

# Türkçe Öğrenme ve Öğretmenin Anlamı ve Önemi

Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR<sup>1</sup>

## Giriş

Dünya, milyonlarca tür canlıya ev sahipliği yapan bir yer iken dünyanın içinde bulunduğu yapı ve durum gözlemlendiğinde bunun genel olarak insanoğlu tarafından şekillendirildiği görülmektedir. Kıtaları fetheden, canlıları ve bitkileri kendi gıda ihtiyacı için yetiştirip tüketen, nehirlerin önüne setler kurup elektrik üreten ya da uzaya yeni gezegenler aramak için uydular gönderen tek tür insanoğludur. Aslında bir aslan ya da ayı ile insanı karşı karşıya getirdiğimizde fiziksel üstünlüğü neticesinde kazanan tabii ki aslan ya da ayı olacaktır. Doğada yaşayabilmek için elbise üretmek durumunda olan tek canlı da insandır. Peki, bu fiziksel olarak zayıf canlı türü nasıl oldu da dünyadaki canlı yaşamına bu kadar hükmedebilen bir seviyeye gelebildi? Harari (2016) bunu insanların soyut kavramlar üretip bunların etrafında hızlı ve çok büyük sayıda olacak şekilde örgütlenebilmesine bağlar. Bu soyut kavramların oluşturulması ve çok büyük kitleler tarafından anlaşılıp benimsenmesi de dil ile sağlanabilmektedir. İnsanın türdeşleri ile konuşup iletişim kurabilen tek canlı türü olduğu düşünülürdü ancak yapılan birçok araştırma farklı canlı türlerinin de kendi aralarında bir iletişim diline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Altmann (2005) Vervet maymunlarının kartal saldırısına karşı diğerlerini uyararak için ya da gece annesiyle yatmak isteyen yavru maymunun reddedildiği belirli durumlara yönelik belirli seslerin çıkarıldığını örnek verir. Fakat bu seslenmeleri dil olarak kabul edebilir miyiz? Altmann bu seslenmeleri dilden ziyade basit iletişim olarak tanımlamaktadır. Harari (2016) de aynı şekilde hayvanların sahip oldukları dilleriyle sadece “Dikkat et! Aslan!” gibi bir uyarı gönderebilmelerine karşın, insanların dillerindeki esneklik ve derinlik sayesinde arkadaşlarına “sabah saatlerinde nehrin kıvrım yaptığı yerde bir bizon sürüsünü takip eden bir aslan” gördüğü şeklinde ayrıntılar verebileceğini belirtir. Bunun neticesinde hayvanların sahip oldukları iletişim becerileri, onların en fazla sürüler halinde yaşamalarını sağlarken insanların dil yetisindeki bu esneklik ve derinlik, yüz milyonlarca insanın aynı sistemleri kullanarak oluşturduğu dilleri, yazı sistemlerini, kültürleri ve bir arada yaşadıkları ülkeleri oluşturabilmektedir. İnsanoğluna ait bu çarpıcı nitelik karmaşık bir konuşma sistemi oluşturmakla kalmamış konuşma eylemi ya da becerisinin ötesinde bir zihin dünyası ve o zihin dünyasının şekillendirdiği bir varlık âlemi yaratmasını olanaklı kılmıştır.

Bu anlam zemininde söylenilebilir ki dil, sadece büyük insan kitlelerini bir araya getiren soyut kavramları oluşturmamış, aynı zamanda kültürleri ve medeniyetleri şekillendirip bunları gelecek nesillere aktarmada bir araç olarak da kullanılmıştır. Bu nedenle dili, görünen yüzü olan iletişim işlevine indirgemenin birçok önemli özelliğini ve işlevini görmezden gelmek olduğu belirtilmektedir (Toklu,

---

<sup>1</sup> İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

2013). İnsanlar açısından evrensel olmanın yanında içselleştirilmiş bir olgu olan dili, insan türünün en önemli ortak paydası olarak görmek gerekir (Onan, 2017). Dolayısıyla, kitabın bu bölümünde yer verilen Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin anlamı konusuna değinmeden önce dilin mahiyeti ve hayatımızdaki yerinin irdelenmesi gerekmektedir. Bu sayede Türkçeyi zaten edinerek ilkokula gelen bir çocuğa üniversite sıraları dâhil olmak üzere neden Türkçe dersi verdiğimiz ya da yabancılara Türkçeyi öğretmek, kültürümüzü tanıtmak için neden bu denli bir çaba harcadığımız konularına açıklığa kavuşturabiliriz.

## 1. Dilin Temel İşlevleri

Dilin ne olduğuna yönelik birçok araştırmacı tanımlamalar yapmıştır (Ergin, 2013; Ünalın, 2002; Kaplan, 2005; Korkmaz, 2017). Bu tanımlamaları genel olarak ele aldığımızda dilin üç tür işlevinin üzerinde durdukları görülmektedir. Bunlar:

1. Dilin iletişim işlevi
2. Dilin milli benlik ve kültür ile ilgili olan işlevi
3. Dilin düşünme işlevi

### 1.1. Dilin İletişim İşlevi ve Önemi

Dil denilen olgunun ne olduğu ve özellikleri ele alındığında dilin en basit seviyede iki önemli katmanı olduğu görülür: Yapısal unsurlar ve bunların kullanımı. Yapısal unsurlar sesler, kelimeler ve dilin çalışma şeklini düzenleyen bir kurallar sistemidir. İkinci kısmı olan kullanım boyutu yani dili anlayabilmek, üretebilmek, dinleyebilmek ve konuşabilmek ise başkalarıyla sosyal olarak etkileşime girmemizi sağlar. Anlamaları ileterek ve alarak başkalarıyla iletişim kurmamızı sağlar (Browne, 2007). Dilin belirtilen yapısal unsurlarını yapısal dilbilimi incelerken kullanımına yönelik kısmını dil biliminin edim bilim dalı incelemektedir. İnsanın zihninde var olan ve *edinç* olarak adlandırılan soyut dil yetisinin dışavurumuna ise *edim* denir (Onan, 2017). İlkokul düzeyinde eğitime başlayan bir öğrenci ana dilini edinmiş bir halde okul sıralarına gelir. Yani edinç düzeyinde bilgi ve beceriye sahip bu öğrencilere verilen Türkçe dersleri, soyut olarak zihinlerinde var olan yetiyi dışa daha iyi aktarabilmesine olanak sağlamaktadır. Bireylerin dil yetilerini dışavurumları neticesinde karşılıklı olarak bir süreç başlar. Anlama ve anlatma üzerine kurulu olan bu süreç iletişim olarak adlandırılmaktadır.

İletişim, bilginin bir yerden diğerine geçirildiği anlamına gelir. Her iletişim, aktarılan bilgiler için bir *kaynağa* ve *hedefe* sahip olmalı, kaynak ve hedef mekânsal veya zamansal olarak farklılık arz etmelidir. Kaynak ve hedef arasında araya giren boşluğu veya zamanı kapsayan bir bağlantı olmalıdır ve bu bağlantıya iletişim *kanalı* denir. Bilginin kanaldan geçebilmesi için, üzerinde iletme uygun şekilde çalışması gereklidir ve bu işlemi yapan bileşen bir *vericidir*. Hedefte ise, iletilen bilgileri orijinal biçimine dönüştüren bir *alıcı* bulunmalıdır. Bu beş bileşen - kaynak, verici, kanal, alıcı ve hedef, ideal

iletişim sistemini oluşturur. Bir biçimde veya diğerinde, bu beş bileşen her türlü iletişimde mevcuttur (Miller, 1951). Bahsedilen bu iletişim süreci bir mesajın oluşturulması ve bunun karşıya taşınması işlevi ile ilgilidir. Oluşturulan ileti yani düşüncenin de bunu karşıya aktarmak için kullanılan iletişim kanalının da temel yapı taşı dildir. Yani bir ileti oluşturmak, onu iletebilmek ve anlamlandırabilmek dilsel imkânlarla sağlanır.

## 1.2. Dilin Milli Benlik ve Kültür Açısından Önemi

Dil kelimesinin Türkçe sözlüklerdeki etimolojisine bakıldığında eski Türkçedeki *til/til* (organ olan dil) kelimesi ile Farsçadaki *kalp, yürek* anlamına gelen iki karşılık görülmektedir (TDK, 2010; nisanyansozluk.com). Almanca olan dil kelimesinin karşılığı olan *sprache* kelimesinin ise konuşmak kökünden gelen “konuşma yetisi” “konuşma tarzı” ve “konuşulan şeyin ta kendisi” gibi anlamlara geldiği belirtilmektedir (Porzig, 1995). Başka bir örnek de yağmurun yağması ile ilgili verilebilir. İngilizcede çok fazla yağan yağmur için “kedi köpek yağıyor” (rains cats and dogs) deyimini kullanılır. Mitoloji’de İskandinav tanrısı Odin ‘in genelde bir köpekle resmedildiği ve bu köpeğin rüzgârı temsil ettiği belirtilir. Öte yandan fırtınalar sırasında süpürgelerini süren cadılar, genellikle denizciler için şiddetli yağmur belirtileri olan kara kedilerle resmedilirdi. Yani köpek rüzgâr, kedi ise yağmur olarak düşünüldüğünde ikisinin bir araya gelmesi deyimde anlatılan rüzgârlı ve yağmurlu durumu ifade edebilmektedir. Atlas Okyanus’undaki Faroe Adaları’nda ise aynı durum “Gökten pilot balina yağıyor” şeklinde ifade edilir ki bu deyim de yine Faroe Adaları’nda yaşayan, okyanus kültüründeki ada toplumu için bir anlam ifade etmektedir. Türkçede ise “bardaktan boşanırcasına yağmur yağmak” deyimini tercih edilir ki bu durum için daha somut bir bakış açısının ürünü olduğu görülmektedir. Görülen karşılaştırmalı örnekler, aslında farklı toplumların kavramlara yüklediği anlamların farkını ve bakış açısını ortaya koymaktadır. Alman toplumu dili açıklarken sahip olunan yeti ve söyleyiş tarzına odaklanırken, Türkçede ise insanın kalbinden geçeni konuşma organı vasıtasıyla ilettiği bir kavrama tekabül ettiğini söylemek mümkündür. Oluşturulan kavramlar ve bunlara karşılık seçilen sözcükler toplumdan topluma değişmekte, aynı dili konuşan kişiler üzerinde duygu ve düşünce açısından birliktelikler oluşturmaktadır. Yine İngilizlerin şiddetli yağmur için kullandıkları deyim İskandinav tanrısı, cadılar, köpek ve kedilerin temsil ettiği soyut anlamlar gibi tamamen Avrupalı ve Anglosakson bir bakış açısını ve düşünme tarzını yansıtır.

Dillerin yapı ve kullanımlarının arasındaki farklılıklarının dışında farklı milletler tarafından farklı benzetmeler ya da düşünme yollarıyla ilişki kurması neticesinde o dili konuşan insanlar için o dil dünya genelinde teklik ve biriciklik oluşturur. Dolayısıyla insanlar bir toplumda doğup onun dilini ana dili olarak edindiğinde içinde bulunduğu toplumla bir bağ kurar ve kimlik kazanır. Kazandığı kimlik bireye bir düşünme sisteminin yanında kültürel ve milli bir benlik kazandırır. Bu noktada dilin kültür ve milli benlikle ilişkisi üzerinde kısaca durmak gerekir. Milletler tesadüfi insan yığınlarından ibaret değildir.

Bir insan kalabalığına millet niteliği veren '*kültür*'dür. Söz konusu kültür olduğunda bahsedilen yalnız dil ve edebiyat değildir. Müsiki, resim, dans, mimari gibi sanatlar da söz konusudur. Ayrıca aile ve hukuk sistemleri, çalışma tarzı, üretim ve tüketim ilişkileri de kültürün birer unsurudur. Öyle ise kültür bireylere istikamet ve karakter veren bir varlıktır (Kaplan, 2005). Hegel buna maddeleşmiş ruh adını vermektedir. Milli benlik ile dilin münasebetleri de değişik açıdan önemli ve birbirlerini tamamlayıcı özelliktedir.

### 1.3. Dilin Düşünce Açısından Önemi

Dilin iletişimsel işlevi ve milli kültürle ilişkisi ele alındığında insan doğasını oluşturan veya şekillendiren hususlar olduğu görülür. Ancak dilin düşünce ile ilişkisine bakıldığında bu ilişkinin insanın iç dünyasına açılan bir kapı olduğunu söylemek mümkündür. Dil ve düşüncenin ilişkisinin en olduğu üzerine birçok araştırmacı ve düşünür önemle eğilmiş ve birçok tanımlama yapmıştır. Örneğin Saphir ve Whorf hipotezine göre, dil düşünce şeklini belirlemektedir. Dolayısıyla bir dilde oluşturulan anlam ayrımlarının farklı bir dilde oluşturulamayacağı belirtilmektedir (Güven, 2012). Dil ile düşüncenin gelişimsel açıdan ilişkisine bakıldığında Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarını ele almak gerekir. Piaget (2005)'e göre ilk olarak düşünce gelişmektedir. Ardından dil, düşünme becerilerinin üzerine bina edilmektedir. Kozulin ve Vygotsky (1986) ise dil ve düşünme becerilerinin farklı olarak var olduğunu ancak zamanla birbiri içine geçtiğini belirtir. Buna göre çocuklar düşünmek için konuşurlar ve ilk başlarda bu konuşma dışsal bir konuşmadır ve sesli olarak yapılır. Fakat zamanla bu konuşma içsel bir konuşmaya (inner / private speech) dönüşür ve birey içsel konuşma yaparak aslında düşünmektedir (Öncü, 1999). Yani dil, zamanla düşünmenin temel aracı haline gelir.

Görüldüğü üzere dil ve düşünme birbirini içeren ve birbirinin aracı olan iki kavramdır. Yani dilin olanaklarını kullanarak düşünce oluştururuz ki burada dil düşünceye kaynaklık etmektedir. Bunun yanında günlük hayatta temel dil becerilerini kullanarak ifade ettiğimiz söz, yazı veya görseller ise aslında bir düşüncenin ürünüdür ki burada da düşünce dile kaynaklık etmektedir. Aynı zamanda bir dilin yapısının kullanılarak üretilen düşünme tarzının da sadece o dilin kullanan bireylere has bir muhtevaya sahip olması da yine dilin düşünme tarzına olan etkisini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğretimi aslında bireylere daha doğru düşünebilme yetisi kazandırma, düşündüklerini dilin olanaklarını kullanarak doğru bir şekilde diğer insanlara iletebilme ve bunu gerçekleştirirken de Türk toplumuna has bir tarzda yapabilmesini sağlar.

## 2. Temel Dil Becerilerinin Öğretiminin Anlam ve Önemi

### 2.1 Okuma Eğitiminin Anlam ve Önemi

Okuma becerisi genel olarak yazılı metinlerin algılanıp anlamlandırılması şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak yazılı olmayan görsellerin anlamlandırılması da okuma becerisiyle ilişkilendirilmektedir. Sözgelimi bir trafik tabelasının anlamını kavrama ya da kimya formülünün ne anlama geldiğini anlama da okuma becerisi içinde değerlendirilmektedir. Bunun yanında okuma sadece görme duyusu ile ilgili de değildir. Görme engelli bireylerin Braille alfabesi ile yaptıkları anlamlandırma da okuma becerisi altında değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu açıklamalardan sonra okuma eylemini “yazılı ve görsel metinleri, şekilleri ve formülleri duyu organları ile algılama ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlamak daha doğru olacaktır.

Okuma eğitiminin en büyük rolü bireylere hayat boyu kullanabilecekleri bir bilgi edinme sistematiğini kazandırmasıdır. Bu nedenle ferdi düzeyde okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. (Güneş, 2007) Okuma insanın kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Kavrama, analiz, sentez gücü ve yeni hükümler verme kabiliyetine olanak sağlar. Belirtilen özellikleri neticesinde düşünen ve konuşan toplum olmanın yolunun kitap okumaktan geçtiğini söylemek mümkündür (Özbay, 2011). Türkiye’deki eğitim programlarında hedeflenen kazanımlardan biri olan iletişim becerisinin ana temellerinden biri de okuma olarak görülmektedir (Baysal, 2017). Türkçe öğretimi alanının da en çok önem verdiği becerilerinden olan okuma becerisinin gelişimi konusunda yaşanan sorunların aşılması gelişmiş bir toplum olmanın temel şartlarından biridir.

Temel dil becerilerinin gelişimi konusundaki sorunlara neden olan en önemli etkenlerden birinin Türkiye’de uygulanan sınav sistemidir denilebilir (Adalı, 1991). Birtakım zorunluluklar neticesinde test tekniğine dayalı sınavları temel alan Türk eğitim sistemi, öğrencileri dil becerileri açısından yeterince geliştirememektedir. Bu durumu da PISA sınavlarının okuma bölümünden alınan sonuçlarda görmek mümkündür. Nitekim 2015 PISA okuma sınavında sıralama açısından OECD ülkeleri arasında sonlarda yer almanın yanında; 5. ve 6. düzeyde yer alan ve üst düzey düşünme becerisine sahip öğrenci oranının OECD ortalaması toplamı %8,3 iken Türkiye’de bu oran %0,6’dır (MEB, 2016). Yani Türkiye’deki öğrenciler test tekniği ile diğer şıklar arasından eleme usulüne alıştıkları için, üst düzey düşünme yeteneklerini kullanmakta zayıf kaldıkları görülmektedir. Görüldüğü gibi PISA gibi ülkelerin geleceğinde rol oynayacak genç nesillerin başarısını ölçen sınavlar için okuma becerisi önde gelen ölçütlerden biridir. Bunun temel nedeni, okumanın zihinsel boyutta birçok üst düzey beceriyi işe koşması ve bunları geliştirmesidir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak ülkelerin ileriki on yıllarda gelişmişlik düzeyinin ne olacağı hakkında öngörüle bulunmak mümkün olmaktadır.

Okuma eğitimi, akademik başarı için çok önemli bir noktayı ihtiva etmektedir. Günümüzde okuryazarlık temelli bir paradigma içinde olduğumuz için matematik, fizik, kimya, sosyoloji gibi birçok farklı alanda da aslında okuma becerisi ön plana çıkmaktadır. Sözelimi matematik alanında yeteneği üst düzey bir öğrenci okuma becerisi açısından zayıfsa en başta okuduğu problemin ne olduğunu anlayamaz ya da bir kimya öğrencisi yapacağı deneyin talimatlarını anlayamayacağı için becerisini ortaya koymada sıkıntı yaşar. Bu nedenle Türkçe dersi ve okuma becerisi aslında diğer alanlardaki becerilerin ortaya koyulması ve geliştirilmesi için ön koşul mahiyetindedir.

Okuma eğitiminin önemli bir alt dalı da okuryazarlık kavramını içermesidir. Okuryazarlık denildiğinde genel anlamda kâğıt üzerinde gerçekleştirilen okuma ve yazma becerileri anlaşılmaktadır. Ancak zamanla bu kavramın içine özgünlük, yaratıcılık, üretkenlik gibi birtakım özelliklerin de dâhil olduğu görülmektedir. Bugün okuryazarlık denildiğinde farklı kaynaklar içinden, okurun amacına en uygun olan kaynağı seçebilmesi, bunların içindeki bilgiyi değerlendirebilmesi ve güvenilirliğini sorgulaması gibi pek çok kavramın da var olduğu görülmektedir. Okuryazarlık kavramının değişimi ve gelişimi biraz da zamanın şartları ve bilginin evrimi ile ilgilidir. Bilginin içeriği ve iletim şekli değiştikçe okuryazar sayılan bir bireyden beklenti de değişmektedir. (Burnett, 2010; Belshaw, 2011). Okuma eğitimi bu noktada çağın şartlarına uygun olarak okuryazar bir neslin yetiştirilmesinde anahtar bir rol oynamaktadır.

## **2.2. Yazma Eğitiminin Anlam ve Önemi**

Yazı sözlükte, düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Yazma işlemi ise bir konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara taksim ederek bunları bir bütün hâlinde yazma eylemi olarak ifade edilmektedir (Tansel, 1985). Diğer bir deyişle yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle ifade edilmesidir (Özbay, 2007). Yapılan tanımlamalardan görülebileceği üzere yazma, insanın ifade etmek istediği şeylerin sembollerle belirli bir düzen dâhilinde somutlaştırılması, yani kayda geçirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu minvalde yazma, insanın kendini ifade etmek için kullandığı diğer anlatma becerisi olan konuşma becerisi ile kayda geçirme noktasında ayrılmaktadır. Günlük hayatın her alanında karşımıza çıkan yazma becerisi, konuşma becerisinden sonra öğrenilmesine rağmen kalıcılığı ve kanıt olabilirliği nedeniyle sözlü anlatımdan daha fazla dikkate alınan ifade şekli olarak nitelendirilmektedir. Nitekim insanların kendi aralarında yapılan sözlü anlaşmaları yazılı olarak kaydetme ihtiyaçları da bu özelliğin bir tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde tarih biliminin başlangıcı için yazının buluşu referans gösterilir çünkü bilginin kaydedilmesi ile insanlar gerçek manada güvenilir ve kayıtlı bir bilgi birikimine sahip olmayı başarmışlardır.

İnsan, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olarak toplumsal yapılarla ve toplumu oluşturan bireylerle ilgili duygu, düşünce ve isteklerini çevresindekilere iletmek suretiyle iletişim kurmak durumundadır. Bu iletişim kurma işlemini kimi zaman yazma eylemi ile sağlar (Tekşan, 2013). Yazma, bu özelliği ile insanın duygu ve düşüncelerinin dışavurumudur. Bu dışavurumun ise insanın varoluşunun bir gereği olduğu ifade edilmektedir (Binyazar ve Özdemir 2006). Yani bireyin kendini ifade etmesi varoluşsal bir ihtiyaçtır ve yazma eylemi insanın kendini ifade etme yöntemlerinden biridir. İnsan, yazma eylemini estetik bir zevkle hikâye, deneme, şiir gibi edebî bir amaç doğrultusunda kullanabileceği gibi; dilekçe, tutanak, rapor gibi resmî yazı türleri ile mevcut durumunu bildirme ya da bir sorunu çözmeye amacına hizmet edecek şekilde de gerçekleştirebilir. Böylece yazının insan hayatındaki yeri, insanın toplumla daha fazla bütünleşmesine paralel olarak artmaktadır.

Yazının iletişim ve toplum hayatı ile bütünleşmenin dışında sanatsal bir işlevi de vardır. Yazmak suretiyle kelimelere biçim verilerek meydana getirilen bu sanatsal yön sayesinde insanlarda hayranlık uyandıran bir anlatım ve ahenk meydana getirilmektedir (Karaalioğlu, 1995). Bu açıdan bakıldığında toplumların estetik zevki ve sanatsal birikimi için de yazmanın kullanımı ve öğretimi büyük önem taşımaktadır. Bu suretle Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi, belirtilen tüm bu boyutların gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Türkçe eğitimi açısından bakıldığında yazma, Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisinden biri olarak tanımlanmaktadır. Bu temel dil becerisi, mekanik bir süreç olarak görünse de aslında zihinsel bir süreci de gerektirmektedir. Kâğıda dökülen yazının öncelikle beyinde yapılandırılması, yazının farklı bir boyutunu teşkil etmektedir (Güneş, 2007). Düşüncenin, öncelikle beyinde belirli bir işlem sırasını takip etmesi, sonra bu düşüncüyü karşılayacak kelimelerin yan yana getirilmesi, nihayetinde bu kelimelerin belirli kurallar ve bir düzen çerçevesinde kâğıda aktarılması, bu karmaşık süreci teşkil etmektedir. Zihinde gelişen bu karmaşık süreçten hareketle denilebilir ki yazmayı öğretmek aynı zamanda yazılan o dilde düşünmeyi de öğretmek anlamına gelmektedir (Ünalın, 2006). Bu nedenle bir öğrencinin yazısından yola çıkarak o öğrencinin zihinsel açıdan da ne derecede geliştiğinin anlaşılabilir (Karaalioğlu, 1995) çünkü yazma yeteneğinin zihinsel gelişimle paralel ilerlediği belirtilmektedir (Göğüş, 1978). Bu nedenle iyi bir yazı için öncelikle iyi bir düşünme sonra da bunları iyi bir şekilde kâğıda dökme becerisi gerekmektedir (Kantemir, 1981). Görüldüğü üzere yazma becerisinin bilgiyi aktarmanın yanında bir de düşüncüyü geliştiren bir boyutu olduğu da aşikârdır. Bunun temel nedeni ise yazılı anlatımın gerektirdiği kurallara uyarak düşüncesini geliştiren ve aktaran kişiye bir düşünme disiplini ve metodu kazandıracağı gerçeğidir.

Bugün dünya bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır. Bilgi toplumunda belirli faaliyetlerle üretilen bilgi, baskın bir özellik kazandığı için bu özellik bilgi işçiliği kavramını meydana getirmiştir.

Bundan böyle insanlar, sanayi toplumlarında yaşandığı gibi bir imalathaneye ya da işletmeye kapanmış bireyler olmaktan sıyrılmış, bilginin kullanılır duruma getirilip işlendiği, yaygınlık kazandığı ve bilgi üretiminin yapıldığı sektörlerde etkin olmaya başlamışlardır. Yazma becerisinin bu bağlamda öneminin daha da arttığı söylenebilir. Genellikle okuma becerisi ile bir arada okuryazarlık kavramını şekillendiren yazma becerisi, yaratıcılığı ön plana çıkarma ve ortaya yeni bir ürün koyma noktasında okuma becerisinden ayrılır. Dolayısıyla çağın şartlarına uygun olarak bilgiyi kullanıp sentezleyerek yeni bilgiler üretebilen kişilere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda günümüze yazma becerisini etkin bir şekilde kullanıp ürün ortaya koyabilen multi-fonksiyonel okuryazarlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Fonksiyonel okuryazarlık becerilerine sahip olan bireyler okuma ve yazma becerilerini tüm sosyal ve kültürel alanlarda kendilerini geliştirebilecek şekilde kullanabilirler. Multi fonksiyonel okuryazarlar ise bu becerileri kendilerinin yanında toplumu da ileri götürmek için kullanırlar. (Aşıcı, 2009; Temizkan ve Erdem, 2015). Dil eğitimine yönelik yapılan araştırmalarda bireylerin okuma becerileri ölçülür ve bu beceriler toplumların gelişmişlikleri için çok önemlidir. Ancak bundan daha önemli bir kriter daha vardır ki okuduğu eserlerdeki bilgiyi üst düzeyde edinmekle kalmayıp bunları sentezleyerek yeni bilgiler üretebilen yani yazma becerisini etkin bir şekilde kullanan üst düzey okuryazarların oranıdır.

### **2.3. Dinleme Eğitiminin Anlam ve Önemi**

Dinleme becerisinin insanın, doğmadan önce kazandığı ilk, ölmeden önce ise kaybettiği son dil becerisi olduğu ifade edilmektedir (Maden, 2013). Çünkü insanlar doğumdan evvelki zamandan itibaren çevresindeki dili duyarak kendi dil becerilerinin oluşumuna zemin hazırlar. Bu nedenle dinleme becerisi dil gelişim için olmazsa olmaz bir ön şarttır denilebilir. Bununla ilgi tarihte yapılan ana dil deneylerine bakıldığında (Örn: Kral Freidrich'in dil deneyi vb.) ya da ormanda kaybolup hayvanlar tarafından büyütülen çocuklarda, toplumdan tamamen soyutlanıp hiçbir sözlü iletişime maruz kalmadıkları için dil gelişimlerinin sağlanamadığı görülmektedir. Üstelik yalnız anadil öğreniminde değil Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de dinleme, ilk basamağı oluşturur. Öğrenci, bu ilk basamakta ne kadar sağlam temeller oluşturursa diğer beceri ve öğrenmeleri için ön bilgisi de o derece gelişir (Melanlıoğlu, 2016).

Dinleme becerisinin bu dikkat çekici özelliğinin ardından dinleme becerisi şu ifadeyle tanımlanabilir ki genel manada işitme becerilerinin eğitilmesidir (Yalçın, 2006). Ve hemen ardından dinleme ve işitme eyleminin aynı anlamı ifade etmediği eklenmelidir. Bu eksende dinleme-ışitme ayrımı kısaca şu şekilde tarif edilebilir: İşitme, doğal bir süreç olarak karşımıza çıkarken dinleme ise eğitilmesi gereken bir beceri alanıdır. (Ünalın, 2006). Bu farktan dolayı dinleme eğitimi literatüründe, işitme ve dinlemenin hayatın akışında benzer gibi dursa da ikisinin denk olarak nitelendirilmesinin yanlış olduğu sıkça ifade edilmektedir. Yani her duyduğumuz anlamlı ya da anlamsız ses (gürültü, korna sesi vs.), dinleme olarak kabul edilmeyerek dinleme ile odaklanma arasında kuvvetli bir ilişki olduğuna vurgu

yapılmaktadır. Dinleme becerisinin işitmeden farklı olduğunu belirtmenin ardından sistemli şekilde öğretilmesinin ve nerede, nasıl ve ne için dinleneceğinin kavratılması elzemdir. Bahsedilen bu sürecin gerçekleşmesi adına dinlemenin dikkat, anlama ve değerlendirme olmak üzere birbirini tamamlayan üç önemli aşamada gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Akyol, 2011). Dikkat bir konuya yoğunlaşabilmek, anlam içeriğinin farkında olmak ve anlamı yakalamak, değerlendirme ise bilgiler ışığında kuvvetli bir zemine dayanarak yorumlayabilmektir.

Dinleme-öğrenme özelinde konuşmak gerekirse günlük hayatımızda görme yoluyla edindiklerimizi bir kenara bırakırsak, öğrenim sürecimizde öğrendiklerimizin önemli bir kısmı dinleme yoluyla kazanılmıştır. Okullarımızda öğretmenlerin pek çoğunun düz anlatım(takrir) yöntemini kullandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zaman daha da artmakta ve böylece öğrendiklerinin neredeyse çoğunun dinleme yoluyla elde ettikleri düşünülmektedir (Özbay, 2005) Buradan yola çıkarak dinleme; öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmede önemli bir alandır denilebilir. Öğrenme ve günlük hayattaki sözlü iletişimde büyük yeri olan bu beceri; ses, işitme, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi, ses, kulak ve beynin farklı işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreci ihtiva eder (Güneş, 2007). Dolayısıyla diğer tüm dil becerilerinde olduğu gibi dinlemede de fiziksel ve zihinsel olmak üzere birbirini tamamlayan ve içeren farklı aşamalardan söz etmek mümkündür.

Türkçe dinleme eğitiminin anlam ve önemi ele alındığında aslında dört temel noktaya değinmek gerekmektedir. Bunlar: iletişim sürecinde doğru anlamayı sağlama, duyduklarını yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazandırma, söz varlığını geliştirme, toplumun diğer üyeleri ile iyi ilişkiler kurma ve estetik bir zevk kazandırma şeklinde tasnif edilebilir. Görülmektedir ki dinleme becerisi için öğrencinin farkındalığı ya da bilinçli oluşu önem arz etmektedir. Öyle ise dinleme eğitiminin ilk ve en önemi gayesi öğrencileri etkin bir dinleyici yapmaktır. İyi bir dinleyicinin de temel özelliği iletişim sürecinde iletileri doğru anlayabilmesidir. Burada temel nokta dikkat düzeyinin artırılmasıdır. (Doğan, 2010).

Öğrencilerin dikkati ve odaklanma süresinin artırılması iyi bir dinleyici olmanın temel koşuludur. Bu odaklanmayı takiben öğrencilere duyduklarını yorumlama ve değerlendirme yeteneği kazandırılıp düşünme becerileri artırılmalıdır. Bu bağlamda dikkat çekilecek kimi hususlar vardır. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi dinleme / izleme becerisinin de fiziksel olduğu kadar zihinsel yönü vardır. Dolayısıyla dinleme işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel birtakım faaliyetler sonucunda ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2007). Sağlık sorunu olmayan her öğrencinin duyma yeteneği ile geldiği bir ortamda aslında dinleme eğitiminin verilmesi, zihinsel olarak dikkat süresini artırarak öğrencilerin duyduklarını daha iyi anlamlandırmasını amaçlar.

Dinleme becerisinin bir diğer önemi ise günümüzde çokça önemli hale gelen medya okuryazarlığını da içerecek bir şekilde izleme becerisini de kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme becerisi dinleme/izleme şeklinde tarif edilmiş olup kazanımlar sınıflar düzeyinde çeşitli ayrımlara tabi tutulmuştur (MEB, 2018). Medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilen bir

dinleme ve izleme eğitiminde medya organlarındaki izlenen / dinlenen içerikleri doğru bir şekilde anlama, farklı kaynaklardaki içeriklerle ilişkilendirebilme ve bunlara eleştirel olarak yaklaşabilme gibi beceriler ön plana çıkmaktadır (Karaman ve Karataş, 2009; Livingstone, 2004; Hobbs ve Bağlı, 2004). Belirtilen bu özellikleri içerecek şekilde programdaki kazanımlar ve önerilen yöntemler ele alındığında dinleme etkinliklerinde düşünme becerilerini üst düzeyde geliştirmenin amaçlandığı görülmektedir.

Bir diğer noktaysa aileyi kapsamaktadır. Toplumun diğer üyeleri ile iyi ilişkiler kurması noktasında aile de büyük öneme sahiptir. Çocuk merkezli eğitim programını bir temel kabul ettiğimizde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik verilen eğitimin küçük yaşlardan itibaren başlaması önemle belirtilir. Öyleyse aileye de dinleme becerisinin geliştirilmesinde roller düşmektedir (Melanlıoğlu, 2012). Dinleme becerisi aileden, toplumsal çevreye ve okula ve akademiye uzanır. Üstelik Türkçenin temel dil becerilerinden biri olan dinlemenin bireylere nasıl kazandırılacağı ve nasıl geliştirilebileceğine dair son yıllarda önemli bir araştırma çabası görülmektedir. Bu bağlamda toplumun kültür yapısı, dinleme sürecinde uygulanacak etkinlikler, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik strateji ve tekniklerin uygulanması, öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi ve beceriye sahip olması, dinleme becerisini etkileyen unsurlar olarak literatürde yer kazanmaya başlamıştır (Epeçan, 2013).

Dinleme becerisinin hayat boyu süren bir yapıya sahiptir (Göğüş, 1978; Özbay, 2005). Bir öğrenci, ilköğretim düzeyinden sonra okulu bıraktığında okuma ve yazma gibi akademik becerileri bir kenara bırakabilir, bunları ihmal edebilir ancak her daim dinleme becerisini kullanmak zorundadır. Bu nedenle dinleme eğitimini verirken bunu hayat boyunca aktif ve etkili bir şekilde geliştirmeye devam edecek şekilde vermek gerekir. Dinleme eğitimi ile dikkat ve algı düzeyinin artırılması, dinlenen/izlenen içeriklere yönelik eleştirel bir yaklaşımın kazandırılması bu bakımdan çok önemlidir. Çünkü kazanılan bu özellikler insanların hayatları boyu kullanabilecekleri önemli becerilerdir.

Dinleme eğitiminin estetik bir zevk kazandırma yönü vardır. Dinleme / izleme eğitiminde önemli sanat eserlerini dinleyen veya izleyen öğrencilerin sanat zevki ve ilgisi gelişecektir. Etkileyici ve önemli sanat eserlerinin insanlar üzerinde bıraktığı etki daha farklı, yaratıcı ve etkileyici eserlerin kapısını açmaktadır. Nitekim Türk Edebiyatı'nın önemli şairlerinden Necip Fazıl Kısakürek'in '*Çile*' isimli şiirini klasik müziğin dikkate en değer simalarından olan Beethoven'in Beşinci Senfonisi'ne göre kaleme aldığı ve yine ona göre okuduğu edebiyat çevrelerince bilinen bir hikâyedir (Çalışkan, 2016). Dolayısıyla dinleme eğitimi sayesinde kaliteli içerikler dinleyen/izleyen bir nesil dinleme eğitiminin amaçlarından biri olmalıdır.

Dinleme becerisi hakkında yerel ve evrensel seviyede kuvvetli temeller edinmek istiyorsak bu iki farklı düzey hakkında da birtakım bilgilere sahip olmak gerekir. Bu bağlamda dinleme becerisiyle ilgili Batı'daki ilk çalışmaların 20. asrın ilk yıllarında başladığı görülmektedir (Çiftçi, 2006). Ülkemizde ise dinleme becerisi ile ilgili çalışmalara görece geç bir tarihte 1990'lı yıllarda başlanmıştır. Bu sebeple bu beceriyle ilgili yapılan "yetim kalmış, kaybolmuş, unutulmuş, ihmal edilmiş" kimi nitelermeler mevcuttur (Aksan, 1999). Bunun birkaç sebebi vardır. Öncelikle dinleme becerisinin insanın kendisinde

zaten olduğu ve herhangi bir eğitime gerek duyulmadığı gibi bir peşin hüküm mevcuttur. Oysa sistemli bir şekilde öğretilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Yalçın, 2006). Bu bağlamda ülkemizde eğitimin her basamağında Türkçe öğretiminin istenen derecede etkili olmadığı konusunda bir görüş birliği bulunmaktadır. Öğretmenlere ve sisteme yönelik bazı eleştiriler yapılmaktadır (Karadüz, 2010). Bunun yanında Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi ve dinleme becerisi öz yeterlik algılarına sahip olduğuna dair çalışmalar olduğu bilinmektedir (Kurudayıoğlu, 2013). Bu bağlamda Türkçe öğretiminin öğrenci dünyasında bir tesir ve gelişim yaratabilmesi için okul binaları, araç-gereç, program ve donatım elbette önemlidir; fakat bunları kullanan öğretmenin alt yapısının sağlam ve nitelikli olması bir kat daha önemlidir. Bu nedenle Türkçe öğretmen adaylarının meslek bilgisi ve alan bilgisi bakımından iyi bir şekilde yetiştirilmesinin temin edilmesi gerekir (Kavcar, 2002).

#### **2.4. Konuşma Eğitiminin Anlam ve Önemi**

Konuşma; fikirlerin, duyguların ve bilgilerin dilin vasıtasıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999). Konuşma eylemi, insanların çoğu tarafından doğal ve sıradan bulunmaktadır. Oysa bu eylem, kimi nitelikleriyle insanlık tarihinde büyük etki yaratan bir davranış biçimidir. Örneğin iyi konuşma olarak adlandırılan belagat (eloquence) kavramı İslam kültüründe merkezi bir unsurdur (Symth, 1995). Dünya ölçeğindeyse tarihte yer etmiş kimselerin etkili hitabet ve güzel sözlerle kitleleri arkalarından sürüklediklerine şahit olunmaktadır (Özbay, 2005). İnsan hayatının daha kolay sürdürülebilirliğini sağlamada ise konuşma, insanın var oluşunun ötesinde bir var olmanın koşulu olarak vasıflandırılan bir kavramdır (Dombaycı ve Doğru, 2018). Kendi doğasındaki bu ilgi çekici potansiyelin yanında günlük hayatta tercih edilen ve sevilen bir faaliyettir (Güneş, 2014). Bir anlaşma çabası olarak konuşma özgün yerelliğine (bir ülkeye ya da bir şehre ait olması ve kendi kuşağına öğretilmesi) ek olarak evrensel bir içerik de barındırmaktadır. Bu noktada kastedilen kendi dilinin dışında bir dil öğrenmek ve anlaşılır düzeyde iletişim sağlamaktır. Günümüzde dünyanın iletişim teknolojisiyle hızla küçüldüğü bir zaman diliminde konuşma, insan ilişkilerini düzenleyen doğrudan bir işlev rolü üstlenmiştir. Küresel dünyada ana dilin yanında yabancı dil edinimi bir gereksinim olmuştur. Bu gereksinimi doğru okuyan ve kendi içindeki sınırların kaldırılmasını hedefleyen Avrupa'da farklı kültürlerin ve toplulukların iletişimi önem kazanmış ve Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Diller Yılı'nda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) ile Avrupa Dil Gelişim Dosyasını (ADGD) tanıtmıştır. Bu bağlamda OBM, konuşma becerisinin niteliğine ve ölçütlerine dair hususlar içermektedir. Böylelikle konuşma ilk çocukluktan beri sahip olduğumuz dil özelliğinden sıyrılıp yabancı dil edinime ve bu edinimin gerçekleşmesine doğru yol almıştır. Görülüyor ki konuşma becerisi sahip olduğu bazı sıfatlarla gelişmiş, karmaşık, olağan gibi tanımlarla tarif edilebilmektedir. Üstelik konuşma becerisinin kimi seviyeleri vardır. Konuşma teknik manada sözlü mesajın kavramsal yönden hazırlanması, sözlü mesajın biçimlendirilmesi ve son olarak oluşturulan bu sözdiziminin art arda sunulmasını içeren üç temel aşamaya sahiptir (Güneş, 2014). Fiziki,

psikolojik ve toplumsal özellikleri olan konuşma; davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşıma göre detaylandırılmıştır. Bununla birlikte konuşma bir kültür birikimine de ihtiyaç duyar (Çongur, 2002).

Konuşma, insanın yalnız kendini ifade etmesi olarak değerlendirilemez. Güzel, doğru ve etkili konuşma öğrencilik hayatında ve bireyin kariyerinde ehemmiyet içermesine rağmen çocuğun okula gelmeden önce konuşma kabiliyetine sahip olması yanlış değerlendirilerek Türkçe öğretiminde konuşma üzerinde durulmaya gereksinim duyulmamış ya da bu alan eksik bırakılmıştır (Çerçi, 2014). Bir eğitimle biçimlenmesi gerektiğinden Türkçe öğretiminin de temelini oluşturmaktadır. Dil öğretiminin temel amacı, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünüşleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, farklı bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir. Kelimelerin anlamlarının uygun kullanılması, hazırlıksız konuşmalar yapılabilmesi, çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşulabilmesi, konuşma stratejisini uygulanabilmesi (yaratıcı konuşma, güdümlü konuşma, empati kurma, tartışma, ikna etme, eleştirel konuşma) Türkçe öğretiminin hedefleridir. İkinci dil öğretiminde ise yabancılara Türkçe öğreten hocalarının da konuşma öğretimi konusunda istenilen düzeyde olmadığına dair çalışmalar mevcuttur (Kurudayıoğlu, 2016). Bu problemlerin çözümü noktasında ise kimi çalışmalar vardır. Örnek olarak yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Aykaç, 2013).

Türkçe öğretmenlerinin muhatap oldukları öğrencilerde konuşma kavramını salt estetik düzeyde değerlendirmeden ciddiye almaları gerekmektedir. Üstelik estetik, bir değerlendirme ölçeği kabul edildiği takdirde bu ölçek öğrenciyi ölçen bir araç olarak kalmayabilir. Örnek olarak öğretmen adaylarının konuşmada duraksama, konuşmaya odaklanamama gibi sorunları olduğu belirtilmektedir (Akkaya, 2012). Düzgün ve doğru konuşan bir öğretmenin yanında dersi daha keyifli duruma getirecek eğitsel oyunlar, diyaloglar, dramatizasyon tekniği konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Uçgun, 2017). Dolayısıyla estetiği dışlamayan, kapsayıcı bir öğretimin gaye edinilmesi bu noktada önem kazanmaktadır. Ve iyi bir konuşmanın nasıl olabileceğine dair muhtelif ölçeklere göz atılabilir. Bunlar konuşma ölçekleri, tutum ölçekleri, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, gözlem performans ödevi, proje ödevi gibi araçlardır (Temizyürek vd., 2007).

1920'li yıllarda Hindistan'da insanlardan uzak bir ortamda yetişmiş kurt çocukların (Amala ve Kamala) bulunduktan sonra konuşmadıkları ve kendilerinden beklenen insani davranışları ortaya koyamadıkları gözlenmiştir (Şişman, 2001). Bu eksende denilebilir ki konuşma becerisinin belirli bir dönemde sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Belirtilen bu gelişim ise tüm çevre unsurlarının sorumluluğundadır. Bu noktada Türkçe dersi kapsamında verilen konuşma eğitimi; bireyin ileriki yıllarda kendini yeterli düzeyde ifade edebilmesinin yanında, toplumla iyi ilişkiler kurması bakımından elzemdir. Şöyle ki insanların birbirleri ile ilişkilerinde empati ve güven verici bir tavır almasında konuşma becerisinin önemli bir payı mevcuttur. Bu noktada son yıllarda eğitime bakışın paradigma düzeyinde değişmesi toplumu da etkilemektedir. Genel olarak benimsenen eğitim

felsefesinde de Türkçe öğretim programlarının genel amaçlarında da kendini iyi bir şekilde ifade edebilen ve toplumla iyi ilişkiler kurabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Ancak konuşma becerisinin geliştirilmesinde kültürel kodların yaratacağı olumsuz etkileri de göz önüne almak gerekir. “Su küçüğün, söz büyüğün.”, “Söz gümüşse sükût altındır.” gibi bazı ifadeler aleni konuşmanın, etrafındakilerin yaşına ve vafına aldırmadan kendini ifade etmenin terbiye sınırları dışında olduğunu ima ettiğinden bu kültürel yapı sosyal çevrede konuşmanın önüne bazı engeller teşkil edebilir.

## 2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Anlam ve Önemi

Dil bilgisi; bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından anlamaya dayanan bunlarla ilgili kuralları saptayan bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, biçim ve cümle yapılarını bazı metotlar kullanarak öğrencilere hissettirip ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını temin etmeye yönelik faaliyetler sürecidir. Bu sebeple dil bilgisi öğretimi, anlama ve anlatma yetisinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması için yardımcı ve destekleyici bir alandır (Dolunay, 2010). Bununla birlikte dil bilgisi öğretimi, bugün dil öğretiminde tartışma konusu haline getirilmiştir. Türkiye'nin ve dünyanın değişik ülkelerindeki öğretim programlarında, ana dili öğretimi ile ilgili yazılmış kitaplarda, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yapılan anket çalışmalarında bu konuyla ilgili tartışmaları görmek mümkündür. Çıfci (2015), dil bilgisinin ana dili öğretimi içerisindeki konumunu ve önemini sorgulayan tartışmaların Batı'da daha erken tarihlerde başladığı belirtmiştir. Bu tartışmalarda dil bilgisinin öğretimdeki önemini savunanların sayılarının giderek azalmaya başladığı görülmektedir. Bazı tartışmaların işaret edilmesinin ardından denilebilir ki başarılı bir dil bilgisi öğretimi dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, yazma, konuşma) kazandırılmasına, kullanılan dile ilişkin hataların azaltılmasına, zihnin gelişmesine, iyi bir iletişim kurmaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca ana dilin dil bilgisini bilmenin yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir (Barın ve Demir, 2008).

Dil bilgisi öğretiminde birtakım incelikleri dikkate almanın ve dersi buna göre işlemenin faydalı olacağı belirtilmektedir. Öncelikli olarak kuralların ezberletilmesi yerine kuralı sezdirip ardından uygulamaları takip ederek sonuca ulaşmak ve dil bilgisini ayrı bir ders olarak değil Türkçe dersinin bütünlüğü içinde öğretmek önemlidir. Kuralların adeta yığılarak verilmesi, dil bilgisi öğretimini kötü etkilemektedir çünkü dil bilgisi öğretimi; dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil yetisiyle birlikte, bu alanları destekleyen, açıklayan ve örgütleyen öğretim faaliyetlerini içerir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerinden ayrı olarak ele alınan bir bilgi yığını şeklinde verilmesi bir hata olarak kabul edilmektedir (Erdem, 2015).

Sağlıklı bir dil eğitimi ve öğretimi, dil bilgisinde ortaya çıkan kavram çokluğunun en alt düzeye indirgenmesi ile mümkündür. Temel iletişim aracı olma vasfını taşıyan dil, öğrenme faaliyetlerinde

önemli bir rol almaktadır. Terminolojik anlamda “dil bilgisi”nin “sarf, nahiv, kavâid, dil bilgisi, dilbilimi, kural bilimi ve gramer” gibi adlarla tarif edilmesi geçmişten günümüze terim karmaşası yaratmıştır. Dil bilimcilerin, eğitimcilerin sabit fikirli bakış açılarıyla dil bilgisi öğretimine yaklaşımları, terim ve kavram kargaşasına sebebiyet vermiştir (Bulut, 2014). Her şeyden önce Türkçe dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ezberlemelerinden ziyade Türkçeyi her ortamda rahatlıkla kullanmalarını hedeflemektedir. Bu nedenle geleneksel dil bilgisi yöntemlerinin dışında dil bilgisi kurallarının işlevsel olarak öğrencilere sunulması büyük öneme sahiptir (İşcan, 2007).

Dil bilgisi öğretiminde dikkate alınacak bazı yaklaşımlar vardır. 1900’lü yıllardan günümüze değin dil öğretimi alanında çeşitli metotlar uygulanmıştır. Bunlar “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç temel grupta bir araya gelmiştir. Bu yaklaşımların gayeleri, temel fikirleri ve uygulama yöntemlerinde zaman içerisinde önemli değişimler yaşanmıştır. Dil öğretim alanında en eski yaklaşım geleneksel yaklaşımdır. Dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, genel kültür gibi konular öğretim süresince önem ve ağırlık kazanmıştır. Davranışçı bakış açısında dil diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki düşüncesiyle öğretilmiştir. Tekrarlar, taklitler, ezberleme ve şartlandırma gibi uygulamalardan yararlanılmıştır. Alandaki bu fikirlerde 1950’li yıllara doğru değişme meydana gelmiş “Dil iletişim aracıdır.” fikri popülerite edinmiştir. Bunun sonucu olarak dilin günlük hayatta kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Günümüzdeyse yapılandırmacı yaklaşımla beraber “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” fikri gündeme gelmiştir. Bu yaklaşıma göre dil, zihni beceriler, duygusal ve sosyal kabiliyetler ön plana alınarak çeşitli faaliyet, proje vb. vasıtasıyla dil öğretimi yapılmaktadır (Güneş, 2011). Görüldüğü üzere günümüzde yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretilmektedir. Bu tarz bir öğretimin öğrenci gelişiminde ve dil bilgisi öğretiminde faydalar yaratacağı düşünülmektedir. Öncelikle yapılandırmacı öğrenme kuramına göre zengin ve esnek bir sınıf ve ders ortamı sağlandığı takdirde zengin materyaller ile desteklenen bir öğretimin hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde etkili olduğu vurgulanmıştır (Gömlüksiz, 2011). Bu yaklaşımda dil bilgisi, tümevarım modeli ve sezdirme yöntemi ile hayata geçirilmektedir. Tümevarım yönteminde parçadan bütüne doğru bir tarz izlenmektedir. Sezdirme yönteminde dilin soyut kurallarını ezberlemek değil, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek ağırlık kazanır. Dil kurallarını sözlü bilgiler gibi aktarma yerine öğretim kurallarının keşfine yöneliktir. Öğrencilerin dilin mantığını ve işleyişini keşfetmeleri, öğrendiklerini okuma ve yazma çalışmalarında kullanmaları beklenmektedir. Sezdirme yönteminde öğrencilerle birlikte dil olayı gözlenmekte, gözlemlerden kurallar oluşturulmakta, bu durum çeşitli alıştırmalarla desteklenmekte, öğrenilenler zihinde yapılandırılarak uygulamaya aktarılmaktadır. Somuttan soyuta, özelden genele, değişimden kurala doğru bir ilerleyiş söz konusudur (Güneş, 2013).

Günümüzde yapılandırmacı öğrenme kuramı ön plandadır. Yalnız paradigmanın yanında bu paradigma içerisindeki öğretmenlerin de bilinçli ve mesuliyet sahibi olmaları elzemdir. Bir örnek üzerinden açıklamak gerekirse yapılan bir araştırmada dil bilgisi öğrenen öğrencilerin ve dil bilgisini öğreten öğretmenlerin en çok zorlandıkları konu fiil çatıları, fiilimsi, birleşik cümleler gibi dil bilgisi

konularıdır (Erdem, 2008). Bu ekseninde öğretmenlerin dil bilgisi öğretimindeki güncel problemlerden haberinin olması iyi bir öğretim adına önemlidir.

### **3. Türkçe Öğrenme ve Öğretmenin Farklı Hedef Gruplara Göre Anlamı**

#### **3.1. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretmenin Anlamı**

Anadil olarak Türkçe öğretimi konusuna değinmeden önce anadil ve anadili kavramlarını ele almak gerekir çünkü birbirinin yerine sıkça kullanılan bu terimler aslında farklı anlamları içermektedir. Ana dil kavramı içerisinde başka diller ve lehçeler türemiş olan dillere denir. Bu noktada Türkçe bir ana dildir. Ana dili ise bireyin ailesinden ve soyca bağlı bulunduğu topluluktan öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bu iki terimden ana dil kavramında ana kelimesi dili niteleyen bir görev üstlenirken ana dili kavramında ana kelimesi dilin açıklayıcısıdır (Sinan, 2006; Sağır, 2007). Yani Türkçe dilbilimsel olarak bir ana dil olarak nitelendirilirken Türkiye’de doğan ve ailesinden ve çevresinden Türkçeyi edinen bir bireyin ise ana dilidir. Bu noktada ana dili olarak Türkçe öğretimi konusundaki hedef kitle Türkçe öğretmenliği alanının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda eğitim gören ve ana dili Türkçe olan öğrencileri kapsamaktadır.

Türkçe öğretimi alanı ortaokulda okuyan öğrencilere hitap etmektedir. Ana dili olarak Türkçe eğitimi alan öğrenciler de bu doğrultuda 5 ve 8. sınıflarda okuyan 11-15 yaş aralığında (ilkokula kayıt olma zamanına göre yaş değişebilir) bulunan öğrencilerdir. Gelişim açısından bakıldığında ergenlik çağına girilen yaş aralığında, zihinsel gelişim açısından bakıldığında ise somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasını kapsamaktadır (Bacanlı, 2005). Bireylerin ergenlik çağında ana dillerine yönelik becerilerini geliştirecek bir eğitim alması diğer insanlarla ve gelecekte dahil olacağı toplumsal kurumlarla (iş yeri, aile, toplumsal / siyasi oluşumlar, mesleki organizasyonlar, kültürel ve sanatsal işlev yürüten topluluklar...vb.) olan ilişkilerini tayin etmekte ve buralarda bireyin temel işlevini tayin etmektedir. Bireylerin zihinsel açıdan soyut işlemler yapabilir hâle geldiği aşamada ana dillerine yönelik becerilerini geliştirecek bir eğitim alması ise yetişkinlikte kişisel ve toplumsal hayatında nasıl bir zihinsel kapasiteye sahip olacağı, karşılaştığı problem durumlarını nasıl çözebileceği ve kültürel ve sanatsal anlamda zihinsel kapasitesini ne ölçüde geliştirebileceğini belirleyen önemli bir unsurdur. Nitekim OECD’nin ülkelerin çocuklarının aldıkları eğitimleri karşılaştırdığı PISA sınavın 15 yaş grubundaki çocuklara uygulaması ve sınavın temel alanlarından birinin de ana dilinde okuduğunu anlama bölümü olması tesadüf değildir. Bu sınavlarda ortaokulu bitirmiş çocukların fen, matematik ve ana dilinde okuduğunu anlama sınavına tâbî tutmalarındaki temel maksat ülkelerin on yıl sonrasında itibaren gelecekteki gelişmişlik profiline yönelik bir perspektif oluşturmaktır. Görüldüğü gibi ana dili olarak Türkçe öğretiminin birey ve toplum için aslında gelecekte sosyal hayatında ve ekonomik faaliyetlerinde başarının temel anahtarlarından biri olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ancak 2002’den

beri Türkiye'nin her üç yılda bir katıldığı bu sınavdaki sonuçlarının pek iç açıcı olmadığını söylemek de mümkündür. Demir ve Yapıcı (2007)'nin ana dili olarak Türkçe öğretimin sorunlarına değindikleri çalışmadaki tespitleri de PISA sınavı sonuçları ile örtüşmektedir. Bu araştırmacılara göre, iyi bir Türkçe öğretimi verilmediği için okuduğunu anlamayan, düşündüğünü anlatamayan, kendini yetersiz bulan ve özgüvenden yoksun; bu nedenle konuşmayan, yazmayan, tartışmak, eleştirmek ve araştırmak yerine demokratik haklarından vazgeçen bir kuşak ile karşı karşıya kalındığını belirtir. Görüldüğü gibi ana dili eğitimi sadece iletişimsel boyutta bilgi aktarımını sağlayan bir araç değil bireyin hayatındaki birçok ayrıntıyı belirleyen bir husustur.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminin diğer önemli yönü yüzyıllardır aralıksız olarak süregelen, güncelliğini koruyan Türk kültürünü gelecek nesillere aktarmasıdır. Dilin kültürle ilişkisinin iki yönlü olduğu görülür. Bir yandan kültürün önemli bir yapı taşı olan dil aynı zamanda kültürü edinme ve gelecek kuşaklara aktarma için bir araçtır (Ünalın, 2002). Öğrencilerin ana dili olarak Türkçe dil becerileri geliştirilirken aynı zamanda yüzyıllar öncesinde yaşamış olan geçmiş kuşaklar ileride doğacak olan nesiller arasında bir ilişki kurulmaktadır. Böylece Türkçe öğretimi ile Türk milletinin, Türklük mefhumunun yaşamının gelişerek devam etmesi sağlanır. Kaplan (2005) bu ilişkiyi tanımlamak için dilin duygu ve düşüncenin kalıbı olduğunu, bir milletin bütün duygu ve düşüncesinin bu kalıba döküldüğünü belirtir. Dolayısıyla ana dili olarak Türkçe öğretimi ile Türk milletine mensup olan tüm öğrenciler aynı kalıptaki duygu ve düşünce yapısını edinerek birliktelik sağlarlar.

### **3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Anlamı**

Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar, Türkçe öğretimi için önemli bir hedef kitledir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında genellikle yabancılar Türkçe öğretiminin popüler hale geldiği ve bu popülerliğin küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle gerçekleştiğinden söz edilmektedir (Çelebi, 2006; Göçer ve Mogul, 2011; Demir ve Açık, 2011; İşcan, 2011; Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012; Büyükkız ve Hasırcı 2013; Mete ve Gürsoy, 2013). Belirtilen küreselleşme ve teknolojik gelişmeler sonucu farklı toplumların bütünleşme ihtiyacından hareketle Türkçenin de yabancı dil olarak öğretiminin önem kazandığı ifade edilebilir.

Yabancı bir dili öğrenme ve o kültürde iletişim kurma, en başta maddi ihtiyaçlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. İhtiyaçların karşılanması sonucu da iş dünyası ve ekonomiyi etkilemektedir. Nitekim Koçer (2013)'in yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 40 kişi üzerine yaptığı ihtiyaç analizi çalışmasında 40 öğrencinin 29'u iyi bir iş bulabilmek için Türkçe öğrendiğini ifade ederken Çalışkan ve Çangal (2013)'in çalışmasında da 168 öğrencinin Türkçe ihtiyaç analizinde ilk iki sırada ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı yer almaktadır. Özellikle geçmişte Osmanlı coğrafyasında yer alan ve bugün bağımsız olan

ülkelerin kültürel yakınlıklarının maddi işbirlikleri ve karşılıklı ticaret faaliyetleri için teşvik edici bir unsur olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte Türkiye'nin dünyada ekonomik güç bakımından ilk yirmi ülke arasında yer alması da iş fırsatları ve maddi imkânlar açısından Türkçeyi öğrenmeyi cazip kılmaktadır.

Bir dilde oluşturulan anlam ayrımlarının farklı bir dilde oluşturulamayacağı için yabancı dil öğrenirken o dilin kültürel iklimine girmek ve bir nebze o dili konuşanlar gibi düşünebilmek gerekmektedir. Bu nedenle yabancı bir dilin öğretimi aynı zamanda o dilin olduğu kültürü de öğrenmeyi gerektirir. İlk Türk devletlerinden günümüze kadar çok çeşitli coğrafyalarda yaşayan ve birçok devlet kuran Türk milletinin çok renkli bir kültürü ve derin bir tarihi vardır. Bu renkli kültür ve derin tarihi kökler Türkçeye ve Türk kültürüne ilgiyi arttırmaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aynı zamanda Türk kültürünün de öğretimi yapılmalıdır (Demir ve Açık, 2011; Duman, 2013). Türk kültürünün temel öğelerini içeren ders kitapları, dil öğretimi etkinlikleri ve kültür-sanat faaliyetleri sayesinde dil öğretimi yapılırken kültürün öğretimi de yapılmaktadır. Bu açıdan Türkiye'nin yurtdışında açmış olduğu Yunus Emre Enstitüleri ve Türkoloji Projesi gibi faaliyetlerin kültür ve dil öğretimi açısından önemli olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bir diğer yönü ise Türkiye'de sunulan eğitim imkânları ile ilgilidir. Dünyanın birçok ülkesinden Türkiye'deki üniversitelerde eğitim almak için gelen öğrenciler ilk olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte, ardından Türkiye'deki üniversitelerde eğitim almaktadır. 2018 tarihi itibarıyla Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrenci sayısının 108 bin civarında olduğu belirtilmektedir (ytb.gov.tr). Yabancı öğrencilerin Türkiye'de eğitim almaları Türkiye'nin diplomatik bir güç olması açısından son derece önemlidir çünkü Türkiye'de eğitim alarak ülkesine dönen birçok öğrenci devlet kademelerinde veya özel sektörde önemli görevler almaktadır. Dolayısıyla Türkiye ile bir eğitim geçmişi olan bu kişiler, kendi ülkeleri ile Türkiye arasında iyi ilişkiler kurabilecek bir potansiyele sahiptirler.

### **3.3. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretmenin Anlamı**

Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi iki dillilik kavramı çerçevesinde ele alınabilecek bir durumdur. İki dillilik bireyin ana dilini edindiği süreç içerisinde farklı bir dile maruz kalma sonucunda dil gelişiminin farklılaşması ile ortaya çıkan bir kavramdır. Birey henüz dil gelişimini tamamlamadığı için zihni gelişimi ve kavramları öğrenme şekli ana dili konuşucularına göre farklılık arz etmektedir (Abudarham, 1987; Achmet, 2005; Güzel, 2010). Her ne kadar farklı araştırmacılar farklı tanımlamalar ortaya koysa da, iki dilli eğitim literatürü 3 tip hedef kitleye hitap etmektedir. Bunlar:

1. Mevcut eğitim dili haricinde bir dile sahip göçmen gruplar,
2. Ülke sınırlarının değişmesi ile oluşan yerli azınlık gruplar ya da önceden beri bölgesel azınlık olarak yaşamını sürdüren yerli azınlık gruplar,

3. Çoğunluğa dâhil olduğu halde iki dilli eğitim programları sayesinde iki dilli gruplar olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Bianco, 2010).

Türkiye açısından yurt dışındaki Türk çocuklarını 1. ve 2. kategorideki hedef kitle ile şeklinde tanımlamak mümkündür. Batı Avrupa ülkelerine 1950’li yıllardan itibaren işçi göçü çerçevesinde gidip oraya yerleşen Türkler; “Mevcut eğitim dili haricinde bir dile sahip göçmen grup”, Lozan Antlaşması sonucunda Türkiye sınırları dışında kalan özellikle Balkan ülkelerinde yaşayan Türk çocuklarının ise “Ülke sınırlarının değişmesi ile oluşan yerli azınlık gruplar ya da önceden beri bölgesel azınlık olarak yaşamını sürdüren yerli azınlık gruplar” olarak değerlendirilebilir.

İki dilli çocukların ana dillerindeki dilsel yetkinliğin ikinci dillerindeki dilsel yetkinlikle doğrudan ilişkili olduğunu belirtilmektedir. Bu araştırmaya göre iki dilli çocuklar kavramları önce ana dillerinde oluşturmakta, daha sonra ise ikinci dillerine aktarmaktadırlar. İki dilli çocukların genelde azınlık okullarından ziyade ikinci dillerinde eğitim veren okullarda eğitim aldıkları düşünülürse akademik başarılarının düşük olması son derece doğaldır. Bu durum iki dilli çocukların akademik başarıları ve ikinci dildeki seviyelerinin doğrudan ana dillerinde aldıkları eğitim ile desteklenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Bianco, 2008). Bu nedenle yurt dışındaki Türk çocuklarına verilen Türkçe ve Türk kültürü dersleri onların yaşadıkları ülkenin resmi dilinde, akademik yaşantılarında ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri için öncelikli şart olarak görülmektedir. Akademik ve sosyal hayattaki başarı dışında Türkçenin yurtdışındaki Türk çocukları için milli benlik ve ana yurtları olan Türkiye ile bağları açısından da önemi vardır. Türkçe ve Türk kültürünü öğrenerek milli benliğini yaşatan ve gelecek kuşaklara aktaran bir Türk topluluğu, Türkiye’nin diplomatik açıdan daha güçlü olmasına katkı sağlar.

#### **3.4. Türk Soylulara Türkçe Öğretmenin Anlamı**

Türkçe öğretiminde hedef kitlelerden biri olan Türk soylular, Türkiye sınırları dışında kendi vatanlarında, kendi devletlerinin veya başka bir devletin hâkimiyeti altında yaşayan Türkler meydana getirmektedir (Duman, 2003). Türk soylulara Türkçe öğretimi, özellikle Sovyetlerin dağılması ile birlikte Orta Asya’daki Türk devletlerinin bağımsızlığını kazanması sonucunda daha fazla gündeme gelen bir konudur (Kurt, 2017). Türk soylulara Türkçe öğretimi, diğer hedef kitlelere öğretilecek Türkçeye göre birtakım farklı özellikler içermektedir. Bunun temel nedeni, aynı dilin farklı lehçelerini konuşan topluluklar olması hasebiyle yabancılar gibi Türkiye Türkçesine uzak olamamalarına karşın, coğrafya değişimi ile kullanımlar farklılık içerdiği için yurt dışındaki Türk çocukları düzeyinde bir yakınlığa sahip olmamalarıdır.

Türk soylulara Türkçe öğretimi özellikle Orta Asya’da Sovyetlerin dil politikasına maruz kalarak Türk kimliğinden uzaklaşan Orta Asyalı Türkler (Duman, 2003) için milli benliklerini kuvvetlendirmeleri ve batıda yaşayan soydaşları ile yakın ilişkiler kumalarını sağlama açısından önemlidir. Çarlık Rusya’sı döneminden itibaren iki asır boyunca Orta Asya Türk toplulukları üzerinde

sistemli bir nüfusu ve dili Ruslaştırma politikaları uygulanmıştır. Bu dönemde özellikle Ortodoks rahibi olan İlminsky'nin çizdiği politikalar neticesinde Türk topluluklarının hem birbirleri arasında hem de Türkiye'deki Türklerle ilişkileri zayıflamıştır (Açık, 2006; Kapağan, 2014). Bu bağlamda aslında Türk toplulukların bir birlik içinde olmaları ve iyi ilişkiler kurmaları da Sovyetlerin yıkılmasından sonraki dönemde sağlanabilmiştir. Bu minvalde Türk soylulara Türkçe öğretimi Türk dünyasının birliği fikrine de hizmet edebilecek bir öğretim alanıdır. Özellikle İsmail Gaspıralı'nın öncülük ettiği ve “dilde, fikirde ve işte birlik” şeklinde ifade ettiği Türk dünyasının birliği fikrinin hayata geçmesi açısından önemlidir (Kırımlı,1996; Toker, 2001). Nitekim 1992 yılından itibaren binlerce Türk soylu öğrenci Türkiye Türkçesi öğrenerek Türkiye’de eğitim almış ve ülkesine dönmüştür (Muradova, 2012). Bu öğrenciler, Orta Asya Türk devletleri ile Türkiye Cumhuriyeti arasında kurulan ve kurulacak olan iyi ilişkilerin anahtarı konumundadır.

## ÖZET

Türkçe öğretmenin anlam ve önemine bakıldığında bu konuyu anlatmak için birçok alt başlığa değinilir. İlk olarak dilin temel işlevleri neler olduğunun ele alınması gerekir çünkü temelde dilin mahiyeti ve hayatımızdaki yerinin ne olduğunun bilinmesi Türkçe öğretmenin anlam ve önemini kavramamızı sağlar. Dilin temel işlevleri bakımından en göze çarpan özelliğinin dillin **iletimsel açıdan işlevi ve önemi** olduğu görülür. Bu noktada dil insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli araçtır. Bahsedilen bu iletişim süreci bir mesajın oluşturulması ve bunun karşıya taşınması işlevi ile ilgilidir. Oluşturulan ileti yani düşüncenin de bunu karşıya aktarmak için kullanılan iletişim kanalının da temel yapı taşı dildir. Yani bir ileti oluşturmak, onu iletebilmek ve anlamlandırabilmek dilsel imkânlarla sağlanır. Dilin diğer önemli bir yönünü ise **milli benlik ve kültür açısından önemi** olarak belirtilebilir. Dillerin yapı ve kullanımlarının arasındaki farklılıklarının dışında, farklı milletler tarafından farklı benzetmeler ya da düşünme yollarıyla ilişki kurması neticesinde o dili konuşan insanlar için o dil dünya genelinde teklik ve biriciklik oluşturur. Dolayısıyla insanlar bir toplumda doğup onun dilini ana dili olarak edindiğinde içinde bulunduğu toplumla bir bağ kurar ve kimlik kazanır. Kazandığı kimlik bireye bir düşünme sisteminin yanında kültürel ve milli bir benlik kazandırır. Dilin temel işlevlerinin üçüncü boyutunu ise **dilin düşünce açısından önemi** başlığıyla ifade edilebilir. Dil ve düşünme birbirini içeren ve birbirinin aracı olan iki kavramdır. Yani dilin olanaklarını kullanarak düşünce oluştururuz ki burada dil düşünceye kaynaklık etmektedir. Bunun yanında günlük hayatta temel dil becerilerini kullanarak ifade ettiğimiz söz, yazı veya görseller ise aslında bir düşüncenin ürünüdür ki burada da düşünce dile kaynaklık etmektedir. Aynı zamanda bir dilin yapısının kullanılarak üretilen düşünme tarzının da sadece o dilin kullanan bireylere has bir muhtevaya sahip olması da yine dilin düşünme tarzına olan etkisini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretimi yapı olarak bakıldığında dört temel dil becerisi ve bunlara ek olarak dil bilgisi becerisinin öğretiminden oluşur. Türkçe öğretiminin anlam ve önemi ele alınırken bu başlıklar açısından da bir irdeleme yapmak gerekir. **Okuma becerisi** insanın kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Kavrama, analiz, sentez gücü ve yeni hükümler verme kabiliyetine olanak sağlayarak zihinsel boyutta birçok üst düzey beceriyi işe koşması ve bunları geliştirmektedir. Günümüzde okuryazarlık temelli bir paradigma içinde olduğumuz için matematik, fizik, kimya, sosyoloji gibi birçok farklı alanda da aslında okuma becerisi ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında okuma eğitiminin önemli bir alt dalı da okuryazarlık kavramını içermesidir. Okuryazarlık denildiğinde farklı kaynaklar içinden, okurun amacına en uygun olan kaynağı seçebilmesi, bunların içindeki bilgiyi değerlendirebilmesi ve güvenilirliğini sorgulaması gibi pek çok kavramın da var olduğu görülmektedir. **Yazma becerisi**, insanın ifade etmek istediği şeylerin sembollerle belirli bir düzen dâhilinde somutlaştırılması, yani kayda geçirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Günlük hayatın her alanında karşımıza çıkan yazma becerisi, konuşma becerisinden sonra öğrenilmesine rağmen kalıcılığı ve kanıt olabirliği nedeniyle sözlü anlatımdan daha fazla dikkate alınan ifade şekli olarak nitelendirilmektedir. Yazma, iletişimsel özelliği insanın duygu ve düşüncelerinin dışavurumudur. Bu dışavurumun ise insanın varoluşunun bir gereği olduğu ifade edilmektedir. Yazmak suretiyle kelimelere biçim verilerek meydana getirilen bu sanatsal yön sayesinde insanlarda hayranlık uyandıran bir anlatım ve ahenk meydana getirilmektedir. Ayrıca bu dil becerisi, mekanik bir süreç olarak görünse de aslında zihinsel bir süreci de gerektirmektedir. Kâğıda dökülen yazının öncelikle beyinde yapılandırılması, yazının farklı bir boyutunu teşkil etmektedir. Dil eğitimine yönelik yapılan araştırmalarda bireylerin okuma becerileri ölçülür ve bu beceriler toplumların gelişmişlikleri için çok önemlidir. Ancak bundan daha önemli bir ölçüt daha vardır ki okuduğu eserlerdeki bilgiyi üst düzeyde edinmekle kalmayıp bunları sentezleyerek yeni bilgiler üretebilen ve toplumu ileriye götürebilecek üst düzey okuryazarların oranıdır. **Dinleme becerisinin** insanın, doğmadan önce kazandığı ilk, ölmeden önce ise kaybettiği son dil becerisi olduğu ifade edilmektedir. Dinleme becerisi şu ifadeyle tanımlanabilir ki genel manada işitme becerilerinin eğitilmesidir. Öğrenim sürecimizde öğrendiklerimizin önemli bir kısmı dinleme yoluyla kazanılmıştır çünkü okullarımızda öğretmenlerin pek çoğunun düz anlatım(takrir) yöntemini kullandığı belirtilmektedir. Buradan yola çıkarak dinleme; öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmede önemli bir alandır denilebilir. Dinleme becerisinin bir diğer önemi ise günümüzde çokça önemli hale gelen medya okuryazarlığını da içerecek bir şekilde izleme becerisini de kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme becerisi dinleme/izleme şeklinde tarif edilmiş olup kazanımlar sınıflar düzeyinde çeşitli ayrımlara tabi tutulmuştur. Hayat boyu süren bir yapıya sahip olan dinleme becerisinin estetik bir zevk kazandırma yönü vardır. Dinleme / izleme eğitiminde önemli sanat eserlerini dinleyen veya izleyen öğrencilerin sanat zevki ve ilgisi gelişecektir. **Konuşma becerisi**; fikirlerin, duyguların ve bilgilerin dilin vasıtasıyla aktarılmasıdır. Konuşma, insanın yalnız kendini ifade etmesi olarak değerlendirilemez. Güzel, doğru ve etkili konuşma öğrencilik hayatında ve bireyin kariyerinde ehemmiyet içermektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin muhatap oldukları öğrencilerde konuşma kavramını salt estetik

düzye değerlendirmeden ciddiye almaları gerekmektedir. Konuşma becerisinin belirli bir dönemde sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir aksi takdirde ileriki dönemlerde insanların yeterli düzeyde konuşamadıkları ve kendilerinden beklenen insani davranışları ortaya koyamadıkları gözlenmiştir. Genel olarak benimsenen eğitim felsefesinde de Türkçe öğretim programlarının genel amaçlarında da kendini iyi bir şekilde ifade edebilen ve toplumla iyi ilişkiler kurabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. **Dil bilgisi**, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından anlamaya dayanan bunlarla ilgili kuralları saptayan bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Dil bilgisi öğretimi, anlama ve anlatma yetisinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması için yardımcı ve destekleyici bir alan olarak dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, yazma, konuşma) kazandırılmasına katkıda bulunur. Bunun yanında ana dildeki dil bilgisi becerisinin yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir tümevarım modeli ve sezdirme yöntemi ile hayata geçirilen dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrencilerin dilin mantığını ve işleyişini keşfetmeleri sağlanmaktadır.

Türkçe öğretmenin anlam ve öneminin bir diğer boyutta ise öğretilen hedef kitle açısından ele alınmalıdır. **Ana dili olarak Türkçe öğretimi** 5 ve 8. sınıflarda okuyan 11-15 yaş aralığında (ilkokula kayıt olma zamanına göre yaş değişebilir) bulunan öğrencileri kapsar. Gelişim açısından bakıldığında ergenlik çağına girilen yaş aralığında, zihinsel gelişim açısından bakıldığında ise somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasına denk gelir. Bireylerin ergenlik çağında ana dillerine yönelik becerilerini geliştirecek bir eğitim alması, onların diğer insanlarla ve gelecekte dahil olacağı toplumsal kurumlarla ilişkilerini tayin etmekte, kişisel ve toplumsal hayatında nasıl bir zihinsel kapasiteye sahip olacağını belirlemektedir. Ana dili olarak Türkçe öğretiminin diğer önemli yönü yüzyıllardır aralıksız olarak süregelen, güncelliğini koruyan Türk kültürünü gelecek nesillere aktarmasıdır. Dilin kültürle ilişkisinin iki yönlü olduğu görülür. Bir yandan kültürün önemli bir yapı taşı olan dil aynı zamanda kültürü edinme ve gelecek kuşaklara aktarma için bir araçtır. **Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi** en başta maddi ihtiyaçlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Türkiye'nin dünyada ekonomik güç bakımından ilk yirmi ülke arasında yer alması, iş fırsatları ve maddi imkânlar açısından Türkçeyi öğrenmeyi cazip kılmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde Türk kültürünün temel öğelerini içeren ders kitapları, dil öğretimi etkinlikleri ve kültür-sanat faaliyetleri sayesinde dil öğretimi yapılırken kültürün öğretimi de yapılmaktadır. Yabancı öğrencilerin Türkiye'de eğitim almaları Türkiye'nin diplomatik bir güç olması açısından son derece önemlidir çünkü Türkiye'de eğitim alarak ülkesine dönen birçok öğrenci devlet kademelerinde veya özel sektörde önemli görevler almaktadır. **Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretme** iki dillilik kavramı çerçevesinde ele alınabilecek bir durumdur. İki dillilik bireyin ana dilini edindiği süreç içerisinde farklı bir dile maruz kalma sonucunda dil gelişiminin farklılaşması ile ortaya çıkan bir kavramdır. İki dilli çocukların ana dillerindeki dilsel yetkinliğin ikinci dillerindeki dilsel yetkinlikle doğrudan ilişkili olduğunu belirtilmektedir. Bu nedenle yurt dışındaki Türk çocuklarına verilen Türkçe ve Türk kültürü dersleri onların yaşadıkları ülkenin resmi dilinde, akademik yaşantılarında ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri için öncelikli şart olarak görülmektedir. Akademik ve sosyal hayattaki başarı dışında

Türkçenin yurtdışındaki Türk çocukları için milli benlik ve ana yurtları olan Türkiye ile bağları açısından da önemi vardır. **Türk soylulara Türkçe öğretimi** ise Türkiye sınırları dışında kendi vatanlarında, kendi devletlerinin veya başka bir devletin hâkimiyeti altında yaşayan Türklere Türkçe öğretimini kapsar. Türk soylulara Türkçe öğretimi özellikle Orta Asya'da Sovyetlerin dil politikasına maruz kalarak Türk kimliğinden uzaklaşan Orta Asyalı Türkler için milli benliklerini kuvvetlendirmeleri ve batıda yaşayan soydaşları ile yakın ilişkiler kumalarını sağlama açısından önemlidir. Bu noktada Türk soylulara Türkçe öğretimi Türk dünyasının birliği fikrine de hizmet edebilecek bir öğretim alanıdır. Türkiye Türkçesi öğrenen soydaşlar; Orta Asya Türk devletleri ile Türkiye Cumhuriyeti arasında kurulan ve kurulacak olan iyi ilişkilerin anahtarı konumundadır.

### Kaynakça

- Abudarham, S. (1987). *Bilingualism and Bilingual An Interdisciplinary Approach to Pedagogical and Remedial Issues*, Nfor – Nelson, Michigan University
- Achmet, İ.K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açık, F. (2006). Yaş Türkistan Dergisi'nde dil meseleleri. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (22), 23-38.
- Adalı, O. (1991). *Anadili eğitimi. Yazma Uğraşı*. İstanbul: ÇYDD Yayınları.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-42
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Akyol, H. (2011). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altmann, S. A. (2005). Primate communication. In Barbara Mayor & A.K. Pugh Ed. *Language, Communication and Education*. London: Open University Set Books. 4-10.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 671 – 682.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28.
- Belshaw, D. (2012). *What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation* (Doctoral dissertation, Durham University).
- Bianco, J. L. (2008). *Bilingual Education and Socio-Political Issues*, Encyclopedia Of Language And Education 2008, Part 5, Part 17, 1499–1514.
- Bianco, J. L. (2010) The Importance of Language Policies and Multilingualism for Cultural Diversity, *International Social Science Journal Vol. 61, Issue 199*, 37– 67
- Binyazar, A., ve Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma-sanatı yaratıcı yazma dersleri*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Browne, A. (2007). *Teaching and learning communication, language and literacy*. London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Turkish Studies*, 9(12), 43-55.
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of early childhood literacy*, 10(3), 247-270.
- Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S.(2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Çalışkan, A. (2016). Necip Fazıl Kısakürek'in Çile adlı şiiri ve çözümlemesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 68-107
- Çalışkan, N., & Çangal, Ö. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(21), 285-307.
- Çerçi, A. (2014). Telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi. *Turkish Studies Dergisi*, 467-785.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. *Türkçenin çağdaş sorunları içinde (77-134)*. Ankara: Gazi.
- Çifci, M. (2015). Dil bilgisi öğretiminin geleceği. <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/%C3%87%C4%B0FC%C4%B0-Musa-D%C4%B0L-B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0-%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0N%C4%B0N-GELECE%C4%9E%C4%B0.pdf>. erişim tarihi: 10.07.2019

- Çongur, H. (2002). *Söz sanatı güzel söyleme*. Ankara: TRT Eğitim Dairesi Başkanlığı
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(27), 275-284.
- Dombaycı, M. A., & Doğru, S. G. (2018). Felsefi eylem olarak yazma ve konuşma ilişkisi. *Dört Öge*, (13), 43-58.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 151-154.
- Duman, G.B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Erdem, İ ve M. Ç. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6, 1030-1041.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 85-105.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul. Bayrak Yay.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). *Türk Dil Bilgisi 2: Biçim Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Göçer, A., Tabak, A. G. G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 73-126.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gömlüksiz, M. N., ve Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454.

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güven, A. (2012). Toplumsal dilbilimin kapsam alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 55-62.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği*, 1.Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- Harari, Y. N. (2016). *Hayvanlardan tanrılara sapiens: İnsan türünün kısa bir tarihi* (E. Genç, çev.). İstanbul: Kolektif Yayınevi.
- Hobbs, R., & Bağlı, M. T. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 122-141.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- Kantemir, E. (1981) *Yazılı ve sözlü anlatım*, Gözden Geçirilmiş 2.Basım, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Kapağan, E. (2015). İlminskiy'nin projeleri ile parçalanmış Türkistan'da yeniden birlik çalışmaları üzerine görüş ve öneriler. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(4), 1-13.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaaliğlu, S. K. (1995). *Sözlü-yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. 27. Basım, İnkılâp Kitabevi.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(29), 39-55.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Kavcar, C. (2002). Türkçenin güncel sorunları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim* (27), 13-17.
- Kırımlı, H. (1996). İsmail Gaspıralı. TDV İslam Aniklopedisi.  
<https://islamansiklopedisi.org.tr/gaspirali-ismail-bey>. Erişim: 10.07.2019

- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kozulin, A., ve Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (p. xi). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kurt, B. (2017). Türk soylu öğrencilerin türkiye türkçesi sözlü anlatım çalışmalarının “Konuşma becerisi değerlendirme ölçeği”ne göre analizi: Gagauz örneği. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 358-384.
- Kurudayıoğlu, M., & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kurudayıoğlu, M., & Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(3), 85-102.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The communication review*, 7(1), 3-14.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Teke*, 1(2), 49-83.
- MEB, (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı Öğrenciler İçin Dinleme Becerisine Yönelik Üstbiliřsel Dereceli Puanlama Anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 18(2), 1206-1229.
- Mete, F., ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.
- Miller, G. A. (1951). *Language and communication*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Orta Asya'daki Türk soylulara a1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2017). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakóltesi Dergisi*, 1-2.
- Özbay, M. (2007) *Türkçe özel öğretim yöntemleri – II*, 2. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.

- Özbyay, (2011). *Anlama teknikleri – I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbyay, M. (2005). Anadil eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Azerbaijan Journal Of Qafkaz University*, (16) 177-184.
- Özbyay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Piaget, J. (2005). *The language and thought of the child* (Vol. 5). Taylor & Francis e-Library.
- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize* (Çev. Vural Ülkü). TDK, Ankara.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi. *Turkish Studies*, 2(2), 540-544.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Smyth, W. (1995). The Canonical Formulation of “İlm al-Balaghah” and al-Sakkaki’s Miftah al’Ulum. *Der Islam*, 7-24.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tansel, F.A. (1985) *İyi ve doğru yazma usulleri: Kompozisyon, tashih ve müracaat el kitabı*. Kubbealtı Neşriyat, İstanbul
- TDK, (2010). *Büyük Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. 1.Baskı, İstanbul: Kriter Yayınevi
- Temizkan, M. ve Erdem, İ. (2015). Dil edinimi sürecinde okuma alışkanlığı ve işlevsel “okuryazarlık” kavramları. <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/TEM%C4%B0ZKAN-Mehmet-ERDEM-%C4%B0lhan-D%C4%B0L-ED%C4%B0N%C4%B0M%C4%B0-S%C3%9CREC%C4%B0NDE-OKUMA-ALI%C5%9EKANLI%C4%9E-VE-%C4%B0%C5%9EELEVSEL-OKURYAZARLIK-KAVRAMLARI.pdf>. erişim: 10.07.2019
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Toker, M. (2004). İsmail Gasıralı ve “dilde birlik” fikri üzerine. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 31-45.
- Toklu, M. O. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Türkel, A. (2012). Dinleme Eğitime İlişkin Teknikler ve Değerlendirmeleri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 128-141.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. Sosyal Bilimler Enstitüsü(22), 59-67.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. 1. Basım, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akça Basım Yayım.

ytb.gov.tr (2018). "Türkiye'de 108 bin uluslararası öğrenci öğrenim görüyor".

<https://www.ytb.gov.tr/haberler/turkiyede-108-bin-uluslararasi-ogrenci-ogrenim-goruyor>.

erişim: 10.07.2019.