleneksel Tören Keşkeği (2011)*
10. *Mesir Macunu Festivali (2012)*
11. *Türk Kahvesi ve Geleneği (2013)*
12. *Ebru: Türk Kâğıt Süsleme Sanatı (2014)*
13. *İnce Ekmek Yapımı ve Paylaşımı Geleneği: Lavaş, Katırma, Jupka, Yufka (Azerbaycan, İran, Kazakistan, Kırgızistan ve Türkiye ile ortak dosya) (2016)*
14. *Geleneksel Çini Sanatı (2016)*
15. *Bahar Bayramı Hıdırellez (Makedonya ile ortak dosya) (2017)*
16. *Islık dili (2017)*

Türk dünyası bilgisi TKBV 15.5

(Coğrafi - Bağımsız Devletler) Azerbaycan Cumhuriyeti, Kazakistan Cumhuriyeti, Kırgızistan Cumhuriyeti, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Özbekistan Cumhuriyeti, Türkiye Cumhuriyeti ve Türkmenistan Cumhuriyeti

Özerk Coğrafyalar: Kırım, Uygur, Tataristan, Başkurdistan, Çuvaşistan, Hakasya, Tuva, Dağlık Altay, Yakutistan ve Gagauz Cumhuriyetleri.

Türk Soyluların Yaşadığı Coğrafyalar : İran, Irak, Suriye, Bulgaristan, Makedonya, Kosova, Arnavutluk, Gürcistan, Rusya, Afganistan, Tacikistan ve Moğolistan sayılabilir (Güzel, 2013, s.225-226).

Türk toplumsal bilgisi verilerinin V4(TKBV) Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasında kullanılması esasları, bulgular ve yorumlar.

Araştırmacı tarafından V4 olarak şifrelenen Türk toplumsal bilgisi verileri, CARAP projesi kapsamında V2 olarak şifrelenen Kültür Bilgisi verilerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. TTBV olarak şifrelenen Türk toplumsal Bilgisi Verileri Türk kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Tanımlayıcıların hazırlanmasında bildirim dayalı bilgi (savoir) boyutu olmadan, uygulayıcı bilgi (savoir – faire) belirlenemediğinden Türk Kültürü Tanımlayıcıları oluşturulmasında ilk basamağın tamamlandığını göstermektedir. Bu sebeple çalışmada Esas Veriler 1 olarak anılmaktadır ve EV 1 olarak şifrelenmiştir. V2 olarak şifrelenen CARAP verilerinden yola çıkılarak hazırlanmış olan Türk toplumsal Bilgisi Verilerinin kültürel tanımlayıcıların oluşturulması sürecinde kullanılması aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

Şekil 4: Bildirime Dayalı Türk Kültür Bilgisinin Oluşumu (Savoir)



Aşama 4: B1 Eşik Düzey Projesi verilerinden hareketle Türk Kültürel Tanımlayıcılarının B1 dil düzeyinde sınırlanması

Bu projede öncelikle yabancı dil öğretiminde hedeflenen kültürel aktarımın, öğreneni sosyal aktöre dönüştürme süreci tıpkı dil düzeylerine benzetilerek altı basamağa ayrılmıştır. Yazarlar bu basamakların gerek kültürel yeterlilikleri belirlenmesinde gerek yabancı dil öğretimi sürecinde kültürel içeriğin oluşturulmasında belirleyici özellikleri olduğunu belirtmektedirler (Béacco vd, 2011). Buna göre yabancı dil öğrenen bireyde gelişmesi beklenen çok kültürlü kişiliğin oluşumunu gösteren altı basamak şu şekilde sıralanmaktadır: “*Hedef kültürü keşif basamağı, kültürler arasılığı bilincine varma basamağı, hedef kültüre dalma ve yorumlayıcı geri çekilme basamağı, dalma veya bütünleşme basamağı, kişisel ve vatandaş olarak katılım basamağı, çok kültürlü kişiliğe ulaşma basamağı*” (Béacco vd, 2011, s. 255). Proje yazarları bu basamakları AOC metninin ortaya koyduğu A1 A2 B1 B2 C1 C2 olarak adlandırılan altı dil düzeyinin isimlendirilmesine benzetmek istediklerini ifade etmişlerdir (Béacco vd, 2011). Bu bağlamda kültürel yeterlilikleri sınırlandırıp, aynı dil düzeyleri çerçevesi çizdikleri gibi kültürel düzeylere de çerçeve çizmişlerdir. Bu bağlamda kültür aktarımı ve kültürel betimleyicilerin hazırlanmasını amaçlayan bu çalışmada oluşturulan kültürel betimleyicilerin B1 dil düzeyindeki çerçevesi, diğer bir deyişle sınırları bu projenin verilerinden yola çıkılarak çizilmiştir. Aynı zamanda Türk kültürü tanımlayıcıları hedef kültüre dalma ve yorumlayıcı geri çekilme basamağının da içeriğini ortaya koyacaktır.

Türk kültürüne ait tanımlayıcıların hazırlanmasında bu araştırmanın sınırlılıkları B1 olarak belirlendiğinden hazırlanan kültürel betimleyicilerin içeriğinin B1 yeterliliği ile sınırlandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda sınırlama B1 Eşik Düzey Başvuru Metni verilerinden elde edilmiştir. Bu veriler araştırmacı tarafından V3 olarak adlandırılmıştır. Ardından V3 verileri kendi aralarında çalışmanın sınırlılıkları açısından değerlendirilip,

ayrıştırılmıştır. Böylelikle Türk Kültürüne ait bildirim dayalı bilgi sınırlaması ve Türk kültürüne ait uygulayıcı beceriler sınırlaması elde edilmiştir. Bu verilere araştırmacı tarafından sınırlayıcı veriler adı verilmiş SIV olarak şifrelenmiştir. Böylelikle Türk Kültürü Tanımlayıcıları elde edilmiştir. Elde edilen verilere araştırmacı tarafından Türk Toplum Uygulayıcı beceriler adı verilmiş ve TTUB olarak şifrelenmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılması gereken esas veriler elde edildiğinden araştırmacı tarafından Esas Veriler 2 olarak adlandırılmış ve EV2 olarak şifrelenmiştir.

Sınırlama ölçütleri

B1 Dil düzeyi için hazırlanan kültürel betimleyicilerin içeriği B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi Verileri V3 doğrultusunda sınırlandırılmıştır. Sınırlandırma için kültürel yeterliliğin proje kapsamında belirlenen beş bileşeni ölçüt olarak alınmıştır. Eylemsel Bileşen, Budun dilbilimsel Bileşen, İlişkiler Bileşeni, Yorumlayıcı Bileşen ve Kültürlerarası Bileşeni oluşturan alt birimlerin hepsi öncelikle çalışmanın sınırlılığı açısından değerlendirilmiş ve gerekçeleri altta belirtilen bazı alt birimler araştırmanın kapsamına alınmamıştır. Daha sonra araştırmanın kapsamına alınan alt birimler bildirim dayalı bilgi (savoir) ve uygulayıcı bilgi (savoir faire) bağlamında ayrıştırılarak sınırlamalar oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından sınırlama verileri olarak adlandırılan bu veriler SIV olarak adlandırılmıştır. SIV verilerine ulaşma süreci aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:



Şekil 5: SIV verilerine ulaşma süreci

B1 Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi verileri V3 alt birimlerinin sınırlandırılması.

Eylemsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1 (Tablo no 28)“Toplumsal farklılıklara sezgilerini kullanarak uyum gösterme” ve “Görünüşte hemen anlaşılamayan toplumsal farklılıkları keşfetmeye hazırlıklı olmak: toplumsal tartışmalara giriş” bileşeni kişiliğe ait yeterlilikler ve sezgisel (heuristik) yetkinlik bağlamında bulunduğu için çalışma kapsamında değerlendirilmemiştir.

Budun dilbilimsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1 (Tablo no 29)Nezakete bütünleşmiş kabul edilebilir bir söylem yönetimi bileşeni, bildirişimsel dil yeterliliklerinin bir bileşeni olan toplum dilbilimsel yetkinlik bağlamında bulunduğundan

konuşmalarda uzaklıkların ve farklılıkların ve budun dilbilimsel temelde ortaya çıkabilecek olan yanlış anlaşılmaları risklerine karşı hazırlıklı olmak dilsel olarak bu riskler gerçekleştiğinde bunları ana dili konuşucularıyla açıklığa kavuşturmak, bildirişimsel dil yeterlilikleri bağlamında bulunduğu çalışma kapsamında değerlendirilmemiştir.

İlişkiler Bileşeni Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1 (Tablo no 30) Kendi toplumuna ait özellikleri betimleyebilme yetkinliği, Bütünsel olarak toplulukları karşılaştırabilme yetkinliği, Hedef toplumdaki konuşmacıya duyduğu olumlu duyguları gösterebilme, dile getirebilme yetkinliği, Toplumsal özne olarak, kendiyle ilgili bilgiler verebilme yetkinliği bileşenleri kişiliğe dair yeterlilikler kapsamında değerlendirildiği için çalışma kapsamında değerlendirilmemiştir.

Yorumlayıcı Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1 (Tablo no 31)

Şaşırtıcı veya egzotik olana duyulan çekiciliğin dışında, farklılıkları sezme yetkinliği bileşeni, sezgisel (heuristik) yetkinliği, Kendine ait çözümlene sınıflandırmalarını geçici olarak askıya alma ve bunları hedef toplumunkilerle değiştirebilme yetkinliği ise kişiliğe dair yeterlilikleri kapsadığından çalışmada değerlendirilmeye alınmamıştır.

Kültürlerarası Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları (tablo no 32) Tüm bileşenleriyle bu çalışmada belirtildiği üzere kültürlerarası yeterliliklerin oluşumunda diğer üç davranış ve kazanımların gerçekleşmesi sonucunda ulaşılabilecek hedef olarak belirlendiğinden, Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasında hedefler bölümünde bileşen olarak kullanılmıştır.

SIV Verileri

B1 Dil Düzeyi Kültürel Betimleyicilerde Sınırlılıkların Betimlenmesi (SIV= Sınırlayıcı Veriler))

Eylemsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1

Yeni sosyal çevreyi göreceli olarak yönetebilmek: alışılmış toplumsal senaryoların bilinmesi, hareket ve tutumlarını durumlara göre ayarlayabilmek, tutumları kendi geldiği toplumunkinden ayırt edebilmek.

SIV 1.1 Bildirime Dayalı Bilgi bağlamında: Alışılmış, günlük hayata dair karşılaşılabildiği muhtemel toplumsal durumlar bilgisi.

SIV 1.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında: Göreceli, tam oluşmamış, başarısızlığın da olabileceği bir sosyal durum yönetimi. Hareketlerin, tavırların, tutumların farklı olmasına neredeyse alışmış olmak, ayırt edebilmek.

Bazı özel toplumsal senaryoları, arabulucu olmaksızın tek başına kısmi olarak yönetebilmek: (doktora, dışarıya gitmek, iş aramak, ülkede bulunmasıyla ilgili resmi, yönetimsel sürecin yönetilmesi gibi)

SIV 2.1 Bildirime Dayalı Bilgi Bağlamında: Kendini ilgilendiren veya gereksinimlerini sağladığı kurumları ve kurumların işleyişini bilmek.

SIV 2.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında: Kendini ilgilendiren durumlarda, gereksinimi sağlamak için yardım almaksızın çeşitli kurumlarda işlerini, tam bir anlaşma sağlamaksızın halledebilmek.

Daha önceden karşılaşmadığı, bir arada yaşamın içinde öğrenmediği, özel hayatı ilgilendiren durumlarda veya kendi kültüründe karşılığı bulunmayan özel hayatı ilgilendiren konularda (davete icabet, tesadüfi karşılaşmalar vb) tutum ve davranışlarını ayarlamak

SIV 3.1 Bildirime Dayalı Bilgi Bağlamında: Günlük hayatın hedef toplumda nasıl işlediği bilgisi. Hedef toplumda özel yaşama ait doğru tutum, davranış bilgisi.

SIV 3.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında: Hedef toplumda özel hayatı ve gündelik yaşamı ilgilendiren konularda doğru tutum ve davranışlarda bulunmak.

Hedef toplumun geneli tarafından marjinal bulunan veya kabul görmeyen (dış görünüm, vücut) tutumlara uyum sağlamak.

SIV 4.1 Bildirime Dayalı Bilgi Bağlamında: Hedef toplumda bulunan dış görünüm ölçütleri bilgisi.

SIV 4.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında: Hedef topluma aykırı veya hedef toplumu rahatsız edici bir dış görünümünden uzak durmak.

Budun dilbilimsel Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1

Toplumsal, işlevsel veya kişisel iletişim durumlarını (yazılı ve sözlü iletişimi kapsar), toplumsal protokole uygun rutinlerde veya çevresindeki kişilerle, komşulukta, profesyonel ilişkilerde yönetmek.

SIV 5.1 Bildirime Dayalı Bilgi Bağlamında: Hedef toplumda komşuluk, arkadaşlık, öğrencilik veya çalışma hayatında var olan toplumsal uygulamalar ve iletişim tutumları bilgisi. Gelenek, görenek bilgisi.

SIV 5.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında: Yakın çevresindeki kişilerin oluşturduğu sosyal ağın bir parçası olmak.

İlişkiler Bileşeni Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1 Hedef dilde veya kendi ana dilinde, hedef toplumun konu edildiği iletişim durumlarını başarıyla yönetmek (bilgi vermek, bilgi vermek, bilgi edinmek, hedef toplumda konuşanların bakış açılarını tanımlayabilmek)

SIV 6.1 Bildirime Dayalı Bilgi Bağlamında: Hedef topluma ait tarihi, politik, demografik, sosyolojik bilgi.

SIV 6.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında:Hedef topluma ait bildirim dayalı bilgiyi (ansiklopedik bilgi) kullanarak, hedef toplumun konu edildiği ortamlarda doğru tanıtabilmek.

Hedef toplumdaki konuşmacıların bakış açılarını ve sorularını yorumlayabilme yetkinliği.

SIV 7.1Bildirim Dayalı Bilgi Bağlamında:Hedef topluma ait milli kimlik, gelenekler, davranışlar, kişilerarası ilişkiler bilgisi.

SIV 7.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında:Hedef toplumla ilgili toplumsal uygulamalardan yola çıkarak hedef toplumun bireylerini anlayabilmek, söylediklerini yorumlayabilmek.

Yorumlayıcı Bileşen Davranış ve Tutumlar Kazanımları B1 Televizyon, haftalık yazılı basın gibi çeşitli bilgi kaynaklarını kullanabilme yetkinliği

SIV 8.1Bildirim Dayalı Bilgi Bağlamında: Hedef topluma ait iletişim araçları bilgisi.

SIV 8.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında:Hedef toplumda bulunan medya organları bilgisinden hareketle doğru bilgiyi edinmek.

Toplumsal ve siyasi yorumları anlayabilme yetkinliği.

SIV 9.1 Bildirim Dayalı Bilgi Bağlamında: Hedef topluma ait tarihi, politik, yönetsel ve milli kimliğe dair bilgi.

SIV 9.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında:Hedef topluma ait tarihi, politik, yönetsel ve milli kimliğe dair edindiği bilgiden yola çıkarak hedef topluma ait bireylerin toplumsal ve siyasi olayları nasıl yorumladığını algılayabilmek.

Kendi çevresinde, açıkça dilini öğrendiği toplumu hedef alan etnosantrik bakış açılarına (örneğin medya) karşı çıkmak ve pozisyon almak.

SIV 10.1 Bildirime Dayalı Bilgi Bağlamında: Hedef topluma ait günlük yaşam bilgisi, tarihi, politik, yönetsel ve inanç bilgisi.

SIV 10.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında: Hedef topluma ait bildiği günlük yaşam bilgisi, tarihi, politik, yönetsel ve inanç bilgisinden yola çıkarak hedef toplumla ilgili doğruluğu kanıtlanmamış basamaklı ifadeler karşısında tepki vermek.

Kentsel çevre, kıyafet vb tutumlara duyarlılık

SIV 11.1 Bildirime Dayalı Bilgi Bağlamında: Hedef topluma ait sosyal gelenekler, değerler, inançlar, tutumlar bilgisi.

SIV 11.2 Uygulayıcı Beceriler Bağlamında: Hedef topluma ait sosyal gelenekler, değerler, inançlar, tutumlar bilgisinden yola çıkarak hedef toplumda yadırganmayacak tutum ve davranışlarda bulunmak.

Aşama 5: Diller İçin Avrupa Ortak öneriler Çerçeve Metni Tanımlayıcılarda Önerme Yazma Ölçütlerinin Tanıtılması

Türk kültürü tanımlayıcıları AOÇ metni dil yeterlilik tanımlayıcılarının geliştirilmesi modeline uygun olarak hazırlanmıştır (AOÇ,2013). Tanımlayıcıların hazırlanmasında AOÇ metninin modelinin seçilmesinin çeşitli gerekçeleri bulunmaktadır. İlk gerekçe yabancı dil alanında kullanılan bildirimsel yeterlilikler tanımlayıcılarının AOÇ metninin hazırlanmış olduğu tanımlayıcılar olmasıdır. Kültürel tanımlayıcıların da bu modele göre hazırlanmasının bu sebeple kullanıcılar tarafından daha anlaşılır olacağı düşünülmüştür. İkinci gerekçe bu çalışmanın literatür taraması bölümünde yer alan araştırma bilgilerinin, AOÇ metninin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine getirdiği yeni kavramların çerçevesinde tartışılmış olmasıdır. Üçüncü gerekçe ise uygulama bölümünde toplanan verilerin AOÇ metninin

yayımlanmasından sonra ortaya çıkan yeni kavramları araştırmak için yapılan projelerin de bu metinle bağlantılı olma durumudur.

AOÇ metni tanımlayıcıların önermelerinin nasıl yazılması gerektiğiyle ilgili bir model ortaya koymaktadır (AOÇ, 2013). Tanımlayıcı yazma modelinin AOÇ metninde yer almasının en önemli sebebi ise yazarların öneriler çerçevesi olarak adlandırdıkları içeriğin ileriye dönük geliştirilmesini sağlamaktır. Bu çalışmada basamak kümeleri geliştirilmediğinden, sadece AOÇ metninin tanımlayıcıların ifade edilişi bölümü model olarak kullanılmaktadır (AOÇ,2013, s.200-201). Bu modele göre tanımlayıcıların yazılmasında beş farklı ölçütün kullanılması gerekmektedir: Olumlu / Olumsuz Anlatımlar, Kesinlik, Açıklık, Kısalık, Bağımsızlık. Tanımlayıcıların hazırlanmasında olumlu veya olumsuz anlatımın seçimi hazırlayan kişiye bırakılmaktadır. Olumlu anlatım daha çok içinde olumsuz önermelerin bulunmadığı tanımlayıcı anlatımdır. Örnek vermek gerekirse: “*Bir kısım ezberlenmiş sözcükleri ve kısa deyimleri tanır ve üretir*”(AOÇ, 2013,s.200). Fakat yazarlar, bu modelde dil düzeyinin düşük olduğu durumlarda olumsuz anlatımların, tanımlayıcı hazırlayanlar için daha kolay bir seçenek olduğunu söylemektedirler. Bu çalışmada kültürel tanımlayıcılar B1 dil düzeyi için hazırlanacağından olumlu anlatımlar modeli benimsenmiştir. Yazarlar olumlu anlatım benimsendiğinde, tanımlayıcıların mutlaka örneklendirmeli açıklamalarla, bir başka deyişle koşullandırmalarla beslenmesini önermektedirler. Örnek: *Ara sıra tekrarlanması ve başka türlü anlatılması istemesi koşuluyla veya anlamasına yardım etmek için muhatabının çaba göstermesi koşuluyla gibi*”(AOÇ,2013, s.201).

Kesinlik ölçütü ise yazarlar tarafından şu şekilde belirtilmektedir: “*Tanımlayıcılar somut görevleri ya da görevlerin gerçekleştirilmesindeki somut beceri derecelerini betimlemelidir.*” (AOÇ,2013, s. 201). Tanımlayıcıların yazımında muğlak ifadelerden kaçınılması gerekmektedir. Ayrımların gerçek ölçütlerle yapıldığını gösteren ifadeler kullanılmalıdır. (biraz, birkaç, birçok vb)

Açıklık ölçütü ise yazarlar tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: *“Tanımlayıcılar basit söz dizim şeklinde oluşturulmalı ve açık, mantıksal bir yapıya sahip olmalıdır”* (AOÇ 2013, s.201).

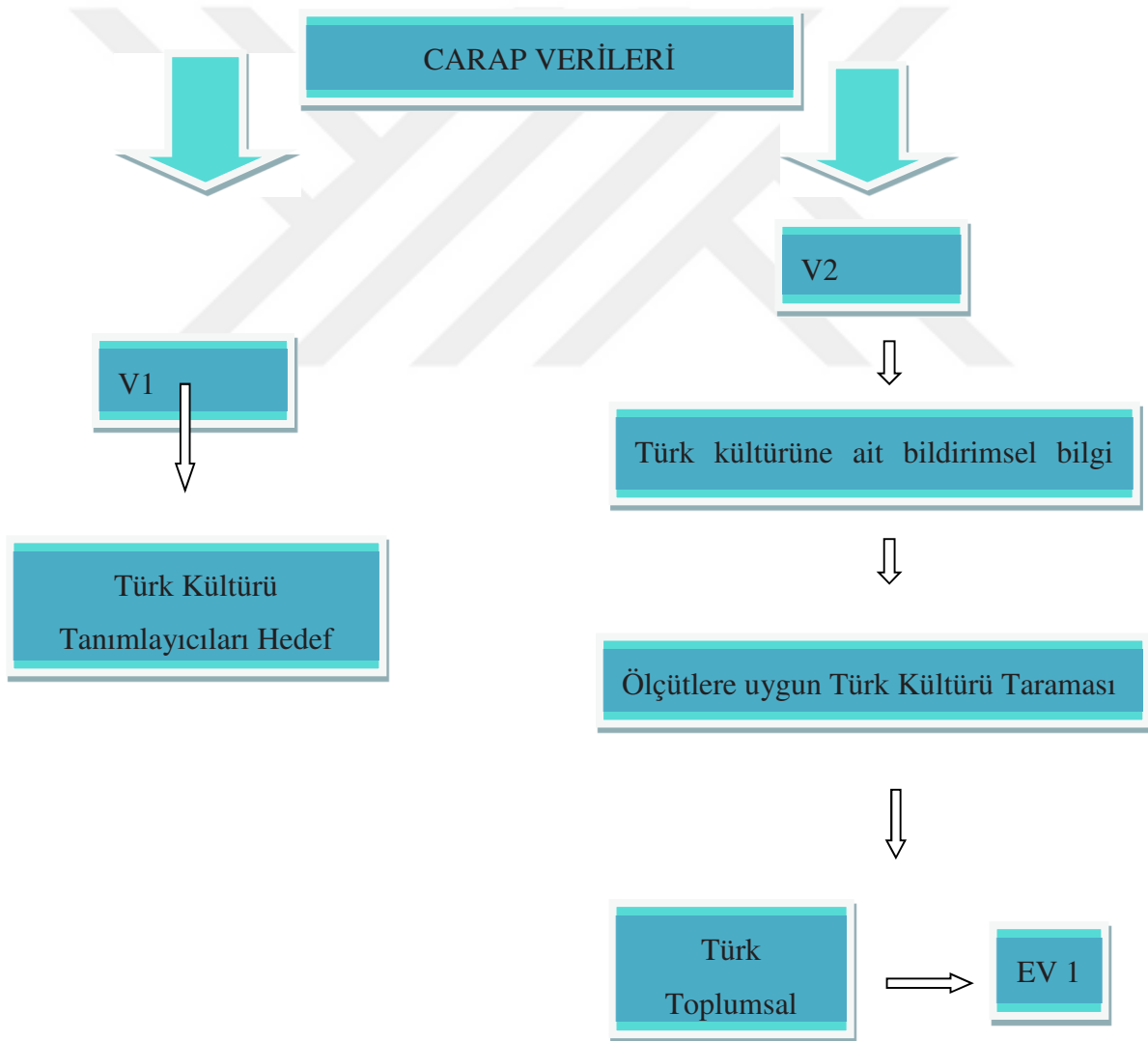
Kısalık ölçütü, tanımlayıcı yazarlarının zengin tanımlamalar içeren uzun cümlelerden uzak durmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Yazarlar bu durumu açıklığa kavuşturmak için dünya genelinde yapılan projelerde öğretmenlerin atölye çalışmaları kapsamında en fazla 25 sözcükten oluşan tanımlayıcıları kabul ettikleri örneğini vermişlerdir (AOÇ,2013).

Bağımsızlık ölçütü bağlamında yazarlar, tanımlayıcıların hazırlanmasında cümlelerin anlamsal olarak birbirinden bağımsız, kısa ve somut olmaları gerektiğini belirtmektedirler (AOÇ,2013).

Bu çalışmada Türk Kültürü Tanımlayıcıları oluşturulurken çeşitli aşamalardan geçilmiştir. Bu aşamalarda önceki bölümlerde tanıtılan projelerden alınan veriler tanımlayıcıların içeriğini belirlemiştir. AOÇ metni tanımlayıcı geliştirme modeli ise tanımlayıcıların önermeye dönüştürülmesi sürecinde kullanılmıştır.

CARAP projesinden elde edilen veriler iki ayrı bölüme ayrılmıştır. V1 ve V2 olarak şifrelenen bu verilerden V1 verileri Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasında hedefleri belirlemek için kullanılmıştır. *“Bilişsel açıdan bakıldığında, verilen bir görevi yerine getirecek beceriye sahip olmayan bir birey, bir öğrenme etkinliğini gerçekleştirme sürecine girer. Dolayısıyla bu öğrenme süreci içinde mevcut durumun tanımı ve ulaşılması hedeflenen, arzu edilen durumun tanımlanması istenilen becerilere ulaşma sürecinde beklenen değişikliklerin belirlenmesi öğretilecek, bilgilerin sınıflandırılarak bir plan oluşturulması gerekir”* (Logie, 2004, s.175). CARAP projesinden elde edilen ve V2 olarak şifrelenen veriler ise Türk kültürüne ait bildirim dayalı bilginin oluşturulmasında kullanılmıştır. Çünkü kültürel tanımlayıcıların oluşturulmasında uygulayıcı becerilere ulaşmak adına ilk önce

uygulayıcı becerilerin içeriğini belirleyecek olan bildirim dayalı bilgiyi tanımlamak gerekmektedir. Tarama yöntemiyle elde edilen Türk Kültürü bildirim dayalı bilgisi araştırmacı tarafından Türk Toplumsal Bilgisi Verileri olarak adlandırılmış ve TTBV olarak şifrelenmiştir. Bu verilerin tamamı kültürel tanımlayıcıların hazırlanmasında ilk esas verileri oluşturduğundan araştırmacı tarafından Esas Veriler 1 olarak adlandırılmış ve EV1 olarak şifrelenmiştir. CARAP verilerinin Türk kültürü tanımlayıcılarının hazırlanmasında nasıl kullanıldığı aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.



Şekil 6: CARAP Verilerinin Türk Kültür Tanımlayıcılarının hazırlanmasında Kullanımı

Türk Kültürü tanımlayıcıları hazırlanırken kullanılan sınırlılıklar ise B1 Dil Düzeyi Başvuru Metni projesinden elde edilen veriler kullanılarak hazırlanmıştır. Aşamaları altıncı bölümde ayrıntılı olarak açıklanan sürecin SIV verilerine ulaşma süreci beş numaralı şekilde belirtilmiştir.

Aşama 6: Türk Kültürü Tanımlayıcıları

B1 (TKT B1) Uygulayıcı Beceriler

(Hedef kültüre dalma ve yorumlayıcı geri çekilme basamağı)

TKT B1 (1) Türk toplumuna ait sofrada ve yemek görgüsüyle ilgili bilgilerinden hareketle bu bilgileri Türk toplumunda yadırganmayacak kadar uygular.

TKT B1 (1) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 27: TKT B1 (1)

Dayanak K1.10
Dayanağın Elde Edildiği Veri V2
İçerik Ttbv1 / Ttbv4 (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi
Hedef Kültürel Alan C1.2 / C1.4 / C2.2 / C3 / C6
Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1
Sınırlar Sıv(1) / Sıv (2)
Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (2) Türk toplumunda yemek alışkanlıklarıyla ilgili öğrenmiş olduğu bilgilerden hareketle (özellikle davetlerde) yiyecekleri ve içecekleri tanıır. Sofra adabı ve yemek görgüsünden çıkarım yaparak tutumunu düzenler.

TKT B1 (2) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 28: TKT B1 (2)

Dayanak K1.10
Dayanağın Elde Edildiği Veri V2
İçerik Ttbv1 / Ttbv2/ Ttbv3/ Ttbv4 (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)
Hedef Kültürel Alan C1.4 / C2.2 / C3 / C6
Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1
Sınırlar Sıv 5.1 / Sıv 5.2
Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (3) Türk toplumunun kutladığı milli ve dini bayramların, özel gün ve haftaların zamanları ve özellikleri bilgisinden hareketle, tutum ve davranışlarını Türk toplumunda yadırganmayacak kadar düzenler.

TKT B1 (3) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 29: TKT B1 (3)

Dayanak K1.10
Dayanağın Elde Edildiği Veri V2
İçerik Ttbv6.1 / Ttbv 6.2 (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)
Hedef Kültürel Alan : C1 / C1.4 / C2.2 / C3 / C6
Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1
Sınırlar : Sıv 5 / Sıv 6
Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKTB1 (4) Türk toplumunun çalışma zamanları ve çalışma alışkanlıkları, kurumlar ve toplum arasındaki ilişkilerle ilgili bilgilerinden hareketle, günlük gereksinimlerini karşılar. Kurumlarla olan ilişkilerini asgari düzeyde düzenler. (Yabancılar şubesi, polis,pasaport işlemleri vb)

TKT B1 (4) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 30: TKT B1 (4)

Dayanak K1.10

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv11.3/Ttbv11.8 (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : : C1.1 / C1.2 / C1.4 / C2.2 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : Sıv 1 / Sıv 2 / Sıv 6

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (5) Türk toplumuna ait karşılaşma, selamlaşma, vedalaşma, hitap ile ilgili kültürel özellikler bilgisinden hareketle, toplum içinde kurduğu resmi veya gayri resmi ilişkilerde, bazı sürçmeler olsa da, doğru davranır.

TKT B1 (5) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 31: TKT B1 (5)

Dayanak K1.6

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 12 (K1.6ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1.2 / C1.4 / C2.1 / C2.2 / C3 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 1 / S1v 2 / S1v 3

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (6)Türk toplumunda arkadaşlık, misafirlik vb ilgili uygulamalar bilgisinden hareketle toplum içinde davranışlarını, tepkilerini ve tutumlarını azami ölçüler içinde denetler, uyum sağlar.

TKT B1 (6)için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 32: TKT B1 (6)

Dayanak K1.6 / K1.15
Dayanağın Elde Edildiği Veri V2
İçerik Ttbv 13.1 / Ttbv 13.2 (K1.6 / K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)
Hedef Kültürel Alan : C1.1 / C1.2 / C1.4 / C2.1 / C2.2 / C3 / C6
Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1
Sınırlar : S1v 1 / S1v 3 / S1v 5 / S1v 6 / S1v 7
Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (7) Türk toplumunda arkadaşlık, misafirlik, komşuluk vb ilgili uygulamalar bilgisinden hareketle toplum içinde sosyal aktörlük (toplum katılımcısı) görevini fark eder, asgari ölçüde bu görevi yerine getirir.

TKT B1 (7) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 33: TKT B1 (7)

Dayanak K1.6 / K1.15
Dayanağın Elde Edildiği Veri V2
İçerik Ttbv 13.1 / Ttbv 13.2 (K1.6 / K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)
Hedef Kültürel Alan : C1 / C2 / C3 / C4 / C6
Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1
Sınırlar : S1v 1 / S1v 3 / S1v 5 / S1v6 / S1v 11
Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (8) Türk toplumunda dış görünüm uygulamalarıyla ilgili bilgilerden hareketle toplum içindeki dış görünümünü azami ölçüde düzenler.

TKT B1 (8) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir

Tablo 34: TKT B1 (8)

Dayanak K1.6 / K1.15

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv13.3(K1.6/K1.15ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1.1 / C1.4 / C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 1 / S1v 3 / S1v 4 / S1v 5 / S1v 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (9) İlgili bilgilerden hareketle, Türk Toplumuna ait dış görünüm uygulamalarıyla ilgili tepkilerini ve tutumlarını azami ölçüler içinde denetler, uyum sağlar.

TKT B1 (9) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 35: TKT B1 (9)

Dayanak K1.6 / K1.15

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 13.3 (K1.6 / K1.15ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1.1 / C1.4 / C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 1 / S1v 3 / S1v 4 / S1v 5 / S1v 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (10) Türk toplumunda kişiler arası resmi veya gayri resmi ilişkilerde tabular bilgisinden hareketle, sohbet / görüşme konuları, ziyaret süresi, hediyeleşme vb toplumsal durumlarda davranış ve tutumlarını azami ölçüler içinde denetler.

TKT B1 (10) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 36: TKT B1 (10)

Dayanak K1.6 / K1.15

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 13.2 / 13.4 (K1.6 / K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1 / C2 / C3 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : Sıv 1 / Sıv 5 / Sıv 6 / Sıv 7

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (11) Türk toplumunda sosyal aktör olarak boş zamanları değerlendirme ritüelleri bilgisinden hareketle sohbet / görüşme konuları açar, bildirişimi sürçmeler olsa da sağlar.

TKT B1 (11) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 37: TKT B1 (11)

Dayanak K1.10

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 8(K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1.1 / C1.4 / C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 1 / S1v 3 / S1v 5 / S1v 6 / S1v 7 / S1v 8 / S1v 9

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (12) Türk toplumuna ait ev ortamı / ev yaşamı bilgilerinden hareketle ev ziyaretlerinde, komşuluk ilişkilerinde vb tutum ve davranışlarını denetler.

TKT B1 (12) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir

Tablo 38: TKT B1 (12)

Dayanak K1.10

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 10 (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1 / C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : Sıv 1 / Sıv 3 / Sıv 5 / Sıv 7

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (13) Türk toplumuna ait ev ortamı / ev yaşamı bilgilerinden hareketle ev ziyaretlerinde, komşuluk ilişkilerinde vb sosyal aktör () görevini sürçmeler olsa da tamamlar.

TKT B1 (13) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir

Tablo 39: TKT B1 (13)

Dayanak K1.10

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 10 (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1 / C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 1 / S1v 3 / S1v 5 / S1v 7 / S1v 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (14) Türk toplumuna ait aile yapıları ve aile arası ilişkiler bilgisinden hareketle toplumdaki bireylerin bazı olaylar karşısındaki etkilerini ve tepkilerini inceler, keşfeder ve yorumlar.

TKT B1 (14) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 40: TKT B1 (14)

Dayanak K1.10

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1.1 / C1.2 / C1.4 / C2 / C3 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : Sıv 7 / Sıv 8 / Sıv 9

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (15) Türk toplumuna ait aile yapıları ve aile arası ilişkiler bilgisinden hareketle toplumdaki bireylerin hareketlerini / düşüncelerini değerlendirirken tepkilerini ve tutumlarını azami ölçüler içinde denetler.

TKT B1 (15) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 41: TKT B1 (15)

Dayanak K1.10

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 11.1 / Ttbv 11.2 (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1.1 / C1.2 / C1.4 / C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 7 / S1v 8 / S1v 9 / S1v 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (16) Türk toplumına ait arkadaşlık, aile yapıları, farklı cinsiyetler arası ilişkiler bilgisinden yola çıkarak tabuları keşfeder, inceler, yorumlar.

TKT B1 (16) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 42: TKT B1 (16)

Dayanak K1.10
Dayanağın Elde Edildiği Veri V2
İçerik Ttbv11.4 / Ttbv 11.1 / Ttbv 11.2 (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)
Hedef Kültürel Alan : C1.1 / C1.2 / C1.4 / C2 / C3 / C4 / C6
Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1
Sınırlar : S1v 5 / S1v 7 / S1v 8 / S1v 9 / S1v 11
Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (17) Türk toplumunun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler, etnik ve diğer halklar arasında ilişkiler, politik ve dini gruplar arasında ilişkiler bilgisinden hareketle önceden edinmiş olduğu basmakalıp bilgileri karşılaştırır ve sonuç çıkarır.

TKT B1 (17) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 43: TKT B1 (17)

Dayanak K1.10
Dayanağın Elde Edildiği Veri V2
İçerik Ttbv11.5 / Ttbv11.6 / Ttbv 11.7 (K1.10ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)
Hedef Kültürel Alan : C1.1 /C1.2 / C1.4/ C2 / C3/ C4 / C6
Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1
Sınırlar : S1v 6 / S1v 7 / S1v 8 / S1v 9
Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (18) Türk toplumunun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler, etnik ve diğer halklar arasında ilişkiler, politik ve dini gruplar arasında ilişkiler bilgisinden hareketle Türk toplumuna ait doğruluğu kanıtlanmamış basmakalıp söylemler karşısında asgari ölçüde arabuluculuk yapar.

TKT B1 (18) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 44: TKT B1 (18)

Dayanak K1.10
Dayanağın Elde Edildiği Veri V2
İçerik Ttbv11.5 / Ttbv11.6 / Ttbv 11.7 (K1.10 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)
Hedef Kültürel Alan : C1.3 / C2 / C3 / C4 / C6
Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1
Sınırlar : S1v 6 / S1v 7 / S1v 8 / S1v 9 / S1v 10
Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (19) Türk toplumunun evlilik, doğum, ölüm durumlarında uyguladığı gelenekler, toplumsal uygulamalar bilgisinden hareketle tutum ve davranışlarını denetler.

TKT B1 (19) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 45: TKT B1 (19)

Dayanak K1.15

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 14.1 / Ttbv 14.2 / Ttbv 14.3 (K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1.1 / C1.2 / C1. 4 / C2 / C3 / C4 / C 6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 6 / S1v 7 / S1v 8 / S1v 9 / S1v 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (20) Türk toplumunun evlilik, doğum, ölüm durumlarında uyguladığı gelenekler, toplumsal uygulamalar bilgisinden hareketle sosyal aktör () görevini sürçmeler olsa da, asgari ölçülerde yerine getirir.

TKT B1 (20) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 46: TKT B1 (20)

Dayanak K1.15

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 14.1 / Ttbv 14.2 / Ttbv 14.3 (K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1. 1 / C1.2 / C1. 4 / C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 3 / S1v 5 / S1v 6 / S1v 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (21) Türk toplumuna ait milli kimlik ve inanç (kısmi) bilgisinden hareketle gelenekleri, toplumsal uygulamaları, bireylerin bazı tutum ve davranışlarını keşfeder, inceler, yorumlar.

TKT B1 (21) için dayanak, dayanağın elde edildiği veri, hedef kültürel alan, hedef kültürel alanın elde edildiği veri, sınırlar ve sınırların elde edildiği veriyi göstermektedir.

Tablo 47: TKT B1 (21)

Dayanak K1.15

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 15(K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1. 1 / C1.2 / C1. 4 / C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : Sıv 3 / Sıv 5 / Sıv 6 / Sıv 7 / Sıv 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (22)Türk toplumuna ait milli kimlik ve inanç (kısmi) bilgisinden hareketle gelenekleri, toplumsal uygulamaları, bazı tutum ve davranışları önceden edinmiş olduğu basmakalıp bilgilerle karşılaştırır ve sonuç çıkarır.

Tablo 48: TKT B1 (22)

Dayanak K1.15

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik Ttbv 15 (K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : Sıv 3 / Sıv 5 / Sıv 6 / Sıv 7 / Sıv 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TKT B1 (23) Türk toplumuna ait milli kimlik ve inanç (kısmi) bilgisinden hareketle Türk toplumuna ait doğruluğu kanıtlanmamış basmakalıp söylemler karşısında asgari ölçüde arabuluculuk yapar.

Tablo 49: TKT B1 (23)

Dayanak K1.15

Dayanağın Elde Edildiğı Veri V2

İçerik Ttbv 15 (K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1.3 / C2 / C3 / C4 7 C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiğı Veri V1

Sınırlar : Sıv 3 / Sıv 5 / Sıv 6 / Sıv 7 / Sıv 10 / Sıv 11

Sınırların Elde Edildiğı Veri V3

TKT B1 (24) Türk toplumuna ait önemli tarihi kişilikler, tarihi olaylar ve Türk dünyası (kısmi) bilgisinden hareketle öğrenmiş olduğu bilgiyi önceden edinmiş olduğu basmakalıp bilgilerle karşılaştırır ve sonuç çıkarır.

Tablo 50: TKT B1 (24)

Dayanak K1.15

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik : Ttbv 15.2 (K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1.1 / C1.2 / C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 3 / S1v 5 / S1v 6 / S1v 7 / S1v 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

TTK B1 (25) Türk toplumuna ait önemli tarihi kişilikler, tarihi olaylar bilgisinden (kısmi) hareketle Türk toplumuna ait doğruluğu kanıtlanmamış basmakalıp söylemler karşısında asgari ölçüde arabuluculuk yapar.

Tablo 51: TKT B1 (25)

Dayanak K1.15

Dayanağın Elde Edildiği Veri V2

İçerik : Tbv 15.2 (K1.15 Ölçütlerine Uygun Araştırılan Bildirimsel Türk Kültürü Bilgisi)

Hedef Kültürel Alan : C1 /C2 / C3 / C4 / C6

Hedef Kültürel Alanın Elde Edildiği Veri V1

Sınırlar : S1v 3 / S1v 5 / S1v 6 / S1v 7 / S1v 10 / S1v 11

Sınırların Elde Edildiği Veri V3

Bölüm V: Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerek bildirişimsel yeterlilikler gerek genel yeterlilikler kapsamında ele alınan birçok araştırma problemi bulunmaktadır. Bu araştırmanın ele aldığı araştırma problemleri, öğrenenin genel yeterlilikler olarak da adlandırılan kültürel yeterliliklerinin dil düzeyine uygun olarak geliştirilmesiyle ilgili sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla ortaya koyulmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan ilk araştırma problemi: Eğitim bilimleri alanında, özellikle bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde kültür nedir? sorusuna cevap bulabilmektir. Farklı bilim dalları tarafından farklı ölçütlerle incelenmiş olan kültür kavramının yabancı dil öğretimindeki tanımı ve yeri bu sebeple araştırmanın alan yazın bölümünde araştırılmıştır. Bu bölümdeki araştırma sonucunda, kültür kavramının sosyokültürel bilgi ve genel kültür bilgisi olarak iki farklı bağlamda değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan ikinci araştırma problemi ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı nasıl olmalıdır? sorusudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan araştırmalarda incelenen kültür aktarımının daha faydalı bir içeriğe kavuşması için hangi önlemlerin alınması gerektiği araştırma kapsamındaincelendikten sonra kültür aktarımının ölçünlü, dil düzeylerine göre değişiklik gösteren bir şekilde yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan üçüncü araştırma problemi ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılacak kültür aktarımı içeriği ne olmalıdır? Neye göre belirlenmelidir? sorusudur. Bu soruya cevap verebilmek adına Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013) ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2018) incelenmiş, genel yeterlilikler adı altında yer alan kültürel yeterlilikler tüm bileşenleriyle belirtilmiştir. Bunun sonucunda

kültür içeriğine ait bildirimsel bilgi aktarımının yerine bildirimsel bilgiden yola çıkarak uygulayıcı becerilere ulaşmanın kültür aktarımında önemli bir hedef olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan dördüncü araştırma problemi ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, yöntem kitapları aracılığıyla yapılan kültür aktarımı AOÇ metni ölçütlerine göre mi yapılmaktadır? sorusuna cevap bulabilmektir. Hazırlanan yöntem kitaplarının hemen hepsinin kültürel aktarım boyutuna karşı duyarlı olduğu fakat aktarılacak kültürün içeriği hakkında ve bu içeriğin neye göre belirleneceği hakkında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sorunun cevabının bulunabilmesi amacıyla İstanbul Türkçe Öğretim Seti B1 Kitabı AOÇ metni genel yeterlilikler bileşenlere göre tarama yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, kültür aktarımında sosyokültürel bilgi içeriği ile genel kültür bilgisi içeriğinin dengesiz dağılmış olduğu ve bildirimsel bilginin uygulayıcı becerilere dönüşemediği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınan beşinci araştırma problemi ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yöntem kitaplarında yapılan kültür aktarımının yöntemli ve ölçünlü olmasını sağlamak için neler yapılabilir? sorusuna cevap aramaktır. 2001 yılından beri gerek Türkiye'deki yabancı dil öğretimi programlarında, gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013) ve CECR FR (2018) bu bağlamda incelenmiş, çerçeve metin sonrasında yapılan Avrupa Komisyonu projeleri araştırılmıştır. İnceleme sonucunda bildirimsel dil yeterliliklerinin her dil düzeyinde tanımlayıcılara ayrıldığı hatta yeterlilikleri oluşturan tüm bileşenlerin de dil düzeylerine göre tanımlayıcılarla belirtildiği görülmüştür. Fakat kültürel yeterlilikler kapsamında tanımlayıcıların, her kültürde farklılık göstereceği sebebiyle, genel kavramlar kullanılarak hazırlandığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan altıncı araştırma problemi ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin ardından Avrupa Konseyi tarafından yapılan önemli projelerde ve bilimsel araştırmalarda öğrenenin sahip olması gereken kültürel yeterlikler nasıl tanımlanmıştır? sorusuna cevap aramaktır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde yeterlilikleri ayrıntılı olarak belirlemek amacıyla yapılmış CARAP projesine ve B1Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi (2011) verilerine ulaşılmıştır. Proje verileri kültürel yeterlilikleri belirleme bağlamında bildirişimsel yeterliliklerden ayrıştırılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan yedinci araştırma problemi ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, çalışmanın sınırlılıkları kapsamında B1 dil düzeyindeki öğrenenlerin sosyal aktör olma sürecinde kültürel gereksinimleri nedir? sorusuna cevap aramak olmuştur. Bu kapsamda B1Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi (2011) verilerine ulaşılmıştır. Bu veriler kapsamında, genel olarak tanımlanan kültürün, çeşitli bileşenlere ayrılarak yeterlilikleri oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan sekizinci araştırma problemi ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, B1 dil düzeyinde Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne ait Toplumsal uygulamalar bilgisi (Türk Toplumsal Bilgisi) ve Toplumsal uygulamalar becerileri ne olmalıdır? sorusuna cevap aramak olmuştur. Bu aşamada incelenen proje sonuçlarının yönlendirmesiyle, çeşitli bileşenlere ayrılan kültür içeriğinden yola çıkılarak, Türk kültürü bildirimsel bilgisi tarama yöntemiyle araştırılmıştır. Türk kültürü bildirimsel bilgisi hem sosyokültürel bilgi hem de genel kültür bilgisi bağlamında araştırılmıştır.

Araştırmaya ait problemlerin çözümü aşamasında ulaşılan en önemli bilgi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil düzeyine uygun, ölçünlü bir kültür aktarımı yapılması için çözümün, aynı bildirişimsel dil yeterliliklerinde kullanıldığı gibi kültür tanımlayıcılarının oluşturulması gerekliliği olmuştur. Bu sebeple araştırmanın sonunda B1 dil düzeyinde

kültürel betimleyici model önerisinin oluşturulmasına karar verilmiştir. B1 dil düzeyinde hazırlanan kültürel betimleyici model önerisinin yöntem kitabı yazarlarının kitap hazırlama aşamasında işlerini kolaylaştırmak, yöntem kitapları aracılığıyla yapılan kültür aktarımında belirli ölçütler saptamak hedeflenmiştir. Bu bağlamda Türk kültürü betimleyicilerinin oluşturulma sürecine girilmiştir. Türk kültürü betimleyicileri model önerisi beş aşamada hazırlanmıştır. Birinci aşamada V1 olarak adlandırılan CARAP projesi verilerinden kültürel alanları oluşturmak için faydalanılmıştır. Buna göre Türk kültürü tanımlayıcıları için Ötekilik Bağlamında dilsel ve kültürel iletişim yönetimi alanı, Dilsel ve Kültürel Dağarcığın Oluşması ve Gelişmesi alanı, Çoğul dilsel ve Kültürel Dağarcığın Oluşması ve Gelişmesi alanı, Kültürel Odağını Değiştirebilme Yeterliliği alanı, Tanımadığı Dilsel ve Kültürel Öğeleri Anlamlandırma Yeterliliği alanı, Uzaklaşma Yeterliliği alanı, İletişimsel ve Öğrenmeyle ilgili durumu ve etkinlikleri eleştirme yeterliliği alanı, Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasında kullanılan alanlar olarak belirlenmiştir. Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasındaki ikinci aşama Türk kültürü bildirimsel bilgisinin hangi konulardan oluşması gerektiğini saptamak olmuştur. Aynı proje kapsamında (CARAP) araştırmada V2 verileri olarak anılan veriler ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aktarılacak olan kültür bildirimsel bilgisinin içeriğinin araştırılmasında kullanılmıştır. Projenin sadece bilgi (savoir) boyutuyla incelendiği bu çalışmada öne çıkan kültür içeriği sosyokültürel bağlamda, toplumsal uygulamalar, gelenekler, görenekler, günlük yaşam alışkanlıkları, sofrada, ölüm, doğum uygulamaları, tabular, toplumsal normlar, toplumsal kurallar olarak belirlenmiştir. Üçüncü aşama ise Türk Kültürü Bildirimsel Bilgisinin araştırılması ve şifrelenmesi olmuştur. Tarama yöntemiyle birçok halk bilimi çalışmasından ve Türkiye’de 2017 ve 2018 yıllarında toplumla ilgili yapılan araştırmalardan faydalanılarak araştırmada TKBV olarak şifrelenen Türk Kültürü Bilgisi Verilerine ulaşılmıştır.

Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşmasındaki dördüncü aşamada ise oluşturulacak tanımlayıcıların B1 dil düzeyinde sınırlanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda B1Eşik Düzey Başvuru Metni Projesi (2011) verilerinden faydalanılmıştır. Araştırmada V3 olarak şifrelendirilen veriler kendi aralarında çalışmanın sınırlılıkları açısından değerlendirilip, ayrıştırılmıştır. Böylelikle Türk Kültürüne ait bildirim dayalı bilgi sınırlaması ve Türk kültürüne ait uygulayıcı beceriler sınırlaması elde edilmiştir. Bu verilere araştırmacı tarafından sınırlayıcı veriler adı verilmiş ve SIV olarak şifrelenmiştir. Elde edilen verilere araştırmacı tarafından Türk Toplum Uygulayıcı beceriler adı verilmiş ve TTUB olarak şifrelenmiştir.

Araştırma kapsamında Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulmasındaki son aşamada ise tanımlayıcıların yazılmasındaki ölçütlerin belirlenmesi olmuştur. Bu aşamada Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (2013) tanımlayıcılarda önerme yazma ölçütleri incelenmiş, bu ölçütler doğrultusunda Türk kültürü tanımlayıcıları yazılmıştır. Araştırma kapsamında 25 Türk kültürü tanımlayıcısı elde edilmiştir. Bu tanımlayıcıların hazırlanması aşaması bildirimsel bilgiden (savoir) uygulayıcı becerilere (savoir-faire) doğru giden bir yol olarak da tanımlanabilir. Bu araştırmada araştırmacının ortaya koymak istediği en önemli unsur, Türk Kültürüne ait bildirimsel bilgiyle Türk kültürüne ait uygulayıcı becerilerin birbirinden farklı kavramlar olduğunun da altını çizmektir. Kısaca belirtmek gerekirse amaç, yöntem kitaplarında Türk Kültürüne ait bildirimsel bilginin kültür öğretimi şeklinde listelenerek aktarılmasından uzak durularak, bu bilginin ancak dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama metinlerinin seçiminde ölçüt alınmasını önermektir. Aynı şekilde Türk Kültürü Uygulayıcı Becerilerinin de yöntem kitaplarında görev odaklı etkinliklerin hazırlanmasında öğrenenin edinmiş olduğu kültürel bilginin kullanılmasına ve dolayısıyla içselleştirilmesine zemin hazırlayacak etkinliklerin seçiminde kullanılması için yapılmış bir öneridir. Böylelikle yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan kültür aktarımının yöntem

kitaplarında, müfredatın dışında, özel bölümlerde yer alan fazladan verilen bir bilgi görüntüsünden çıkarılması önerilmiştir.

Son yıllarda, hem yabancı uyruklu öğrencilerin, hem Türkiye'ye yaşamaya veya çalışmaya gelen kişilerin hem de Türkiye'de yaşamayan ama dilimizi merak edip de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişilerin sayısı günden güne artmaktadır. Türk dünyasında milyonlar tarafından konuşulan Türkçenin böylelikle sınırlarını genişletmesi, kıtalar arası tanınan, konuşulan bir dil haline gelmesi en önemli amaçlardan biri olmalıdır. *“Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine bu bakış açısıyla bakıldığında bilim dili olarak milletimize ait unsurların dünya bilimine katkısı ve Türkçenin kullanımının yaygınlaşarak Türkçenin bilim dili olması konusundaki gelişiminin desteklenmesi adına yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi büyük önem arz etmektedir.* (Ayrancı ve Temizyürek 2017).Düşünen, üreten insanların, düşünceyi Türkçeyi kullanarak şekillendirmesi, Türkçenin bilim dili olarak kullanılmasına ve gelişmesine de olanak tanıyacak ve her ana bilim dalında kullanılan terimler zenginleşecektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yaygınlaşması, her yıl Türkiye'ye binlerce yabancı öğrencinin eğitim için gelmesi veya Türkçeye karşı artan merak gururlandırırken aynı zamanda araştırmacıların omuzlarına da önemli sorumluluklar yüklemektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin doğru yöntem ve yaklaşımlarla öğretilmesi, öngörülen hedeflerin ve kazanımların Türkçenin ana dili olarak öğretimindeki hedef ve kazanımlardan ayrıştırılması, Türkçenin daha kısa bir zaman diliminde daha kolay öğrenilmesini de sağlayacaktır. Türkçenin daha az zamanda ve daha kolay şartlarda öğrenilmesi ise daha çok kişi tarafından öğrenilmesine sebep olacaktır. *“Türkçe, gelecekte sadece siyasi anlamdaki politikada değil eğitim ve kültür politikalarında da söz sahibi olacaktır”* (Temizyürek ve Ünlü, 2017). Araştırmacılara yüklenen bu sorumluluk kapsamında alınan kararlar, yapılacak uygulamalar sadece Türkçenin değil Türkiye'nin de geleceğinde önemli değişikliklere neden olacaktır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde

üzerinde önemli durulması gereken önemli unsurlar vardır. *“Eğitim olgusunun birbirleriyle sürekli etkileşimde bulunan üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç temel öge öğrenci, öğretmen ve programdır”*(Genç, 2007, s. 127). Öncelikle öğrenci unsuru bağlamında Türkiye’de yapılan projeler kapsamında (YTB vb) öğrencilerin özel gereksinimlerinin belirlenip, programların bu doğrultuda hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, program sonunda öğrenenlerin Türk dili uzmanından çok Türk dili kullanıcısına dönüşmesi hedeflenmelidir. Aynı zamanda dil kültür arasındaki doğal ilişki ve uluslar arası yabancı dil öğretimi kuramlarının ışığında, öğrenenlerin sosyal aktör olma süreci en düşük dil düzeyinden itibaren izlenmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belki kâşif oyuncu olarak adlandırabileceğimiz sosyal aktör, dil kullanıcısı olabilme sürecinde bulunan en önemli basamağı temsil etmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Türk kültürüne ait öğelerin aktarılması, sosyal aktör olma sürecindeki öğrenen için süreci en fazla kolaylaştıran etkidir. Aynı zamanda öğrenenin, Türkçeyi hem algılayıcı beceriler bağlamında hem üretici beceriler bağlamında kullanabilmesi için de Türk kültürünün aktarılması hayli önemlidir. *“Yaşantılardan kopuk olarak dil öğretilmeye kalkılırsa o zaman ne dil ne de kültür tam olarak öğretilir. Yabancılar öncelikle insanlığın genel değerleri, ortak yönleri üzerinde Türkçe öğretmeye başlamak gerekir”* (Barın, 2004).Bu bağlamda Türk kültürüne ait zengin içeriğin, hem öğrenenin dil düzeyine uygun sınırlar içinde dil kullanıcısı olması adına, hem de Türk kültürünün her Türkçe öğrenen kişi tarafından dünyaya yayılması adına özellikle yöntem kitaplarının içeriğinde bulunması gerekmektedir. *“Yabancı bir dil öğrenme uğraşı, aynı zamanda yabancı bir kültürü de anlama/tanımaya uğraşı demektir”* (Göçer,2015, s.23). Göçer’in tanımlamasında da ifade ettiği gibi esasında öğrenende Türk kültürünü anlama ve tanıma uğraşının harekete geçirilmesi ancak kültür aktarımıyla ulaşılabilecek bir hedeftir. Üstelik Türk kültürüne ait unsurları dil düzeyine göre bilen ve

kullanan bir öğrenende anlama becerileri de dil düzeyine uygun gelişecektir. *“Folklor unsurlarına dair yeterince bilgisi olmayan bir öğrenci, Türk kültür dünyasındaki günlük yaşamın zenginliğini ve Türkçedeki mecazlı ya da kinayeli ifadeleri kavrayamayacaktır”* (Özdemir,2013)

Aynı zamanda yöntem kitabını kullanan öğretmenler de sürecin içinde önemli bir yere sahiptir. *“Yabancılara Türkçe öğretimi alanı farklı bir öğretim alanı olduğu için bu alanda çalışan öğretmenlerin de farklı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir”*(Barın, 2017). Türkiye’de henüz Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen yetiştiren lisans programları bulunmamaktadır. Bu zorlayıcı durum yabancılara Türkçe öğretimi sürecini de olumsuz olarak etkilemektedir. *“Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmek bir ihtiyaçtan ziyade zorunluluk haline gelmiştir”* (Kana, Boylu, Başar, 2016, s. 1129). Üniversitelerin açmış oldukları sertifika programlarıyla gerek akademik bilginin gerek öğretmenlik uygulayıcı bilgisinin verilmesi hedeflenmektedir. Fakat bu programlarda genellikle Türk kültürü bildirimsel bilgisi aktarıldığından, kursiyerlere kültür aktarımının nasıl yapılacağı ile ilgili verilen bilgiler yeterli olmamaktadır. *“Kendi kültürünü yansıtabilen, kültürüne yönelik unsurları ders işlenişinde etkili bir şekilde kullanabilen bir öğretmen; dil öğretim sürecini olumlu yönde etkileyecek ve öğrenmenin kalıcılığının artmasını sağlayacaktır”*(Saygılı ve Kana, 2018, s. 1044). Bu bağlamda ders sırasında yapılacak kültür aktarımı da öğretmenlerin kendi seçimine bırakılıp işlerini zorlaştırmaktadır. Yöntemli ve belirli ölçütler içinde kültür aktarımı yapamamak öğretmenleri bazen öğrencilerinin şaşkıncı sorularıyla da karşı karşıya bırakmaktadır. Bu sebeple Türk Kültür Tanımlayıcıları bu zorlukların da çözümüne katkıda bulunmak için getirilen bir model önerisidir.

Öneriler

Yabancılara Türkçe Öğretimi için hazırlanan yöntem kitapları yazarlarının çok farklı ana bilim dallarında uzmanlığı olan kişilerden seçilmesi, kitap hazırlama sürecinin çeşitli bilim dallarında uzmanlığı olan kişilerin ortak görüşüyle hazırlanması, kültür aktarımı boyutunun yöntemli yapılması için önemli etkenlerden biri olarak kabul edilebilir. Özellikle halk bilimciler, görsel iletişim uzmanları, iletişimciler, sosyologlar, yabancı dil öğretimi uzmanları, antropologlardan oluşan yazar kadrolarının kurulması bu sebeple önemli gözükmektedir.

Yöntem kitaplarında Türk kültürü öğretimi yerine, Türk kültürü aktarımını ön gören metinlerin seçilmesinin tercih edilmesi ve metinlerle ilgili uygulayıcı becerileri kapsayan görev odaklı etkinliklerin benimsenmesi, yöntemli bir kültür aktarımının önemini vurgulaması açısından oldukça belirleyici olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda kültür aktarımının yapılacağı metinlerin içeriğinin, Türkiye'nin turistik tanıtımının yapıldığı bir reklam rehberine benzemesinden kaçınılması da genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilginin dengeli olarak aktarılmasını sağlayacağından oldukça önemli sayılabilir. Yöntem kitaplarında kültür aktarımı sürecinde, genel kültür bilgisi ve sosyokültürel bilgi aktarımında bir denge kurulmasına dikkat edilmesi ve kültür aktarımının dolaylı olarak dört dil becerisine ait görev odaklı etkinlikler dahilinde değerlendirilmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem kitaplarında kültür aktarımı sürecinde kültürler arası kavramından hareketle sosyokültürel bilgi aktarımında kültürler arası karşılaştırma kaçınılmaz gözükmektedir. Fakat bazı durumlarda, karşılaştırılması uygunsuz kültürel öğelerin de bulunması muhtemeldir. Bu sebeple, kültür aktarımının bildirişimsel bilgidен, uygulayıcı becerilere doğru giden bir

çizgide yapılması, kültürler arasılık kavramına öğrenenin kendisinin ulaşmasını beklemek önemli gözükmektedir.

Ayrıca, yöntem kitaplarında yapılan kültürel aktarımda, folklorik geçmişe ait güncel yaşamda kullanılmayan öğeler yerine, özellikle A1, A2, B1 dil düzeylerinde, güncel sosyokültürel bilginin yer almasına dikkat edilmesi, seçilen görsel malzemenin Türk kültürüne ait görsel malzeme olup olmadığının kontrol edilmesinin yapılan kültür aktarımının doğruluğunu, güvenilirliğini sağlayacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımının yöntemli, ölçünlü ve anlamlı yapılabilmesi için disiplinler arası çalışmalar yapılması alanın gelişmesi açısından önemli gözükmektedir. *“Türk dünyası kültür ekolojisinin var oluş temellerinin ortaya konulmasını sağlayacak olan karşılaştırmalı çalışmaların hızlandırılmasının ne kadar elzem olduğu ortaya çıkmaktadır”*. (Çobanoğlu, 2003, s. 11)

Kaynakça

- Abdurrezzak, A. O. (2014).İşlevsel Teori Bağlamında Yemek Kültürünün İletişimsel Yönü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/11 Fall 2014, (p. 1-16) Erişim <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79199/makaleler/9/11/arastirmax-islevsel-teori-baglaminda-yemek-kulturunun-iletisimsel-yonu.pdf>.*
- Açık Önkaş,N. (2010) Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar.*Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE) Bahar 2010 Sayı24.* Erişim: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/21726>.
- Açıkgöz Emine, Zeytin Emel ve Doğan Selen (2002), *Hitit Yabancılar için Türkçe 3*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 2. Adıgüzel, O, Batur, Z. H, Ekşili, N.(2014).Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2014/1, Sayı:19 (165-182).*
- Agostinelli S, (2011). Entre structure et action : la compétence communicative des TIC. *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°14 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 20 novembre 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org/691> ; DOI : 10.4000/questionsvives.691
- Ağıldere, S. T. (2010) xviii. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873) *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3 Summer 2010. (693-703)*

- Ahmed Abdo Shaban, A. (2015).Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın Gülen Ada Hikâyesinde Aktarılan Değerler.*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* . s.2 Erişim: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/rumelide/article/view/5000171092>
- Akarsu, B. (1998).*Dil-Kültür Bağlantısı*.İstanbul : İnkılâp
- Akkaya, A. (2013).Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Fıkralar: Nasreddin Hoca Fıkraları. *Millî Folklor*, 2013, Yıl 25, Sayı 100 (171-181).
- Aksan,D.(1990).*Her Yönüyle Dil-II-III cilt*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Aksan, D. (2008).*Türkçeye Yansıyan Türk Kültürü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, B. (2011). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Türk İmgesi**.*İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul.
- Alimjanova G. M. (2016). *Karşılaştırmalı Kültürdilbilim Dil-Kültür-İnsan*. (Çeviren: Uçar, S., Aktay Ş.) Ankara: Gazi Yayınevi.
- Altınörs, A. (2015). *Dil Felsefesi tartışmaları Platon'dan Chomsky'ye* . İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*(6.Baskı) Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Amirova, N.D(2014). Dilbilimde Özgün Bir yaklaşım: Kültürdilim. Kozan Olena.(Ed.)*Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar*.(s.23-26). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Andreyanova, M.A (2014). Kültür dilbilimin Anahtar Kavramı : *Konsept*. Kozan Olena.(ed) *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar* (s.67-73). Ankara: Gazi Kitabevi.

AOÇ, (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme.* (Çev. Nakipoğlu B. , Çıkar M., Genç A., Atalay C.)Erişim Tarihi: 15,Mayıs2017http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_me_b_tarafindan.pdf

Araz, N., Günay, U., Tan, N., Toygar, K., Öksüz, E., Seyidoğlu, B., Birinci, N., Yetiş, K. (1991).*21. Yüzyılın Eşiğinde Örf ve Adetlerimiz (Türk Töresi).* Ankara: Türk Kültürüne Hizmet Vakfı.

Arı, A., Coşkun, S., Sever Uçar, A., Adanalı, Y., Erkmen, S., Kaynakçı, A., Erkal, H., Un, H. (2009). *Gelenekten Geleceğe Türkiye’de Somut olmayan Kültürel Miras.* Ankara: TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları ISBN 978-975-17-3699-4

Aslan, F. (Ed.), Yılmaz Keskin F.,Gedik E.,Göçen G.,Gönültaş G.,Keskin F.,Özenç F.,Tokgöz H.,Ünsal G.,Yavuz S. (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B1.* İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Asutay, H. (2003).*Yabancı Dil Öğretiminde “Kültür Bağlamı ve Öteki.TÖMER Dil Dergisi, sayı 118, Ocak- Subat 2003, (s. 26-38)*

Aydın, S., Atay, T.(2009). Halk Bilimi Toplumsal Uygulamalar Törenler ve Ritüelleri Geçiş Törenleri.*Kültür Bakanlığı.*

<https://www.kulturportali.gov.tr/medya/dokuman/dokumandetay/2598>

Ayrancı, B. ve Temizyürek, F. (2017).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Bilim Dili Olarak Türkçeye Katkısı. *Turkish StudiesInternational Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/17, p. 33-54 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11998 ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY*

Erişim:https://www.researchgate.net/profile/Bilge_Bagci_Ayranci/publication/318891374_Yabanci_Dil_Olarak_Turkce_Ogretiminin_Bilim_Dili_Olarak_Turkceye_Katkisi/links/5988c22145851560584f9170/Yabanci-Dil-Olarak-Tuerkce-Oegretiminin-Bilim-Dili-Olarak-Tuerkceye-Katkisi.pdf

Ayırır Onursal İrem. (2015).Edimibilim ve Dil Öğretimi. Korkut, E., Ayırır Onursal, İ. (Ed)*Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. (s.129-158). Seçkin Yayıncılık. Ankara 2015.

Aytaçlı, B. (2012).Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık 2012, 3 (1), (s. 1-9) Erişim:

<http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>

Ayyılmaz, S, Şengül, K. (2017).*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Aytekin, Ö. P. (2009). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kültürlerarası İletişim Yetisi Kazandırma Amaçlı Karikatür Kullanımı**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) İstanbul.

Austin, J. L. (2007).*Söylemek ve Yapmak*.(Çeviren Aysever, L.). İstanbul: Metis Yayınları.

Balcı, M. (2016).Tarihi Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.Develi H, Ateş Ş, Çobanoğlu Ş, Balcı M, Gültekin İ, Temur N, Ademi R., Kurt M, Erdem İ, Karatay H, Melanlıoğlu D, Mert O, Pilav Ş, Ülker M.(ed) “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Yunus Emre Enstitüsü*” I.Cilt (s.11-55). Ankara: Kültür Sanat Basımevi.

Balcı, M.,Gündüz, F., Gönültaş, G., Aramak, K. (2016).Tarihi Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi II: Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Türkçenin Yabancı Dil Olarak

Öğretimi. Develi H, Ateş Ş, Çobanoğlu Ş, Balcı M, Gültekin İ, Temur N, Ademi R., Kurt M, Erdem İ, Karatay H, Melanlıoğlu D, Mert O, Pilav Ş, Ülker M.(ed) “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar Yunus Emre Enstitüsü*” I. Cilt (s.53-77) Ankara:Kültür Sanat Basımevi.

Basher, A. (2016) “*Araplar İçin Türkçeyi Öğreten Kitap*”. İstanbul:Cantaş Yayınları.

Başal, H. A. (2006). Türkiye’de Doğum Öncesi, Doğum ve Doğum Sonrası Çocuk Gelişimi ve Eğitime İlişkin Gelenek, Görenek ve İnançlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (1), 2006, 45-70 Erişim: <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.Htm>*

Başkan,Ö.(1967). *Lengüistik Metodu* İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

Barın Erol. (2004).Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (1), 19-30. Retrieved from Erişim: <http://dergipark.gov.tr/turkiyat/issue/16660/329608>*

Barın, E , Çangal, Ö. , Başar, U. (2017).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri *International Journal of Language Academy ISSN: 2342-0251 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3779> Volume 5/7 December 2017 (p. 81 / 98)*

Baykara, T. (1999). *Türk Kültür tarihine Bakışlar*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları. Ankara

Baykara, T.(2001).*Türk Tarihine Bakışlar*. Ankara: Atatürk Kültür Başkanlığı Yayınları

Béacco, J. – C.(2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.

- Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier
- Béacco, J – C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S., Riba, P. (2011). *Niveau B1 pour le français*. Paris:Didier .
- Beacco, J.C. (2008) Tâches ou competences?, *Le Français Dans Le Monde No 357*, Paris, Mai-Juin 2008 chapitre 4.2.4 (a)
- Béacco, J.C. (2008) Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Revue japonaise de didactique du français, Vol. 3, n. 1, Études didactiques - octobre 2008, sayfa 6-18.*
Erişim:http://sjdf.org/pdf/6_1Article_Revue.pdf
- Bérard E. (1991). *L'approche communicative .Théories et Pratiques*. Paris: CleInternational
- Bogards Paul, (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*.Paris: Hatier LAL
- Bogdanoviç, G. YU.(2014). Çağdaş Kültürdilbilimde Bazı Terimler Üzerine.Kozan, O. (ed) *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar.* (s.41-49). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bourse Michel, Yücel Halime. (2017) . *Kültürel Çalışmaları Anlamak* (Çev. Yücel H.).İstanbul : İletişim Yayınları.
- Bölükbaş, F. ve Keskin F. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımında İşlevi. **Turkish Studies**, S: 5(4) (2010),(s. 221-235.) Erişim:
<http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=1632>
- Doi Number: 10.7827/TurkishStudies.1632
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Cain Albane. (1994)L'inconfort d'un " exil volontaire [Enseignement de langue maternelle, apprentissage d'une langue étrangère et gestion d'un choc culturel]. *In: Revue française de pédagogie, volume 108, 1994.* pp. 39-44; doi : 10.3406/rfp.1994.1254 . Erişim: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1254
- Candelier, M., De Pietro J.-F., Facciol, R., Lőrincz, I., Pascual, X., Schröder-Sura, A., (2012).“CARAP” Avusturya:Avrupa Konseyi Yayınları(ISBN : 978-92-871-7172-6) Erişim: <https://www.coe.int/web/cm/documents>
- Chomsky, Noam. (2014).*Dilin Mimarisi.*(Çev. Bayırlı K.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi
- Coste D. ve Galisson R.(1976). *Dictionnaire De Didactique Des Langues*”. Paris: Hachette F
- Coste, D.(1992)“*La mémoire courte la didactique à distance vingt ans*”(s. 5 – 12): Paris Didier HatierCollection LAL
- Courtilion, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE.* Paris: Hachette F.
- Cuq, J.-P. ve Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.*Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- Cuq, J.-P.(2003). “*Dictionnaire De Didactique Du Français,*” CLE asdifle Paris: 2003
- Çağatay, N. (1989).*Bir Türk Kurumu Olan Ahilik.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Çeltikci, O. (2009) Türk Dünyası Kültüründe Doğum Üzerine Ortak Uygulamalar. *Khazar University Journal of Azerbaijani Studies* (512-520) 2007-2009 VOLUME 10 – NUMBERS 3-4 DOI: 10.5782/2223-2621Erişim: <http://jhss-khazar.org/category/volume-10-%E2%80%93-numbers-3-4/>
- Çakmak, C.(2014) Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi.*Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt 4 Sayı 2 Temmuz 2014. (167-182)

Çetintaş Bengül.(2016)Kültür Kavramının Kapsamı, Anlam ve Tanımları “ *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/18 Fall 2016, p. 227-248 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10082>ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY*

Çoban, S. (2004). Kültürlerarası İletişim, Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul.

Çobanoğlu, Ö. (2003) Karşılaştırmalı Atasözleri Bağlamında Türk Dünyası Atasözlerinde Sosyokültürel Süreklilik ve Değişme Üzerine Tespitler. *Tiirkhilig*.2003,5. 3-12 Erişim: <http://www.turkbilig.com/pdf/200305-335.pdf>

Dabéne, L. (1994).*Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues étrangères*Paris :Hachette F Références.

Demir, A. ve Açık, F. (2011) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler” 30, *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Güz 2011, 51-72. Erişim: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/157183>*

Demirel, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi*Ankara : Pegema Yayıncılık.

CECR, (2018). *Cadre Européen de Référence Pour Les Langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Erişim: www.coe.int/lang-CECR

Demir, A. (2010). **Yabancılarla Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar.** Gazi

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
Ankara.

Demir, M. (2012) Gündelik Yaşamda Selamlaşma ve Yemek Görgü Kurallarının Toplumlardaki Farklılaşması *folklor/edebiyat, cilt:18, sayı:70, 2012/2(165-186)* Erişim: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/255383>

Desmos, F., Ferchaud, F., Godin D., Guerrieri, C. , Guyot-Clement, C. , Jourdan, S., Chantal, M. , Fedora, K. , Razakamanana, L. (2005). (Professeurs à L'ILCF-ICP) *Enseigner le fle (Français Langue Etrangere) Pratiques de classe*. Paris : Editions BELIN.

Develi, H. , Yıldız C., Karadoğan A., Balcı, M., Gültekin, İ Melanlıoğlu, D., Okur, A., (ed). (2017). *Türkçeye Yolculuk A1 Ders Kitabı* . Kesit Yayınları İstanbul 2017

Develi H.,Yıldız C. Balcı, M. Gültekin İ., Melanlıoğlu D. (2017)“*Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* “ Kesit Eğitim 1. Cilt İstanbul / sayfa 210

Dictionnaires Le Robert, (1990) Petit Robert. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*.İstanbul: Anı Yayıncılık.

Durmuş M, Okur A.(2013) “ *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*” Grafiker Yayınları.
Ankara

Efe, K.(2017). Tarihî ve Çağdaş Türk Lehçelerinde “Bark, Ev, Dam, Yurt” Kelimelerinin Kullanım Alanları.*International Journal of Languages' Education and Teaching* Volume 5, Issue 3, September 2017, p. 399-421Erişim:https://www.researchgate.net/publication/320079596_Tarihi_ve_Cagdas_Turk_Lehcelerinde_Bark_Ev_Dam_Yurt_Kelimelerinin_Kullanim_Alanlari

Ekiz, D. (2009).“*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*” Ankara: Ani Yayıncılık.

Ersoy,R.(2002) Türklerde Ölüm ve Ölü İle İlgili Rit ve Ritieller.*Milli Folklor*, 2002, S.54, ss.

86-101 Erişim: <http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/41.php>

Ertaş, Y., Gezmen-Karadağ, M. (2013) Sağlıklı Beslenmede Türk Mutfak Kültürünün Yeri.

Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi / Gümüşhane University Journal of Health Sciences: 2013;2(1) (117-136) Erişim:

<http://www.itobiad.com/download/article-file/262925>

Eyüboğlu, Z.(1981). *Anadolu Uygarlığı*. İstanbul : Der Yayınları.

Gazi (2006), *Yabancılar İçin Türkçe 2* Gazi Üniversitesi TÖMER Yayını, (2. Basım), Uyum Ajans, Ankara.

Genç, S. Z. (2007) Cumhuriyetten Günümüze İlköğretimde Program Geliştirme Çalışmaları

A.Ü Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 2 Sayı 2 (123-137) Erişim:

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/befdergi/article/view/5000195779/5000169912>

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*.Paris :

CLE International.

Godel, R. (1980) Actualité de la linguistique Sausurienne. “*Dilbilim V*”(s. 37- 51)İstanbul :

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Goullier F, (2006).*Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue Cadre européen*

commun et Portfolios.Paris: Didier.

Guérin, E, (2011) Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire., *Le*

français aujourd'hui, 2011/3 (n°174), p. 139-144. DOI : 10.3917/lfa.174.0139. URL :

Erişim: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-139.htm>

Göçer, A. (2015).Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 21 Aralık-2015 Cilt: 17, Sayı: 2 (21-36) Erişim: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/321320>*

Gökalp Z. (2015).*Türkçülüğün Esasları*. Ankara: Ötüken Yayıncılık.

Göker, M . (2009). Türklerde Oturma Elemanlarının Tarihsel Gelişim Süreci.*Zeitschrift für die Welt der Türken. ZfWT Vol. 1, No. 1 (2009) (163-169) Erişim: <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/51>*

Gökmen, M. E., (2005).Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç.**Dil Dergisi**, S: 128 (2005), s. 69. Erişim: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/752/9600.pdf>

Grin'ko ye. N.(2014). Kültürdilbilim nedir?. Kozan Olena. (ed) "*Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar*". (s.1-9).Ankara: Gazi Kitabevi.

Guérin, E. (2011) « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », *Le français aujourd'hui*, 2011/3 (n°174), p. 139-144. DOI : 10.3917/lfa.174.0139. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-139.htm>

Güçbilmez ve Erdoğan(1972). *Yenimahalle ve Kayadibi*. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yay.

Güleç, İ., ve İnce, B. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3/3 (Aralık /December 2013) ss.95-106 Erişim: [.http://dergipark.gov.tr/download/article-file/192316](http://dergipark.gov.tr/download/article-file/192316)

Güler, S. (2010) Türk Mutfak Kültürü ve Yeme İçme Alışkanlıkları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı no 26 Nisan 2010 (25- 32) Erişim: <http://sbe.dpu.edu.tr/index/sayfa/2688/26sayi>*

- Günay D. (2012) *İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 Seti: Ders Kitabı Alıştırma Kitabı*. Papatya Yayınları, İstanbul.
- Günay, D.(2016).*Kültürbilime Giriş*. İstanbul :Papatya Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007) *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011)Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi /Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*Yıl/Year: 2011 Cilt/Volume: 8 Sayı/Issue: 15, s. 123 - 148Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.Erişim: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/122219-2011062815530-06gunes.pdf>
- Güneş, F. (2013).“Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları”. Durmuş,M., Okur,M. (Ed), *”Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı”* (s.37-48). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güven, A. (2012). Toplumsal Dilbilimin Kapsam Alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 13, 2012, Sayfa 55 - 62*
- Güvenç,B.(2004) .*Kültürün ABC’si* .İstanbul :Yapı Kredi Yayınları.
- Güzel, A . (2003). Türkçe’nin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz.*Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (13), 63-86. Retrieved from*Erişim: <http://dergipark.gov.tr/sutad/issue/26283/276975>
- Güzel A., Barın E.,(2013)*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*.Ankara: Akçağ.
- Güzel, H. C. (2013). 300 Milyonluk Türk Dünyası. *Yeni Türkiye: Türk Dünyası Özel Sayısı*. Temmuz – Ağustos sayı 53. Ankara.

İmer, K. (2018). Toplum Dil Biliminin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri.

DTCFDergisi,31(1)Erişim.<http://dctfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/4585/4498>

İşcan A, Aydın G. (2014)“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Öğretimi”

(s.317-333) ed. Şahin, A. “*Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*” Pegem Yayıncılık: Ankara

İşçi, C. (2012). Türkçenin yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yeni Hitit” Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Kafesoğlu, İ. (1997). *Türk Milli Kültürü*. Ankara.Ötüken Yayıncılık.

Kana, F. , Boylu, E. Başar, U. (2016). Necessity of Raising Turkish Language Teachers As a Foreign Language and Proposal For a Bachelor’s Degree / Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirmenin Gerekliliği ve Lisans Programı Önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (5), 1125-1138.Retrieved from Erişim: <http://dergipark.gov.tr/eku/issue/24404/258708>

Kalkan Ş. I. (1996). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

Karaman, K. (2010)Ritüellerin Toplumsal Etkileri . *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2010, Sayı:21, ss.227-236.*
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/117932>

Keskin, A. (2017).Türk Kültüründe “Selamlaşma” Ve “Vedalaşma” Hakkında Genel Bir Değerlendirme” Türk Dünyası, *Dil ve Edebiyat Dergisi/TURKISH WORLD, Journal of Language and Literature Issue: 43 (Bahar-Spring 2017) - ISSSN: 1301-0077 Ankara, TURKEY* DOI Numarası/DOI Number: 10.24155/tdk.2017.8 Erişim: https://www.researchgate.net/publication/322244444_Turk_Kulturunde_Selamlasma_ve_Vedalaşma_Hakkında_Genel_Bir_Degerlendirme_A_General_Assessment_about_Greeting_and_Saying_Good_Bye_in_Turkish_Culture

Keskin, F. (2010). **Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Yazımsal Metinlerle Kültür Aktarımı**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

Keyman, F., Bakış, Ç., Ataseven, A. (2018) Türkiye’de Sosyal Uyum.

İstanbul Politikalar Merkezi Sabancı Üniversitesi ISBN: 978-605-2095-25-6 Erişim: <http://ipc.sabanciuniv.edu/wp-content/uploads/2018/06/TRSosyalUyumRaporu-2018.pdf>

Kıran Zeynel (2015) *Yapısalcı Dilbilim ve Dil Öğretimi*.Korkut, E., Ayırır Onursal, İ.(ed) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. (S.19-33) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Köksal, D.,Varışoğlu, B. (2014) Şahin, A. (ed) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*” Pegem Akademi : Ankara

Kramsh,C. , Nelson, P. (1996) *Acquiring cross-cultural competence*. Singerman: A Jr,ed

Kristeva, J.(1971). Les épistémologies de la linguistique. *Languages no 24, Décembre 1971* (44-52) Erişim: <https://tr.scribd.com/document/143372047/X-Vandevelde-Etretdiscours-199412583>

Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, Volume 3, Number 3, 2015, pp. 1-19(19)* Erişim: <https://doi.org/10.16916/aded.65619>

Kültür Bakanlığı, (2017). <http://www.kultur.gov.tr/TR-134106/somut-kulturel-miras.html>

Kültür Bakanlığı, (2017). <http://aregem.kultur.gov.tr/TR-12699/mevsimlik-bayramlar.html>

Liria, P., Lacan, L.(2003)”*L’Approche Actionnelle Dans L’enseignement Des Langues Douze Articles Pour Mieux Comprendre et Faire Le point*” Paris: Maison Des Langues

Logie, N. (2004).Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Becerinin Oluşturulmasının Önemi Ve Budunbilimsel Boyut.*Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1 (2004), 173-180*
Erişim: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/93023>

Malinovski,B.(1970).*Une étude scientifique de la culture*.Paris: Points/Seuil.

Mamedgasanova, A.(2014). *Farklı Toplumların Dil Dünya Görüşü Bağlamında “Ev”, “Aile”, “Ocak” Konseptleri*.Kozan, O.(Ed)*Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar*. (s.133-141).Ankara: Gazi Kitabevi.

Marchand, F.(1989).Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciation et proximités. In: *Langue française, n°82, 1989. Vers une didactique du français ? pp. 67-81; doi : 10.3406/lfr.1989.6382* Erişim: http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6382

Marget, E. (2015). *Toplumdilbilim ve Dil Öğretimi: Dili, İçinde Geliştiği Toplumsal Bağlamda Öğrenme*.Korkut, E., Ayırır Onursal, İ. (Ed) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. (s.245-268) Ankara : Seçkin Yayıncılık.

MEB, (2017). <http://www.meb.gov.tr/belirli-gun-ve-haftalar-cizelgesi/duyuru/11814>

MEB , (2017). <http://www.mevzuat.gov.tr/>

- Memiş M. ve Erdem, M.D. (2013)Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer 2013*, p. 297-318, ANKARA-TURKEY Erişim: <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=5089>
- Mete, F. (2015)*Dil ve Yabancı İkinci Dil Eğitimi Kavramları* “ Sarıçoban A.(Ed) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi* .(s.12-58). Ankara : Anı Yayıncılık.
- Morrow, K. (1993). “Principles of communatives methodology” Harlow, Longman (Fransızcaya Çeviren, Germain C. *Evolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire*”) Paris: CLE international
- Mosiyenko, L.V. (2014) *Kültürdilbilimde Örgütlerin Sınıflandırılma Sorunu*. Kozan, O.(Ed) *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar*. (s. 87- 100). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ortaylı,İ.(2018). *Osmanlı Toplumunda Aile* .İstanbul: Kronik Kitap.
- Ögel, B.(1988).*Dünden Bugüne Türk Kültürünün Gelişme Çağları*. İstanbul :Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları: 46, Genişletilmiş 3. Baskı.
- Özbay Murat ve Temizyürek Fahri (2007) *Güneş - Türkçe Öğreniyoruz Ders Kitabı 1-4 (Temel, orta, yüksek, ileri düzey); Güneş - Türkçe Öğreniyoruz Çalışma Kitabı 1-4 (Temel, orta, yüksek, ileri düzey)*, TİKA Yayınları. Ankara.
- Özbay Murat ve Temizyürek Fahri (2004), *Orhun Dil Öğretim Seti I/II/III*, TİKA Yayınları. Ankara.
- Özdemir, M.(2014) . Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 11 (2014): 323-343* Erişim: <http://dergipark.gov.tr/ogusbd/issue/10997/131612>

- Özdemir, C. (2013). Dil-Kültür İlişkisi: Folklor Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve İşlevi *Millî Folklor*, 2013, Yıl 25, Sayı 97 (157-166) Erişim: <http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=97&Sayfa=154>
- Özmen, Ş. (2013) Türk Kültüründe Yaşlının Yeri Ve Medyayla Yaşlılığın Değişen Konumu. *Millî Folklor*, 2013, Yıl 25, Sayı 100 (111-119) Erişim: DOI no: 10.14527/9786053185918.18
<http://www.pegemindeks.net/index.php/Pati/article/view/979>
- Öztoğat, E. (1978) Yabancı Dilde Sözcük Öğretimi “*Dilbilim II*”(s.189-195) İstanbul : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Ozil, Ş. (1999) *Leonard Bloomfield* . “Vardar, B. (Ed). *Yirminci Yüzyıl Dilbilimi*. .(s.66-89) İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Pehlivan, F. (2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Peris, M. (2003) “L’éducation pour l’autonomie: un nouveau modèle d’enseignement”(s.101-118) Philippe Liria, Lucile Lacaned. ” *L’Approche Actionnelle Dans L’enseignement Des Langues Douze Articles Pour Mieux Comprendre et Faire Le point*” Maison Des Langues : Paris
- Peytard, J. (1971). *Pour une typologie des messages oraux, la grammaire du français parlé* Paris :Hachette COLL F .
- Porcher, L, (2004). *L’enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette Education.
- Preitceille, M. (1999). *L’éducation Interculturelle*. Paris :PUF Série Que sais-Je.

- Puren, C. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International
- Puren, C. (1988) *Histoire des Méthodologies de l'enseignemet de langues*. Paris: CleInternational,
- Puren, C.(2000). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes . Essai sur l'éclectisme*. Paris: Collection credif essais. Didier.
- Puren, C (2004) .L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues- Cultures ou Comment Faire L'unité Des Unités Didactiques. *Congrès Annuel del'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France. (2004). Erişim: https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/OJ-Puren05.pdf*
- Puren, C. (1989). L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique. *Galisson. R (ed). ve Roulet E. (ed) (s. 8-19) Langue française, n°82, 1989. Vers une didactique du français ?* sous la direction de Robert DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.6377> Erişim: www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6377
- Richer ,J.(2003). “Lectures du Cadre: Continuité ou rupture?” (s.13-48) ed.Philippe Liria Lucile Lacan” *L'Approche Actionnelle Dans L'enseignement Des Langues Douze Articles Pour Mieux Comprendre et Faire Le point”* Maison Des Langues: Paris
- Rifat, M. (1990). *Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları*. İstanbul :Düzlem Yayınları.
- Robert, J. –P, Rosen E., Reinhardt C. (2011). *Faire une classe en FLE Une approche actionnelle et pragmatique*.Paris:Hachette . (2011).

- Robert, J. – P. (2002). “*Dictionnaire pratique de didactique du fle, collection l’essentiel français,*” , Paris : Orhrys.
- Rosard, E. (2009). La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue.*Le français dans le monde, Recherches et applications, no 45, Paris: Clé International.*
- Ruçina L.İ (2014). Dilbilim Disiplinleri Arasında Kültürdilbilimin Yeri..Kozan, O.(Ed) *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar.* (17-21). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sapir,E.(1967). *Language* (Çev. Başkan Özcan) .*Lengüistik Metodu.*İstanbul :Çağlayan Kitabevi.
- Saraç, T. (1992)“*Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük*” İstanbul : Adam Yayınları 1992.
- Sarioğlan, M. ve Cevizkaya, G. (2016). Türk Mutfak Kültürü: Şerbetler.*SOBİADMart* 2016(s.237-250)<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/273470>
- Saygılı, D, Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(4), 1041-1063.* Erişim: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/562283>
- Searle, R. John (2011). “*Söylemek ve Anlatmaya Çalışmak*”.(Çeviren Aysever Levent).Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Senemoğlu, O. (1991) . Genel Dilbilim Dersleri ve Çağdaş Dilbilim. *Dil Derneği Yayınları* (s. 130-137) No 3 Ankara : Kurtuluş Basımevi.
- Sinanoğlu, O. (2001). *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe,* Türk Tarih Kurumu Basımevi, 3. Baskı :Ankara
- Sobol, N.V. (2014) *Kültürdilbilim: Temel Kavramlar.* Kozan, O. (Ed) *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar.* (37-40) Ankara: Gazi Kitabevi.

Suso, J. Lopez. (2006). *De niveau seuil au cadre europeen commun de référence pour les langues*. Granada.

Şahin, G. S. (2007). **Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik: Yabancı yetişkinler için hazırlanmış bir Türkçe öğretim materyali setinin değerlendirilmesi.** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Tagliante,C,(2001) *La classe de langue* Paris: CLE International.

Tavşancıl, E. ve Aslan E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları

Temizyürek, F. (2015) *Avrupa Ortak Çerçeve Metni Bağlamında Yabancılara Türkçe Öğretimi* 7. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri I. Cilt. Fırat Üniversitesi Basımevi .Elazığ.

Temizyürek Fahri, Ünlü Hatice (2017) *Türkiye Türkçesini Yabancı Dil Olarak Öğrenen Gürcü Öğrencilerin Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri* International Journal of Language Academy ISSN: 2342-0251 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3890> Volume 6/1 March 2018 p. 316 / 327 http://ijla.net/Makaleler/1523894824_20%20Fahri%20TEM%c4%b0ZY%c3%9cREK.pdf

Tercanlıoğlu, L. (2000). *Linguistics for tefl students*. İstanbul: Multilingual.

Tezcan, M. (1997). *Kültürel Antropoloji* Ankara :T.C Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri.

Tezcan, M. (2000). *Türk Ailesi Antropolojisi*.Ankara :İmge Kitabevi.

Tezcan, M. (1990). Geleneksel Türk İçecekleri . *Türk Halk Kültürü Araştırmaları 1990/1Türk Mutfağı Özel Sayısı* (s.119-127) Ankara : Sistem Ofset

- Tezcan, M. (1997). Türk Evlenme ve Düğün Gelenekleri Modeli. *Türk Halk Kültürü Araştırmaları Dergisi* (s. 219- 229) Ankara : Sistem Ofset
- Tocatlian, J. (1991). Une bibliothèque pour le troisième millénaire naît des cendres de l'Antiquité. *Bibliotheca Alexandrina* ». Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 1991, n° 5, p. 384-392. Erişim : : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1991-05-0384-001>>. ISSN 1292-8399.
- Tolstoy, N.İ, (2016)*Etnolingvistika v krugu gumanitarnih distlplin*. 1998 (Çev.Alimjanova G. M.) (Çeviren Seyhan Uçar-Şekip Aktay.) *Karşılaştırmalı Kültürdilbilim* Ankara: Gazi Yayınevi.
- Tomak, A., Güney, E. (2014). Kültürel Bir Değer Olarak Hediye Geleneği ve Ekslibris *International Journal of Ex-libris / Vol.1 / Part 2 Uluslararası Ekslibris Dergisi / Cilt 1 / Bölüm 2 (25-33) <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/207694> EX-LIBRIST Sayı 2 - Aralık 2014.*
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1, No.1, April 2005 <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/104645>*
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- TUIK, (2017). <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18627>
- Uygur, N. (2006). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uzuntaş A, Yıldız C.(2017) “Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Strateji ve Teknikler” (s:205-234), Prof. Dr. Hayati Develi Prof. Pr. Cemal Yıldız Doç. Dr. Mustafa Balcı Doç. Dr. İbrahim Gültekin Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu “*Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* “ Kesit Eğitim 1. Cilt: İstanbul

Ünalın, Ş. (2014) “*Dil ve Kültür*”.İstanbul : Nobel Yayıncılık.

Vardar, B. (2001)“*Dilbilim Yazıları*” Multilingual Yayıncılık. İstanbul.

Vardar B. (1982)*Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: TDK Yayınları 492.

Yaman, R. (1986).Türk Mutfağının Yabancı Yemek Kültürlerine Kıyasla Farklılığı. Halıcı, F.,. (ed.), *Birinci Milletlerarası Yemek Kongresi.*(S. 319-340) Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.

Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*.İstanbul :ABC Kitapevi.

Yasa, İ. (1969). *25 Yıl Sonra Hasanoğlan Köyü*. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yay.

Yıldırım, A. ve Simşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. **Eğitim ve Bilim**. [S.l.], v. 23, n. 112, apr. 1999. ISSN 1300-1337. Erişim Adresi: <<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326>>. Erişim Tarihi: 22 Kasım 2018

Yıldız, Ü. , Tepeli, Y. (2014).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma.*International Journal of Language Academy* ISSN: 2342-0251 Volume 2/4 Winter 2014 p. 564/578 <http://oaji.net/articles/2014/505-1420448382.pdf> 06.02.2018

Yıldız C, Okur A, Arı G, Yılmaz Y(2013)“4 +4+4+4 sistemine uyarlanmış ve geliştirilmiş 4. baskı “Pegem Akademi.İstanbul . sayfa 39 – 40

Yılmaz, F. (2015). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Setindeki Görsellerde Kültür Aktarımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social*

ResearchCilt: 8 Sayı: 37 Volume: 8 Issue: 37 Nisan 2015 April 2015. Erişim:
www.sosyalarastirmalar.comIssn: 1307-9581_

Wiener, N. (1971). *Cybernétique et Société*. Paris: UGE

Willis J. A(1996). *Framework for Task Based learning*. England: LongmanER

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a228ef4842730.19352390 (02.12.2017)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a2293c659e275.38441946 (02.12.2017)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a27ab3149d727.72754561 (06.12.2017)