TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SLAV DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI

LEHÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİNİN VE ÇEVİRİBİLİMİN İŞLEVİ

Doktora Tezi

Saadet BÜYÜK

Ankara, 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SLAV DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI

LEHÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİNİN VE ÇEVİRİBİLİMİN İŞLEVİ

Doktora Tezi

Saadet BÜYÜK

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Seda KÖYCÜ

Ankara, 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SLAV DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI
POLONYA DİLİ VE KÜLTÜRÜ BİLİM DALI

LEHÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİNİN VE ÇEVİRİBİLİMİN İŞLEVİ

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Seda KÖYCÜ

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı	İmzası
1- Prof. Dr. Seda KÖYCÜ	
2- Prof. Dr. Neşe Munise YÜCE	
3- Doç.Dr. Seyyal KÖRPE KEMER	
4- Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ALTAYLI	
5- Dr. Öğr. Üyesi Özlem AKAY DİNÇ	

Tez Savunması Tarihi: 17.01.2023

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Prof. Dr. Seda KÖYCÜ danışmanlığında hazırladığım “Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevirinin Ve Çeviribilimin İşlevi (Ankara.2023) ” adlı doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih:16.02.2023
Saadet BÜYÜK
İmzası
…….

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER ..... **v**

ÖN SÖZ ..... **ix**

GİRİŞ **1**

I. BÖLÜM Çeviri Kavramı ve Çeviribilim **7**

1.1. Çeviri Nedir? Çevirmen Kimdir? 10

1.2. Çeviribilim Tarihi 13

1.3. Çağdaş Çeviribilim Kuramları 15

1.3.1. Hedef Odaklı İşlevsel Çeviri Kuramları 15

1.3.1.1. Çoğul Dizge Kuramı 16

1.3.1.2. Betimleyici Kuram 19

1.3.1.3. Eylem Odaklı Kuram 21

1.3.1.4. Skopos Kuramı 23

1.3.1.5. Eşdeğerlik Kuramı 28

1.4. Çeviri Stratejileri 31

1.4.1. Yabancılaştırma yoluyla çeviri 33

1.4.2. Öykünme yoluyla çeviri (Calque) (Mimesis-Dryden - 17. yy) 34

1.4.3. Yerlileştirme / Yerelleştirme yoluyla çeviri 35

1.4.4. Kültürel Ödünçleme yoluyla çeviri 36

1.4.5. Telafi (ikame) yoluyla çeviri 37

1.4.6. Özelleştirme yoluyla çeviri (Alt anlamlı çeviri) 38

1.4.7. Genelleştirme yoluyla çeviri (Üst anlamlı çeviri) 38

1.4.8. Açımlama yoluyla çeviri 39

1.4.9. Ekleme (Genişletme) yoluyla çeviri 40

1.4.10. Çıkarma (Daraltma) yoluyla çeviri 40

1.4.11. Çıkarım yoluyla çeviri 41

1.4.12. Yer Değiştirme yoluyla çeviri 42

1.4.13. Uyarlama yoluyla çeviri 42

1.4.14. Standartlaştırma yoluyla çeviri (Ölçünleştirme) 43
1.4.15. Perspektif Kaydırma (Değiştirme) yoluyla çeviri 44
1.4.16. İletişimsel Çeviri 44
1.4.17. Birebir (sözcüğü sözcüğüne) çeviri (Anlamsal Çeviri) 45
II. BÖLÜM Yabancı Dil Öğretiminin Temelleri 47
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Genel Kabul Gören Yaklaşım ve Yöntemler 50
2.1.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi/ Geleneksel Yöntem/ Klasik Yöntem/ 54
Dolaylı Yöntem 54
2.1.2. Düzvarım Yöntemi / Dolaysız Yöntem / Doğal Dil Yöntemi / Sözlü Yöntem 60
2.1.3. İşitsel-Dilsel Yöntem / Kulak - Dil Alışkanlığı / Ordu Yöntemi 65
2.1.4. Bilişsel Yöntem / Bilişsel Kod Öğrenme Yöntemi 72
2.1.5. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi 77
2.1.6. Seçmeli Yöntem 82
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde İkincil Yöntemler 87
2.2.1. Telkin Yöntemi 87
2.2.2. Grupla / Toplu Dil Öğretim Yöntemi 89
2.2.3. Sessizlik Yöntemi 91
2.2.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi 93
2.2.5. İşitsel-Görsel Yöntem 95
2.2.6. Görev Temelli Yöntem / Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi 97
2.2.7. İçerik Merkezli Yöntem 99
III. BÖLÜM Lehçenin Öğretimi 102
3.1. Glottodydaktyka ojczystojęzyczna / Ana Dili Öğretimi 102
3.2. Glottodydaktyka polonistyczna / Lehçe Öğretimi (Glottodidaktiği) 103
3.3. Język polski jako obcy (JPJO) / Yabancı Dil Olarak Lehçe ve Lehçe Glottodidaktiği 105
3.3.1. Dünyada Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi 110
3.3.1.1. Polonya'da Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi 110

3.3.1.1.1. Polonya'da Lehçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Dil Okulları ve Merkezleri 114

3.3.1.1.2. Polonya'da Lehçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Üniversiteler ... 120

3.3.1.1.3. Polonya'da Erasmus Değişim Programlarında Lehçenin Öğretimi 134

3.3.1.2. Türkiye'de Lehçenin Öğretimi 136

3.3.1.2.1. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 136

3.3.1.2.2. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı 150

3.3.1.3. Amerika ve Kanada'da Lehçenin Öğretimi 155

3.3.1.4. Avrupa'da Lehçenin Öğretimi 161

3.3.1.4.1. Almanya'da Lehçenin Öğretimi 161

3.3.1.4.2. Ukrayna'da Lehçenin Öğretimi 168

3.3.2. Yabancı Dil Olarak Lehçe Sertifikası 169

3.3.2.1. Dünyada Yabancı Dil Olarak Lehçe Sertifika Sınavları 170

3.3.3. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Kaynaklar 173

IV. BÖLÜM Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevirinin ve Çeviribilimin İşlevi 188

4.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Çeviri Konusuna Yaklaşımları 188

4.1.1. Lehçenin Öğretiminde Çeviri 194

4.1.1.1. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Aracılık 202

4.1.1.2. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çeviride Eşdeğerlik 213

4.2. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çeviri ve Öğrenme İlişkisi 215

4.2.1. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevirinin Olumlu Yönleri 215

4.2.2. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevirinin Olumsuz Yönleri 220

4.3. Ana Dili Ortak Olan Öğrenici Gruplarına Lehçe Öğretiminde Uygulanan Çeviri Etkinlikleri ve Bunların Sonuçları 221

4.4. Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazınsal metinlerin rolü 226

V. BÖLÜM 231

5.1. Bulgular 237

5.2. Yorumlar 301

VI. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER 325

6.1. Türk Öğrenicilere Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çeviriye Yer Verecek Ders Kitabı Hazırlanması 341

KAYNAKÇA 344

Yabancı Öğrenicilerin Anketi 358

Türk Öğrenicilerin Anketi 363

Yabancı Öğreticilerin Anketi 369

Lehçe-Türkçe Terimler Listesi 374

ÖZET 376

ABSTRACT 378

ÖN SÖZ

Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviri ve çeviribilimin işlevini sorgulayan ve bu yöndeki yaklaşımları ortaya koyup önerilerde bulunmayı hedefleyen bu çalışmanın ortaya çıkış sürecinde yardım ve desteklerini gördüğüm hocalarıma, aileme ve arkadaşlarıma gönül borcumu ifade etmeye ayrılmış bu satırlarda öncelikle danışmanım **Prof. Dr. Seda Köycü'yü** anacağım. Kendisine tez çalışmalarımdaki akademik katkıları için olduğu kadar hayattaki manevi katkıları sayesinde elde ettiğim başarılarım için minnettarım. Hocamın hayat hikâyemde yerinin olması benim açımdan büyük bir şans olmuştur.

Tez İzleme Komitesi toplantılarında yaptıkları yorumlarla bu çalışmaya katkı sağlayan değerli hocalarım **Prof. Dr. Neşe M. Yüce'ye** ve **Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Altaylı'ya** teşekkür ederim. Jüri üyelerinden **Doç.Dr. Seyyal Körpe Kemer'e** ve **Dr. Öğr. Üyesi Özlem Akay Dinç'e**, ayrıca **Prof. Dr. Birsen Karaca'ya** ve **Dr. Dorota Mikolajczyjk'a** katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Annem, babam, ablam, eniştem ve yeğenim başta olmak üzere hayatım boyunca beni destekleyebilen bütün geniş aile üyelerime, ayrıca Hatun Güler'e teşekkür borcum var. Bütün süreçlerime sağladıkları değerli katkılar için arkadaşlarım Merve Cesur Atintaş ve ailesine, Yalçın Kayalı ve ailesine, Fatma Jale Gül Çoruk ve ailesine, Göknur Karakurt Erel ve ailesine çok teşekkür ederim. Esma Altın'a desteği için minnettarım. Haticenur Yılmaz'a, Sıla Kömürcü'ye, Etisem Eryaman Kreş ve Gündüz Bakımevi'ne, ayrıca Nihan Filiz Tunç'a teşekkürlerimi sunuyorum. İsimlerini yazmakla bitiremeyeceğim, bana destek olan ve emeği geçen herkese yürekten teşekkür ediyorum.

Güçlüklere göğüs gerip yola devam edebilmemi sağlayan, hayatımın en güzel hediyesi güçlü oğlum **Kemal Güler'e** adadığım, yine hayatımın en güzel hediyelerinden biri olan bu doktora tezini yazma sürecine sığan deneyimlerin bana

kattıkları paha biçilemez. Kendime de emek vermeyi öğrendiğim bu süreçte en büyük teşekkürü sanırım yine kendime etmem gerekir. Sağlığa ve hayata minnetle…

GİRİŞ

Eğer bir yazın ve dil bilgisi kuralları açısından bir yanlışım saptanırsa (ki bu da mümkündür), umarım değerli okurlarım vakit geçirmeden bunun üzerinde dururlar ve düzeltmekten çekinmezler.

(Ali Ufki Bey, 2013:8)

Klasik bir başlangıç olsa da dillerin ortaya çıkışına ve bir yabancı dil öğrenme gerekliliğine ilişkin Babil Kulesi efsanesinden yola çıkmanın bu tezin kapsamını iyi ifade edeceği kanısındayız.

İnsanların Tanrı'ya ulaşma hayalleriyle inşa etmeye çalıştıkları Babil Kulesi insanların eksikliklerinin ve Tanrı'nın kusursuzluğunun altını çizen efsanevi bir kule olarak anılmaktadır. Tanrı insanların eksikliklerini ve kendi kusursuzluğunu vurgulamak amacıyla, aynı dili konuşan insanların, bildikleri bu dilin farklı dillere dönüşmesini sağlamıştır. Böylece insanlar birbirilerini anlayamadıkları farklı dillere sahip olmuşlardır. Dillerin ortaya çıkışını açıklayan bu efsaneye göre, insanlar iletişim kurmak için birbirlerinin dillerini öğrenmeye başlamalılardır.

Pek çok yabancı dil bilen Polonyalı Wojciech Bobowski'nin (Ali Ufki Bey)[1] yukarıda verilen sözünden yola çıkarsak yabancı dil öğrenme süreçlerinde sürekli bir çaba gerektiğini belirtmeliyiz. Bobowski'ye göre, yabancı bir dilin dil bilgisi kurallarını öğrenme de bu çabalardan biridir ve öğrenilen bilgilerde herhangi bir yanlışlık varsa düzeltilmelidir. Yabancı dil öğrenirken veya öğrenildiği düşünüldüğünde bile sorgulama ve araştırmaların devam etmesi gerekliliğini de vurgulayan Bobowski bu sözüyle aslında günümüz yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine düşünmenin ve araştırmalar yapmanın değerini ortaya koymuştur.

[1] Osmanlı Devleti'nde uzun yıllar yaşadığı bilinen Bobowski Müslüman olarak Ali Ufki Bey adını almıştır. Tercüman olarak çalıştığı Osmanlı sarayında pek çok başarısı bulunmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri İncil'i ilk kez Osmanlıcaya çevirmiş olmasıdır.

Konuya Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından yaklaşan çalışmamız da bu kapsamda değerlendirilecek çalışmalardan biridir.

Lehçe, dahil olduğu dil ailesinin (Hint-Avrupa) dışından bir ana diline sahip öğreniciler için temelde, tümüyle ya da önemli ölçüde farklı yapıda olan bir dildir. Bu dilin bu öğrenicilerin ana dilinden farklı bir dil ailesine dahil olması ve genel kabul gördüğü üzere, yaşayan dünya dilleri arasında yapı bakımından en zor dillerden biri olması öğrenicilerin bu dili öğrenme sürelerini ve hatta öğrenme sürecindeki başarılarını etkileyen unsurların başında gelmektedir.

Çalışmamızın konusunu belirleme aşamasında Lehçenin genel anlamda bir yabancı dil olarak öğretimini, özel anlamda da ana dilleri bir başka dil ailesine dahil olan öğrenicilere öğretimini kolaylaştırmada yararlı olabilecek yöntemleri araştırma isteği öncelikli bir yere ve öneme sahip olmuştur. Bunun doğal bir sonucu olarak, tümden gelim yönteminden yola çıkarak Lehçe glottodidaktiğine (Lehçe öğretimi) ulaşma amacı güden çalışmamızın konusu yabancı dil öğretim yöntemlerini içermektedir. Dolayısıyla çalışmamızda bu yöntemlerin teknolojinin hızla geliştiği 21. yüzyıldaki genel görünümünü ortaya koyma gereksinimi doğmuştur. Bu bağlamda çalışmamızda, söz konusu yöntemler ortaya çıkışları bağlamında bir akış içerisinde irdelenmiş ve Lehçe öğretiminin üniversite düzeyinde yapıldığı ülkemizdeki Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında etkin olarak kullanılan Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi ayrıntılı olarak mercek altına alınmıştır.

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi ve eşdeğerlik kavramının doğal bir sonucu olarak, çalışmamız kapsamına çeviri ve çeviribilim de dahil olmuştur. Dolayısıyla çalışmamızda, günden güne artan ilgi sonucunda, 1970'lerde dilbilimin alt alanı olmaktan çıkıp ayrı bir bilim dalı olarak ele alınan çeviribilimin tarihsel gelişim evreleri, yöntemleri ve yabancı dil öğretimindeki rolüne de yer verilmiştir.

Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin yabancı dil öğretimindeki yeri, önemi ve uygulanışı konusunda alan yazında yapılmış çalışmaların araştırılması sürecinde özellikle Polonya'da yapılan çalışmalar merkeze alınarak dünyadaki ve Türkiye'deki çalışmalar incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmamızın bu konuda önemli bir katkıda bulunacağını dile getirmenin yanlış olmayacağına inanıyoruz.

Lehçe bir yabancı dil olarak daha etkili ve verimli bir şekilde nasıl öğretilebilir sorusuna bir yanıt arayışı çalışmamızın araştırma problemini oluşturan öğelerin başında gelmektedir. Kuşkusuz, bu sorunun yanıtı yabancı dil öğretim yöntemleri kadar çeşitlilik gösterecektir. Nitekim bu alanda yapılmış pek çok çalışmanın ve çeşitli görüşlerin yer aldığı kaynaklar çalışmamızda sunulmuştur. Çalışmamızın sorunsalı Lehçe öğretiminin etkili ve verimli bir yolla gerçekleştirilmesi hedeflendiğinde, çeviribilim ve çevirinin, bu öğretimi beklenen biçimde etkili ve verimli kılıp kılmadığı üzerinedir.

Çalışmamızın hazırlanması sürecinde Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine araştırma yaparak bir yöntem geliştiren herhangi bir Polonyalı yöntembilim uzmanına rastlanmamıştır. Dünyada kabul görmüş kuramcıların yöntemleri aracılığıyla Lehçenin öğretimi üzerine düşünmeye başlayan Polonyalı araştırmacılar bu yöntemleri Lehçenin yabancı dil olarak öğretimine nasıl uyarlayıp uygulayabileceklerini uzun yıllardır çözümlemeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda Polonyalı araştırmacıların Lehçe glottodidaktiği disiplinini geliştirdiklerinin altını önemle çizmek gerekir. Çalışmamızın Lehçe glottodidaktiğinin de ayrıntılı bir şekilde araştırılması sonucunda Türkiye'de Lehçe öğrenen öğreniciler için oluşturulacak yeni yaklaşım ve yöntemler kazandırabileceğini, çeviri etkinlikleri özelinde de Türkiye'deki üniversitelerde uygulaması yoğun bir biçimde yapılan çeviri derslerinin kuramsal kısmına çeviribilimsel yaklaşım ve yöntemlerle destek sağlayacağını düşünmekteyiz. Yabancı dil öğretim yöntemlerini ve çeviribilimi bilimsel düzeyde en güncel haliyle ele alarak,

Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda dünyada geçerli olan yaklaşımları incelemesi ve yabancı dil öğretiminde çeviribilimden nasıl yararlanabileceği konusunda somut öneriler sunmayı hedeflemesi bu çalışmanın önemini belirleyen unsurdur.

Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviri ve çeviribilime başvurulmasınının öneminin tartışılacağı çalışmamızın savı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin işlevi nedir / ne olmalıdır?

- Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviribilimin işlevi nedir / ne olmalıdır?

- Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin olumlu yönleri nelerdir?

- Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin olumsuz yönleri nelerdir?

- Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviriden nasıl, ne zaman ve ne oranda yararlanılabilir?

- Türkiye'de Lehçenin öğretiminde çevirinin rolü nedir; bu rol nasıl kanıtlanabilir ve sağlamlaştırılabilir?

- Türkiye'de Lehçenin öğretiminde çevirinin ve çeviribilimin yeri konusunda sunulabilecek öneriler nelerdir?

Yukarıdaki sorulara yanıt arayan çalışmamızın *Çeviri Kavramı ve Çeviribilim* üst başlıklı birinci bölümünde çeviri kavramı ve çevirmenin tanımı üzerine düşünen çeşitli araştırmacılara yer verilmiştir. Geçmişten günümüze çeviri serüveninin genel bir resmini çizebilmek amacıyla çeviribilimin kısa bir tarihi sunulmuştur. Ardından çağdaş çeviribilim kuramları ve çeviri stratejilerinin açıklanmasıyla çevirinin yabancı dil öğretimindeki yerini sorgulama girişiminde bulunulmuştur. Bu bölümde var olan yöntemsel bilgiler ışığında Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin konumlandırılması için gerekli bilgiler sunulmuştur.

Çalışmamızın *Yabancı Dil Öğretiminin Temelleri* üst başlıklı ikinci bölümünde yabancı dil öğretiminde genel kabul gören yaklaşım ve yöntemler açıklanmıştır. Söz konusu yöntemler tek tek ele alınmış ve her yöntemin tarihi, ilkeleri, sonu, kuramsal çerçevesi, uygulanışı, yararları ve yeni yöntem arayışına neden olan eleştiriler özetlenmiştir. Bu yöntemin dışında daha az kabul gören ikincil yöntemlere de değinilmiş ve bu yöntemlere yönelik eleştiriler sunulmuştur.

Çalışmamızın *Lehçenin Öğretimi* üst başlıklı üçüncü bölümünde Lehçenin ana dili olarak öğretiminde glottodidaktik yönteminden kısaca söz ettikten sonra Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde glottodidaktik bilimsel alanına/disiplinine ilişkin açıklamalar ortaya koyulmuştur. Bu bölüm Lehçe glottodidaktiği konusunda tarihsel bilgi, karşılaştırmalı glottodidaktik ve bu disiplinin savunucularına ilişkin detayların verildiği bir bölüm olmuştur. Bu tarihsel arka planın günümüzdeki yansımalarını görmek amacıyla Polonya'da Lehçenin öğretimi genel hatlarıyla incelenmiş, ardından Lehçeyi öğreten kurum/kuruluşların uygulamalarının açıklanmasıyla konu detaylandırılmış ve Polonya'da Lehçeyi yabancı dil olarak öğreten dil okulları, merkezleri ve üniversitelerden örnekler sunulmuştur. Bu bölümde ayrıca, Polonya'da Erasmus değişim programlarında Lehçenin öğretimine ilişkin var olan yaklaşımlar da incelenmiştir. Bölümün kapsamında yer alan, Türkiye'de Lehçenin öğretimi detaylı olarak anlatılmış olup Amerika ve Kanada ile Avrupa'da Lehçenin öğretimi başlıklarına da değinilmiştir. Polonya'da ve dünyada Lehçe yeterlilik sınavı olan sertifika sınavı Lehçenin öğretiminin önemli bir basamağı olarak görüldüğünden bu bölümde bu konuya da yer verilmiştir. Bölüm sonunda Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kaynaklar sunulmuştur.

Çalışmamızın *Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevirinin ve Çeviribilimin İşlevi* üst başlıklı dördüncü bölümünde Lehçenin öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerdeki çeviri uygulamaları değerlendirmeye alınmış ve Lehçe öğretiminde

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemiyle bağdaştırılan çevirinin yeniden sorgulanması gerektiğini öne süren çeşitli Polonyalı araştırmacıların görüşleri aktarılmıştır. Bu sorgulamayı bir adım ileriye taşıyan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan Aracılık kavramı da incelenmiş, böylece çevirinin yeniden bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Çeviribilim yöntemlerinden biri olan Eşdeğerlik Yönteminin Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde bulması gereken karşılık öne sürülmüştür. Çevirinin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirtilmesi yoluyla Lehçenin öğretiminde çeviri ve öğrenme arasındaki ilişkinin kaynağına ulaşılmaya çalışılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile çevirinin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesine referans vererek Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviriye yer verecek ders kitabı hazırlanması gerekliliği görülmüştür. Farklı ana dillere sahip olan öğrenici gruplarına Lehçe öğretiminde uygulanan çeviri etkinliklerinin ve bunların sonuçlarının incelenmesi sayesinde, hazırlanması önerilen ders kitabına ilişkin fikir edinmek mümkündür.

Çalışmamızın *Bulgular ve Yorumlar* üst başlıklı beşinci bölümünde, Türk öğrenicilere, yabancı öğrenicilere ve Polonyalı öğreticilere uyguladığımız anketlerden elde ettiğimiz bulgular ve bu bulgulardan yola çıkan yorumlar sunulmuştur. Bu anketler söz konusu katılımcıların temelde çeviri etkinliğine yönelimleri ve algılarını tespit etmeye yöneliktir. Çalışmamızda Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviribilimden ve yabancı dil öğretim yöntemlerine yönelik yöntembilimsel bilgilerden didaktik çeviri özeline giden yolda çeviri etkinliklerinin öğretimdeki rolünü irdelemek için basılı ya da internet ortamındaki kaynaklardan ve uygulanan anketlerden yararlanılacaktır.

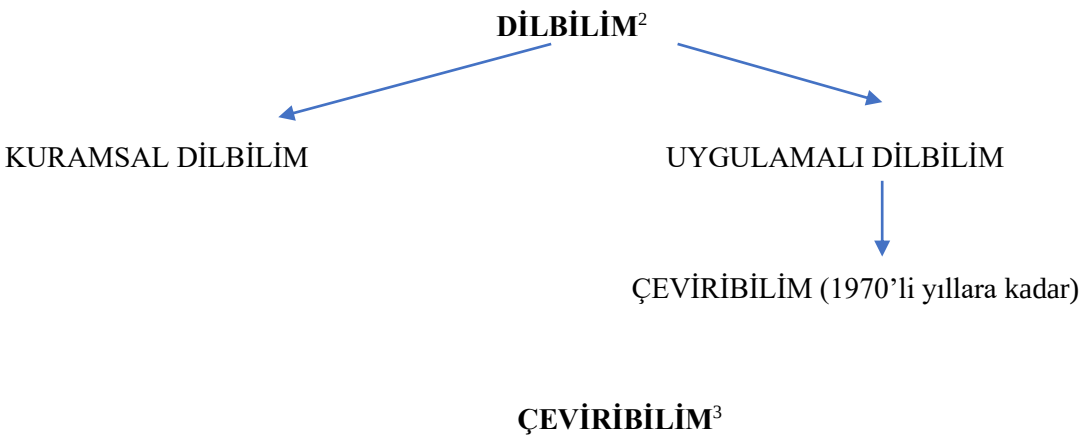
Çalışmamızın altıncı bölümünde, yabancı dil öğretim yöntemleri ve çeviri ile çeviribilim başlıklarının genel olarak incelenmesi sonucu elde edilen bilgiler ışığında Lehçe glottodidaktiği araştırılarak bu bağlamda uygulanan anketlerin yorumları perspektifinden *Sonuç ve Öneriler* sunulacaktır.

I. BÖLÜM Çeviri Kavramı ve Çeviribilim

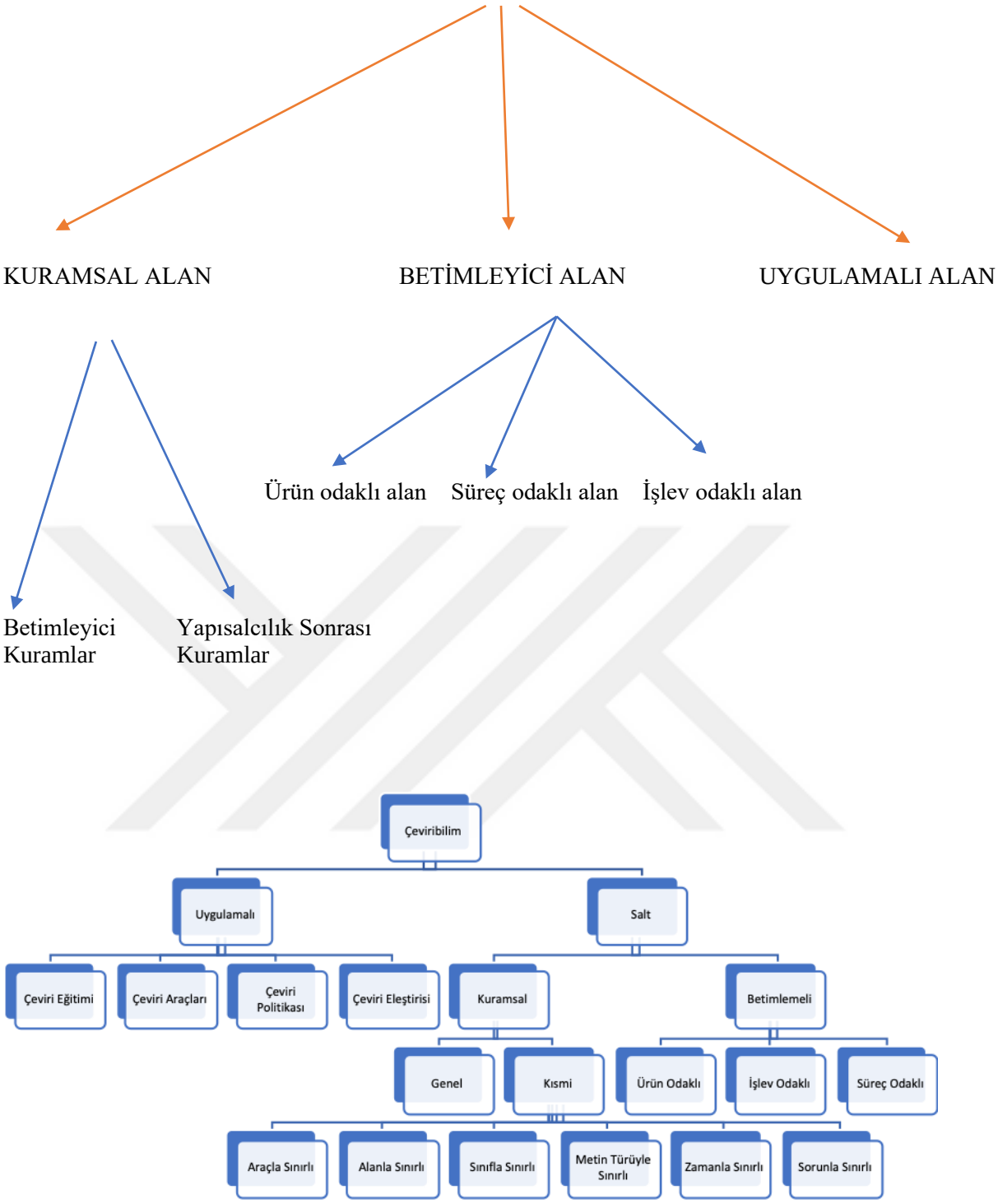
Çeviri kavramı diller ya da tarihleri kadar kapsamlıdır. Böylesine kapsamlı bir kavramın birçok farklı tanımı yapılabilir kuşkusuz. Türk Dil Kurumu sözlüğündeki en genel tanımıyla çeviri "bir dilden başka bir dile aktarma, çevirme, tercüme" etkinliğidir.

Diller arası aktarıma işaret eden bu genel tanım kavramı açıklamak için yeterli olmamakla birlikte genel bir giriş niteliğinde sayılabilir. Nitekim çeviri kavramı özelde diller arası aktarımı gerçekleştirecek olan çevirmen/mütercim etkisi, çeviriyi talep eden kişi/kurum, çeviri tarihi, kuramları, türleri ve hedefleri gibi pek çok alt başlığı barındırmaktadır.

İlk çağlardan bu yana süregelen çeviri etkinliğine ilişkin dizgesel ve yöntemli bilgi arayışı bu yöndeki çalışmaları zorunlu kılmıştır. Çeviri etkinliğini kaynak (çevrilecek) metin ile erek (çeviri) metin arasındaki ilişki temelinde inceleyen ve başlangıçta uygulamalı dilbilimin bir alt dalı olan çeviribilim, varlığını 1970'li yıllar itibarıyla bağımsız bir bilim dalı olarak sürdürmektedir. Disiplinlerarası olma özelliği sayesinde pek çok bilim dalı alana katkı sağlamış ve çeviri kavramının kapsamını daha da genişletmiştir. Aşağıdaki sınıflandırmalar çeviribilimin gelişim aşamalarını gözler önüne sermektedir.



[2] Çeviribilimin 1970'lerden önce uygulamalı dil bilimin bir alt dalı olduğunu gösteren açıklama.



Ek.1: James Holmes'un Çeviri Araştırmaları Haritası

Çeviribilimin bağımsız bir bilim dalı olmasıyla birlikte çeviri, çevirmen ve kuramlar yeniden değerlendirilmeye başlamıştır. Kuram konusunda çeviribilim alanında

[3] Bağımsız bir bilim alanı olarak var oluşu 1970'lerden sonra gerçekleşir. Çeviribilimin kuruluş sözleşmesi olarak kabul edilen, James Holmes'un çeviri araştırmaları haritasıdır. Bknz. Ek.1

çeşitli tartışmalar mevcuttur. Bu tartışmalar kuramın gerekliliği temelinde şekillenmektedir. Türkiye'deki önemli çeviribilimcilerden olan Sakine Esen-Eruz'un düşüncesi genel kabul gören düşüncelerden biri olma yolunda hızla ilerlemektedir. "Uygulamadan gelen çevirmenler 'kuram' kavramına kuşkuyla yaklaşmaktadırlar. Oysa kuram uygulamayla iç içedir ve çevirmenin sırtını sağlama almasını sağlar ve ona bir farkındalık bilinci kazandırır. Çeviribilim kuramları genelde uygulamadan yola çıkarak üretilmiştir. Kuramı bilen çevirmen eylemlerini daha işlevsel gerekçelendirebilir. Bunları öncelikle çeviri uygulamalarının içinden gelen bir akademisyen ve eğitmen olarak rahatlıkla söyleyebilirim." (Eruz-Esen, 2008:227). Bu noktada, kuramların gerekliliğinden yola çıkılarak çevirinin yeniden sorgulandığı ve çevirmenin kim olduğuna ilişkin görüşlere geçilebilir.

1.1. Çeviri Nedir? Çevirmen Kimdir?

Çeviri ve tanımı üzerine ilk çağlardan günümüze dek düşünenlerin sayısı oldukça fazladır. Bu noktada, bilimsel tanımlara geçmeden önce ilkin, dikkate değer bir röportaja başvurulabilir.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı vesilesiyle çocuklara 'çevirmen kime denir?' sorusu sorulmuştur. Bu soruya 3. sınıf öğrencisi Duru 'yabancı dili Türkçeye çeviren kişiye denir' yanıtını, 'Uzaylılar gelse onlarla ilk çevirmenler mi konuşur?' sorusuna ise 'Evet, çünkü uzaylı yabancıysa ilk çevirmen konuşur' yanıtını verir.

Ecem adlı çocuk ise 'Çocuk gözünden çevirmen olmak, çevirmenlik ne demek?' sorusuna yanıt olarak, yaşının daha küçük olduğu dönemlerde çevirmenlerin, avuçlarına sakladıkları madeni parayı hokus pokus yaparak kırmızı mendile dönüştüren hokkabazlar gibi, sihirli bir eylem gerçekleştirdiklerini hayal etmiş olduğunu söyler. Ardından da "çevirmenlik ile hokkabazlık arasında dünyalar kadar fark varmış" diye ekler. Ecem 'Uzaylılar gelse onlarla ilk çevirmenler mi konuşur yoksa mesleği çevirmenlik olmayanlar mı?' sorusunu da *Arrival* filmini tavsiye ederek yanıtlamaya başlar. Filmin, çevirmenliği çok iyi anlattığını söyler. Ardından çevirmenlerin uzaylılarla ortak bir dil oluşturdukları için aslında çılgın olduklarını söyleyip çocuklara çevirmen bir abi ve abla arkadaş edinmelerini tavsiye eder. Çevirmenler bıcır bıcır, cana yakın ve sosyaldir.[4]

Çeviri ve çevirmenlik konusunda çocuk gözünden yapılan bu betimlemelerin ardından konuya ilişkin birkaç bilimsel tanıma bir göz atalım.

Sakine Esen-Eruz çevirinin tanımı ve sürecini aşağıdaki tabloyla özetlemektedir.

[4] http://www.cevirilopedi.com

Çeviri

İki ayrı kültürü yeterince tanımak

İki ayrı dili yeterince bilmek

Çeviri yöntemlerini yerinde kullanabilmek

Çeviri Sürecinin Basamaklandırılması

Okuma / duyma / anlama (Kaynak kültür)

Özümseme (Çevirmenin belleğinde oluşan düşünsel metin)

Metin üretme (Erek kültür)

Bunların gerçekleşmesi için ön koşul → Çeviri Edinci

Sakine Esen-Eruz'un çizdiği bu tablo, çeviriyi ve çeviri sürecini kısaca aktarması bakımından önem kazanmaktadır. (2008: s. 229)

Oktay Eser'in ön sözünde belirttiği gibi, çevirmen çeviri edincine sahip olmalı ve çevireceği metnin sorumluluğunu üstlenebilmelidir. Eser, çevirmenin kişiliği üzerine de aşağıdaki özellikleri sıralar:

"- Belli amaçlara yönelik işlevli metinler oluşturabilmek.

- İşverene ürün ile ilgili danışmanlık etmek, gerekirse çeviriden vazgeçmek.

- İşin alınıp alınamayacağını kendi ön bilgisine göre ölçmek.

- Farklı amaçlara göre çeviri yapabilmek ve iletişim ortamının gerektirdiği yönde karar alabilmek." (Eser, 2007: s. III)

"XVI. yüzyılda Moskova çeviri ekolünün kurucusu sayılan Maksim Grek için önemli olan dilin gramerini kavramaktır. Rusya'da çeviri hakkında günümüze kadar ulaşmış ilk görüşler ona aittir. İçeriğini iyice anlayabilmek için çevrilecek yazının titizlikle incelenmesi gerektiğini vurgulayan Grek, bunun için çevirmenin sadece dil bilmekle kalmayıp, ciddi filolojik bilgilere sahip olması gerektiğini de savunmuştur.

Grek'e göre çok iyi bir eğitim alan, grameri ve retoriği bilen çevirmen özgün metni tahlil edebilmeli ve kelimesi kelimesine çeviri yöntemini uygularken gerektiğinde kelimeleri metnin bağlamını göz önünde tutarak seçebilmelidir." (Şener, 2015: 121-122).

Sunel'e göre ise "(…) çeviri konusunda bir şeyler söyleyebilmek için dil olgusu konusunda bilinenleri göz önünde bulundurmak gerekir, çünkü çeviri nedir sorusunun cevabı dil nedir sorusunun cevabında saklıdır." (Sunel, 1988: 153).

Izabela Jędrzejowska ise yabancı dil öğretimi bağlamında çevirinin tanımını geniş ve dar anlamda olmak üzere ikiye ayırarak verir. Geniş anlamda çeviriyi dilsel iletileri mesajları anlamak ve aktarmak amacıyla bir öğrenici tarafından gerçekleştirilen, bir metnin parçalarının "kodunun çözülmesi" ve "kodlanması" süreci olarak açıklar. Dar anlamda çeviri, metnin küçük veya büyük bölümlerinin kaynak dilden erek dile yeniden yazımından oluşmakta olup ana dilinden yabancı bir dile veya bunun tersi biçimindedir (Jędrzejowska, 2008: 35). Iwona Janowska'ya göre, çeviri iletişim kurmak isteyen farklı dil kullanıcılarının doğal iletişimsel davranışıdır (Janowska, 2016: 47). Wojciech Hofmański'ye göre, bir kişinin yabancı bir dil kullanarak ileti oluşturma süreci çevirinin kendisidir (Hofmański, 2014: 17). Kupsch-Losereit'e göre, çeviri sosyal eyleme ve iki dile bağlı, verilen durum içerisinde dile ve kültüre has örnekler dahilinde kabul gören, işlevine uygun erek metin oluşturmayı hedefleyen, dinamik bir süreç olarak kültürler üstü iletişimin özel bir şeklidir (Özbent, 2015: 20). Son yıllarda çevirinin iletişimsel yönüne daha fazla fırsat tanıyan tanımlar bulmak mümkündür. Özellikle de 21. yüzyılda farklı kültürlerin bir arada yaşama dinamiğinin oluşmasıyla çevirinin önemi fark edilmiştir.

Bütün bu görüşler ışığında ve ülkeler arası keskin sınırların gittikçe ortadan kalktığı 21. yüzyılda, erek bir dilin dil bilgisi kurallarıyla bir bütün halinde öğrenilmesi, söz konusu dilin konuşulduğu ülkenin kültürüne ilişkin bilgiye sahip olunması ve çeviri

yöntem bilimine egemen olunmasıyla erek dilden yeterince bilinen kaynak dile aktarım yapmak şeklinde -önceliği tartışmaya açık olacak şekilde- geniş bir çeviri tanımı ortaya koymak mümkün.

1.2. Çeviribilim Tarihi

Çeviri etkinliği Antik Çağ'dan 20. yüzyıla kadar olan zaman diliminde dönem dönem ele alınmakta ve zamanla çeviribilime ilişkin özgün kuramlar oluşturulduğu, çeviri tarihinin de artık bir araştırma alanı olarak ortaya çıktığı dile getirilmektedir.Bu bağlamda çevirinin başlangıçta erek dilin zenginleştirilmesi olarak değerlendirildiği, sonraları kaynak metne sadakate doğru bir yönelim sağlandığı devamında dilbilimin etkisinde kalmasının ardından çeviri sürecini yönlendiren yaklaşımın/yaklaşımların ve son olarak da işlevsel yaklaşımların ağırlık kazandığı bir süreci izlediği ifade edilebilir. Kaynak ve erek metin bağlamında beklentinin deyim yerindeyse bir arabuluculuğa (bir iletişim uzmanlığına) ve çok yönlülüğün dayatıldığı bir atmosfere evrildiği belirtilmektedir.

Çeviribilim tarihi, varlığını çok eski dönemlerden bu yana sürdüren çevirinin tarihine koşut olarak ele alınmaktadır. Faruk Yücel (2007) çeviri edimi tarihine değindiği kitabında çevirinin geçtiği süreçleri dönemler bazında detaylı olarak ele almıştır. Bu tezin kapsamında olmayan söz konusu dönemler başlıklar halinde kısaca sunulabilir. Antik Çağ, Aydınlanma, Romantizm dönemlerinde çeviri edimine ilişkin tarihsel bir giriş ortaya koymak mümkündür. Yücel söz konusu kaynakta 20.yüzyılda çeviribilimin doğuşunu ele alarak çeşitli tartışmaları incelemiştir. Genel anlamda çeviribilimin bir bilim olarak kabul edilişi 1970'li yıllara dayanmaktadır. Ayşe Nihal Akbulut'un da aktardığı gibi, çeviribilim yeni bir bilim dalıdır; dolayısıyla gerek kuramsal alanda gerekse araştırma ve uygulama alanında özerk gelişimini sürdürmektedir (2004: 78). Bu gelişim sürecinde çeviribilimin karşılaştırmalı bilimlerin etkisinde olan bir sosyal bilim olduğu kabul edilmiştir. İçerisinde farklı sosyal bilim

dallarını barındıran çeviribilim kuşkusuz, araştırmacıların birbirinden farklı görüşlerini ve yaklaşımlarını içermektedir.

Çeviribilimin dile ilişkin bir bilim olduğu görüşünden yola çıkarak, 20.yüzyılın ilk yarısında dilin Saussure'e göre olan tanımının egemen olduğu söylenebilir. Saussure'e göre, dil "konuşmacıların üzerinde ancak kısmi bir egemenliğe sahip olabildikleri sosyal bir nesnedir" (Chomsky, 2012: 11). Üretici dil bilgisi kavramının 1950'lerde ortaya çıkmasıyla birlikte dilbilimsel araştırmalar ilgisini dil yetisine yönlendirmiştir. Bu bakış açısına göre, dil doğal bir nesne, beyinde fiziksel bir temsili olan insan zihninin bir öğesi ve bu türe bağışlanmış yetilerin bir parçasıdır (Chomsky, 2012: 11). Bedrettin Cömert'in aktarımıyla Andre Mertinet'e göre, dil yetisi insanların, ses göstergeleri aracılığıyla anlaşmalarını sağlayan yetidir. Antonino Pagliaro'ye göre ise bu yetiyi işler kılan, onu duygusallaştıran bir araç gerekmektedir; bu da dildir. Dil olmadan dil yetisi olamaz (Cömert, 1978: 9). Çeviribilim tarihinin, dillerin ve insanların dil yetilerinin serüveni olduğu imgelenebilir. Bu serüven, Fatma Jale Gül Çoruk'un da sözünü ettiği üzere, ortak yaşamanın bir sonucu olarak çeviriye, ticaret odaklı bir gelişim gösterdiği gibi aynı zamanda kültürel alışveriş, din, savaş, göç vb. kaynaklı olarak da ihtiyaç duyulduğundan, çeviri tarihi de kültür, din, felsefe, yazın tarihlerini de kapsayan bir olgu olarak değerlendirilebilir (2022: 25). Bu bağlamda bakıldığında çevirbilimin tarihi çok eski dönemlere dek uzanabilirken farklı bilim dallarını da yakından ilgilendirmektedir.

Özbent ise dil ve kültürün iç içe olduğunu, biri olmadan diğerinin var olamayacağını ifade etmektedir. Çeviri bir iletişim şekli olduğuna göre iletişimi engelleyen veya sağlayan unsurları değerlendirmek gerekir. Ülkeler ve kültürler arasındaki sınırlar yok olmaya başladığından insanlar çok kültürlü ortamlarda birlikte yaşamaya başlamışlardır. Tam da bu noktada, artık sınırları çizilmiş kültürler

kalmadığından kültürler arası kavramını değiştirerek kültürler üstü kavramını kullanmak gerekir (Özbent, 2015: 13). Kültürler üstü ortamda iletişim şekli olan çevirinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin olarak ele alınan kuram ve uygulamalar özetlenebilir.

1.3. Çağdaş Çeviribilim Kuramları

20. yüzyılda kabul görmüş çağdaş çeviribilim kuramlarının oluşum sürecine ilişkin olarak çeviri tarihine değinmek gerekir ve Sıla Mutlu çeviri kuramları oluşturma yolunda yapılan çalışmaların başlangıç tarihi olarak İ.Ö. 2. yüzyılda Cicero ve Horace'nin çeviri üzerine yazdıklarının kabul edilebileceğini belirtir (Mutlu, 2020: 59). Ardından çeviriye yönelik bilimsel görüşler sunan Schleirmacher (1767-1834) anılmaya değerdir. James Holmes da çeviribilimin bir bilim dalı olarak tanınmasında yararlı olmuştur. Çağdaş çeviribilimsel kuramlar ise farklı disiplinlerin etkisinde kalarak yine farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların düşünceleriyle birlikte şekillenmeye başlamıştır. Çevirisi yapılacak metinler artık çeviribilim çerçevesinde incelenmeye başladığından kaynak ve erek metnin konumu nasıl olmalıdır sorusuna yanıt aranmıştır. Çeviri eğer erek kültür için oluşturuluyorsa kaynak metnin yeri nasıl belirlenebilir? Kaynak kültürde üretilmiş bir metnin erek kültürdeki anlamını yeniden sorgulamak gerekir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda çeviri metnin erek kültürdeki yerinin ne olması gerektiği konusunda düşünerek çeviribilime katkıda bulunan araştırmacılar ve bu araştırmacıların hedef odaklı işlevsel çeviri kuramlarına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

1.3.1. Hedef Odaklı İşlevsel Çeviri Kuramları

Çeviribilimin disiplinlerarası bir alan olduğu ve yazın, sosyoloji, tarih, kültür çalışmaları, yabancı dil öğretimi ve hatta ideoloji vb. alanlarla ilişkisi göz ardı edilemez. Mine Yazıcı çeviribilimin bu özelliğine ilişkin birtakım kaygılarını dile getirerek bazı

açıklamalarda bulunur. Bunlardan en önemlisi çeviribilime bütünleyici bir yaklaşımın sağlanıp sağlanamayacağı yönündedir. Yazıcı, çeviribilimi kaynak metin ve çevirilerle sınırlamanın çevirinin işlevselliğini olumsuz yönde etkileyeceği ve doğası gereği disiplinler arası bir bilim dalı olan çeviribilimin diğer alanlarla iletişimini keseceği görüşündedir. Bu düşüncesine ek olarak Dilek Dizdar'ın "uçların açılmasıyla çeviri ele avuca sığamayacak, nereden tutacağımızı bilemeyeceğimiz bir şey olacak, çeviribilim yıkılacak, çeviri eğitimi yolunu şaşıracak, hatta çevirmenler çeviri yapamayacakmış gibi bir korku yaygın" görüşünü alıntılar (Yazıcı, 2011: 43). Yazıcı ve Dizdar'ın dile getirdiği söz konusu kaygılar henüz bir geçerlilik kazanmamış olup, çeviribilimde disiplinler arası kuramsal ve uygulamalı çalışmalar halen yapılmaktadır. Günümüzde yaygın şekilde kabul gören kuramlar genel başlıklar altında hedef odaklı işlevsel kuramlar olarak sunulmuştur. Bu bağlamda, kaynak dil metninin işlevsel olarak erek dile çevrilmesi yönündeki kuramlara ilişkin bilgi vermek gereklidir.

1.3.1.1. Çoğul Dizge Kuramı

Çağdaş çeviri kuramcılarının önemli isimlerinden olan Itamar Even Zohar *çoğul dizge kuramı*yla tanınır. Söz konusu kuram çeviribilim alanındaki yerini yazarın 1978 yılında yazdığı *The Position of Translated Literature Within the Literary Polysystem* adlı makalesiyle almıştır. "Çeviribilimin en yeni kuramlarından biri olan çoğul dizge kuramının temeli, 1920'li yıllarda Rus dil bilimcilerin çalışmaları (…) ile oluşturulmuştur (…) 1920'li yıllarda Rus dil bilimcileri Tinyanov, Eyhenbaum ve Şklovki tarafından ortaya koyulan bu kuram, 1970'li yıllarda Itamar Even-Zohar tarafından geliştirilmeye başlandı." (Yoldaş, 1-2). Tahir Gürçağlar'ın da belirttiği gibi, bu kuram yapısalcı ve sadece çevrilecek metinleri değil, bütün kültür ürünlerini incelemeye yardımcı olabilecek bir kuramdır. Tanrıkulu'nun deyişiyle "çoğul dizge, şiirden çocuk yazını türlerine kadar edebiyatın bütün türlerini önemli ya da önemsiz olmasına bakmaksızın kapsayan bir terimdir." (Tanrıkulu, 2018: 29). Kuramın önemi

böylesi geniş bir yelpazede inceleme alanı bulmasından kaynaklanmaktadır; ayrıca çeviribilim alanına yeni bir soluk getirmiş ve çeviri yapıtlara bakış açısını değiştirmiştir. Bu kuramla birlikte çeviri ürünler çevirinin kitlesi, çevresi, çevirmen, yayınevi unsurları gibi toplumsal bağlamdan artık ayrı düşünülemez gerçeği kabul edilmiştir.

Kuramın amacı ise "toplumsal evrim içinde kültürel üretimin, özellikle de edebiyatın rolünü vurgulamaktır." (Tahir Gürçağlar, 2014: 129). Stolze'ye göre ise "temel amaç, ulusal yazın kapsamında çevirilerin etkisini araştırmaktır, çünkü çeviriler beraberinde daima yabancı bir unsur getirmektedir ve bu nedenle de söz konusu yazın çerçevesinde yenilikçi bir rol oynamaktadır. Böylece çeviri özgün bir metne dönüşür." (Stolze, 2013: 171). Bu kuramın kaynağı Zohar gibi İsrailli araştırmacıların çevirilere muhtaç olan kültürlerine dayanmaktadır (Stolze, 2013: 171-172).[5] Çeviri yapıtlar da aslında erek kültürün biçimlenmesine katkı sağlayan önemli bir etkendir. İşte tam da bu noktada çeviri ürünlerin ayrı bir yazınsal dizge olarak değerlendirilmesi gereği doğmaktadır ve kurama adını veren terim bu amaçla seçilmiştir. Çoğul dizge kuramı terimi içindeki 'çoğul' sözcüğü çevirinin, sözcüklerden oluşan metinlerin bir araya gelmesiyle oluştuğuna işaret etmektedir.

'Dizge' sözcüğünü açıklamak gerekirse,[6] metinlerin -türleri fark etmeksizin- dizge olarak görüldüğü söylenebilir. Dizge sözcüğü düzen (sistem) sözcüğüyle eş anlamlı olarak görülmektedir. Ardı ardına dizilen sözcükler, cümleler ve metinler aslında belirli birer düzendir/dizgeler bütünüdür. Çoğul dizge olmaları bundandır. Özetle bu kuramın yaklaşımında "yazın, mevcut bir kültürde, içinde çeşitli türlerin, ekollerin, akımların vs., okurun çıkarı doğrultusunda sürekli birbiriyle yarıştığı bir çoğul dizge olarak kabul edilir." (Stolze, 2013: 171). Yalçın'a göre ise "çoğul dizge kuramı çeviriyi kültürel

[5] Ayrıca Prunc'a göre "İsrailli araştırmacılar, alışılmamış yeni düşünme biçimlerini, yöntemleri, yazınsal tercihleri ve yabancı dünya görüşlerini bir yazınsal çoğul dizgeye taşıyarak çevirinin genellikle 'yenilikçi, birincil bir rol' oynadığını vurgulamaktadır. Bu tip unsurlar yerli yazarlar tarafından genellikle taklit edilerek özgün eserlere de entegre edilmektedir." (Stolze, 2013: 172)

[6] Even-Zohar, *dizge* terimi için ayrıca *çeviri yazın* ifadesini de kullanmaktadır. İşleyen metinler bütüncesi ve çevrilmiş yazın yapıtları topluluğu ile aynı anlamda kullanır. (Çev. Yusuf Polat, Çeviri Kuramları, s. 178)

faaliyetler çerçevesinde ele alarak çevirmenin kültürel yola başvurması gerektiğinin ve çeviri metinlerin kaynak metinlerden başka, çeşitli unsurlarla da ilişkili olduğunun ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır." (Yalçın, 2015: 58).

Çeviri metinler iletişim halinde bulunduğu unsurlar sonucunda *düzen* içinde yerini alırlar. Even-Zohar bu yer alma sürecinde, sanat değeri olmadığına karar verilmiş olan yapıtlarla ilgilenilmemesini gerekçe kılan geleneksel estetik yaklaşıma özgü yanılgıları gidermeyi amaçladığını belirtir. Yazını kalıplaştırılmış değerlerden arındırarak epigonik[7] yazın sorununu çözmeyi amaçlar (Paker, 2004: 193-194).

Çeviri metinler 'merkez' ya da 'çevresel' konumda olabilir. Bunu sağlayan koşulları çoğul dizgede egemen üç koşul sağlar:

a) Çoğul dizge henüz oluşmamışken, bir başka deyişle, yazın henüz "genç" ve yerleşme sürecinde iken; (Bu durumda, yeni gelişmekte olan ulusal yazın daha fazla metin ve yazınsal tür üretmek amacıyla başka ülkelerin yazınlarından faydalanmaktadır, böylece çeviri metin en önemli çoğul dizge olur.)

b) Yazın ya "çevresel" ya "güçsüz" ya da her iki durumda iken; (Bu durumda da, çevresel konumda kalan yazınlar içinde çoğul dizgenin amaçladığı dizgeler bulunmadığından, bunun yerini çeviri yazın alır ve bu metinler birincil öneme sahip olur. Çevresel yazın küçük ulusların yazınlarını hatırlattığı için yazınların yabancı yazınlara göre şekillenmesi anlamına gelir. Küçük ulusların yazınları ithal çeviri metinlere bağımlı olabilir.)

c) Yazında dönüm noktaları, bunalımlar ve yazınsal boşluklar yaşanırken (Bu durumda ise, genç kuşakların aşina olmadığı yerleşik modeller

[7] Saliha Paker epigonik yazını önceden egemen olan 'norm'ları zamanla merkezden çevreye kayan, hatta kullanılmaz hale gelen, bununla birlikte belli bir kesim tarafından okunan yazın olarak tanımladığını çevirmenin notu olarak belirtmektedir.

döneminde yazınsal boşluk olacağından, çeviri yazın ulusal yazına daha kolay yansır.) (Paker, 2004: 195).

Sonuç olarak bir özet yapmak gerekirse, Even-Zohar "çeviri yapıt nedir?" sorusunu sorduğunda çevirinin önceden belirlenmiş, tarih-dışı, bağlam-dışı, ülküselleştirilmiş bir duruma göre yanıtlanamayacağını; bunun çoğul dizgenin işleyiş biçimine dayanarak belirlenmesi gerektiğini; bu açıdan bakılınca çevirinin yapısı ve sınırları kesin olarak belirlenmiş bir olay değil, belli bir kültür dizgesi içindeki ilişkilere bağımlı bir etkinlik olduğunu ifade eder (Paker, 2004: 200). Çevirinin ne olduğu / olması gerektiği konusuna da değinmiş olan Even-Zohar okuyucuyu hem çevirinin ne olduğu konusunda düşünmeye, hem de çağdaş çeviri kuramları konusunda daha derin ve detaylı düşünmeye davet eder.

1.3.1.2. Betimleyici Kuram

Kuramın kurucusu İsrailli çeviribilimci Gideon Toury, James Holmes ile tanıştığı çeviribilim kuramına yenilik getirme ihtiyacı hissetmiştir. Mutlu'ya (2020) göre, Toury konuya, Holmes'tan daha fazla akademik bir bakış açısıyla odaklanmıştır. Kuramın adının betimleyici olmasındaki amaç bilim dalı olarak ortaya çıkmış olan çeviribilimi sağlam bilimsel temellere oturtmaktır. Çeviribilim özerk bir bilim dalı olmak için nesneleri betimleyecektir. Nesne olarak kabul edilen çeviri metinler olduğundan kuram erek odaklı kuramlar grubuna dahil edilmiştir. Bengi-Öner'e göre, Toury çeviri denildiğinde hem çeviri sürecinden hem de çeviri ürününden söz edildiği gerçeğini kabul etmiştir. Toury'nin kuramında öncelik çeviri ürünlerine verilmiştir (2001: 116-117). Erek odaklı bir kuram olması, kaynak dilde elde edilen metnin ikincil bir öneme sahip olması sonucunu doğurur.

Toury'yi çoğul dizge kuramını geliştirmeye başlayan Even-Zohar da etkilemiştir; ancak, Toury 1980 yılına dek görüşlerini resmi olarak sunamamıştır. Kuramını 1980

yılında *In Search of a Theory of Translation* (Bir Çeviri Kuramı Arayışı) başlıklı kitabıyla tanıtmıştır.

Kuramında çevirmenin yaşadığı sınırlılıkları belirtmesi yönünde önemli bir adım atmıştır. Bu sınırlılıkları çevirmeni kısıtlayan normlar olarak ele alır ve öncül normlar, süreç öncesi normlar ve süreç normları olarak üçe ayırır. Bu şekilde daha nesnel bir model önermeyi amaçlamıştır (Mutlu, 2020: 88). Peki çevirmenler çeviri yaparken erek kültürü mü yoksa kaynak kültürü mü hedef almalıdır? Betimleyici olma özelliğini erek metni ve kültürü merkeze almasıyla bütünleştirir. Bengi-Öner'in Toury'den aktardığına göre, erek ya da alıcı kültür ya da o kültürün belli bir kısmı çeviri yapma kararını ve çeviri sürecini başlatır. Çeviri, hizmet edeceği hedeflerin koşullandırdığı ereğe yönelik bir etkinliktir. Çeviri olguları sadece erek dizgede gerçeklik kazanır (2001: 117). Tahir-Gürçağlar'ın özetlediği üzere "erek odaklı olan işlevci ve betimleyici çeviri araştırmaları, bir çeviriyi değerlendirirken çevirinin öncelikle kaynak metni ve yazarını ne denli iyi yansıttığına değil, çevirinin okunacağı kültürde metne nasıl iyi yaklaşılacağına, metnin o kültürde yerleştirileceği bağlama ve üstleneceği olası işleve eğilirler" (2014: 127). Betimleyici kuram erek dilde ve kültürde metnin yaratacağı etkinin tartışıldığı bir kuram olma özelliğine sahiptir.

Bu kuramı benimseyecek olan çevirmenin yaklaşımı ise çevirinin akıcı ve rahat okunur olmasını sağlama, cümleleri kısa tutma, çetrefil metinleri basitleştirerek kolay okunur hale getirme, izlenmesi zor cümleleri kısaltarak erek odaklı çeviri yapma yönündedir. Bu kuramı benimsemeyen çevirmenlerin yaklaşımı ise kaynak metnin ve yazarının biçem özelliklerini erek kültürün alışkanlık, gelenek ya da beklentilerini dikkate almadan aktarma çabasına girerek çeviri yapma yönündedir. Bu yaklaşım kaynak odaklı yaklaşım olarak adlandırılabilir (Tahir-Gürçağlar, 2014: 127). Betimleyici kuramda çevirmen çeviride özgür ve bağımsız hareket edebilir konumdadır.

Berrin Aksoy Toury'nin çeviriyi hedef kültürün kabul edebilirliği ve kaynak metne yeterli uygunluk olarak adlandırılan iki kutbun tam ortasına yerleştirdiğini ve hiçbir erek metnin tümüyle kabul edilebilir olmadığını veya kaynak metne tam bir uygunluk sağlayamadığını, çünkü erek dil ve kültürün kültürel kuralları kaynak metnin yapılarında kaymalara yol açacağından çevirinin özgün metne her zaman tümüyle uygun olarak üretilemeyeceğini ifade ettiğini belirtir (2002: 46-47). Toury'nin önemi bu noktada ortaya çıkmış, düşünce ve yaklaşımları sayesinde çeviri göreceli bir terim haline gelmiştir. Çeviri sonrası ortaya çıkmış ürünü değerlendirmeye yarayacak bir dizge arayışı bir kenara bırakılmış, çevirinin son halini belirleyen süreci açıklayan bir modelin geliştirilmesi planlanmıştır (2002: 47). Çevirinin tanımının yeniden yapılması gerektiğinin ve bu yeni yaklaşımda yeni bir model ihtiyacının altı çizilmiştir.

1.3.1.3. Eylem Odaklı Kuram

Finlandiyalı çeviribilimci Justa Holz-Mänttäri'nin çevirinin belirli bir amacının olması gerektiği inancıyla ortaya koyduğu bir kuramdır. 1981 yılında öne sürülen bu kuram *çeviriye ilişkin eylem kuramı* olarak da anılmaktadır. Tahir-Gürçağlar, Holz-Mänttäri'nin çeviriyi bir iletişim süreci olarak tanımladığını; bu süreçte çeviriyi başlatan, çevirmene işi veren, çevrilecek metnin yazarı, çevirmen, çeviri metnin kullanıcısı, çeviri metnin alıcısı gibi bir dizi aktörün yer aldığını belirtir ve asıl amacın alıcı açısından gerekli iletişim işlevini yerine getirecek bir metin olması gerektiğinin altını çizer (2002: 121). Bu kuram, adını çeviriye yönelik eyleme ilişkin olmasından almaktadır. Çeviri eylemi işlevsel olarak değerlendirilip "erek kültür ortamı neyi gerektiriyorsa erek metin o doğrultuda oluşturulur" (Mutlu, 2020: 94). Bu kuram kendisinden sonra ortaya çıkan Skopos Kuramının temellenmesinde çok etkili olmuştur. Eruz'a göre, bu kuramda çevirmene de bazı roller düşmektedir. Çevirmen ne yaptığını bilen ve işlevsel çeviri kararları alan bir iletişim uzmanıdır (Mutlu, 2020: 94). Hanna

Risku ise çevirmeni bir orkestra yöneticisine benzeterek çevirmenin çeviri edincine sahip olması gerektiğini açıklar. Çevirinin oluşmasında karar merci olarak bütün sorumluluğu üstlenen çevirmen erek metni oluşum sürecinde yönlendirir, yararlanabileceği tüm kaynakları ekonomik bir biçimde kullanır (2020: Mutlu, 95).

Kuramın uygulanması sırasında Holz-Mänttäri hiyerarşik yapılı bir işbirliği modeli sunmaktadır:

1. İşi başlatan (çeviriyi başlatan): Çeviri işine ihtiyaç duyan şirket veya birey.

2. Komisyoncu, (işi/çeviriyi ısmarlayan): Çevirmenle bağlantıya geçen kişi/kişiler.

3. Kaynak metnin üreticisi, yazarı: Erek metnin üretiminde rol oynaması gerekmez. Ancak, pasif de olsa bir rolü olabilir.

4. Erek metnin üreticisi: Çevirmen.

5. Erek metnin kullanıcısı: Erek metni kullanan kişi. Eğitim materyali olarak erek metni kullanan öğretmenin bu kategoriye örnek verilebilir.

6. Erek metnin alıcısı: Erek metnin son alıcısı. Erek metni kullanan öğretmenin hitap ettiği kesim, söz gelimi, öğrenciler erek metnin alıcısı olabilir (Odacıoğlu; Köktürk, 2015: 291).

Doğrusu, işlevci yaklaşımların en önemli özelliklerden biri çeviriyi dilbilimsel bir süreç olarak nitelendiren kuramlardan sıyrılarak, onu gerek iletişimsel gerekse toplumsal bir eylem olarak ele almalarıdır (Tahir-Gürçağlar, 2014: 120-121). Toplumsal bir eylem oluşu aynı zamanda Holz-Mänttäri'nin "işbölümüne dayalı toplum" kavramı tarafından belirlenmiştir (Güneş, 2010: 39). Erek dizge normları çerçevesinde çeviri yöntem ve stratejileri geliştiren yetkin çevirmen çeviri sürecinde yalnız değildir. İş bölümüne dayalı toplumda çeviri sürecinde çevirmen ile iş birliği içinde olan birçok

eyleyen vardır (Güneş, 2010: 39). Çevirinin toplumsal temelli bir eylem olarak görülmesi bu noktada iş birliği temeline dayandırılmasıyla bağdaşır. Bir topluma ulaşacak olan çeviri metin toplumdaki unsurlarla iş birliği yapmalıdır. Eylem Odaklı Kuram, Skopos Kuramına geçişin temel görüşlerinden biri olmuştur.

1.3.1.4. Skopos Kuramı

Respice Finem - Sonucu dikkate al!

Kurama öncülük eden Alman çeviribilimci Hans J. Vermeer'in Yunanca bir sözcük olan *skopos* sözcüğünü kuramını temellendirmek için kullanması 1984 yılına dayanmaktadır. Vermeer bu yıla değin, 1978 ve 1983 yıllarında çeviri kuramına ilişkin genel bir çerçeve çizme amaçlı makaleler, söz konusu yılda ise Reiss ile birlikte genel bir çeviri kuramı oluşturmak amacıyla bir kitap yazmıştır. Bu kitapta yer alan görüşler çeviribilim açısından büyük önem kazanır.

Çeviribilim yakın tarihinde geniş yer tutan bu kurama adını veren *skopos* sözcüğüne ilişkin Alpers-Gölz tarafından detaylı bir sorgulama yapılmıştır. Yapılan bu sorgulama sonucunda "Skopos kavramının çok genel olduğu ve bu nedenle çeşitli biçimlerde anlaşılabilmeye ve ele alınabilmeye müsait olduğu (…) kimi zaman nişangah olmak bakımından ya okçuluk amacıyla yapılan ot balyası ya da ağaç parçaları gibi nesnelerin, kimi zaman da günlük kullanım eşyaları olmak bakımından baltalar, levhalar gibi işe yarar nesnelerin skopos anlamına geldiği görülmektedir" (Şevik; Gündoğdu; Tosun, 2015: 184). Bu sözcüğün arkeolojik çalışmalarla da desteklenerek ortaya koyulan somut anlamının yanı sıra soyut anlamı da (amaç-hedef-erek) vardır.[8]

Stolze tarafından iletişimsel eylem kuramı başlığı altında incelenen bu kuramın genel özellikleri J. Munday tarafından şöyle özetlenir:

1) Bir "translatum"un (ya da erek metnin) amacı skopos ile tayin edilir,

[8] Detaylar için bknz. Nesrin Şevik; Mehmet Gündoğdu; Muharrem Tosun, "Skopos Kuramını Yeniden Anlamak: Skopos Kuramında Amaç Kavramına Geniş Ölçekli Bir Bakış", Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi, 2015, Cilt I, Sayı 1, s. 179-196.

2) Erek metin, kaynak kültür ve kaynak dilde bilgi sunumu ile bağlantılı, erek kültür ve erek dilde bir bilgi sunumudur,
3) Erek metin doğrudan tersine dönük şekilde bir bilgi sunumu başlatmaz,
4) Erek metin kendi içinde tutarlı olmalıdır,
5) Erek metin kaynak metin ile tutarlı olmalıdır,
6) Yukarıdaki beş kural, skopos kuralı ön koşul olmak üzere, hiyerarşik bir sıralama içinde bulunmaktadır (Aydın,1996: 153-154).

Munday'ın bu özetinden anlaşılacağı üzere, kaynak metni erek metne aktarırken çeviriye iletişimsel bir eylem olarak bakılması, bu eylemin bilgi sunmak amacıyla yapılması gerekliliği savunulur. Nitekim Aydın, çevirinin bir amacının olması gerektiğini şöyle aktarır: "Çeviri sürecinin arkasındaki "nasıl?" olgusunu anlamaya çalışmayan bir çevirmen arabanın nasıl yürüdüğü hakkında hiçbir fikri olmayan bir Rolls Royce sürücüsüne benzer. Aynı şekilde yaşamını motorları parçalarına ayırmaya harcamış ancak hiç araba kullanmamış bir tamirci de "nasıl?" olgusunu "ne?" olgusuna tercih ederek araştıran kuru akademisyen imgesine uyar." (Aydın, 1996: 106).

Kuramı oluşturan ve geliştiren Vermeer ise, skopos kuramını açıklamayı -kendi söylemiyle- *denerken* ilginç bir temasta bulunur. Vermeer'e göre, "insanbilimleri alanındaki akademik çalışmaların en büyük zorluklarından biri açık ve kesin ifadeler kullanabilmektir. Nitekim kişinin kendini ifade edebileceğini düşünerek sarf ettiği sözler aslında kişiyi daha da çok yanlış anlaşılmalara götürür, böylesi bir tehlike kullanılan sözcük sayısı arttıkça artar, çünkü aslında insanlar sözcükleri hiçbir zaman tam olarak aynı anlamda ve içerikte kullanmazlar, her söylemde farklı bir anlam ve içerik vardır, bazen anlamlar eksik kalır, bunu telafi etmeye çalışmak ise 'konuyu çözmeye çabalarken daha da karmaşıklaştırmaktır" (Vermeer, 2008: 1-2). Bu düşüncesine rağmen Vermeer Skopos Kuramının savlarını açıklama gereği duymaktadır.

Vermeer, Rosemary Arrojo ile çeviriye ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiğini; ancak, kaynaklarının farklı olduğunu söyler. Arrojo'nun çeviriye ilişkin görüşlerinin kaynağı ise Lacan, Derrida ve Freud'a aittir. Dolayısıyla Vermeer, Rosemary Arrojo ile ortak paydalarının olduğunu açıklamış olur. Kuramının üst başlığını var olan ayrımdan yola çıkarak çeviribilime dayandırır.

Çeviri bilim: science of translation (Nida)

Çeviribilim: Translation Studies (Holmes'un ilk önerisinden sonra Gideon Toury'nin de benimsemesiyle genellikle bu terimi kabul eder)

Vermeer çeviribilim üst başlığı altına sığdırdığı Skopos kuramını *Savlar* başlığı altında aydınlatmaya çalışır. Skopos kuramı, metinlerin kaynak-metin yüzeysel yapısının "sadık" birer çevirisinin hiçbir yararı olmadığını ileri sürer (Vermeer, 2008: 27). Bu noktada, kuramına adını veren amaçlı çeviriyi savunmaya başlar. Örneğin, kitabında -Sav 2- belirttiği gibi, "her eylem amaç odaklıdır, bir başka deyişle her eylemin bir hedefi vardır (Vermeer, 2008: 9). Sav 5'te değindiği üzere, çevirme bir eylemdir, yani çevirmenin verili koşullar altında optimal (en uygun) saydığı amaç-odaklı yürütülen bir işlem (Vermeer, 2008: 10-11). Bu noktada, burada yapılan bu alıntılar aslında Skopos kuramının ne olduğunu açıklamaktadır. Bir dilden başka bir dile çeviri yaparken çevirmen, çeşitli amaçlar belirleyerek çeviri eylemini gerçekleştirmektedir.

Sav 7'de ise "çevirirken (kaynak-metni tüm düzlemleriyle içeren) potansiyel olarak uygun tüm etmenler, *çevirinin skoposu izin verdiği ve/ya da gerektirdiği sürece dikkate alınır* (Vermeer, 2008: 11). Vermeer bu savında da skopos kuramının çerçevesini çizer ve çevirinin amaçlarını gerçekleştirme temellerinin şunlar olduğunu söyler. Koşullar şunları içermektedir: çevirinin skoposu, erek-kültür alıcılarının koşulları, işverenin kültürel koşulları, çevirmenin (…!) kültürel koşulları, erek-kültürün kaynak-kültür koşullarıyla ilişkisi, yukarıdaki etmenlere ilişkin profesyonel tartışmalar,

vb; karar verme işlemleri ve bunları belirleyen koşullara ilişkin tartışmalar, vb. (Krş. anlam ve biçemsel özelliklere sadakat arasında seçim koşulları, araştırma koşulları, eldeki süre, vb.) (Vermeer, 2008: 11).

Vermeer'in skopos kuramının savlarının sonuncusu olan sav 8'de çeviriye ilişkin eylemin skoposu, tasarlanan amaca ulaşmak için izlenecek stratejiyi belirler (Vermeer, 2008: 12) önermesi vardır. Vermeer çevirinin tasarlanan amacına ve alıcılarına hizmet etmesi gerektiği kuralının altını çizer. Böylece farklı skoposlar aynı kaynak metnin farklı çevirilerine yol açar (Vermeer, 2008: 12).

Vermeer'in kendi kuramını savunduğu savlarından sonra, farklı kuramcılar tarafından karşı savlar üretilmiştir. Bu savları maddeler halinde sunmak gerekirse;

Karşı Sav 1: Daha genel bir kuramın varlığı durumunda bir çevirme ve çeviri kuramı gerekli değildir.

Karşı Sav 2: Her çevirme bir "eyleme" değildir.

Karşı Sav 3: Her eyleme ve dolayısıyla her çevirme amaç-odaklı değildir / bir amaca sahip değildir.

Karşı Sav 4: Her eyleme, dolayısıyla, her tür çevirme 'amaçlı' değildir. - Bu sav, eğer 'amaçlı' deyişi bir şeyi bilinçli yapmak anlamında kullanılıyorsa doğrudur.

Karşı Sav 5: Bazı çevirme eylemlerinin (yazınsal çeviri gibi) oyuna benzeyen yani "amacı" olmayan etkinlikler türü bir etkinlik olduğuna inanılır.

Karşı Sav 6: Çevirme (olabildiğince tam / "sadık" bir şekilde bir erek-metne çevrilecek (oldukça ayrıntılı) bir kaynak metni öngörür ve ondan yola çıkar.

Karşı Sav 7 (karşı sav 6'dan türetilerek): Çevirme, (yalnız ve ancak) dilsel bir eylemdir.

Karşı Sav 8 (bir şekilde önceki karşı savlardan yola çıkarak): Çevirmen ne bir çeviriyle sonuçlanan öteki koşullardan ne de *translatum*'un (çeviri metnin) daha sonra

tasarlanan kullanımından doğan sonuçlardan sorumludur; çevirmen yalnızca çevirme eyleminden sorumludur.

Karşı Sav 9 (önceki karşı savlardan çıkarılmış): Çevirmen yalnız ve ancak "asıl" kaynak metni çevirmekle yükümlüdür (Vermeer, 2008: 13-16).

Vermeer, kuramına karşı oluşturulan bu karşı savlardan sonra ise kendini ifade etme gereksiniminı -tekrarlara düşmeden- göstererek çevirinin tanımına değinir. Çevirinin tanımının sınırlarını *geniş* tutmak gerektiğini ifade eder; bir başka deyişle, örneğin, çevirisi yapılacak olan kaynak metnin yapısının erek dil ve/veya kültür yapısıyla uzlaşmadığı durumlar olacaktır. Bu çeviride bir skoposu yerine getirmek zorlaşacaktır; nitekim "böyle bir durumda, en iyi çevirmen bile bir yandan kaynak-metin yüzeysel yapısına bağlı kalarak "sadık", aynı zamanda "işlevsel" bir çeviri üretemeyebilir." Böylesi bir durumda skopos kuramına göre metin tasarımı yeğlenebilir (Vermeer, 2008: 29).

Vermeer, Skopos kuramını şöyle özetlemiştir: "Çevirmenin belirlenen bir amaca ulaşmasının (ulaşmaya çalışmasının) ya da (üretimi engelleyici olduğunu düşündüğünde) bu amacı engellemeye çalışmasının; bir çeviri sipariş ettiğinde elde etmek istediği sonucun (çoğunlukla) farkında olmayan, olamayan bir 'işveren'in verdiği siparişe körü körüne uymaktan daha önemli olduğunu öne sürer. Çünkü işveren çevirme ve erek kültür koşulları konusunda uzman değilken, çevirmen (umarım) bu alanda uzmandır. Skopos kuramına göre profesyonel çevirmen, çevirme sürecinde karar almaya yetkin 'gerçek' çiftkültürlü uzmandır (öyle olması gerekir) (…) Bence çoğu insan -ve pek çok çevirmen de- çeviriye işlevsel yaklaşımın -en azından pratik kullanımlı sıradan metinler söz konusu olduğu sürece- doğru yaklaşım olduğunda birleşecektir. Kaldı ki, temel bir işlevsel kuram kavramı, devrimci bir 'yenilik' olmaktan uzaktır. Ancak hala kaynak-metnin (yüzeysel yapısının) çeviride baskın bir rol

oynaması gerektiği görüşünde olan çevirmenlerin sayısı hiç de az değildir." (Vermeer, 2008: 30).

Vermeer'den yapılan şu alıntı, kuramı özetlemek bağlamında güzel bir sonuca ulaştırmaktadır. "Asıl kaynak metni sadık bir şekilde (dil bilgisi ve anlam açısından olabildiğince birebir) aktaran ve tam da bu yaklaşımdan ötürü erek-kültürde 'işlev' görmeyen bir çeviriye ne demeli? Ve dahası, bir kaynak-metni 'sadık' bir şekilde çevirirken bile pek çok olasılıktan birine öncelik tanıma yönünde karar vermek zorunda kalınan sayısız durum yok mu?" (Vermeer, 2008: 31). Çeviri metni zaman zaman belirli amaçlar doğrultusunda, gerektiğinde metne *sadık* kalmadan nitelikli hale getirmek gerekliliği doğabilir, buna işlevsel metin tasarımı denilse bile…

1.3.1.5. Eşdeğerlik Kuramı

Çeviribilimde merkezi bir konuma sahip olan kavramlardan biri eşdeğerlik kavramıdır. Eşdeğerlik kavramının anlamı ve çeviride nasıl uygulanması gerektiği araştırmacılar, çeviribilimciler, yabancı dil öğretimi yöntemleri üzerine çalışan uzmanlar ve çevirmenler arasında pek çok hararetli tartışmaya neden olmuş bir konudur. Eşdeğerlik kavramını dolaylı çeviri işlemlerinden biri olarak veren bir kaynakta söz konusu kavram "kaynak ve erek dilin aynı durumu farklı biçemsel ya da yapısal yollara başvurarak anlatmaları" şeklinde tanımlanır (Tahir-Gürçağlar, 2014: 114). Andrew Chesterman'a göre, eşdeğerlik çevirinin üst düşünce birimlerinden biridir (Karavin, 2016: 125). Tahir- Gürçağlar'a göre "Eşdeğerlik bir ölçüde çevirinin ne olduğuyla yakından ilişkilendirilmiş bir kavramdır. Bu nedenle geçmişte ve bugün çeviribilimciler eşdeğerlik kavramına eleştirel ya da onaylayıcı bir biçimde değinme zorunluluğunu hissetmişlerdir" (Tahir-Gürçağlar, 2014: 115). Çeviribilimde eşdeğerlik kavramının önemini çalışmalardaki tanımsal çeşitlilik kanıtlar gibidir. Rabiej'e göre, eşdeğerlik çok önemlidir; çünkü tanımında erek metin ile kaynak metin arasındaki yakınlığın derecesini veya bu metinleri ayıran mesafeyi belirleyen ilişkiyi tartışır. Bu kavram

çevirinin alıcıya mı yoksa gönderene mi daha yakın olması gerektiği konusunda anlaşamayan çevirmenler topluluğu tarafından da tartışma konusu yapılmıştır (Rabiej, 2016: 61). Vinay ve Darbelnet (1958), Jakobson (1959), Catford (1965), Nida ve Taber (1969), Koller (1979), Newmark (1981), Baker (1992), House (1997), Pym (2010) gibi bu alandaki uzmanlar tarafından öne sürülen en etkili eşdeğerlik kuramları tartışılagelmiştir. Bu kuramlar çeviribilimde eşdeğerlik kuramlarının dönüşümünü göstermektedir. Sözü edilen uzmanlar eşdeğerlik kavramının çeviri sürecine yararlı olup olmamasını tartışmışlardır. Ayrıca bu kuramda kaynak kültürden erek kültüre yapılan çevirinin "eşdeğer" olma koşulları tartışılır. Eşdeğer sözcüğünün içeriğine farklı düşüncelerin sığdırıldığı tartışma konuları genelde araştırmacılar bazında ele alınır.

Vinay ve Darbelnet'in aktardığına göre "araştırmacılar doğrudan çeviri stratejisi kapsamında üç, dolaylı çeviri stratejisi kapsamında dört işlem sıralamışlardır. Doğrudan çeviri stratejisi kapsamındaki işlemler ödünç alma, öyküntü ve sözcüğü sözcüğüne çeviri başlıkları altında; dolaylı çeviri stratejisi kapsamındaki işlemler ise zorunlu ya da isteğe bağlı yer değiştirme, zorunlu ya da isteğe bağlı modülasyon, eşdeğerlik ve uyarlama" başlıkları altında sıralanmıştır (Tahir-Gürçağlar, 2014: 113-114). Bu noktada Eşdeğerlik Kuramının dolaylı çeviri aşamalarından biri olduğu tekrar karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde işlevsel çeviri kuramları, çevirmeni 'kültürlerarası iletişimi sağlayan iletişim uzmanı' olarak tanımlar. Bu anlamda çevirmen bir iletişim mühendisidir. Çeviri dil ve kültür edincini kapsayan çeviri edinci ile başarılması olanaklı bir etkinliktir (Çoraylı, 2008: 2). Eşdeğerliği işlevsel çeviri kuramlarına yaklaştıran Reiss "işlevsel" bir eşdeğerlik tanımı sunmuştur. Reiss'e göre, çeviri iletişimsel bir eylemdir ve "eşdeğerlik" iletişimin gerçekleştiği düzlemde aranmalıdır (Karavin, 2016: 132). İşlevsel çeviri kuramlarına dahil edilmiş Eşdeğerlik Kuramını aynı zamanda dilbilim odaklı yaklaşımlarda ve betimleyici çeviribilim kuramlarında da

görmek mümkündür. Örnek sunmak gerekirse: betimleyici çeviribilim kuramcısı Toury "eşdeğerlik" kavramını farklı bir bakış açısıyla ortaya koymuştur. Toury'e göre, "eşdeğerlik" metinlerin dilsel ve estetik özelliklerine bakılmaksızın bütün çevirilerde mevcut olan bir özelliktir. Çeviri ise erek kültür tarafından çeviri olduğu varsayılan ya da çeviri olduğu daha sonra anlaşılan her tür metin olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak, her çeviri metin birbirinden farklı olacağından eşdeğerliğin her çeviride farklı tür ve derecede olması kaçınılmaz olacaktır (Karavin, 2016: 134).

Dilbilim odaklı yaklaşımlardan bir kuram örneği sunmak istersek Jakobson'u seçebiliriz. Jakobson'un 1959 yılında "Çevirinin Dilbilimsel Yönleri Üzerine" başlıklı makalesinde de savunduğu gibi, genel başlıkta eşdeğerliğin çevirinin en büyük sorunu olduğu ileri sürülebilir. Jakobson bu makalesini çeşitli sonuçlara dayandırmış ve eşdeğerliği farklılık içinde eşdeğerlik/farklılıkta eşdeğerlik düşüncesini ilk kez tartışarak çeviribilim çalışmalarına katmıştır. Farklılık içinde eşdeğerlik kavramının temelini Rusça ve İngilizcedeki sözcük örnekleri üzerinden açıklayarak destekler. Rusçadaki *peynir* sözcüğü ile İngilizcedeki *peynir* sözcüklerinin aynı çağrışımları yaratmadıklarını, kültürel farklılıklardan ötürü çeşitli peynir türlerini ifade ettiklerini belirtir (Jakobson: 233). Yukarıda da değindiğimiz gibi, Eşdeğerlik Kuramının çevirinin en çok tartışılan konusu olduğu ileri sürülebilir. Douglas Robinson 1980'lerin ortasından günümüze dek çeviri çalışmalarının yenilenmekte olduğunu, her ay yeni bir paradigma bir başka deyişle, değerler dizisi bozan kitapların yazıldığını ifade eder. Bunların pek çoğumuzun okuyabileceği sayıdan biraz fazla olduğunu ekler (Robinson, 1997: 3). Robinson'un bu düşüncesinden de yola çıkarak, bu yöndeki tartışma konularını bulmak ve diğer temel kavram, tartışma, görüş ve önerileri sonraki çalışmalara saklamak gerektiğini düşünmekteyiz.

Bu bağlamda, genel anlamda Guy Cook'tan etkilenen Rabiej'in sunduğu öneriler kabul edilebilir görünmektedir. Rabiej'e göre, çeviribilim disiplinler arası bir alan

olmasına rağmen yabancı dil öğretiminde çeviri kavramını bünyesinde barındırmamaktadır. Dil öğretiminde çeviri pedagojik çeviri olarak ele alınır (Rabiej, 2016: 57). Bu noktada Rabiej, çeviribilimdeki çeviri eşdeğerlik kuramının (belki kavram veya yaklaşım) dil öğretimi bağlamında eksikliğini ortaya koyar. Rabiej'in Cook'a (2010) atıf yaparak oluşturduğu görüşleri tezimizin 4.1.1.2. numaralı bölümde yabancı dil öğretiminde eşdeğerlik başlığında incelenecektir.

1.4. Çeviri Stratejileri

Çeviri stratejileri konusunda genel kabul görmüş üç önemli ekol vardır ki, bunlar Amerikan ekolü, Alman ekolü ve Kanada ekolüdür. Bu ekollerin ürettiği, bütün dünya dillerine uyarlanabilecek genel çeviri stratejileri terimleri bulunmaktadır. Mine Yazıcı'ya göre, her dil kendi olanaklarına göre farklı stratejiler geliştirebilir; ancak, bazı durumlarda da diller arasındaki benzerlikler nedeniyle stratejiler arasında çeşitli örtüşmeler görülebilir[9]. Adı geçen ekollerin ürettiği terimler örtüşmelerin sağlanmasının yanı sıra, çeşitli terim karmaşalarının yaşanmasına da neden olabilir. Yazıcı bu konuda Türkçenin kendi dil olanaklarını ele alarak, çeviri stratejilerine ilişkin terimleri şöyle bir başlık altında toplamıştır:

- Sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejileri: Ödünçleme, Somutlaştırma, Üst Anlamlı / Alt Anlamlı Çeviri, Türetme, Telafi ve Çıkarım.

- Tümce ve metin düzeyinde anlamsal ve edimsel çeviri stratejileri

- Edimsel çeviri stratejileri: Yer Değiştirme, Açımlama, Uyarlama, Standartlaştırma, Perspektif Kaydırma, Açıklamalı Çeviri ve Yabancılaştırma/ Yerelleştirme, Daraltma / Genişletme (Yazıcı, 2007: 31-39).

[9] Nitekim Leh dilinde yazılmış olan literatüre bakıldığında benzer/ortak stratejilerle karşılaşılır. Örneğin; yabancılaştırma yoluyla çeviri (obcość w przekładzie) vb.
Detaylı bilgi için bknz. https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/3244/Doktorat-K.Puławski-converted.pdf?sequence=3

Skopos kuramının 8. savında "çeviriye ilişkin eylemin skoposu, tasarlanan amaca ulaşmak için izlenecek stratejiyi belirler (Vermeer, 2008: 12) önermesi yer almaktadır. Bu savdan da anlaşılacağı üzere, kaynak metinden erek metne çeviri sürecinde bir amaç tasarlanmalı ve buna uygun çeviri stratejisi belirlenmelidir.

Bu çalışma, sözü edilen çeviri stratejisinin tanımı konusunda Tahir-Gürçağlar'ın tanımını sunacaktır: Çevirmenlerin bir metni seçerken ve çevirirken o metne yaklaşımları ve aktarım sırasında benimsedikleri birtakım yöntemler çeviri stratejisini oluşturur. Diğer bir deyişle, çevirmenle ortaya çıkardığı metin arasındaki ilişkinin niteliği strateji kavramıyla açıklanabilir (Tahir-Gürçağlar, 2011: 38). Perihan Yalçın kitabında, Mona Baker başta olmak üzere pek çok araştırmacının çeviri uygulaması sırasında kullanmayı önerdiği stratejileri ele almıştır. Bu çalışmada, çeviri stratejilerini başlıklara ayırma konusunda çevirmenlerin her türlü metin çevirisinde başvurabilecekleri, Yalçın'ın genel çeviri stratejileri başlıkları temel alınmıştır:

1. Yabancılaştırma yoluyla çeviri
2. Öykünme yoluyla çeviri
3. Yerlileştirme / Yerelleştirme yoluyla çeviri
4. Kültürel Ödünçleme yoluyla çeviri
5. Telafi (ikame) yoluyla çeviri
6. Özelleştirme yoluyla çeviri (Alt anlamlı çeviri)
7. Genelleştirme yoluyla çeviri (Üst anlamlı çeviri)
8. Açımlama yoluyla çeviri
9. Ekleme (genişletme) yoluyla çeviri
10. Çıkarma (daraltma) yoluyla çeviri
11. Çıkarım yoluyla çeviri
12. Yer değiştirme yoluyla çeviri
13. Uyarlama yoluyla çeviri

14. Standartlaştırma yoluyla çeviri

15. Perspektif kaydırma (Değiştirme) yoluyla çeviri

16. İletişimsel çeviri

17. Birebir (sözcüğü sözcüğüne) çeviri (Yalçın, 2015: 100-101).

1.4.1. Yabancılaştırma yoluyla çeviri

Çeviri yapılan metinde yer alan bazı kavramlar erek dilde tanınmayan ve bilinmeyen kavramlar olabilir. Böylesi durumlarda, erek kültüre 'yabancı' kalsa bile, olduğu gibi çevirerek bırakma yoluyla çeviri yapmaya yabancılaştırma adı verilir. Çevirmenin, kaynak dile ve kültüre ait unsurları tanıt(ma)ma çabasının bir uzantısı olup "kaynak kutba yakın çeviri stratejisi kullanmasıyla ilgili karara dayalı çeviri işlemi olarak değerlendirilebilir."(Yazıcı, 2007: 38). Memiş'e göre, "çoğunlukla bir kavramın 'bizden' olmadığını okurun görmesini istediğimiz durumlarda ya da bağlam ve çeviri amacımız doğrultusunda bunu göstermemiz gereken durumlarda yabancılaştırma yöntemine başvururuz" (Memiş, 2013: 1).

Bu stratejiyle yapılan çevirilerin sonucunda "yabancılaştırma işleminin baskın olduğu bir hedef metinde sürekli olarak ithal edilmiş dil bilgisi ve kültürel özellikleri varlık gösterir" (Suçin, 2013: 203-204). Söz konusu stratejinin kabul edilebilirliği konusunda Venuti "çeviride 'yabancılaştırma' stratejisi benimsenmeli ve akıcılık stratejisinin yerini almalıdır der. Bunun çevirinin etik yönleriyle yakından ilgisi vardır, çünkü akıcı çeviriler Batı-merkezci bir düşünce tarzının yeniden üretilmesine neden olmaktadır." (Tahir-Gürçağlar, 2014: 146). Bu durumu önlemek kaynak metin unsurlarına sahip çıkmayı ve erek metin okuyucusuna yeni kültürü tanıtmayı sağlar.

Seda Taş'a göre, yabancılaştırma yoluyla yapılan çevirilerde okur yazara götürülür; örneğin, erek dil okurları yabancı metindeki farklılıklarla karşılaştığında şaşırır, düşünür ve sorgular. Bu stratejiyi benimseyen çevirmen ise kültürel unsurları çevirirken şu uygulamaları kullanır: Sözcüğü sözcüğüne çeviri, tırnak işareti veya italik

yazım ile farklılığı vurgulama, sözcüğü olduğu gibi aktarma, dipnot kullanarak çevirme, açıklama yaparak çevirme ve not ekleme (Taş, 2017: 7). Bu uygulamalara ek olarak, Venuti şu yöntem ve uygulamalardan söz ederken yabancılaştırma yoluyla yapılan çevirinin amacını özetler: "Yabancılaştırıcı çeviri sözcüğü sözcüğüne çeviriyi içermekle birlikte onunla sınırlı değildir; erek kültürün dışladığı bir metnin seçilerek çevrilmesinden erek dilde marjinal biçimlerin tercih edilmesine kadar çok farklı yöntemlerle yapılabilir. Amaç okuru yadırgatacak, şaşırtacak, çeviri ve kaynak kültür üzerine düşünmeye davet edecek yabancılaştırıcı bir bağlam oluşturmaktır." (Tahir-Gürçağlar, 2014:146). Çeviri metinde çevirmenin varlığını hissettirse bile, erek kültür okuyucusuna yabancılaştırıcı anlamsal bağlamı verebilmek önemlidir.

Yalçın, yabancılaştırma yoluyla yapılan çevirilere şu örnekleri vermiştir: Pembe yerine fuşya, portakal rengi yerine oranj, yumuşak rahat kelimesi yerine soft sözcüklerinin kullanılması… (Yalçın, 2015: 102-103)

1.4.2. Öykünme yoluyla çeviri (Calque) (Mimesis-Dryden - 17. yy)

Yabancılaştırma yoluyla çeviri stratejisinin ardından gelen bu stratejiye göre, erek metinde tamamen yabancılaştırma yolunun değil, yer yer yabancılaştırma yolunun tercih edilmesidir. Yazıcı tarafından, sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejilerinden biri olarak ödünçleme üst başlığı altında verilmiş olup Türkçeye öyküntü olarak çevrilmiştir. Sözcük ve tamlamanın birebir çevrilmesi amacını gütmektedir (Yazıcı, 2007: 32). Suçin'e göre, bu stratejinin kullanımı erek metne kısa süreli bir yabancılık dahil edildiğinde; erek dilin sözcüklerinden oluştuğunda ve erek dilin sözdizimine uyduğunda, kaynak dildeki ifadenin yapısını örnek aldığından *yerli* de olmadığında söz konusudur (Suçin, 2007:171).

Öykünme stratejisinin erek dilde kabul görmesi için "belli bir kullanım sıklığı ile içselleştirme sürecine gereksinim vardır. Bu sürecin sonunda da erek dil konuşurlarının benimsemesine bağlı olarak ya erek dile yerleşerek kanıksanır ya da terk edilir. İşte bu

şekilde hedef metne dahil olan sözcük ve sözcük gruplarının kullanıldığı çeviri stratejisine öykünme denilmektedir." (Demirekin, 2014: 43).

Öykünme çeviri stratejisi sonunda oluşmuş örnek sözcükler olarak şunları saymak mümkündür: tape recorder yerine kaset çalar, to play a role (Fr. Jouer un role) yerine bir rol oynamak, under the auspices (Fr. sous les auspices) yerine himayesinde…

1.4.3. Yerlileştirme / Yerelleştirme yoluyla çeviri

Bu çeviri stratejisi Venuti'nin görüşleri temelinde şekillenmiş olup "kültürler arasındaki farkı gözetmemeye, erek kültürde okunabilirliğe ve kabul görmeye yönelik bir stratejidir. Bu strateji çeviri sürecinde kültürel unsurların çıkarılması, değiştirilmesi, eklenmesi ve uyarlanması gibi uygulamaları kapsayabilir." (Taş, 2017: 1). Nitekim Yazıcı bu çeviri stratejisini uyarlamanın bir uzantısı olarak ele almış ve erek kutuptan yola çıkarak çeviri işlemine girme olarak tanımlamıştır (Yazıcı, 2007: 38). Dickins'in bu stratejiyi hedef metinde yapılan bir 'kültür nakli' olarak tanımladığını ifade eden Yalçın, özgün yapıtın yazarının çevirmenin dilinde yazacağı gibi yazma olduğunu da ekler (Yalçın, 2015: 104). Bu stratejide çevirmenin aslında kendi üslubu ya da yaklaşımı olmayan bir yazar olduğu iddia edilebilir. Çevirmenden kendisini bir yabancı dilde yapıt veren yazarın yerine koyması beklenir.

Tahir Gürçağlar yazınsal metin çevirilerinde kullanılan uyarlama ve yerlileştirme stratejilerini birleştirerek açıklamayı tercih etmiştir. Tahir-Gürçağlar'a göre, "kaynak metni, konusu, karakterleri ve olayın geçtiği yerlerle birlikte erek kültüre taşımaktır. Olay örgüsünü korurken karakter isimlerini, yemek adlarını, adetleri, mekanları vb. yerlileştirmektir." (Tahir Gürçağlar, 2014: 44)

Romeo ve Juliette öyküsünün geçtiği bir metni Türkçeye çevirirken Kerem ile Aslı ya da Ferhat ile Şirin öykülerini kullanmak yerlileştirme/yerelleştirme yoluyla çeviri stratejisi sonucunda oluşmuş örnek bir çeviri olarak verilebilir. Bu örnekten anlaşılacağı üzere, Türk okuyucu okuduğu çeviri metne kendisini yakın hissedecektir.

Dickins'in andığı kültür nakli bu örnekteki gibi yapılmış olmaktadır. Diğer bir örnek Türkçeden verilebilir. "Afiyet olsun ifadesinin İngilizcede yerlileşmiş bir karşılığının bulunmaması nedeniyle İngiliz toplumundaki insanlar için pek bir şey ifade etmemesi de bu duruma örnek teşkil eder. Bu örneği veren Demirekin'e göre, 'yabancılaştırma', 'öykünme' ve 'yerlileştirme' kültürel öğelerin eşdeğer karşılıkları ile aktarılabilmesi için kullanılan çeviri işlemleridir" (Demirekin, 2014: 44).

1.4.4. Kültürel Ödünçleme yoluyla çeviri

Tahir Gürçağlar bu çeviri stratejisini ödünç alma genel başlığı altında, kaynak metinde olup erek metinde olmayan söz ve söz öbeklerinin herhangi bir çeviri işlemine maruz kalmadan erek dile aktarılması olarak tanımlar (Tahir-Gürçağlar, 2014:43). Korkmaz ve Yazıcı bu stratejiye öykünme yoluyla çeviri başlığını da kattıklarını ve çevirinin her iki biçimde de gerçekleştiğini ileri sürerler; ancak, çalışmamızın bu bölümü öykünmeyi ayrı bir başlık olarak ele aldığından, çalılmamız kültürel ödünçlemeyi tek bir yolla yapma yoluna başvurur. Doğrudan aktarım yoluyla, bir başka deyişle, kaynak dildeki sözcüğün çevirisi yapılan erek dildeki sözcük ile aynı seslere sahip olacak şekilde ödünçleme yapılmasıyla olur.

Yalçın kültürel ödünçleme yoluyla yapılan çevirilerin kültürel öğelerin aktarımı için kullanıldığını söyler. Bunu yabancılaştırma ve yerlileştirme stratejileriyle de yapmak mümkün olsa da kültürel ödünçleme çeviri stratejisi çevirmenin bu iki stratejiden kaçındığı durumlarda kullanılır. Bir anlamda kültür ödünçlemesi sayılır. Ayrıca Suçin, yabancı öğenin "hedef metne herhangi bir uyarlamaya tabi tutulmadan aktarıldığı için doğal olarak 'egzotik' kalmış" olduğunu söyler (Yalçın, 2015: 104).

Kültürel ödünçleme çeviri stratejisi sonucunda oluşmuş örnek sözcükler olarak şunları sıralamak mümkündür: Hacı yerine Hadji, Maşallah yerine Mashallah, Padişah yerine Padishah, kanun, ud ve ney yerine Fr. Le qanun, le oud, le nay, hypertension yerine hipertansiyon, consultation yerine konsültasyon vb…

Şaban Köktürk'ün bu konuda verdiği örnekler ödünçleme başlığı altında ele alınmıştır: Bir tıp terimi olan 'Renal failure' ifadesinin dilimize renal yetmezlik olarak aktarılması ödünçlemeye bir örnektir. Değiştirilmeden kaynak dilden erek dile aktarılan bu sözcük direkt aktarım yoluyla yapılmıştır. Bunun yanı sıra, sesletim yoluyla yapılan diğer bir örnek ise Myocardia Infarction'dur. Tıp terimi olan bu terim Türkçeye transliterasyon[10] yoluyla Miyokardiyal Enfarktüs olarak aktarılır (2015:41).

1.4.5. Telafi (ikame) yoluyla çeviri

Bu stratejinin gelişimini sağlayan P. Fawcett'in düşüncesi olarak, dilsel kısıtlamalar nedeniyle çevrilemeyen bir sözcük veya ifadeyi çeviri metnin ilerleyen kısmında italik, koyu harf gibi tipografik özelliklerden yararlanarak çevirme yöntemidir (Yazıcı, 2007: 33). Suçin'e göre ise, bu strateji gereğince, kaynak metinde örtük olan bir şeyi açık hale getirme ya da açık olan bir şeyi örtük hale getirme durumu; düz anlamda olan söz ya da cümlenin yan anlamla yer değiştirmesi veya yan anlamın düz anlamla yer değiştirmesi durumu; soyut olanın somut olanla ya da somut olanın soyut olanla yer değiştirmesi durumu gerçekleşebilir (Suçin, 2007: 217-218). Tahir Gürçağlar ise, telafi stratejisine farklı bir boyuttan bakarak "kaynak metnin biçimsel özelliklerini oluşturan diyalekt, argo, atasözü gibi kullanımların erek dilde benzer anlama sahip ya da benzer etki uyandıracağı düşünülen karşılıklarla ikame edilmesi" (Tahir-Gürçağlar, 2014: 43) açıklamasını yapar.

Telafi (ikame) çeviri stratejisi sonucunda oluşmuş örnek sözcükler olarak şunları saymak mümkündür: İngilizce'de "sen, siz" şeklinde bir ayrım bulunmaması sonucu çevirmenin "you" sözcüğünü italik olarak "*you*" şeklinde çevirmesi gibi (Yazıcı, 2007: 33) ya da Kuzey İngiltere lehçesinin Türkçeye aktarılırken Karadeniz lehçesine dönüştürülmesi (Tahir-Gürçağlar, 2014: 43) vb.

[10] Harf çevirisi olarak da anılan transliterasyon, erek dil alfabesindeki bir metnin kaynak dil alfabesine aktarılmasına denir.

1.4.6. Özelleştirme yoluyla çeviri (Alt anlamlı çeviri)

Bu çeviri stratejisi kaynak dil ile erek dil arasındaki farklılıklardan kaynaklı ortaya çıkan bir gereksinim olarak görülebilir. Sözcüğün veya cümlenin birebir anlamını vermek yerine alt anlamını çevirmek anlamına gelir. Yalçın'ın özetinde ise, "kaynak dilde üst anlamlı bir sözcüğü veya ifadeyi erek dile alt anlamlı bir ifadeyle aktarmak demek aslında erek dildeki ifadeyi daha dar ve daha özel bir şekilde ifade etmek demektir" tanımını bulmak mümkündür (Yalçın, 2015: 106).

Özelleştirme yoluyla ya da alt anlamlı çeviri stratejisi sonucunda oluşmuş örneklerden biri: yemeğini (üst anlamlı) yedin mi? yerine kahvaltını (alt anlamlı) ettin mi? (Yazıcı, 2007: 32). Bir başka örnek ise: Fransızca, İngilizce, Lehçe ve Almanca gibi dillerde aile bireyleri Türkçedeki gibi bir ayrım göstermemektedir. Söz konusu dillerde tek bir sözcükle hem hala hem teyze ifade edilebilir. Bu noktada özelleştirme yoluyla çeviri tercih edilebilir vb.

1.4.7. Genelleştirme yoluyla çeviri (Üst anlamlı çeviri)

Özelleştirme yoluyla çevirinin karşıt yöntemi olarak karşılaşılabilecek olan bu stratejiyi Dickens vd. "kaynak dilde alt anlamlı bir sözcüğü veya ifadeyi erek dilde üst anlamlı bir sözcük veya ifadeyle karşılama stratejisi anlamında uygularlar (Yalçın, 2015: 107). Yalçın bu stratejiyi şöyle açıklar: kaynak dilde alt anlam aralığında yer alan bir ifadeyi erek dile üst anlamlı bir ifadeyle aktarmak da erek dildeki ifadenin daha geniş bir anlam aralığında yer aldığını gösterir.

Özelleştirme ya da genelleştirme stratejisinde çeviri kayıplarının yaşanmamasına dikkat edilmelidir. Ya da bunların eşdeğerlik kavramına da önem verilmesi gerekmektedir. Kaynak dilde var olan bazı ifadelerin erek dilde kabul edilebilir bir eşdeğerliğinin bulunmadığı durumlarda faydalı bir strateji olmaktadır.

Genelleştirme yoluyla ya da üst anlamlı çeviri stratejisi sonucunda oluşmuş örnek sözcükler olarak şunları saymak mümkündür: Suçin'in verdiği örnekte "Türkçede kaç kardeşsiniz?" diye sorulduğunda, soru sorulan kişi kaç erkek ve kız kardeşinin olduğuna dair bir soruyla karşı karşıya olduğunun farkındadır, zira kardeş sözcüğü Türkçede üst anlamlı bir sözcüktür." (Yalçın, 2015: 107).

1.4.8. Açımlama yoluyla çeviri

Bu stratejiyi Tahir Gürçağlar ekleme/açıklama; Köktürk, Yazıcı ve Yalçın açımlama; Boztaş ve Yener genişletme olarak ele almıştır. Ekleme/açıklama terimini kullanan Gürçağlar "kaynak metinde örtük bırakılan kısımların çevirmen tarafından açıklanması ya da netleştirilmesi. Erek kültüre yabancı olduğu düşünülen tarihsel ya da kültürel unsurların metnin içine ya da dipnot olarak eklenmesi" tanımını sunar (Tahir-Gürçağlar, 2014: 43). Yazıcı ise "kaynak metinde bulunmayan ancak kaynak metnin bağlamından ve erek kültüre dayalı bilgiden yola çıkarak çevirmenin ek bilgiyi çeviri metnin içine yoğurarak açıklamada bulunması" olarak açıklar (Yazıcı, 2007: 35). Boztaş ve Yener bu stratejinin sadece gerekli durumlarda kullanılması gerektiğini ekleyerek "çevirmenin kaynak metindeki bir fikri veya bir sözcüğün içlemini yeniden ifade etmek için hedef metinde yer alandan daha fazla sözcük kullanarak arttırmasını içeren çeviri yöntemi" tanımı yapar (Yalçın, 2015: 109).

Köktürk'ün tanımındaki farklılık ise bilgilendirici metinlerin çevirisinde sık sık başvurulan bir yöntem olduğunu ve iletinin daha açık ve akıcı bir dille anlatılması için iletiyi yorumlamak gerektiğini söylemesidir (Köktürk, 2015: 41).

Bu stratejinin sonucunda Baker'e göre, "tek bir sözcüğe ayarlanmış boşluğa açıklamalarla birden fazla sözcük yerleştirme çabası hâkim olduğundan, hedef metin üslup bakımından hantal ve biçimsiz görüntü verebilir. Newmark bu stratejiye seçenek olarak, ek bilgilerin sayfanın sonunda dipnotlar düşerek, her bölümün sonuna dipnot

koyarak veya kitabın sonuna ek ilave ederek yapılabileceğini" söyler (Yalçın, 2015: 109).

Bu stratejinin eleştiri aldığı noktalar olarak, Schleirmacher'in dil ve düşünceyi kaynaşık bir bütün olarak gördüğünden açımlamayı çeviri kapsamına sokmaması; Kurultay'ın dilin doğal kullanımının yitirilmiş olduğu yönündeki görüşü; Gasset Ortega'nın insanın planladığı bir şeyi olanaklı kılması açısından kötü ütopizm sınıfına soktuğu yönündeki görüşü vb. düşünceler gösterilebilir.

Açımlama yoluyla çeviri stratejisi sonucunda oluşmuş bir örnek olarak: Türkiye'nin başkenti Ankara'ya arabayla gittik. 'Türkiye'nin başkenti' ifadesi kaynak metinde bulunmamasına rağmen erek metne eklenmiştir.

1.4.9. Ekleme (Genişletme) yoluyla çeviri

Çeviri stratejilerinden olan ve zaman zaman başvurulan ekleme (genişletme) yoluyla çeviride Yazıcı'nın açıkça altını çizdiği gibi, çevirmen erek dil ve kültürün gereksinimlerini göz önüne alır veya işverenin istemlerine dayanarak çeviriye ek bilgilerle eklemeler yapar (Yazıcı, 2007: 39). Kaynak metinde görülmeyen sözcük veya ifadelerin hedef metne eklenmesi yoluyla yapılır. Bu çeviriler sonucunda "metnin işlevini değiştirmeyen fakat metni güçlendiren, metnin bağdaşık olmasını sağlayan birtakım eklemelerde bulunulur. Burada amaç, en yetkin çeviriyi yapmak için çeviri metnini ekleme adı verilen yöntemle genişletmektir (Yalçın, 2015: 110). Kaynak metinde bulunmayan sözcükler veya dil bilgisi yapıları eklenerek erek metin genişletilebilir.

1.4.10. Çıkarma (Daraltma) yoluyla çeviri

Çevirmenin kaynak metni tamamen ya da kısmen özetlemesi olarak da açıklanabilecek bu stratejide metin, silme adı verilen yöntemle kısaltılabilir ve metnin içeriği gibi, hacmi de daraltılabilir. Tahir-Gürçağlar bu stratejinin uygulanma

nedenlerini açıklarken çeviri dünyasında yer alan sorunlardan birine değinmiştir, ki bu sorun çevirmen ya da yayınevi tarafından sorunlu ya da gereksiz görülen kısımların çeviriye dahil edilmemesidir (buna siyasi ve kültürel / dinsel nedenlerle yapılan sansür / otosansür de dahildir) (Tahir-Gürçağlar, 2014:43).

Yaşar Kemal'in *Ölmez Otu* adlı yapıtından, çıkarma (daraltma) yoluyla çeviri stratejisi sonucunda oluşmuş örnek metin:

Doğru, bir azıcık dayak attı, kemiklerini kırdı diye bir adam öldürüldüğü nerede görülmüş. Bir dayak için bir can... Fazla değil mi? "Ama daha kimsenin yüzüne bakamıyorum. İnsanlar bana baktıkça yerin dibine geçiyorum. Zeliha kızın değil yanına varmak, değil Zeliha kıza gönlümü söylemek, yüzüne bile bakamıyorum. Ama çare yok, elimden gelmiyor. Gücüm yetmiyor. Allah Allah, bu nasıl iş? Çözülüyorum, bu ne korku?"

After all, who ever heard of killing a man just because he had given you a beating? 'Yes, but I can't look anyone in the face any more. I want to sink into the eart, out of sight. I can't even go near Zeliha and speak to her, let alone tell her ... Oh god, why can't I do it? Why am I so afraid?' (Korkmaz, 2016: 44).

1.4.11. Çıkarım yoluyla çeviri

Çıkarım yoluyla çeviri stratejisi konusunda en detaylı bilgiyi Yazıcı paylaşmıştır. Öneri terim anlamını da içeren çıkarım yoluyla çeviride adından da anlaşılacağı üzere, aslında kaynak metinde yer alan sözcüğün cümle içindeki yerinden ve diğer sözcüklerle oluşturduğu anlam olasılıklarından yola çıkılarak cümlenin anlamı üzerine çıkarımda bulunulur. Yazıcı'ya göre, çıkarım yoluyla çeviri yapmanın yolları birden fazladır. "(…) çeviride çıkarım erek dilde bütünün parçası veya tam tersi bir işlem olabileceği gibi, neden-sonuç veya sürece işaret eden bir karşılık da olabilir. Örneğin, human trafficking insan hakları kapsamında insan ticareti şeklinde Türkçede sonucu göstermektedir…

İngilizcede honour killing Türkçede süreci ve sonucu gösterecek şekilde kan davası sözcüğüyle karşılanmaktadır.” (Yazıcı, 2007: 33)

Özetle, kaynak metnin iletisini çözebilmek için metnin tümüne odaklanmak gerekebilir. Söz konusu metinde yer alan bazı sözcükler konusunda çevirmenin dikkatli davranması koşulu aranır. Çünkü ortaya çıkacak olan anlamın çıkarımlara gereksinimi olacaktır. Bu çıkarımlar için çevirmen, mantığını iyi kullanabilmeli ve çeviriyi yetiştirme kaygısıyla hızlıca hareket etmemelidir. Nitekim bu konuda Pym de “çevirmenin her konuda çeviri yapabilmesini ‘mantıksal çıkarım’ yeteneğini geliştirmiş olmasına bağlar.” (Yazıcı, 2007: 33)

1.4.12. Yer Değiştirme yoluyla çeviri

Yazıcı’nın “tümcenin dil bilgisel olarak farklı bir şekilde yeniden düzgülenmesi” olarak tanımladığı bu stratejinin çerçevesini kaynak ve erek dilin dil bilgisi kuralları belirler.

Yer değiştirme yoluyla çeviri stratejisi sonucunda oluşmuş örnek sözcükler olarak şunları saymak mümkündür: ‘they enjoy boxing’ yani ‘bokstan hoşlanıyorlar’. Bu cümlede ‘boxing’ adıl olarak kullanılır; ancak, Türkçede ad olarak kullanılır (Korkmaz, 2016: 42). ‘She hates chatting’ örneğinde ise Yazıcı ‘sohbetten nefret ediyor’ yerine ‘sohbetten hoşlanmıyor’ şeklinde çeviri yapılabileceğini söyler. Çevirmen nefret etme anlamını ‘hoşlanmamak’ eylemiyle verdiğinde, cümle dil bilgisel olarak olumlu anlama gelen bir eylemin olumsuzluk eki almasıyla sonlanır (Yazıcı, 2007: 35). Köktürk’ün bu stratejiye verdiği örnek ise ‘after he has returned’ cümlesinin Türkçeye ‘dönüşünden sonra’ olarak çevrilmesidir (Köktürk, 2015: 42).

1.4.13. Uyarlama yoluyla çeviri

Yazınsal metinler söz konusu olduğunda, uyarlama yoluyla çeviri stratejisine sıklıkla başvurulmaktadır. Köktürk’e göre, uyarlama yoluyla çeviri stratejisi kaynak

metinde yer alan dilsel ve kültürel ifadeleri erek dile çevirirken, uygun görüldüğü ölçüde adaptasyon ve uyarlama yapılmasıdır. Yazıcı'ya göre, çeviri sürecine giren bir çevirmenin uyarlama yoluyla çeviri stratejisini seçmede pek çok amacı olabilir: Örneğin, bölgesel farklılıkları ortadan kaldırmak (İrlanda fıkrasını Karadeniz fıkrasına uyarlamak gibi), zaman farklılıklarını ortadan kaldırmak (günümüzde klasiklerin çevirisinde kullanmak gibi), toplumsal sınıflandırmada ast-üst ilişkilerinin çevirisinde sınıf farklılıklarının bulunmadığı toplumlarda kullanmak, haber çevirilerinde ideolojik bilgi ve yaklaşım konusunda kullanmak. Yazıcı ayrıca, Ortega'nın, uyarlama yoluyla çeviri başlığını izlenim bütünlüğü açısından iyi ütopizm olarak adlandırdığını ekler (Yazıcı, 2007: 36-37).

1.4.14. Standartlaştırma yoluyla çeviri (Ölçünleştirme)

"Uyarlamanın aksine, toplumsal, yöresel ve zaman farklılıklarını göz ardı ederek ölçünlü ve dil bilgisel kurallara sadık dil kullanarak çeviri yapma yöntemidir." (Yazıcı, 2007: 37). Tahir-Gürçağlar ise bu stratejiyi "kaynak dilde yer alan genel standartların dışındaki argo, diyalekt, sosyolekt gibi kullanımların erek dilde standart bir dille çevrilmeleri" olarak açıklar (Tahir-Gürçağlar, 2014:44).

Standartlaştırma yoluyla çeviri stratejisinin kaynak dilden erek dile çeviride üstlendiği görev, kaynak dildeki standart dışı ifadelerin erek dilde standart ifadelere dönüşmesidir. Örnek olarak:

Hey rahmetli pamuk anacığım, gel de yardım et şu taşçı oğluna kurban - I could sure use your help right now mother!

Ya da diğer bir örnek olarak:

Yannis bırak artık şu emosyonelliği, İstanbul artık bize vatan değildir. Kalk gel buraya ela yavruki mu. - Yannis, stop being so sentimental. Istanbul is not our home anymore. Come to Athens. (Sağlam, 2017: 289)

Sağlam'ın Türkçeden İngilizceye yapılan bu çeviri aracılığıyla verdiği örnekten de anlaşılacağı üzere, kaynak metnin sahip olduğu pek çok anlatı özelliği çeviri metinde kaybolmuştur.

1.4.15. Perspektif Kaydırma (Değiştirme) yoluyla çeviri

Yerleşmiş ifade veya argo sözcüklerin çevirisi sürecinde başvurulması beklenebilecek olan bir stratejidir. Bunların yanı sıra atasözleri çevirileri, film çevirileri, reklam amaçlı sloganlar ile siyasi sloganların çevirileri sürecinde de bu stratejiye başvurulabilir. Yazıcı'ya göre, bu strateji 'yeniden düzgülendirme' veya 'eşdeğerlik' kavramlarıyla birlikte de kullanılsa bile, erek kültür ve dilin özelliklerini göz önünde bulundurarak çeviri yapılması yönüyle perspektif kaydırma kapsamına girer. Bu stratejinin örneğini bir atasözüyle veren Yazıcı erek kültürde var olan diğer bir atasözünü seçmiştir. İngilizcede var olan 'as you make your bed, so you must lie in it' atasözünün Türkçeye çevirisinde 'ne ekersen onu biçersin' karşılığını seçmiştir (Yazıcı, 2007: 37-38). Ayrıca, pizza sözcüğünün lahmacun ya da pide olarak çevrilmesi de buna örnek verilebilir. Korkmaz'a göre, "Tövbe de tövbe - God forbid!, Allah Allah, bu nasıl iş? - Oh God, why can't I do it?" çevirileri perspektif kaydırma yoluyla yapılan çeviri örnekleridir (Korkmaz, 2016: 43).

1.4.16. İletişimsel Çeviri

Amerikalı çeviribilimci Peter Newmark'ın bu stratejiye katkı sağladığı ifadesinde yer aldığı üzere, "kaynak metnin kültür odaklı ifadelerinin bağlamsal anlamının ve içeriğinin erek dil okuyucusunun kolayca kabul edeceği şekilde aktarılması işlemidir." (Yalçın, 2015: 113). Diğer bir deyişle, 'serbest çeviri' olarak anılan bu stratejide özellikle "kültürle ilgili deyim ve ifadelerin aktarımında birebir çevirinin erek dilde uygun olmadığı durumlarda iletişimsel çeviriden yararlanılabilir. Bu durumda da, kültür

odaklı yerleşik bir ifadenin erek dilde tam karşılığının bulunmaması halinde çeviri sorunları ortaya çıkmaktadır."(Yalçın, 2015: 113).

Zehra Savran iletişimsel çeviri stratejisinin önemine değindiği makalesinde, yazınsal türlerden olan tiyatro metinleri çevirisi üzerinde durmuştur. Pek çok çeviribilimcinin de desteğini alarak, özellikle tiyatro metni çevirilerinde iletişimsel çeviri stratejisinin elzem olduğunu gösterir. Savran'ın andığı çeviribilimcilerden ilki Newmark'tır. Bu stratejide kaynak ve erek dil arasındaki iletişimsel bağı kurmak amacıyla serbest olarak çeviri yapılsa da Newmark'a göre, "kaynak dil metninin içeriği ile biçimsel özelliklerinin (üslubun) erek dile eşdeğer aktarılması gerektiğinin" (Savran, 2003: 148) altı çizilir. Diğer araştırmacı Mounin de tiyatro metinlerinin çevirisinde iletişimsel çeviri türünün önemine değinirken kaynak dil metninin üslup, sözdizimi, dil bilgisi gibi biçimsel özelliklerinin de mümkün olduğunca erek dile yansımasının, yapıtın yazınsal niteliğinin korunması adına büyük rol oynadığını vurgulamaktadır (Savran, 2003: 141). Bu konuda birçok örnek bulunmakla birlikte çalışmamızda kısaca Yalçın'ın verdiği şu örneği sunabiliriz: Fransızcadaki 'bon courage' ifadesinin Türkçeye 'iyi şanslar' olarak çevrilebileceği gibi, iletişimsel çeviri bağlamında Türkçeye daha çok uyan 'kolay gelsin' olarak çevrilmesinin tercih edilmesi gibi… (Yalçın, 2015: 113)

1.4.17. Birebir (sözcüğü sözcüğüne) çeviri (Anlamsal Çeviri)

Tahir-Gürçağlar'a göre, bu çeviri stratejisi "aynı dil ailesine ait olan ya da aynı kültürü paylaşan diller arasında yapılır ve bu bağlamda en ideal çeviri stratejisidir. Ne var ki, Vinay ve Darbelnet bazı durumlarda bu işlemin olanaksız olabileceğini belirtir. Sözcüğü sözcüğüne çeviri erek dilde farklı bir anlam doğuruyorsa, anlamsız bir deyiş oluşturuyorsa, yapısal nedenlerle yapılamıyorsa, erek dilde karşılık gelen bir yapı yoksa, dil düzeyinde kayma yaratıyorsa dolaylı çeviri stratejisini tercih etmek gerekir" (Tahir-Gürçağlar, 2014:114).

Köktürk de bu çeviri stratejisini Vinay ve Darbelnet aracılığıyla açıklar ve kaynak dildeki metnin erek dilin dil yapısı ve ifade biçimine uygun olacak şekilde aktarımı olarak kabul eder. Bu çeviri stratejisinin teknik ve bilimsel metinlerin, kullanma kılavuzlarının, ürün hakkında bilgi veren yazıların, raporların ve teknik yazıların çevirisinde kullanıldığını söyler (Köktürk, 2015: 41).

Sözcüğü sözcüğüne ya da literal yöntem şeklinde adlandıran Cem Odacıoğlu ve Evren Barut'a göre ise, bu stratejiye en sık başvurulan metin türleri teknik ve tıbbı metinlerdir. Bu stratejiyle yapılan çevirilere örnek olarak tıbbi metinleri vermişlerdir:

Integral membrane proteins *can also serve as* ***receptors*** *for water- soluble chemicals, such as* ***peptide*** *hormones that do not easily penetrate the cell membrane.* (Arthur Guyton p.14)

İntegral zar proteinleri*, hücre zarını kolaylıkla geçemeyen* ***peptit*** *hormonlar gibi suda eriyen kimyasallar için* ***reseptör*** *olarak da hizmet edebilir.* (Odacıoğlu; Barut, 2018: 1385).

Bu stratejinin uygulanması çevirmenleri bazen hataya da düşürmekte, metnin yanlış anlaşılması çevirinin eksik veya hatalı yapılmasına neden olmaktadır.

Boztaş ve Yener ise bu stratejiye farklı bir bakış açısı getirmiş, yabancı dil derslerinde kullanılabileceğini söylemiştir. Çünkü bu çeviri stratejisi az bilinen veya öğrenmeye yeni başlanan bir dilin dil bilgisi kuralları, sözdizimi ve sözcük yapısına ilişkin bilgi edinmeyi sağlar (Yalçın, 2015: 114).

II. BÖLÜM Yabancı Dil Öğretiminin Temelleri

Yabancı dil öğretimine genel hatlarıyla bakıldığında çok çeşitli dönemlerden geçmiş olduğu görülür. Çalışmamızda ana hatlarıyla ele alınacak olan bu dönemlerin özellikleri sayesinde birtakım yabancı dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlerin çeşitliliğinin çağdaş döneme dek süregelmiş olması bazı sınıflandırmaların yapılmasına yol açmış olsa da, bu konuda birtakım karışıklıklar ortaya çıkmıştır. Çeşitliliğin fazla olması yöntem, yaklaşım ve teknik sözcüklerinin terimsel anlamlarının karışmasına yol açmıştır. Bu terimlerin anlamları konusuna değinilecek olursa, farklı yazarların tanımlarıyla karşılaşmak mümkündür.

İşisağ'ın altını çizdiği gibi, yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda yöntem ve teknik sözcüklerinin içeriği karıştırılır. İşisağ'a göre, "Yabancı dil öğretiminde yöntem, belirlenen hedeflere ulaşmada öğretme tekniklerini ve araçlarını kullanarak bir dilin nasıl öğretileceğini ortaya koyan işlemler bütünüdür. Teknik ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yöntem bir tasarım, teknik de bir uygulama olarak görülebilir." (Sarıçoban, Tavil, 2012: 131). Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikler arasında beyin fırtınası, soru-yanıt, gösteri, rol oynama ve drama, benzetim, ikili ve grup çalışmaları örnek verilebilir.

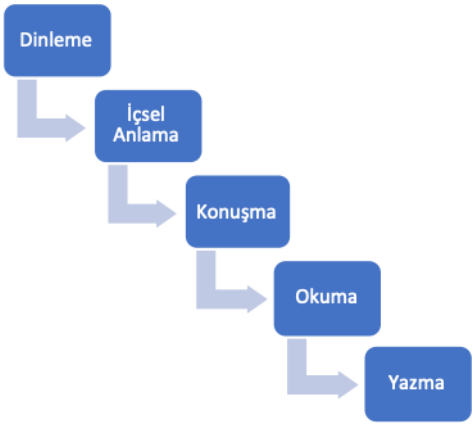
Diğer bir araştırmacı olan Edward Anthony 1963 yılında yöntem, yaklaşım ve teknik kavramlarını şöyle açıklamıştır: Yaklaşım dilin doğası, öğrenim ve öğretime yönelik birtakım varsayımlardır. Yöntem ise seçilmiş bir yaklaşıma dayalı düzenli dil sunumunun genel planıdır. Son olarak teknik, yöntemle tutarlı, dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olup sınıfta ortaya konan özel etkinliktir. (Tosun, 2006: 80)

Bu yorumların sonucunda denilebilir ki, Anthony yabancı dil öğretiminde birbiriyle bağlantılı bu üç terimi çeşitli ayrımlarla birbirinden ayırmıştır. Yöntem

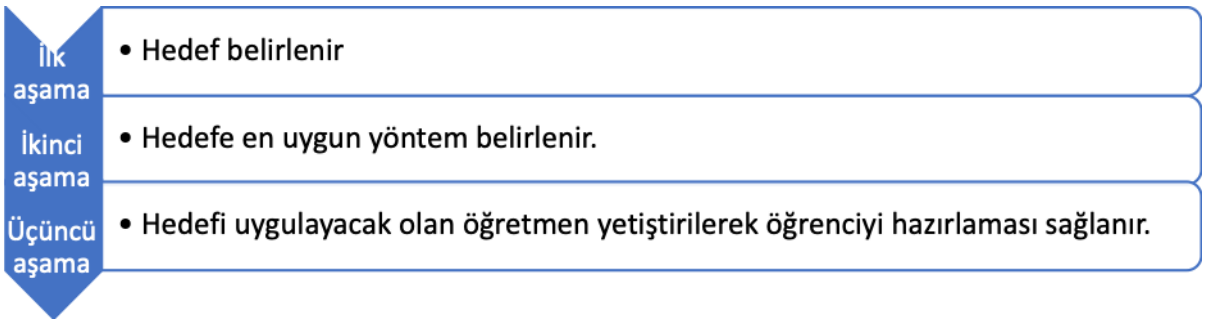
kavramı diğer iki kavramın altında yer aldığı bir üst kavramdır. Farklı teknikler ışığında yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilebileceği düşüncesiyle belli bir yaklaşım oluşturulur. Varsayımlardan oluşan bu yaklaşım belli bir süre sonunda bir düzene oturtulur ve desteklenir hale geldiğinde ise yöntem oluşur. Üç kavram bu biçimde özetlenebilirken, bir grafikle aşağıdaki gibi gösterilebilir:



Yabancı dil öğretiminin daha verimli olması çabalarından biri de araştırmacıların öğretim süreçlerinin farklı boyutlarını düşünmeleridir. Tarcan'ın çıkardığı matematiksel denklem, dil öğrenme aşamasını şöyle özetler: Dinleme ve okuma becerileri birer girdi; konuşma ve yazma becerileri birer çıktıdır. Yani girdi arttıkça çıktı da artacak, daha çok okuyan ve dinleyen kişiler daha çok konuşabilecek ve yazabilecektir. Ancak, Tarcan girdi ve çıktı arasında doğru orantı olduğunu düşünmez; çünkü dil öğrenme süreci çok değişkenli bir denklemdir aslında. Tarcan'ın yabancı dil öğrenme süreci konusunda verdiği bilgilerden aşağıdaki tabloyu düzenlemek mümkün (Tarcan, 2004: 5). Bu tabloda da görüleceği üzere, Tarcan dört temel dil becerisine içsel anlama gibi ek bir süreç dahil etmiştir.



Doğan'a göre ise, başarının anahtarı kabul edilen çağdaş yabancı dil öğrenim süreci şöyle işler (2012: 16-17):

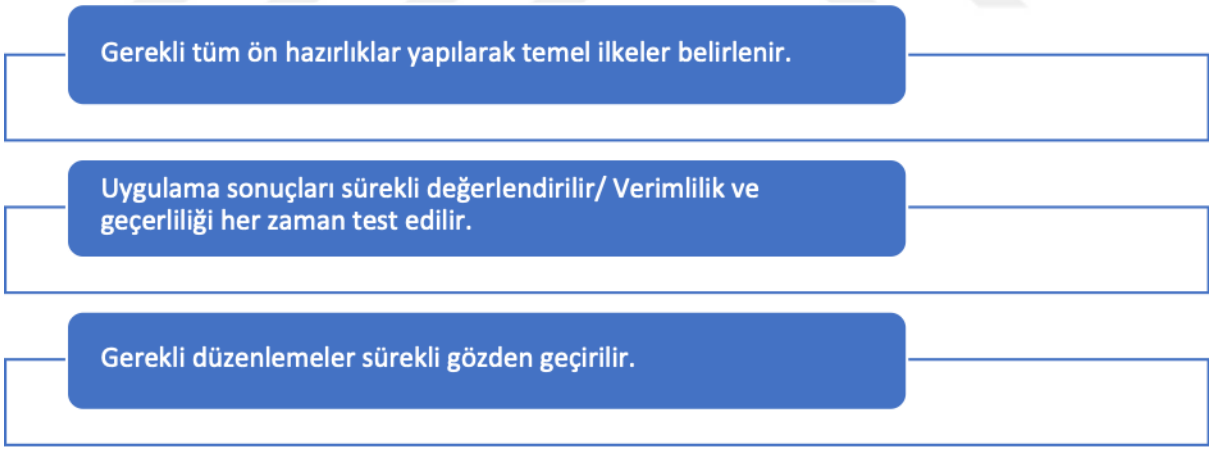


Bu şablondan da, aslında çağdaş yabancı dil öğretiminin mottosu sayılabilecek ***'başarısızlık yoktur, yöntemsizlik vardır'*** ilkesi anlaşılabilir. Bu noktada, ilk aşama olan hedef ve amaç belirlemenin öneminin de altını çizmek gerekir.

Günümüzde yabancı dil öğretim akımlarının çeşitlenip zenginleşmesinde yabancı dil öğretim ve öğrenim amaçlarının iyi belirlenmesinin etkisi büyüktür. Bu amaçlar doğrulusunda hedeflenen bilimsel çalışmaların hızla artması da kuram ve uygulama alanlarında yeni bakış açıları kazandırmıştır. Bu bakış açılarından biri de Kudat'ın kavrayışıdır. Kudat dil öğretiminde amaç belirlerken iki işlevin varlığından söz eder. Kullanımsal bakış ve eğitsel bakış olarak ayrılan bu işlevlerin hangisinin uygulanacağına öğretici karar verir. Kullanımsal bakışta iletişimsel bir araç olan dil, kişilere özel ve mesleki yaşamlarında yarar sağlayan bir araçtır. Eğitsel bakışta ise öğrenicinin gelişiminde yaşamının pek çok alanına ilişkin zenginlik kazandırmak amaçlanır. Böylece öğrenicinin hem vizyonu genişler hem de toplum içindeki saygınlığı artarak kişiliği çok yönlü olur (Öztürk; Çınar, 2007: s. 3). Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde kullanımsal ya da eğitsel bakışın seçilmesi öğreniciye uygulanacak dil öğretim yönteminin seçimini kolaylaştırır. Yabancı dili öğrenme amacı yöntemin belirlenmesinde yol gösterici olacaktır. Ahmet Tarcan'a göre, "Eskiden yabancı dil öğrenicilerinin birçoğu daha çok genel kültürleri gelişsin veya zihinsel (intellectuel) faaliyetlerine katkıda bulunsun diye yabancı dil öğrenirken, bugün

milletlerarası seyahatlerin artmasının da etkisiyle insanlar yabancı dile bir iletişim aracı olarak bakmaktadırlar" (Tarcan, 2004: 3). Küreselleşen dünyada genel kültür ve zihinsel aktivite hedefleriyle dil öğrenen bireyler de vardır elbette; ancak, yabancı dil çok daha genel anlamda farklı ülkeler ve kültürlerle olan etkileşimin artması dolayısıyla öğrenilmektedir. Bu noktada ise, kullanımsal ve eğitsel bakış açıları belirlenen öğreniciye uygulanabilecek yöntemler neler olabilir sorusunun yanıtlarına dönmeden önce, çağdaş yabancı dil öğretiminin son aşaması olan başarıyı elde etme / başarısızlığı yenme bilinci sürecine odaklanılabilir.

Yöntem süreci uygulandıktan sonra yeni bir süreç daha başlar. Buna da uygulama süreci denilebilir. Doğan'a göre, hem öğrenicinin hem de öğreticinin bir yöntemi deneyip başarısız olduğunu gördüğü anda başka bir yöntemi denemesi biçiminde açıklanan aşağıdaki süreçte yabancı dil öğretiminin başarısız olmasının imkânı yoktur. (Doğan, 2012: 16).



2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Genel Kabul Gören Yaklaşım ve Yöntemler

Candemir Doğan'a göre, çağdaş yabancı dil öğretiminde en önemli görevi üstlenen araç, öğrenim ve öğretim hedeflerini gerçekleştiren yöntemlerdir. Nitekim yöntem bilgisi eksik olan öğreticinin, donanımı ne kadar iyi olursa olsun, başarılı bir öğretim yapması umulamaz. Öğretici ile öğrenici arasında öğretim-öğrenim ilişkilerini

oluşturan en doğru köprü görevini yöntemler üstlenmektedir. Hedef düzeyde öğrenimin gerçekleşmesi yöntemin sağlıkla işlemesi, öğrenicinin öğrenime hazır olması ve öğreticinin deneyim, bilgi ve birikimini aktarması koşullarını gerektirir. Özetle, Doğan çağdaş yabancı dil öğretiminin ***"başarısızlık yoktur, yöntemsizlik vardır"*** ilkesi etrafında örgütlendiğini ifade eder. (Doğan, 2012: 16)

Nitekim Tarcan da yabancı dil öğretim yöntemi sayısının dünyada kırk civarında olduğunu ileri sürer; ancak, bu yöntemlerden bazıları daha çok kabul görür ve uygulanırken, bazıları uygulamada yetersiz kalmıştır. Bu yüzden, yabancı dil öğretme yöntemlerinin dil öğrenmedeki temel beceriler göz önüne alınarak belirlenmesi asıl hedef olmalıdır. (Tarcan, 2004: 5)

Ayhan Sezer'in Robert Mullins'ten aktardığına göre, son birkaç bin yıl içinde değilse bile, son birkaç yüzyıl içinde yabancı dil öğretme yöntemlerinde gerçekten devrim olarak nitelendirilebilecek bir yenilik olmamıştır. Mullins bu konuya ilişkin yazılarında, 'yeni' olarak sunulan yöntem, yaklaşım ve işlemlerin "yeni şişelerde sunulan eski şarap" gibi olduklarını, bir başka deyişle eskinin yeni biçimler içinde sergilendiğini belirtmektedir. 1980'li yıllarda yazdığı makalesinde yabancı dil öğretim yöntemlerinde bir yenilik olmadığını savunan Mullins'in bu düşüncesinin aksine, Sezer yabancı dil öğretiminin 1930'lardan bu yana iki büyük devrimden etkilenmiş olduğunu savunur; sözünü ettiği bu devrimler yapısalcı devrim ve üretken-dönüşümlü dil bilgisi devrimidir (Sezer, 1988: 141). İnternetin yabancı dil öğretiminde bir devrim süreci başlattığı konusu ise Tarcan'dan desteklenebilir (Tarcan, Ön Söz). Bekleyen'in de belirttiği üzere, 20. yüzyıl yabancı dil öğretimi için en iyi yöntemin ne olduğunu bulma çabaları içinde geçmiştir. (Bekleyen, 2015: 8)

En iyi yöntem arayışları sonucunda sayının bu kadar yüksek çıkması yabancı dil öğretim yöntemleri tarihini yazmayı zorlaştırmaktadır. Aynı zorluğu yaşayan bazı araştırmacılar dil öğretiminin tarihsel gelişimini çeşitli sınıflandırmalar altında ele

almışlardır. Bunun ilk örneği olarak Demirel'den söz edilebilir. Demirel Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından 1982 yılında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenledikleri 'yabancı dil öğretim programları' konulu seminerde yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda benimsenmiş yöntemler sınıflandırmasını esas alır:

- Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi
- Düzvarım Yöntemi
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi
- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı
- Doğal Yöntem
- İletişimci Yaklaşım
- Seçmeli Yöntem (Demirel, 2014: 35)

Bu yöntemleri detaylı biçimde açıkladıktan sonra 'diğer yöntemler' başlığı altında Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanım sahası geniş olan bazı yöntemleri de kısaca açıklar. Bu yöntemler:

- Lozanov'un telkin yöntemi
- Curran'ın grupla dil öğretimi yöntemi
- Gattegno'nun sessizlik yöntemi
- Asher'in tüm fiziksel tepki yöntemi (Demirel, 2014: 60)

Yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda katkıları büyük olan Ömer Demircan'ın (2013) sınıflandırması çok daha detaylı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöntemleri tarihsel olarak dönemlere ayırarak tek tek ele alan Demircan'ın sınıflandırmasının detaylarını örneklendirmek için şu başlıklar verilebilir:

- Güdümlü Dil Yöntemi
- Harold E. Palmer ve Sözlü Yöntem
- Michael West ve Yeni Yöntem
- Tan - Gau Yöntemi
- Kaynak Kişiyle Alıştırma Yöntemi / İnsanbilimci Yöntemi
- Okuma Yöntemi

- Konu / Birim Yöntemi
- Uygulama - Kuram Yöntemi

Çalışmamızda, elde edilmiş kaynaklarda detaylı biçimde incelenmiş ve uygulama sahası geniş olan yabancı dil öğretim yöntemleri "Yabancı Dil Öğretiminde Genel Kabul Gören Yaklaşım ve Yöntemler" başlığı altında, daha az incelenmiş ve uygulamada daha az kullanılmış olup önem sırasında gerilerde kalmış olan yöntemler ise "İkincil Yöntemler" başlığı altında irdelenecektir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılagelen tüm yöntemler genel itibarıyla, kullanılmakta olan bir yöntemin eksiklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış; bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır.

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır:

- Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi
- Direkt Yöntem / Dolaysız Yöntem / Doğal Yöntem
- İşitsel-Dilsel Yöntem
- Bilişsel Yöntem
- İletişimsel Yöntem
- Seçmeli Yöntem

Bu yöntemlerin dışında, yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:

- Telkin Yöntemi
- Grupla (Danışmanlı) Dil Öğretim Yöntemi
- Sessizlik Yöntemi
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi
- İşitsel-Görsel Yöntem
- Görev Temelli Yöntem
- İçerik Merkezli Yöntem

2.1.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi/ Geleneksel Yöntem/ Klasik Yöntem/ Dolaylı Yöntem

Yöntemin Tarihi ve İlkeleri

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin bilinen ilk ve en geleneksel yöntemi olan Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin 16. yüzyılda başladığı kabul edilmektedir. Farklı dil bilimcilerin yönteme getireceği yeniliklere dek hedef yabancı dil ilk olarak dil bilgisi kurallarının öğretimiyle başlar. İkinci aşama olarak dinleme, yazma ve konuşma becerileri önemsenmeden sadece okuduğunu anlama ve çeviri yapma işlemlerine başlanır. Yöntemin yaptığı uygulama çalışması sadece bu çeviri alıştırmalarından oluşmaktadır.

Yöntemin dil bilimciler tarafından destek görmeye başladığı ikinci evresi ise 19. yüzyıla rastlamaktadır. Karl Plötz, Johann Seiden Stücker, Johann Meidinger ve H.S. Ollendorf'un aralarında bulunduğu Alman dil bilimcilerin başlattığı bu dönem 19. yüzyılın ilk yarısını işaret eder. Hâkim dil öğretim yöntemi olan Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi *Klasik Yöntem* olarak adlandırılmaya başlar. Şenel'e göre bu yöntem 1840'lardan 1940'lara dek Avrupa'ya ve yabancı dil öğretimine hâkim olmuştur (Bekleyen, 2015: 24). Klasik yöntem olarak kabul gördüğü Avrupa'da dil bilgisi kuralları tümdengelim yaklaşımına göre öğretilmiştir. Bu yaklaşımın açılımı Kelly'ye göre, *bir şeyin kendisini bilmektense, o şey ile ilgili her şeyi bilmek* prensibidir (Richards ve Rodgers, 2001: 3).

Bu yöntem Avrupa'nın yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri'nde de çok kullanılan bir yöntem olmuştur. Barnas Sears'ın bu yönteme ilişkin yazdığı *Latin Dilinin Unsurlarının Öğretilmesinde Çiçero veya Prusya Yöntemi* başlıklı kitabı Amerika'da etki yaratmakla kalmamış, ayrıca yöntemin *Prusya Yöntemi* olarak bilinmesini sağlamıştır.

Yüzyılın ikinci yarısından sonra ise yönteme karşı bir tepki oluşmaya başlamış ve yöntem Avrupa ülkelerinde geçerliliğini yavaş yavaş yitirme seviyelerine gelmiştir. Richards & Rodgers'a göre, bu hareket *Reform Hareketi* olarak anılır ve böylece dil öğretimi konusunda yeni yollar arayışı ve geliştirilmesi hedeflenmiş, günümüze dek devam edecek çalışmalar başlamıştır (Richards ve Rodgers, 2001: 5). Bu hareketin başlamasına neden olan etmenler arasında Avrupa'da yaşayanların birbirleriyle iletişim kurma gereksinimlerinin ortaya çıkması ilk sırada gelir. Modern dillerin öğretilmesi için pek çok okul eğitim vermeye başlamıştır. *Reform Hareketinin* diğer bir halkası olarak, Uluslararası Sesbilgisi Alfabesi'nin kuruluşu (International Phonetic Alphabet - IPA) gösterilebilir. Bu kuruluşun hedef ve ilkeleri konuşma diline ağırlık vermesi, sesbilgisine önem vermesi ve erek dille eğitim yapılmasıdır.

Yöntemin Sonu: Şenel'e göre, yöntem yabancı dil öğretiminde öğreticilerin halen uyguladığı bir yöntemdir ve bunun çok çeşitli nedenleri vardır. Örneğin, yabancı dil öğretiminin ana dili aracılığıyla yapılıyor olması ve bu durumun öğretici ve öğrenici üzerinde erek dil baskısı oluşturmaması; öğreticinin okuma ve yazılı anlatım uygulamasında bulunması, erek dilde konuşma ve dinleme becerilerinin pek kullanılmıyor olması, böylece ders yükü fazla olan öğreticilerin daha az aktif bir rol alıyor olması. Öğretim ve öğrenim sürecinde yöntemin tercih edilme sebeplerini açıkladıktan sonra bu yöntemi diğer yöntemlerle kıyaslayan Şenel, günümüzde yöntemin etkin ve işlevsel bir yabancı dil öğretim yöntemi olmadığını belirtir (Bekleyen, 2015: 24). Ancak, Kayalı günümüzde de özellikle klasik dillerin öğretimde kullanılan Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin dil bilgisi ve çeviri edinimi temelli olarak uygulanmaya devam etmekte olduğunun altını çizer (Kayalı, 2015: 229). Tarihsel olarak ilk sırada yer alan bu yöntemin, ardından gelecek olan diğer yöntemlerde olduğu gibi, eleştirilere maruz kalması olasıdır; ancak, bu eleştiriler yöntemin uygulanmasında geçerliliğin yitirilmesine engel değildir. Nitekim Doğan'ın da altını çizdiği gibi, çağdaş

yabancı dil öğretim yöntemleri günümüz koşullarının gerektirdiği zorunlu değişim sonucunda Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi ile bağlantılı olarak ortaya çıkmıştır (Doğan, 2012: 66).

Yöntemin ilkeleri konusuna gelindiğinde, bu yöntemle yabancı dil öğrenen kişinin amacının erek dilin yazınını okuyabilmek ve dil öğrenirken edineceği zihinsel beceriyi kazanmak olduğu gözlenir. Bu noktada, okuma becerisine verilen önem ile dil mantığını kavrama sırasında yaşanacak olan zihinsel aktivite gereksinimi göze çarpmaktadır.

Yöntemin Kuramsal Çerçevesi ve Uygulanışı

Yabancı dil öğretirken öğreticilerin yöntemler aracılığıyla çeşitli kuramlar uyguladığını gözlemlemek mümkündür. Bu yöntemin ilk yöntem olması, tarihsel olarak öncelere dayanması öğrenme kuramları içermemesini tahmin edilebilir kılmaktadır (Demirel, 2014: 36). Dil bilgisi öğretiminin esas hedef olduğu derslerde bu öğretim çok önemlidir. Dil bilgisi kuralları öğrenicilerin seviyelerine bakılmaksızın detaylı bir şekilde anlatılır. Richards & Rodgers'a göre, dil bilgisi-çeviri, dil öğrenmenin bir yoludur. İlk olarak, dil bilgisi kurallarının detaylı bir çözümlemesi yapılır; ardından cümleleri ve metinleri erek dile çevirmek için bu bilgilere başvurulur. Dolayısıyla bu yöntem, kuralları ezberlemekten biraz daha fazlasını içermeyi hedefleyen bir dil öğretim yöntemidir (Fotos, 2005: 664). Dil bilgisi kurallarının öğretimi yöntemin tümdengelim yaklaşımını benimsediğini hatırlatır. Dil bilgisi kurallarının tüm detaylarını bilen, dilin yapısını çözen öğrenicinin dile tamamen hâkim olduğuna inanılan bir yaklaşımdır bu.

Tümdengelim yaklaşımının yansıması olan dil bilgisi kurallarının öğretimi ve yöntemin uygulanışı sürecini Güneş kısaca şöyle aktarır: Önce kural sunuluyor, açıklanıyor ve ardından cümle içinde gösteriliyordu. Öğrenicilere verilen cümleler genellikle dil bilgisi kurallarını öğretmek için kurulmuş kalıp cümlelerdi. Bunlar metinden kopuk veriliyordu. Sözcük öğretimi ise metin dışında listeler biçiminde veriliyor, öğrenicinin bunları ezberleyerek öğrenmesi isteniyordu. Sözcüklerin anlamı

ise ana diline çevrilirken öğreniliyordu. Bu yöntem cümleleri ezberleme ve ana diline çevirme alıştırmalarında düzenli olarak kullanılmıştır (Güneş, 2014: 127). Ana dili kullanımının kısıtlanmadığı bu yöntemde erek dilin dil bilgisi kurallarının ana dili aracılığıyla öğretilip ezberletilerek dil mantığını kavratılması esas amaçtır.

Yazınsal metinlerin yanı sıra, diğer alanlardaki metinleri okuyabilmeyi de öğretme esasına dayanan bu yöntemin cümle bilgisi kurallarını ve sözcük bilgisini de öğretmesi beklenir. Öğrenicilerin düzeyleri ve çeviri yöntemi hakkında Fatos'un verdiği detay dikkate değerdir: Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin en güçlü kullanımında öğreniciler zor bir metinle karşılaşır ve onu sözcüğü sözcüğüne kaynak dile çevirmesi gerekir. Daha sonra kaynak dilin sözdizimine yeniden uyum sağlanması gereksinimi doğar ve zor bir süreç böylece gelişir. Sonuçta ise öğrenicinin yabancı dildeki sözcüklerden ve dil bilgisinden ziyade kaynak dilde düzgün bir metne sahip olması gerekir. Erek dilde hiçbir üretim yapılmadığı için bu alıştırmada yabancı dile ait iletişimsel kazanımlar minimal düzeydedir (Fatos, 666). Sınıf ortamındaki tek iletişim, öğretici-öğrenici arasındaki konuşma ve dinleme etkinliğinin olmadığı ders etkileşimidir. Öğrenicilerin dil bilgisi hatalarının öğretici tarafından özenle düzeltilerek hata oranının en aza düşürülmesi için, kurallar ana dilinde açıklanır.

Pit Corder Latince öğrenirken uyguladığı bu yöntemde öğreticinin rolünün ortadan kalkabileceğini de vurgular. Corder'a göre, yöntemin 3 gerekliliği vardır: sözlük, dil bilgisi ve okuyucu (Fatos, s. 664). Öğrenici, dil bilgisi kurallarını bir dil bilgisi kitabından da öğrenebilir ve edinmek istediği bilgileri sözlük yardımıyla kaynağından okuyup çeviri yaparak edinebilir.

Geçmişten günümüze dek gelen bu uzun süreçte yöntemin değişiminin söz konusu olduğu vurgulanmıştır. Corder bu değişimi açıklarken, yöntemin son yıllarda dahi kullanılmaya devam edeceğini öngörmektedir. 20. yüzyılın sonlarına doğru Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin pedagojik dil bilgisine dayalı eğitimle şekillendiğini söyler.

Bu pedagojik dil bilgisi yabancı dil öğrenicisi için iletişime dayalı yetenekleri geliştirmeye odaklı bir dil bilgisidir (Fatos, s. 664). Sadece Corder'ın değil, aynı zamanda Fatos'un da önemle belirttiği gibi, son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda dil bilimsel açıklamalar ve iletişimsel alıştırmalar birlikte yapılmalı ve bu iki yöntem birleştirilmelidir. Dil bilgisi yapıları, sözcük hazinesi ve görev temelli etkinlikler geleneksel pedagojiyle iletişimsel pedagojiyi birleştirir. Etkili bir öğrenme gerçekleşebilmesi için bu yapılabilir (Fatos, 668).

Yöntemin Yararları

- Latince, Yunanca ve Sanskritçe gibi, konuşma açısından uygulama alanı bulunmayan diller için geçerli, amaca ulaştıran bir yöntemdir.

- Erek dilde doğru bir çeviri elde etmek amacıyla, öğretilen diller için dil bilgisi kurallarının önceden öğretilmesi ve metnin hedefe uygun olarak seçilmesi yöntemin bir yararıdır.

- Öğreniciye ders malzemesi olarak verilen yazınsal metinlerin okunması sırasında öğrenicinin bir yandan okuma ve anlama becerisi öte yandan kültürel birikimi, ufku gelişir ve entelektüel düzeyi yükselir. Böylelikle, dil öğretiminin yanı sıra yazın eğitimi de verilmiş olur.

- Freeman ve Anderson'a göre, erek dilin dil bilgisinin öğrenilmesi yoluyla, öğrenicinin ana dilinin dil bilgisine daha fazla aşina olacağı ve bunun öğrenicinin, ana dilini daha iyi konuşup yazmasına yardımcı olacağı gerçeği çok önemlidir. (Freeman; Anderson, 2014: 41)

- Öğreniciye çeviri edimini de kazandırmış olur.

- Yöntem, insan aklının doğruluk için sebeplere dayandırma ve kod çözme ilkelerine bağlı olarak çalışır. Bunun için, uzun süreli öğrenimi sabırla sürdürme eğilimini geliştirir. Özellikle klasik dilleri bu yöntemle öğrenme, bireyin zihinsel disiplinler geliştirme gereksinimlerini karşılar (Doğan, 2012: 86).

- M. Aqel tarafından yapılan bir araştırmada öğrenicilerin zihinsel yeteneklerinin bu yöntem sayesinde geliştiğine, hem sözlü hem de yazılı sınavlarda yanıt verme yetilerinin ve kendilerine olan güvenlerinin arttığına ilişkin bulgular elde edilmiştir (Bekleyen, 2015: 32).

Yeni Yöntem Arayışına Neden Olan Eleştiriler

- Erek dilde iletişim kurmanın ön planda olduğu yaşayan dillerde yöntem yetersiz kalmaktadır.

- Sesbilime ve söyleyişe (telaffuza) yeterince önem verilmediğinden, bu yöntemle öğrenilen yabancı dilde öğrenici kendini ifade edemez, konuşma becerisi gelişemez.

- Van Lier'e göre, bu yöntemin temelde dayandığı psikolojik ya da pedagojik bir kuram yoktur (Bekleyen, 2015: 24).

- Uygulamada öğrenicilerden ezber yapmalarının beklemesi öğrenmeyi geciktiren ve güdülenmeyi azaltan bir etkinliktir. Salt dil bilgisi kurallarını ezberlemekle dil öğrenilmez.

- Bu yöntem dil öğrenmeyi kolaylaştıracak bir yenilik olarak benimsense de sınıf öğretimine uygulamada başarısız olmuştur. Geleneksel metinlerin yerini bağlam dışı cümleler almıştır. Seçilen cümlelerin, alıştırmanın ötesinde, dil bilgisini daha özlü ve açık biçimde örneklediği sanılmıştır. Dil bilgisi özelliklerini birer birer ele alan cümleler, öğreniciyi ayrıntıya ve kural dışı örneklere boğmaya neden olmuştur (Demircan, 2013: 167).

- Öğreticinin yaptırım gücüne bağlı uygulamalarda işlenen ders sonucunda öğretim verimsizleşir, öğrenicilerin dikkatini çekmek güçleşir.

- Yöntemin eleştiri aldığı en temel noktalardan biri de dört temel dil becerisine önem vermemesidir. Konuşma ve dinleme becerileri arka planda tutulur.

- Uygulamada yapay cümlelerin kullanılması çeviri alıştırmalarının genel içerikten kopuk olmasına neden olur. Metne ait bir bütünlük olmaması ana dilinden erek dile / erek dilden ana diline yapılan çeviri alıştırmalarını güçleştirir.

- Öğrenicilerden liste halinde verilmiş sözcükleri ezberlemelerini beklemek öğrenicilerin yaratıcılığını engeller, öğretimi kısıtlar.

2.1.2. Düzvarım Yöntemi / Dolaysız Yöntem / Doğal Dil Yöntemi / Sözlü Yöntem

Yöntemin Tarihi ve İlkeleri

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemine tepki olarak doğan bu yöntem 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmıştır. Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin yazınsal metinleri okuma ve yazılı dili öğrenme hedefinin aksine, erek dilin konuşma dilini önemser ve böylece konuşma ve dinleme etkinlikleriyle uygulamaya yer verir. Peçenek'e göre, bu yöntemde yaşamın kendi doğallığı içinde bir yabancı dil öğretilmesi planlanır; yaşam ile erek dil arasında doğrudan bağlantı kurulur (Peçenek, 1998: 4). Yöntemin ortaya çıkış sürecinde, erek dil toplumunda yaşayan kişilerin doğal yollarla, günlük yaşamları içinde dil öğrendikleri gözlemlenmiştir. Doğan'a göre, yönteme ilk şeklini yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmak için tüccarların yerlilerle konuşarak dil öğrenme biçimlerini örnek alıp öğrenicilerine uygulamasıyla Nicolas Cleynaerts vermiştir (Doğan, 2012: 88).

Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin eksiği olan yabancı dilde konuşma gereksinimindan söz eden diğer araştırmacılar ise Lemare, Payne, Ticknor, Marcel ve Heness'tir. Yöntemin bu araştırmacıları ortak bir noktada buluşturan ilkesi, yabancı dilin ana diline benzer, bir tür *daldırma yoluyla* öğretilmesi ve öğrenilmesidir (Demircan, 2013: 175). Son olarak ise *Reform Hareketi*nde görüşlerini sunan araştırmacılardan söz etmek gerekir. Yavuz'un aktardığına göre, Fransa'dan Gouin, Passy ve Marcel, Almanya'dan Vietor ve Widgery, İngiltere'den Prendergast ve Sweet, İskandinavya'dan Jespersen'in,

yabancı dil ediminde ana dili örneğini temel alma ve çeviriye öğretimde yer vermeden yabancı dilde üretim yaparak öğrenimi gerçekleştirme düşünceleri vardır (Bekleyen, 2015: 42). Görüldüğü üzere, dünyanın değişik yerlerinden araştırmacılar kendinden önceki yöntem olan Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin ilkelerinin yıkılması gerektiğini ortaya koyarlar. Oluşturulan yeni yöntemin ilkeleri ise kısmen ülkeler arasındaki konuşma, iletişim kurma gereksinimimdan kısmen de yeni yöntem arayışından doğmuştur.

Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin yıkılan ilkelerinin yerine düzvarım yönteminin ilkelerinin oluşturulması sonucu bu ilkeleri özetlemek gerekir. Ana dilinin kesinlikle kullanılmadığı bu yöntemde çeviri uygulamasına da kesinlikle yer verilmez. Öğrenicinin dili duyarak öğrenmesi çok önemlidir, bu sebeple dile fazlaca maruz bırakılır; dil bilgisi ve sözcük öğretimi de öğreticinin konuşmasını dikkatle dinlemeyi gerektirir. Öğreticilerden de erek dili akıcı bir şekilde konuşması ve derste etkin olması beklenir. Konuşmada etkin olan öğretici vücut dilini kullanırken de etkin olmalıdır; nitekim pandomim, jest ve mimikler bu yöntemin vazgeçilmez uygulamalarıdır. Öğrenici, dili işiterek olduğu kadar görerek ve tanıyarak da öğrenmelidir. Öğreniciden dinleme konusundaki en önemli beklenti duyduğunu doğru bir söyleyişle tekrarlayabilmesidir. Söyleyişi doğru olan öğrenicinin konuşma hevesi de zamanla artacaktır.

Derste seçilen diyalog ve okuma parçaları da erek dilin kültürünü tanıtıcı nitelikte olmalı, öğreniciye zevk vermelidir. Sıkıcı olmayan metin seçimi de öğrenicinin dile olan güdülenmesini arttırır. Böylece öğretici merkezli öğretim yapılmasına karşın, öğrenicilerin derse etkin katılımı istenir (Demirel, 2014: 40). Yöntemin ilkelerinin dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşmaya ağırlık verdiği gözlemlenir.

Yöntemin Sonu: Ana dili edinimi süreciyle yabancı dil edinimi sürecinin farklı aşamalardan geçtiğinin fark edilmesiyle yöntemin ilkeleri sorgulanmaya başlamış, yeni

yöntem arayışlarına geçilmiştir. Demircan'ın savunduğu görüşler de bunu desteklemektedir. Bir yetişkinin, yabancı dili bir çocuk gibi öğrenmesi olanaksızdır. Öğretim tekniklerinin yaşa göre ayrılarak bireysel farklılıkların varlığının fark edilmesiyle, yöntemin evrimsel süreçte kendiliğinden ortaya çıkmış olduğu kabul edilmiştir (Demircan, 2013: 176). Ayrıca, Saraç'a göre, Düzvarım Yöntemi bir reform hareketidir ve bazı teknikleri ve ilkeleri gözden geçirmekle birlikte, daha sonraki yaklaşım ve yöntemlere bir alt yapı sağlamıştır (Bekleyen, 2015: 52).

Yöntemin Kuramsal Çerçevesi ve Uygulanışı

İnsanların ana dili öğrenimiyle yabancı dil öğrenimi süreçlerinin aynı olduğu varsayımından yola çıkılan bu yöntemde, öğrenicinin yabancı dili -anlasa da anlamasa da- taklit etmesi beklenir. Bu bağlamda, dinleme ve konuşma önem kazanırken, söyleyişin doğru olması gerekliliği ortaya çıkar. Yanlış yapılan bir sesletimde öğrenicinin hatası öğretici tarafından düzeltilir. Ancak, öğreniciden de bir çocuk gibi etkin olması beklenir. Yaptığı hatalar onun şevkini kırmamalıdır. Çekingen davranan öğrenicilere ise metin ya da diyalog ezberletilmeli, böylece kendine olan güvenini kazanması için çaba gösterilmelidir. Larsen ve Freeman'a göre, öğretici odaklı yöntemin, öğrenicileri de etkin hale getirmek için kullandığı teknikler soru-yanıt alıştırmaları, öğreniciye kendi yanlışını düzeltme olanağı verme; diyalog, şiir, şarkı ezberleme gibi konuşma alıştırmaları; sesli okuma ve söyleneni tekrar etme gibi söyleyiş çalışmaları, boşluk doldurma alıştırmaları; dikte, paragraf ve kompozisyon gibi yazma alıştırmaları olmalıdır (Şahin, 2013: 62). Böylece öğrenici bu tekniklerle erek dilde düşünmeyi öğrenecek ve doğru konuşma-söyleyiş yolunda adımlar atacaktır.

Bu yöntemin dil bilgisi öğretimi konusunda ise tümevarım yaklaşımından faydalandığı söylenebilir. Freeman ve Anderson'un belirttiği gibi, öğrenicilere örnekler sunulur ve öğreniciler örneklerden elde edilen genellemeye ve kurala ulaşırlar. Kesin dil bilgisi kuralı asla verilmez (Freeman; Anderson, 2014: 59). Yöntemde uygulanan kuram

ve tekniklerin temelleri Gouin'in *Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı* adlı kitabında bulunmaktadır. 1990 yılında ise Leipzig kongresinde sınıf içinde dilin daha etkin kullanılması, çağdaş ders kitaplarının okutulması, erek dilin kültürüne ağırlık verilmesi, tümevarım yoluyla dil bilgisi öğretilmesi gibi konular tartışılmıştır. Kongrenin tartışma konuları Düzvarım Yönteminin temel ilkelerini ve kuramsal çerçevesini özetlemiştir.

Yöntemin Yararları

- Erek dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı vardır ve böylece öğrenici dili etkin olarak kullanma şansına erişir, kurduğu iletişim ve etkileşim sayesinde dile olan bağlılığı ve güdülenmesi artar.

- Öğretimin hedefleri arasında yer alan dört temel dil becerisini geliştirme öğrenicilerin dil düzeylerini arttırma yollarını açar.

- Konuşma ve dinleme becerilerine verilen önemden dolayı öğrenicinin, söyleyişte herhangi bir sorun yaşamadığından, iletişim güdüsü yüksektir.

- Hata yapmaktan korkmamayı öğrenen öğrenici dil öğrenmedeki en önemli duygusal eşiği geçmiş, bir engeli aşmış olur.

- Öğrenicinin geleneksel yolla erek dili öğrenmesi mümkün değildir, öğrenicilere akılcı iletişim becerileri başta olmak üzere pek çok iletişim ve kavrama becerisini kullanmayı öğretir. Öğrenici dil öğrenmede çeşitli doğal sorumluluklar ve roller edinir.

- Dersin işlenişinde günlük yaşama uyumlu ve anlamlı uygulamalar yapmayı hedefler.

- Öğrenicilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarak dil kullanımını buna göre uygulamaya çalışır, dili ezberleme veya öğrenme yerine daha kalıcı olan dil edinimi kuramı üzerine düşünür.

Yeni Yöntem Arayışına Neden Olan Eleştiriler

- Öğrenicinin, dili öğrenmeye başlar başlamaz ifade yeteneğini güçlendirmek istemesi öğrenicide kaygı yaratabilmektedir. Henüz yetersiz olan öğrenici erek dilde konuşabilmek adına, hatalı dil kullanma eğilimine sürüklenir. Yeni öğrenmeye başladığı dilin mantığını kavrayamadan, sahip olduğu ana dili mantığıyla konuşma hatasına düşebilir.

- Öğrenicinin öğrendiği yabancı dili sınıf dışında duyup konuşabileceği bir ortam olmazsa ve dile maruz kalmazsa yöntemin başarı oranı düşük olur.

- Yöntemin yararlandığı uygulamalardan olan pandomim, jest ve mimikler somut sözcükleri öğretmeye fayda sağlasa da soyut sözcüklerin anlamını aktarmada sorunlu olabilir. Öğrenicinin sözcüklerin anlamını kavramasını zorlaştırır, imkânsızlaştırır veya belki de öğrenicilerin yanlış anlamasına neden olur. Bu gibi durumlarda ana dili kullanımı faydalı olabilir.

- Dört temel dil becerisinden olan okuma ve yazma becerileri yetersiz etkinlik sonucu gelişememektedir. Konuşma diline egemen olan öğrenicinin sözcük hazinesi de kısıtlı olabilmekte, konuşma metni dışına çıkıldığında öğrenici söyleyiş konusunda kendisine güvense de bocalamaktadır.

- Bu yöntem -Berlitz[11] okullarındaki gibi- erek dili ana dili olarak bilen yabancı öğreticiler tarafından uygulanmayı gerektirmektedir. Bu durum yöntemin çok önemli bir yararı olabileceği gibi, yöntemin uygulanmasına engel oluşturan bir sorun da olabilmektedir. Devlet okullarındaki sınırlılıklardan ötürü bu nitelikte öğretici sağlanamaz.

- Doğan'a göre, sınıf ortamı gerçeklerinin göz önüne alınmaması gereksinim duyulan pek çok bilginin göz ardı edilmesine neden olur. Bu yöntem, Avrupa'da önceleri heyecan uyandırarak kullanımı hızla yaygınlaşmış olsa da metodik ve

[11] Doğrudan yöntemi öneren Maximilian Delphinius Berlitz'in ekolündeki yabancı dillerin öğretiminde diller arası çevirinin kullanılmasına karşı çıkan okul.

akademik olmamakla eleştirilmiştir. Metin çözümlemede başarısızdır (Doğan, 2012: 107).

- Çocuk dil gelişim uzmanı Roger Brown bir çocuğun doğal yaşamın içinde ana dilini öğrenmesiyle bu yöntemle yabancı dil öğrenmenin aynı olmayacağını savunur. Brown doğal yöntemin, çeviri tekniğini kullanmadığı gerekçesiyle öğretimi verimsizleştirip öğreticiyi de sözcük açıklamak için adeta sözlü jimnastik yapmaya zorladığı; öğrenicilerin de anlatım tekniklerini doğrudan öğrenemedikleri için başarısız oldukları yönündeki düşüncesiyle bu yöntemi eleştirmiştir (Doğan, 2012: 107).

2.1.3. İşitsel-Dilsel Yöntem / Kulak - Dil Alışkanlığı / Ordu Yöntemi

Yöntemin Tarihi ve İlkeleri

Bu yöntem de kendinden önceki yöntemin dil yeterliliklerini karşılayamadığı düşüncesinden hareketle ortaya çıkmışsa da her ikisi de konuşma becerisi temelinde dil öğretimi yaklaşımındadır. İşitsel-Dilsel Yöntemin değişik durumlarda sözcük öğretimi yoluyla sözcük edimine önem vermekten çok, dil bilgisi cümle kalıplarının kullanımında öğrenicilere tekrar ve alıştırma yaptırması bakımından doğrudan yöntemden farklılaşır ve ayrıca bu yöntemin aksine dil bilim ve psikolojide kuvvetli bir kuramsal temele sahiptir (Freeman; Anderson, 2014: 65). Daha önceki yöntemlerde bulunmayan yeni bir yaklaşımın bu yönteme eklendiği görülmektedir. Dil öğretiminde farklı bir disiplin olan ruh biliminden faydalanmak ve dil öğretimine dil bilim kuramlarını dahil etmek bu yöntemi daha sağlam temellere dayandırır. Kuramsal anlamda dil bilimsel bir temelinin olması *Amerikan betimlemeli dil bilimi* ilkesine, ruh bilimsel bir temelinin olması ise bu alandaki akımlarından *davranışçılık* ilkesine dayanmasından kaynaklanmaktadır. Bu noktada, öğrenmenin davranışçı ilkesini Bloomfield'ın benimsediğini vurgulamak gerekir. Bloomfield yabancı dil öğrenmenin aşırı-öğrenme olduğunu, başkaca bir şeyin işe yaramayacağını belirtirken Nelson

Brooks dil öğrenmenin, özünü düşünmeye gerek duymaksızın tepki gösterme becerisinin edinilmesi olarak görür (Demircan, 2013: 212).

Dönemin II. Dünya Savaşı'nın başlamasına denk gelişi de yöntemde bir takım belirleyici roller oynamıştır. Bu dönemde Amerika'da dil bilen kişi sayısını arttırma gereksinimimdan dolayı dil öğretimi yöntemleri alanındaki çalışmalar yoğunlaşmıştır. Sovyetlerin Sputnik başarısından (1957) sonra da yabancı dil öğreniminin ülke savunmasında yaşamsal önem taşıdığını onaylayan Ulusal Savunma ve Eğitim Yasası (NDEA, 1958) çıkarılarak dil bilim ve dil öğretimi araştırmalarına finansal destek sağlanmıştır ve böylece 1938-1964 yılları arasında çok yoğun bir araştırma ve uygulama ile geliştirilmiş olan bu yöntem en geniş biçimde kullanılmıştır (Demircan, 2013: 211). Yöntemin geliştirilmesinde üniversiteler tarafından destek sağlanmasının da önemi büyüktür.

Bu çalışmalar sonucunda *Ordu Yöntemi* adı verilen, sözel becerilerin vurgulandığı bu yöntem ortaya koyulmuştur. Akman ve Yeşilel'e göre, yöntem çalışmaları sonucunda ortaya çıkan uygulamalar askerler üzerinde oldukça başarılı olunca sonraki yıllarda Amerika'da yabancı dil eğitimi veren kurumlarda kullanılmaya başlamıştır (Bekleyen, 2015: 60). Ordunun farklı dilleri akıcı olarak konuşan kişilere gereksinim duyması sonucunda kişilerin dil öğrenmedeki başarı düzeyi çok yüksek çıkmıştır. Şahin'in de eklediği gibi, sadece savaş dönemindeki gereksinimle doğru orantılı olarak değil, savaştan sonra da uluslararası ticaretin ve turizmin gelişmesi, bilimsel ve kültürel etkileşimin artmasıyla farklı dilleri dinleme ve konuşma becerisinin ön planda tutularak öğretilmesi gereksinimiyle de doğru orantılı olarak başarı sağlamış bir yöntemdir (Şahin, 2013: 62-63). Yabancı dil bilmenin önemi konusunda artan bilinç sayesinde bulunulan girişimlerden biri de öğreticilerin eğitilmesi ve yabancı dil bilgilerinin geliştirilmesi üzerinedir.

1960'lı yıllara dek yeğlenen bu yöntemin temel hedefi, öğreniciyi erek dil etkisinde bırakarak alışkanlığını arttırmaktır. Bu bağlamda, dil öğrenme bir alışkanlık kazanma etkinliği olarak algılanır (Peçenek, 1998: 5). Yöntemin ilkeleri genel olarak, sözlü becerilerden olan dinleme, anlama ve konuşmayı geliştirme hedefindedir. Bu hedefine ulaşmada davranışçı ruh bilimcilerden ve yapısalcı dil bilimcilerden yardım almıştır. Örneğin, davranışçı ruh bilimci Frederic Skinner *dil bir alışkanlık kazanmadır* önermesinden hareketle yönteme katkı sağlar. Söz konusu yöntemden bir önceki yöntemde ele alınan bir özelliğin burada da geçerli olduğunu görmek mümkündür. Doğal Yöntemde olduğu gibi, ana dilini öğrenme süreciyle yabancı dil öğrenme sürecinin birbirine benzetildiği göze çarpar. Bir başka deyişle, İşitsel-Dilsel Yöntem ana dilini olduğu gibi, yabancı dili de iyi kullanmak zorundadır. Bunun kurallarının da düşünerek değil, taklit yoluyla edinilecek alışkanlıklarla gerçekleşebileceği savunulur (Bekleyen, 2015: 64).

Yöntemin ilkeleri doğrultusunda öğreticiye düşen görev oldukça fazladır. Örneğin, öğretici erek dil ile ana dili arasındaki ilişkiyi iyi değerlendirmeli, gerekirse karşılaştırmalı çalışmalar yapmalıdır. Bunun en önemli nedeni ise yabancı dil öğrenme sürecinde ana dilinin öneminin vurgulanmasıdır. Yapısalcı dil bilimciler öğrenicinin, sahip olduğu ana diline benzeyen bir yabancı dili öğrenmesinin daha kolay olduğu görüşündedir. Ana diline benzemeyen bir dili öğrenen öğreniciler öğreticinin bu iki dili iyi çözümleyip aralarındaki farklılıkları ve öğrenicinin karşılaşabileceği sorunları önceden belirlemesine gereksinim duyarlar. Öğreticinin öğrenicinin ana dilini sınıf ortamına yansıtmaması, erek dilde ders işlemesi gerekmektedir. Ana dili erek dili öğrenirken olumsuz etkiye neden olur. Bu etkiyle gelen hataları düzeltmek uzun zaman gerektireceğinden, öğretici öğrenicilerin ana dili alışkanlıklarını, öğrenmenin en erken aşamasında bırakmalarını sağlar. Ana dili alışkanlıkları bırakılırken erek dile ilişkin alışkanlıkları arttırmak gerekir. Ana dilinde konuşan kişi dil bilgisi kurallarını

düşünmeden, farkına varmadan konuşur. Bu nedenle, öğretici dil bilgisi kurallarını uzun uzun anlatmak yerine dilin kendisini öğretmelidir.

Dil bilgisi kuralları günlük konuşma durumları içinde verilebilir, çünkü erek dil yazılı yazınsal okuma yapmayı değil, günlük konuşmayı amaçlar. Dil bilgisi kurallarını düşünmeden konuşabilmek adına öğreniciye aşırı öğrenme tekniği kullanımıyla ders verilir. Zaman kaybetmeden hızlıca düşünüp hızlıca yanıt verme alıştırmaları olarak da bilinen bu teknikte öğrenicinin ana dilinde yanıt verme hızı temel alınır. Öğretici bu tekniğin rol modelidir, öğreniciler öğreticiyi örnek almalıdır. Tümevarım yönteminin tercih edildiği bu yöntemde öğreniciler diyalog veya metinlerde bulunan cümlelerdeki dil bilgisi kurallarına kendileri ulaşmış olur.

Yöntemin Sonu: Yöntem Amerika'da elde ettiği başarıdan sonra özellikle 1960'larda en yaygın olduğu döneme ulaşmıştır. Hem İngilizce hem de Avrupa dillerinin yabancı dil olarak öğretiminde kullanıldığı bu dönemin sonunda eleştiriler almaya başlamıştır. Kısa süreli beklentileri karşıladığından, sınıf ortamının dışına çıkınca öğreniciler öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanamadıklarını fark etmişlerdir. Sıkıcı olması ve tatmin edici olmaması da yöntemin eleştiri aldığı diğer noktalardır.

Kuramsal açıdan aldığı eleştiriler ise çoğunlukla Chomsky'nin öne sürdüğü görüşlerdir. Chomsky yapısalcı ve davranışçı yaklaşımları reddettiğinden, bu yöntemin temeli olan, dilin alışkanlıklardan ibaret olduğu görüşünü de reddetmiştir. Dilde yer alan kurallar ve yapılarla yeni cümleler kurulabilir; üretici-dönüşümsel dil bilgisi kuramına göre, dilde cümleler üretebilmek için kişinin bildiği dil bilgisi kuralları alt yapısına ve dilsel becerilerine bağlıdır. Alışkanlıkların ya da pekiştirmelerin bir önemi yoktur. Bunu desteklemek için bilişsel dil öğrenme yaklaşımı ve dil bilgisi üzerinde bilinçli bir odaklanma gerektiği düşüncesi ortaya atılmıştır.

Yöntemin Kuramsal Çerçevesi ve Uygulanışı

Örnek cümlelerin yer aldığı diyalog, soru-yanıt ve boşluk doldurma alıştırmalarının ve dil bilgisi konularını pekiştirmeye yönelik oyunların kullanıldığı teknikler sayesinde sürekli tekrarlanan cümleler ve yapılarla öğreniciye alışkanlık kazandırılmaya çalışılır. Öğrenici hedef bir yabancı dili öğreniyor olsa da, bu dilin başkaları tarafından kullanılan bir ana dili olduğunu unutmamalı; dili doğal içeriğinde ve alanında öğrenebilmelidir. Erek dilin doğal dünyasının erek kültürü içerdiği de unutulmamalı, öğretici erek kültüre yönelik metinler seçmelidir. Erek kültüre de aşina olmaya başlayan öğrenici benzer cümleler kurarak mekanik bir süreçte erek dile yönelik davranışlar geliştirir.

Bir dili öğrenmeye yeni başlamış olan A1 seviyesindeki öğrenici ilk 2-3 aylık süre içinde kitap, fotokopi vb. gibi basılı kaynaklar aracılığıyla değil, dinleme/işitme ve konuşma/dil alıştırmaları aracılığıyla erek dilin etkisinde kalmaktadır. Dil laboratuvarı gibi, dinleme ve anlamaya yönelik derslikler yeğlenmelidir. İlerleyen aylarda görsel ve basılı ders gereçleri verilmelidir. Bu gereçlerde erek dilin hızlı ve akıcı kullanımını en kolay yollarla sağlayan diyaloglar kullanılır. Bunlar öykünme ve ezberleme (mim mem) tekniğiyle öğretilir. Gruplara ve teker teker tekrarlamalara dayanan bu yöntemde sırayla söyleyiş ve ezberleme çalışmaları yapılır. Erek dilin ileri düzeylerine gelindiğinde ise okuma ve yazma becerileri önem kazansa da dinleme ve konuşmanın önemi geçerliliğini korumaktadır. Doğan, Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemiyle İşitsel-Dilsel Yöntemin başarı oranını karşılaştırır; ulaştığı sonuca göre, İşitsel-Dilsel Yöntem konuşma ve cümle anlamını çözümleme becerisi ediminde başarılıdır; ancak, yazma ve ana diline çeviri becerilerinde Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi daha başarılıdır (Doğan: 2012: 116).

Yöntemin Yararları

- Çocuklar ana dillerini doğal beceriler sırasına göre öğrenir. Bir kez okuma-yazma öğrenmiş bir kişinin yabancı bir dili öğrenirken aynı beceri sırasını izlemesi de doğal bir yetenektir ve kullanılmalıdır (Demircan, 2013: 212).

- Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemindeki, kurallarla dolu yapay cümleler ve başka bir döneme ait klasik yazın metinleri yerine günlük yaşamda yer alan kültürel metinler yer alır. Öğrenicinin dersi sıkıcı halden eğlenceli hale dönüştürülür, modern çağa uygun metinler seçilir.

- Ana diliyle erek dil arasında yapılan benzerlik-karşıtlık ilişkisi ve karşıtsal çözümlemeler öğrenmeyi kolaylaştırır.

- Yapılan pekiştirme alıştırmalarının yoğunluğu sayesinde erek dil konuşma ve dinleme alışkanlığı diğer yöntemlerden daha hızlı kazanılır, erek dilde iletişimsel boyut da genişler.

- Uzun sözcük listeleri çıkartılarak öğreniciden bunları ezberlenmesi beklenmez. Ders sırasında öğrenici zaten çeşitli içerikte diyalog ve metinlere maruz kaldığından, derste yapılan tekrarlar sayesinde sözcük hazinesini doğal yollarla genişletir.

- Düşünmeye gerek duymaksızın tepki gösterme becerisi gelişir (Doğan, 2012: 116).

- Öğrenicilerin öğrenime etkin biçimde katılmaları ve öğrendiklerini kullanmaları sağlanır, başarı ve başarısızlıklar laboratuvarda bireysel olarak denetlenebilir. Öğrenici güdülenmesini yüksek tutar; öğrenilenler bir papağan gibi değil, bir iletişim bağlamında kullanılarak öğrenilir (Doğan, 2012: 120).

- Konuşmaya ve gerçek yaşamdan alınan diyaloglara yer verilmesi sayesinde öğrenici iletişime hazır hale gelerek karşısına çıkan ilk fırsatta iletişim kurabilir durumda bulunur.

Yeni Yöntem Arayışına Neden Olan Eleştiriler

- Yöntem için uygun derslik ve ders gereci bulma gibi sorunlar yaşanabilir.

- Erek dili öğrenen yaş grubunun bu yöntemle öğrenmeye uygun olup olmayacağı tartışmalıdır. Yetişkin yaş grubunda bu yöntemin uygulamaları anlamlı olsa da, çocuk yaş grubunda yöntemin etkili olmadığı yönünde deneyimler bulunmaktadır.

- Dört temel dil becerisinden dinleme ve konuşmaya verilen önemin fazla olması sonucunda, yazma ve okuma becerisinin sonradan geliştirilebileceği tartışmalıdır.

- Yalnızca ezbere (rote) öğrenme ilkelerine dayandığı ve sorun çözme işlemleri kullanmadığı, yanlış da olsa varsayımlar denemeye olanak tanımadığı için bu açılardan Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminden bile geri kalmaktadır (Demircan, 2013: 213).

- Çocuklar ana dilini öğrenmeye başladıklarında bilişsel olarak olgun değildir. Ayrıca, öğrendikleri ilk dil ana dilidir; oysa yetişkinler ana dilini zaten öğrenmişlerdir, bunun yanı sıra bir erek dil öğrenmektedirler. Sonuçta erek dil ve ana dili öğrenme süreçleri aynı süreçler olamaz.

- Erek dilde anlamanın ve yanıt vermenin ana dilinde anlama ve yanıt verme hızında olması olanaksızdır. Erek dile maruz kalma oranı arttıkça bu yetiler gelişir. Duyduğunu anlama duyulan dile egemen olma sürecinden geçmeyi gerektirir. Bu nedenle, bu sürecin yavaş gelişen bir süreç olduğu unutulmamalı; öğrenicinin erek dili öğrenirken hızlı olması beklenmemelidir.

- Dinleme ve konuşmaya yönelik alıştırmalar ile dil laboratuvarı ortamı görsel gereçlere ve kitaplara alışmış olan öğrenicinin zorlanmasına neden olabilir. Beklentilerine ters düşen bir ortamda erek dil öğrenimi sadece sınıf içi etkinlik olarak görülebilir, öğrenicide dili öğrenme hedefi görülmeyebilir.

- Öğretici açısından da bu yöntem yorucu, ders vermesi güç ve hatta bıktırıcı olabilir.

- Stevick yöntemin duygusal yanının eksik kaldığını belirtirken Krashen örgü alıştırmasının yapay örgülere dayandığını, mekanik alıştırmaların dil öğrenimi açısından pek uygun olmadığını savunur. Auerbach ise Ordu Yönteminde düşünme, değerlendirme gerektirmeyen mekanik beceriler üzerinde durulmakta, bunun da askerlere son derece uygun düşmekte olduğunu dile getirir. Oysa aynı yöntem 1955-65 yılları arasında üniversitelerde uygulanınca fiyasko ile sonuçlanmıştır, çünkü bu öğrenicilerin gerek duyduğu dil becerilerini öğretmemiştir (Demircan, 2013: 218).

- Bu yöntemi Chomsky şiddetle eleştirmiştir. Chomsky'ye göre, yapısalcı dil bilimi esas alan bu yöntem yeterli değildir. Bir dilde sonsuz sayıda cümle üretilebilir. Bu cümlelerin hepsini öğrenmeye insan ömrü yetmez. O halde dil öğretiminde hazır kalıp cümleleri öğretmek yerine bu cümleleri üretecek yapıları öğretmek gerekir (Güneş, 2014: 131).

2.1.4. Bilişsel Yöntem / Bilişsel Kod Öğrenme Yöntemi

Yöntemin Tarihi ve İlkeleri

Bilişsel ruh bilimci John Bissell Caroll ve uygulamalı dil bilimci Kenneth Chastain'in geliştirdiği bu yöntem 20. yüzyılın ikinci yarısında görülmeye başlamıştır. Yöntemde bilişsel öğrenme kuramcılarından David Ausubel ve üretken dönüşümlü dil bilgisinin kurucusu Noam Chomsky'nin etkisi de görülmektedir. Stern'e göre, bu yöntem İşitsel-Dilsel Yöntemin ardından ortaya çıkmış ve onun dil bilim ve ruh bilim kuramlarının ışığında bir eleştirisi olup iletişimsel yaklaşımın gölgesinde kalmış bir yöntemdir (Demircan, 2013: 223).

Yöntemin gelişmesine katkı sağlayan en önemli dil bilimci Chomsky olmuştur. Üretken dönüşümlü dil bilgisi ekolünün savunduğu bu yeni görüşlerinde, dilin dil edimi ve dil yetisi olmak üzere iki olgudan oluştuğunu öne sürer. Dil edimi bireylerin dili nasıl kullandığını çözümlerken dil yetisi bireyin dili kullanma yeteneklerini inceler. Bu

incelemede varılan sonuçlar öğrenicinin erek dili öğrenirken yeteneklerini ne derece kullandığını kanıtlamaz. Dil edimi sürecinin yeteneklerle sınırlı olmadığını kanıtlayabilir. Chomsky'nin davranışsal dil öğrenimine karşı çıkmasındaki temel unsurlardan biri de budur. Dil edimi ve kullanımı kişinin yaratıcılığı ve ussal, zihinsel etkinlikleri sayesinde gerçekleşir. Bireylerin yetenekleri dil öğrenme sürecini kesinlikle etkiler; ancak, asıl belirleyicinin öğrenicinin kendi dil edim süreci bir başka deyişle, yaratıcılığı ve zihinsel etkinliği olduğu unutulmamalıdır.

Yöntemin gelişmesine katkısı büyük olan diğer araştırmacı ise David Ausubel'dir. Davranışçı yaklaşıma karşı çıkarak bilişsel süreci vurgularken öğrenicinin dili bilinçli öğrenmesi gerektiğinin altını önemle çizer. Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir; diğer bir deyişle, yeni bilgi öğrenicide var olan bilginin yapısı içine alındığı zaman anlamlı bir öğrenme oluşur. Yeni bir öğrenmeye geçmeden önce de daha öncekilerin tam olarak öğrenilmiş olması gerekir (Demirel, 2014: 45). Ausubel'den de anlaşılacağı üzere, dil öğrenimi düşünsel süreçleri izlemeye, zihinsel algılamanın haritasını çözümlemeye odaklanır. Henrici'ye göre, öğrenici birey davranışçı yaklaşımda olduğu gibi bir pasif alıcı konumunda değildir, aksine bilişsel olarak etkindir. Bu da dil öğretiminin dil bilimsel dayanağıdır (Şahin, 2013: 68). Bilişsel olarak etkin olan öğreniciye daha önce öğrendiği bilgilerle yeni bilgileri harmanlaması öğretildiğinde bu süreç daha zevkli ve verimli bir hale gelecektir.

Belirlenen ilkelerin temelinde, bireyin erek dili bilinçli olarak edimi vardır. Dil yeterliliği ancak bireyin yaratıcılığını kullanmasıyla elde edilir, öğretici ise bilgiyi etkili kullanabilmesi için öğreniciye yol gösterici bir kılavuz olabilir ancak. Öğretici bu noktada kılavuzluk edeceği alanın haritasını öğrenicilere gösterebilmelidir. Kendi zihinsel serüvenlerinde seyahate çıkacaklarını ve seyahatte bu haritayı iyice bellemeleri gerektiğini açıklar. Öğrenicilere, kılavuzlarının öğreteceği yabancı dili geliştirirken

uygulamaya geçmeden önce bilinçli olmaları gerektiği öğütlenir. Caroll'a göre, öğrenicilerde, uygulayacakları bilişsel yapıyı oluşturmak gerekir ilkin; bir başka deyişle, öğrenici dilin düzenini ve kurallarını onları uygulamadan önce bilinçli olarak öğrenmelidir; bu da yabancı dilin dil bilgisinden başka bir şey değildir (Demircan, 2013: 228). Böylece, dil bilgisi öğretiminin ve dil bilgisinin bilinçli öğreniminin önemi vurgulanır ve bundan da uygulamanın bir sonraki aşama olduğunu anlamak mümkündür. Dil bilgisi kurallarının öğretiminde tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları kullanılır ve kurallar ana dilinde yapılan karşılaştırma ve açıklamalarla öğretilir.

Temel dil becerilerinden olan anlamanın hem duyarak hem de okuyarak gerçekleştirilmesi hedeflenir. Daha sonra konuşma ve yazma becerileri öğretilmelidir. Etkinlikler söyleyiş ağırlıklı değildir. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi için ana diline egemen olmak önemlidir. Ana diline egemen olan bireyin öğrenmesi de daha anlamlı olur. Bu yöntemin temelini oluşturan dil bilgisi özümsemesi ana dilinin dil bilgisi özümsemesiyle eş zamanlı gidebilir. Böylece dil değil, dilin düzeni öğrenilir ve anlamlı öğrenme gerçekleşir. Öğreniciler bu temel yapıyı öğrendikten sonra uygulamaya geçilebilirler.

Yöntemin Kuramsal Çerçevesi ve Uygulanışı

Aydın'a göre, dil öğretim yöntemleri içinde dil bilgisi konusunu yöntemin temelleri içinde belki de en çok gören Bilişsel Yöntemdir. Bu yönteme göre, dilin yapısı konusunda yeterli bilişsel denetim oluşturabilen birey, dili kullanmayı kendiliğinden oluşturacaktır. Öğrenicinin, öğrendiği dilin yapısını anlaması o yapının bir kullanım aracı olmasından daha önemlidir. İşitsel-Dilsel Yönteme bir tepki olarak gelişen bu yöntem İşitsel-Dilsel Yöntemde olduğu gibi yoğun tekrar yolu ile alışkanlık oluşturmak yerine dili bilişsel bir dizge olarak ele alan zihinsel öğrenme modeline dönüşür (Aydın, s. 5). Bu kuramda öğrenici, dilin belli yapıları üzerine bir kez iyi derecede bir bilinçli

öğrenme gerçekleştirirse dilin anlamlı bağlamlar içerisinde kullanımını kendiliğinden gerçekleştirebilir.

Okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı içeren dört temel dil becerisini de önemser; ancak, bunları öğrenme sırasında çeşitli öncelikleri vardır. Dil öğretiminin temel kaynakları arasında kitap gibi basılı gereçlerle görsel-işitsel araç gereçler kullanılmaktadır. Bunlar arasında çeşitli oyunlar da bulunmaktadır. Grup çalışmalarının yanı sıra bireysel etkinliklere de yer verilir (Demirel, 2014: 46). Öğreniciyi sıkmadan, ezber yoluyla mekanik öğretim yerine etkin bellek oluşturan teknikler ve öykünme yoluyla öğretim gerçekleştirilir (Doğan, s. 176). Öğrenicinin, etkin zihinsel çalışmalarında yaptığı yanlışların bellekte yer edinmesinin önüne geçmek amacıyla, yanlışlar öğrenicinin güdülenmesini kırmayacak biçimde hemen düzeltilir. Öğrenici merkezli öğretim yapıldığından, öğrenicinin güdülenmesi çok önemlidir.

Yöntemin Yararları

- Yöntem, Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi ve İşitsel-Dilsel Yöntemin eksiklerini gidererek kendini geliştirmiştir. Erek dili öğretirken dilin iletişimci olması gerektiği üzerinde durur.

- Öğretimde dil bilgisi yapılarını açıklar, sözcüklerin anlamlarını tek tek ele alır. Öğrenici merkezli eğitimi benimsemesiyle de sınıf içi etkinliklerin sıkıcı olmamasına özen gösterir. Bilinçli öğrenme, diyalog ve oyun etkinlikleri yapılır.

- Bilişsel dil öğrenme yöntemi sayesinde öğretimin ruh bilimsel boyutu gibi, öğrenicilerin bilişsel ve zihinsel öğrenme süreçlerini de inceleme yaklaşımında bulunur. Hem dilin hem de öğrenicinin bilinçli bir çözümlemesi yapılır.

- Davranışçı yöntemin etkisinden sıyrılarak, öğrenimi etkin bellek tekniklerine yöneltir.

- Ana dilinin etkisinin ve yeterliliğinin önemsenmesi sayesinde daha bütüncül bir öğretim hedeflenir. Eski bilgilerle yeni bilgileri bilinçli bir şekilde değerlendirerek harmanlamak bütüncül hedefleri gerçekleştirmenin temelidir.

- Tümevarım ve tümdengelim yaklaşımlarının uygulanması öğrenici ve öğreticide özgürlük alanı yaratır, bu çeşitlilik sayesinde verimli bir öğretim tekniği seçilebilir.

- Öğrenicinin bir üretici olması sayesinde erek dilde yaratıcı bireyler yetişebilir.

- Dil bilgisi kurallarının öğretimi ana dilinde gerçekleştirildiğinden, öğrenicinin kuralları daha bilinçli şekilde kavraması sağlanır; erek dilde açıklarken olduğu gibi gereksiz zaman kayıpları yaşanmaz.

- Öğretici merkezli olmadığından, öğreticinin daha rahat olduğu görülür; ancak, kılavuz olma rolünü de yerine getirmesi gerekir. Öğrenicileri derste etkin kılmak için gerekli uygulamalara karar verir. Erek dil ile ana dili arasındaki evrensel ortak derin yapı benzerliklerini belirler ve aralarında bağlantılar kurarak öğretimi kolaylaştırır (Doğan, 2012: 180).

Yeni Yöntem Arayışına Neden Olan Eleştiriler

- Öğrenici yanlışı odaklı bir eğitim olması bir sorun olarak görülmektedir, çünkü öğrenici baskı altında kalarak söz hakkı sahibi olmak istemeyebilir ve derse karşı güdülenmesi düşebilir. Yanlış çözümlemesi öğrenme sürecinde yararlı bir teknik olsa da, öğrenicilerin yanlışlarını sürekli düzeltme halinde olmak çok fazla tekrar yapılmasına neden olabilmektedir. Öğrenicinin dikkatinin kaybolması ve/veya sıkılması sonucu yine güdülenmede bir düşüş yaşanabilir.

- Deneme'ye göre, yöntem kuramsal açıdan zengin bir alt yapıya sahip olmasına rağmen uygulamada beklenen başarıyı sağlayamamıştır. Kuramda ayrıntılı olarak anlatılsa da yeterli teknik alt yapısı yoktur. Dersin hangi tekniklerle ve nasıl işlenmesi gerektiği konusuna açıklık getirememiştir (Bekleyen, 2015: 87). Bu nedenle, bazı kaynaklarda yöntem olarak ele alınmadığı, yaklaşım olarak ele alındığı dikkati çeker.

- Doğan'a göre ise, yöntemin kuramsal bir öneri olarak kalmasına neden olan yaklaşım sınırlı sayıda dil bilgisi kuralı ile sınırlı sayıda sözcük kullanarak sonsuz sayıda cümlenin üretimiyle konuşma becerisi edinim kuramı üzerine kurulmuş olmasıdır.

- Dil bilgisi kurallarını öğreterek dilde iletişim becerisi kazandırılamayacağı üzerinde durulur.

- Dil ediminin doğuştan gelen bir yetenek olduğu, bireylerin bu yetenekle dünyaya geldiği savunulur. Yeter ki bireyler öğrenme süreçlerinde bilinçli olabilsinler, öğrenme sürecindeki zihinsel etkinlikleri fark edebilsinler. Bu koşullar altında, bilgiyi nasıl algılayıp işleyebileceğinin bilincinde olan bireyler için, belki de yetişkinlerin bir kısmı için geçerli bir yöntemdir.

- Ana dili yeterliliğinin yüksek olmasının bu yöntemle dil edinimi sağlayabilmek için gerekli olmadığı savunulabilir.

2.1.5. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi

Yöntemin Tarihi ve İlkeleri

1970'li yıllarda Avrupa'da yaşanan göç olayları sonucunda insanların iletişimde yaşadıkları sorunlar nedeniyle yabancı dilde iletişim kurma gereksinimi gündeme gelmiştir. Böylece, yabancı dil öğreniminin gerekliliği ortaya çıkmıştır. İşitsel-Dilsel Yöntemin eksikliklerinin sonucu olarak ortaya çıkmış bu yönteme göre, öncelikle hedef yabancı dili öğrenmeye yönelik görev ve sorumluluklar belirlenir.

İletişim kurmayı görev bilen insanlar bir dili öğrenir ve öğretirken tek bir öğrenme modeline bağlı kalmazlar. Dilek Peçenek'e göre, iletişimci yaklaşım toplum bilimi, ruh bilimi, edim bilimi çalışmalarının dil bilimi ilkeleriyle işlenmesinden ortaya çıkmış dil öğretim modellerinden oluşan bir yaklaşımdır. Yabancı dil bir iletişim aracı olduğundan, bu dillerin öğretim amaçları ortaktır: yabancı dilde iletişim kurmak

(Peçenek, 1998: 2). Demirel'e göre ise, yabancı dil öğretiminde kuramsal dil bilimciler ve öğrenme ruh bilimcilerinden çok, toplum bilimciler, öncelikle Hymes'in öncülük ettiği toplumdilbilimciler Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla edim (performance), yeti (competence) ve dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını, bunun yanı sıra iletişim yetisi (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin gerekli olacağını öne sürmüşlerdir (Şahin, 2013: 66). Bu bağlamda, küreselleşen dünyanın gereksinimi haline gelen, yabancı dilde iletişim kurmayı hedeflerken farklı disiplinlerden yardım alarak İletişimsel Yöntemin oluşturulduğu görülür.

İletişimsel Yöntemin temel ilkesi ve Dell Hymes'ın öne sürdüğü bir kavram olan *iletişimsel yeti* kavramı 1972 yılında gündeme oturmuştur. Erek dili işlevsel olarak öğrenmeyi ve iletişim halinde kullanmayı yapısal olarak doğru kullanmanın önünde tutar. Ancak, 1980 yılına gelindiğinde yeti kavramı Michael Canale ve Merrill Swain tarafından genişletilmiş bir şekilde yeniden ifade edilmiştir. Böylece yöntem kuramsal açıdan desteklenmiş ve çok yeğlenen bir yöntem olma yoluna girmiştir. Canale ve Swain tarafından ele alınan 4 temel yeti çeşidi şunlardır:

- Dil bilimsel yeti: sözcükler ve dil bilgisi kuralları
- Toplum dil bilimsel yeti: söylemin uygunluğu
- Stratejik yeti: iletişim stratejilerinin uygun kullanımı
- Söylem yetisi: uyum ve tutarlılık (Bekleyen, 2015: 188)

Bu 4 temel yeti desteğinin yanı sıra Avrupa Konseyi'nin de desteğini alarak, iletişimsel dil öğretim programları ve ders gereçleri hazırlanmaya başlamıştır. Böylece ülkeler hem kendi programlarını bu yönteme göre şekillendirmiş hem de yöntem ülkeler arası programda temel bir geçerlilik kazanmıştır. Aralarında Henry Widdowson, Christopher Brumfit, Henri Holec ve A.P.Reid Howatt'ın da bulunduğu pek çok dil bilimci bu yöntemi savunmuştur. Howatt bu yöntemin iki farklı yönünden söz eder: öğrenmek için dili kullanma kavramı ve dili kullanmayı öğrenme kavramı. Paker bunu

şöyle açıklar: ilkinde sorunun sadece beynimizde var olan dil bilgisini harekete geçirmekten ziyade dilin kendi düzenini geliştirmeyi harekete geçirmektir. Böylece ana dilini edinme süreci gibi, yabancı dil bizim için öğrenme, toplumda var olma amacı ve aracıdır. İkincisinde ise yabancı dili öğrenen kişilerin iletişimsel amaçlarla öğrendikleri dili kullanmak üzere kendilerine fırsatlar yaratması kavramı önemlidir (Bekleyen: 2015: 189). Her iki yaklaşımda da yöntemin amacı toplumsal olarak iletişimi güçlü tutmaktır.

Yöntemin asıl hedefini kısaca özetlemek gerekirse, bir yabancı dilde yer alan dört temel beceriye de aynı önemi vererek hedef yabancı dilde yeterliliği iletişim gereksinimini olabildiğince karşılayacak düzeye getirmek olduğu söylenebilir. Bu düzeye ulaşabilmek için de öğrenicilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak uygun öğretim programları hazırlanmalıdır. Doğan'a göre, yöntemin hedefleri belirli ilkeler çerçevesinde belirlenmiştir. Buna göre, dil bir iletişim aracı, işlevsel bir araç, bir uygulama alanı, bir anlamlandırma, gerçek bir olgudur; kişisel ve doğaldır; dilde yanlışlar normal, bilgiler sınırsızdır (Doğan, 2012: 145-146).

Yöntemin Sonu: Son yıllarda yabancı dil öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesine destek olan kuruluşlar arasında Avrupa Konseyi başta gelmektedir. Küreselleşmenin bir etkisi olarak Avrupa ülkeleri arasındaki iletişimin artmasıyla insanların yabancı dil öğrenme hedeflerinde de artış gözlenmektedir. Bu ortamda Avrupa Konseyi uluslararası bilimsel dil öğretim konferansları düzenlemeye, dil öğretimi konulu tezlere öncülük yapmaya ve kitaplar yayınlamaya başlamıştır. Daha da önemlisi, Uluslararası Uygulamalı Dil Bilimi Örgütünün (The International Association of Applied Linguistics) kurulmasına öncülük etmiştir. Bu örgüt farklı yabancı dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine destek vererek yabancı dil öğretimi alanında gelişmelere önemli katkılar sağlamıştır (Doğan, 2012: 138).

Chomsky ve diğer pek çok dil bilimcinin savları nedeniyle İletişimsel Yöntem önemini koruyamamıştır; nitekim Chomsky dili oldukça soyut ve doğuştan edinilen bir

olgu olarak tanımlar ve bunun için yapısal dil bilimi şekillendirme girişimlerinin işe yaramayacağını ileri sürer (Doğan, 2012: 137).

Yöntemin Kuramsal Çerçevesi ve Uygulanışı

Etkinlik tabanlı, bir başka deyişle, günlük yaşamın içinde yer alan her şeyi öğrenmeye yöneliktir. Bilgileri uygulamada göstermeyi hedefler. Bu noktada Doğan Montaigne'in Latince'yi hizmetçiden kusursuz bir şekilde öğrenmesi örneğini verir. Montaigne yaparak ve deneyimleyerek öğrenmeyi sözlü olarak, yöntemsiz, kitapsız, dil bilgisiz, kuralsız, dayaksız ve gözyaşısız öğrenmiştir (Doğan, 2012: 142).

Öğreniciyi merkeze alan bir yöntemdir. Dolayısıyla, öğrenicilere verilen görevler ile öğrenicinin öğrenme süreci önem kazanır. Öğreniciler bireysel olarak değerlendirilerek ilgileri, yetenekleri, öğrenme biçimleri, gereksinim ve hedefleri ayrı ayrı ele alınır.

Öğreticiye düşen görevin çoğu öğreniciyi bireysel farklılıklarına göre düşünmektir. Böylece, gözlemlediği bireysel farklılıklara özgü yeni ders gereçleri, teknikler ve süreçler belirler. Bu süreçte öğreticinin en değerli gördüğü öğretim yaklaşımı ise öğrenilen yabancı dili öğrenicilere üç farklı türde sunabilmesidir: *sorun çözme, etkileşim* ve *yeni bir şey yaratma.* Bunlar öğreniciyi öğrenmeye isteklendirirken aynı zamanda da erek dilin dört temel becerisinde de iletişimsel yeterlilik düzeyinin yükselmesini sağlar (Doğan, 2012: 142-143).

Dil bilgisi öğreniminin bilişsel olması, alıştırma tiplerinin ise davranışçı yaklaşımı çağrıştırması çok önemlidir. Düşünmeden yapılan tekrarlar ve uygulamalar değil, anlamlı sözcükler, diyaloglar gibi gerçekçi dil kullanımlarıyla dilsel öğeleri ezberlemeden kavrama amaçlı bir öğrenme gerçekleştirilmelidir.

Bu yöntem öğrenme aşamasında rol üstlenme, röportajlar, bilgi boşlukları, çeşitli oyunlar, dil değişimleri, inceleme çalışmaları, ikili çalışmalar ve öğreterek öğrenme gibi etkinliklere yer verir. Bu etkinliklerde öğrenici toplumsal bir birey olarak var olur,

öğretimde yönetici rolünden sıyrılan öğretici sadece yol göstericidir. Öğrenicinin yabancı dil düzeyi her zaman göz önünde tutulur. Böylece iletişim öncesi etkinlikler bütününde yapısal ve yarı iletişimsel etkinlikler görülürken, işlevsel iletişim etkinlikleri bütününde iletişimsel ve karşılıklı toplumsal etkileşim etkinliklerine sıkça başvurulduğu gözlenir.

Doğan'a göre, bu yöntem üç ana grupta incelenen gereçler kullanır. Kitaba ve göreve dayalı gereçler ile özgün gereçler yabancı dil öğretiminin kaynaklarıdır. Özgün gereçler olarak adlandırılan kaynaklar, erek dili ana dili olarak kullanan kişilerin özgün araçlarıdır. Erek dilin bu başlıklar altında kullanımı önemlidir.

Yöntemin Yararları

- Dört temel dil becerisinde yeterlilik kazandırır. Öğrenicinin o dili günlük yaşamda kullanırken verimli ve yaratıcı olması sağlanır, öğrenici düşünce ve duygularını tartışabilecek boyuta gelir.

- Öğrenicinin, sınıf içi etkinlikleri sayesinde özgüvenini geliştirmesi sağlanır; ses bilgisine verilen önem de konuşma becerisinin ilk adımı olarak öğrenicinin özgüvenini geliştirir.

- Bireyler arasındaki iletişime verdiği önem bakımından insancıl bir yöntem olarak bilinir. Yabancı dil öğretimi yöntemleri arasında yöntem, öğretici, öğrenici, ölçme-değerlendirme, bireysel farklılıklar gibi pek çok kavramın yeniden düşünülmesine olanak veren tek yöntemdir.

- Öğrenicilerin toplumsal ilişkilerini düzenlemeye yardımcı olur, çünkü öğreniciler sınıf ortamında etkin roller üstlenerek birbirleriyle sürekli iletişim halinde olmalıdırlar. Her biri birey olarak değerlendirildiğinden, özgüvenleri gelişir.

- Öğreniciler üstlendikleri roller sayesinde bilgiye ulaşma, araştırma yapma, yabancı dil üzerine düşünme, birlikte çalışabilme gibi becerileri kazanırlar.

- Geleneksel görünüşünden kurtulan öğretici öğrenicilerin danışmanı görevini üstlenir. Öğrenicilerin iletişimini verimli hale getirmeye çalışırken olumlu bir sınıf ortamı için süreci yönetir. Öğrenici-öğretici ilişkisinin bu boyutu öğrenicileri özgür davranmaya yöneltir.

Yeni Yöntem Arayışına Neden Olan Eleştiriler

- Yöntemin en büyük engeli, önemi sadece iletişime vermesidir. İletişimi sürekli ve sürdürülebilir kılmak adına dilde yapılan yanlışlar göz ardı edilir. Yanlış avcılığı gibi bir yanılgıya düşülmez; ancak, yanlış düzeltme işlemi de önemsenmez. Düzeltilmeyen yanlışlar öğrenicinin gelecekte sorunlar yaşamasına neden olacaktır. İletişimin düzgün ve doğru yapılabilmesi için de belirli dil bilgisi kurallarına, doğru ifade ve anlamlara egemen olmak gereklidir.

- Öğreticinin grup çalışmalarını sürdürebilmesi güç olabilmektedir. Bunun nedeni öğrenici ile öğreticinin grup çalışmasından beklentisinin farklı olmasıdır. Yanlış belirlenmiş bir grup çalışmasında sınıf ortamında kargaşa oluşabilir; öğreticinin sınıf ortamını yönetmedeki gücü sarsılabilir veya öğrenici sınıf ortamına uyum sağlayamadığından, öğrenime karşı tepkisel bir tutum sergileyebilir.

- Bazı öğreniciler özgür öğrenme ortamında değil, öğreticinin yönetici olduğu ve belirli metinler üzerinden öğrenme yöntemine alışıktır. Öğrenicilerin bireysel farklılıkları gözetilse bile, bazı sınıflarda bu farklılıklara uygun bir öğretim gerçekleştirmek olanaksızlaşır. Bu yöntemin bu kadar kişisel olması grup olarak ders yapabilme ortamına aykırı düşebilir.

2.1.6. Seçmeli Yöntem

Yöntemin Tarihi ve İlkeleri

Kaynaklarda Tümleşik, Seçmeci, Aktif, Eklektik Yöntem adlarıyla da karşılaşılan bu yöntem kendisinden önceki yöntemlerin beklenen hedefleri yeterli düzeyde

karşılayamaması sonucunda Henry Sweet ve Harold E. Palmer gibi dil bilimcilerin öncülüğünde ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminde yöntemlerin öneminin artmasıyla dil bilimciler 'Daha verimli bir öğretim için hangi yöntem seçilmeli?' sorusu üzerinde düşünürken en iyi yöntemin *derleme yöntem* olduğu kanısına varmışlardır. Ulaştıkları bu yargıda, var olan yöntemler üzerine düşünüp dil öğrenecek bireyleri değerlendirerek bu yöntemlerden onlara uygun uygulamaları kullanacaklardır. Böylece tek bir yöntemin yeterli olmadığı sonucundan hareketle Seçmeli Yöntem ortaya çıkmıştır.

Çeşitli yabancı dil öğretim yöntemlerinin öğrenici grubuna göre en iyi yönlerinin alınmasıyla ortaya çıkan bu yöntem karma bir yöntemdir. Öğrenici grubunun göz önüne alınmasıyla eş zamanlı ortaya çıkan diğer bir gereksinim, öğretilen dilin ilkelerinin belirlenmesidir. Her yabancı dilin özelliği farklı olduğundan, tek ve kesin kurallara bağlanmış bir yöntem yerine, öğretilen dile uygun özel bir kurallar bütünü oluşturmak gereklidir. Demirel Seçmeli Yöntemi örneklendirirken 'sözcük öğretiminde Düzvarım Yöntemine, dil bilgisi kurallarını öğretmede Bilişsel Yönteme, konuşma becerisini kazandırmada Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemine ve İletişimsel Dil Öğretim Yöntemine ağırlık verilmesi gibi' şeklinde açıklar (Demirel, 2014: 58). Bu esnek seçim özgürlüğü sayesinde öğreticilerin söz konusu yöntemi yeğleme oranı gittikçe artmıştır.

Yöntemin yeğlenme oranı her ülkede yüksek bir grafik göstermiştir. Kendi yaklaşımlarını belirleyen bu yöntem, uygulamada güçlüklerle karşılaşarak her ülkenin kendi uygulamasının oluşmasına neden olmuştur. Doğan'a göre, örneğin Almanya'da seçmeci- düzvarım karışımı bir karakter gösterirken, Fransa'da Aktif Yöntemle bağdaştırılarak karma bir biçimde uygulanmıştır (Doğan, 2012: 203).

Yöntemin Kuramsal Çerçevesi ve Uygulanışı

Yabancı dil becerisi kazanımları söz konusu olduğunda, dört becerinin de aynı derecede önemli olduğu görülür. Ana dili kullanımı sınırlı tutulmakta ve ders erek dille

işlenmeye çalışılmaktadır. Öğrenicinin dil düzeyi arttıkça erek dil kullanımı ve alıştırma yöntemi olarak çeviri kullanımı artmaktadır. Denilebilir ki, çeviri ileri düzeye yaklaşan öğrenici için uygun düşmektedir. Çeviri alıştırmalarının yerini ise gerçek yaşama dönük olması bakımından anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalar alır. Bu alıştırmaları yaparken de öğrenicinin gereksinimlerini iyi bilmek gerektiğinden, öğrenicilerle iletişim halinde olmak çok önem kazanır. Derslere başlamadan önce öğrenicileri işlenecek dersin içeriği ve onlara sağlayacağı katkı konusunda bilgilendirmek gerekir.

Yöntemi seçme konusunda özgür olan öğreticiyse de dil öğretiminin kendisi konusunda öğreniciden bağımsız hareket etmemelidir. Öğrenicinin iletişim yeterliliğini kazanabilmesi için çeşitli unsurları göz önüne alarak ders işlemelidir. Öğrenicilerin bireysel farklılıkları olduğunu unutmamalı, onların güdülenme düzeylerini yüksek tutmalı ve gerekirse dile ilişkin iletişim yöntemlerinden olan jest, mimik, vurgu ve kültürel unsur gibi beden dili öğelerini de kullanmalıdır. Bütün bunları gerçekleştirirken öğreticinin öğretim teknikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır (Demirel, 2014: 59). Yöntemin kullandığı araç gereç konusunda ise, hangi yöntemin tekniklerini benimserse o yöntemin araç gereçlerini kullandığı söylenebilir. Yöntemin farklılığı kullandığı teknik, araç gereç, ilkeler ve kaynaklardan değil, uygulamasından dolayıdır.

Yöntemin Yararları

- Bu yöntemin özelliği yabancı dil öğretim yöntemlerini bir bütün olarak ele alarak bu yöntemler arasından seçimler yapma yoluyla dil öğretmeyi hedeflemesidir. Her derste farklı yöntemler kullanarak hedefe uygun eğitim gerçekleştirme alıştırmaları sonucunda öğrenicinin aldığı verim gözlemlenir ve yöntemlerin verimli tarafları belirlenir (Demirel, 2014: 58).

- Değişmez bir düzeni olmadığı için uygulamada öğreticinin öğrenicilere uygun olarak belirlediği hedeflere göre yöntemler karması bir yöntem oluşturur, bu da yönteme etkin bir yöntem olma özelliği katar.

- Öğretimi tek bir yönteme ve onun dar kalıplarına sıkıştırmak özellikle teknolojinin bu kadar yaygın kullanıldığı günümüzde öğrenicinin yaratıcılığını engellemektedir. Bu yaklaşımda Seçmeci Yöntem bu sorunu çözer. Bir yöntemin uygulamasında kullanılan tekniğin işlevinin sona erdiğini gören öğretici diğer yöntemin tekniğine geçebilir. Aynı durum öğreticinin öğretim programını uygulamasında da geçerlidir. Sınıfı tanıyan ve gereksinimleri belirleyen öğretici dersin içeriğini de buna göre ayarlayabilir.

- Dersin işlenişi gerçek yaşama dönük olarak yapılır, dilin iletişimsel boyutu ve uygulaması ön plandadır.

- Yöntemin önem verdiği noktalardan biri de dil bilgisi öğretimidir. Dil bilgisi kuralları öğretilirken bir dil bilgisi yapısı iyice kavranmadan diğer bir yapıya geçiş yapılmaz.

- Yöntem öğrenici gereksinimlerini merkeze koyarak düzen ve ilkelerini buna göre belirleyen tek yöntemdir. Dolayısıyla, öğreniciye bu denli önem vermesi, onun farklılıklarına ve davranışlarına bu kadar önem vermesi yöntemi farklı kılar.

- Sınıf ortamındaki koşullara ve günlük gereksinimlere göre ani değişiklikler göstermesi öğrenicinin kendine olan özgüvenini geliştirir ve böylece derse etkin katılımı sağlanır.

Yeni Yöntem Arayışına Neden Olan Eleştiriler

- Yöntemin getirdiği özgür uygulama sahası öğreticileri rahatlatmış gibi görünse de aslında öğreticilerin işini güçleştirmektedir, çünkü bu yöntemi uygulamak için öğreticiye düşen görev herhangi bir yöntemi seçen öğreticiden çok daha fazladır. Öğreticinin var olan bütün yabancı dil öğretim yöntemlerini çok iyi bilip çözümlemesi

gerekir ki, öğrettiği dil ve dil grubu için yöntem seçimi yapabilsin. Yöntemler arasında seçim yapabilme ve iyi yönlerini bulabilme öğreticiler için sorun haline dönüşebilir; bir başka deyişle, yöntem bir sentezleme sorunu olabilir.

- Seçilen yöntemleri, uygulamada en verimli şekilde kullanabilmek bu yöntemin bir sorunu haline gelebilir.

- Yönteme yönelik diğer bir eleştirisi ise öğreticinin kendisini geliştirmesini, yeni yöntemler öğrenmesini engellediği görüşüdür. Demirel Seçmeli Yöntemin, öğreticileri çoğu zaman farklı yöntemleri, yeni deneyleri ve eğilimleri bilmenin o kadar önemli olmadığı düşüncesine ittiğini ifade eder. Ancak, öğreticiler sürekli yenilenmeli ve eğitilmelidirler. Sonuç olarak, öğreticiler farklı öğretme stratejileri, yöntemleri ve tekniklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar (Demirel, 2014: 59).

- Öğrenicilerin sürekli değişen öğretim yöntemleri karşısında sorumluluk algılama bilinçleri sarsıntı geçirebilmekte ve değişime kapalı öğreniciler bu olumsuzluktan daha çok etkilenerek başarısız olmaktadırlar (Doğan, 2012: 211).

- Öğreticinin derse hazırlanıp gelmesi sonucunda ani teknik ve yöntem değişikliği yapma gerekliliği doğabilir. Bu durum öğretici için yorucu bir süreci başlatabilir. Ayrıca, sınıfta aniden değiştirilen yöntemler öğretimde bütünlük sağlamada sorunlar yaratabilir. Uygulama, teknik ve gereç seçimi, öğrenicinin beklentisi ve hazır bulunuşu işlemleri arasında bağlantı kurmak güçtür.

- Doğan'ın önemle belirttiği gibi, yöntemin başarısına gölge düşüren, en çok eleştirilen ve şiddetle sakınılması gereken yanı, yeterli yöntem ve teknik bilgisi olmayan öğreticilerin başarısızlığını gizleme aracı olarak kullanılmasıdır (Doğan, 2012: 211).

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde İkincil Yöntemler

2.2.1. Telkin Yöntemi

Adını Bulgar bilim adamı Georgi Lozanov'dan alan bu yöntem temel yabancı dil öğretim yöntemlerinden sayılmasa da Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılan bir yöntemdir. 1970'li yıllarda geliştirilmiştir. Telkin ve eğitim biliminin birleşimidir. Öğrenicinin gizli belleğinin telkin yoluyla farkına varmasını sağlamayı amaçlar. Telkinin bu içeriğiyle öğrenici dil öğrenmeye özendirilir ve bu yöndeki becerileri keşfedilerek geliştirilir. Bu amacı da bir an önce gerçekleştirilmek istenir. Böylece temel özelliklerinden birinin hızlıca dil öğretimi sağlamak olduğu söylenebilir,[12] çünkü öğrenicinin dil öğrenme yeteneğinin olup olmaması önemli değildir. Tek önemli olan, doğru yöntemlerle dil öğretmektir.

Olabilecek en kısa sürede dil öğretmeyi amaçladığı için öğrenme ortamını da olabildiğince rahat tutmaya çalışır. Nitekim Demirel'e göre, bu yöntemin yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli katkı sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamasıdır (Demirel, 2014: 60). Bu ortamda öğreniciler okuldaki bir sınıf ortamında değil, kişiye güven veren bir evin oturma odası gibi, koltuklarla döşenmiş, halılarla kaplı ve hafif ışıklı bir aydınlatmanın yer aldığı bir ortamda bulunurlar. Fatma Kaya yöntemin temel ilkeleri içinde yer alan yaptırım sahibinin ve güven ortamının altını çizer. Buna göre, yaptırım sahibi tarafından verilen eğitimin en kalıcı eğitim olduğuna inanılır ve yaptırım sahibi öğretici ile öğrenici arasında ebeveyn-çocuk ilişkisi kurulursa güven ortamı sağlanmış olur (Bekleyen, 2015: 135). Böylece öğrenici öğrenmenin önündeki ruh bilimsel engelleri, başaramayacağı korkusu gibi endişelerini atmak için ilerlemiş olur.

[12] Bu yöntemde gerçekleştirilen bir yöntem ilanı için bknz. https://www.5gundeingilizce.com/Default.aspx

Yöntemin gerektirdiği, yukarıda sözü edilen öğretim ortamı düzenlemesinde bir de klasik müzik yer almalıdır; çünkü müziğin, öğrenicileri sakinleştirici; güdülenmelerini arttırıcı ve endişelerinden arındırıcı bir etkisi vardır. Müzik eşliğinde diyalog şeklinde yapılan günlük konuşma alıştırmaları yöntemin kullanım özelliğidir. Ayrıca, çevresel öğrenme koşullarının sağlanması adına ders ortamında bolca poster, afiş vb. bulundurulması gerekir.

Yönteme Yönelik Eleştiriler

- Bu yöntemin yabancı dil öğretim yöntemi olarak kullanılıp kullanılamayacağı tartışmaya açılmıştır, bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Özel kurs gibi öğretim merkezlerinde kullanılabilir olsa da devlet okullarında gerekli ortam sağlanamadığından yöntem olarak kullanılamaz.

- Yöntemin bireyin kendi huzuru ve ruhsal durumu için gerekli olduğuna ilişkin şüpheler bulunmamaktadır; ancak, dil öğretimindeki başarısı sorgulanmaktadır.

- Müzik ve özellikle klasik müzik eşliğinde yapılıyor olması da eleştirilen konulardan biridir. Öğrenicilerin bir kısmı güdülenebiliyorken diğer kısmı rahatsız olabilir.

- Müzik eşliğinde okunan diyaloglar özendirici olmamakta, hatta öğrenicilerin dikkatini dağıtmaktadır.

- Öğreniciye verilen olumlu telkinler başarısını attırmak yerine dildeki gelişiminin engellenmesine neden olabilir.

- Yöntemin temel ilkesi olan telkin dil öğretim ortamında yararlı olsa da öğrenicileri öğrenmede telkine bağımlı hale getirebilir. Bu da öğrenme yetilerine zarar verebilir (Memiş; Erdem, 2013: 310).

2.2.2. Grupla / Toplu Dil Öğretim Yöntemi

Yöntemin Chicago'daki Loyola Üniversitesi'nde ruh bilimi profesörü olan Charles A. Curran ile Carl Rogers ve Paul La Forge tarafından geliştirildiği bilinmektedir. Curran yabancı dil öğrenen kişileri gözlemlediği bir çalışmasından sonra bu yöntemin oluşturulabileceği kanısına varmıştır. Curran ruh bilimsel danışmanlık tekniklerinin öğrenme sürecinde sorun yaşayan kişilere de sağlanması gerektiği düşüncesinden hareket etmiştir. Bu yüzden yöntemin adı Danışmanlı Dil Öğrenme Yöntemi olarak da bilinir.

Curran gözlemleri sonucunda yabancı dil öğrenicilerinin bireysel özelliklerinden olan kaygının kişileri olumsuz etkilediğini görmüştür. Fark ettiği diğer bir ortak nokta da, bu kişilerin yanlış yapmaktan çekinmeleri olmuştur. Gözlemlediği bu kaygı ve korkunun ortadan kaldırılmasıyla daha başarılı bir öğrenmenin gerçekleşeceğini savunarak buna çözüm önerileri sunmuştur. Bir psikiyatrist olan Curran için öğretici danışman, öğrenici ise danışandır; böylece öğrenici öğretici ilişkisini değiştirmek istediği gözlenir. Curran'ın çözüm önerisinde her iki tarafa da sorumluluklar düşmektedir.

Öğreniciler yanlış yapma korkuları ve iç kaygıları yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerinden, bunlardan kurtulmaları amacıyla öğreticinin çaba göstermesi yeterli olmamaktadır; öğrenicinin de bu sorumluluğu paylaşmak için elinden geleni yapması gerekmektedir (Güzel; Barın, 2013: 207).

Grupla çalışmanın güçlükleri yok değildir. Grup çalışmalarında onların birbirine iyi niyet ve olumlu tutum göstermesi beklenir. Öğretici ise grup çalışamaları içine alınmaz, sınıfta dışarıdan bir gözlemci olarak yer alır, çünkü öğreticinin merkezinde öğrenici bulunmaktadır. Öğrenicilerden sayılarına göre 4-5 kişiden oluşan gruplara ayrılmaları istenir. Bu küçük gruplarda bir danışman öğrenici bulunur. Grubun

tartışmalarını şekillendirecek olan bu öğrenicinin bulunmasındaki amaç, öğreniciye kendisini ifade etmesi ve iletişimini kolaylaştırması için rahat bir ortam sunmaktır.

Etkinliklerinin çoğunu grupla birlikte gerçekleştirirler; nitekim Gür'e göre, yöntem çeviri, grup çalışması, kayıt, kâğıda dökme, çözümleme, düşünme ve gözlem, dinleme ve son olarak serbest konuşma temel etkinliklerinden oluşur. Bütün bu etkinleri şu şekilde uygulayabilir: öğretici öğrenicilerden daire şeklinde oturmalarını ister. Sınıfın danışmanı olarak öğretici öğrenicileri bu dairenin dışından gözlemlemeye başlar ve öğrenicilerden sırayla ana dilinde bir sözcük ya da cümle söylemelerini ister. Öğretici de bunu erek dile çevirir. Öğreniciler bu sırada dersi kayıt altına alır ve daha sonra dinlemek üzere saklar. Dersin sonunda ise öğrenicilerden sınıf içi etkinlikte edindikleri düşünce ve gözlemleri aktarmaları beklenir. Birbirini dinleyen öğreniciler serbest konuşma yapabilirler. Ders sonrası etkinlik olarak ise öğrenicilerden kayıt altına alınan konuşmaları dinleyip bunları kâğıda yazmaları istenir. Bu çalışmanın sonucunda ertesi derste öğrenicilerden grup olarak sunum yapmaları ve bu sunumda bir önceki derste işlenenlerin çözümlemesini yapmaları beklenir (Gür, 1996: 63-69).

Bu yöntem öğrenicilerin bir yandan sözel iletişim ve etkileşim yeteneklerini, öte yandan yazma becerilerini geliştirir. Grup içinde öğrenicilerin ilgi alanlarına uygun olarak belirlenen konular sayesinde öğrenicinin güdülenmesi ve ilgisi artar.

Yönteme Yönelik Eleştiriler

- Ders kitabı ya da kaynak bir metnin, ders programının olmayışı öğretim programında çeşitli yoksunluklara neden olabilir.
- Öğrenicilerin konuşma becerilerini geliştirmez.
- Öğreticiler yeterince eğitim almadan danışman rolünde bulunmamalıdır; aksi halde, öğrenici ve öğreticide olumsuz etkiler bırakabilir.

- Öğrenici-öğretici, (ya da bu yöntemdeki belirlemeyle) danışan-danışman ilişkisi iyi gelişmezse öğrenicide başarısızlık duygusu egemen olabilir; öğrenicide kaygılardan kurtulmak isterken daha fazla kaygı oluşmasına neden olabilir.

- Yöntemin uygulanışında içten bir dayanışma olmazsa yöntemden verim alınamaz. Grup çalışmasını düzenleyebilmek bu açıdan güç olabilir, çünkü bazı sınıflarda içten bir ortam oluşturmak çok güçtür.

- Gruptaki öğrenicilerin bir kısmı edilgen kalabilir. Yöntemin özelliği olarak bireysel başarımlar önemli olmayabilir; ancak, edilgen öğrenici grupla uyum içinde çalışamaz.

- Yöntemi öğretici açısından güçleştiren diğer bir unsur da öğrenicinin kendi programını oluşturmasının sonucu olarak öğreticinin hazırlık yapamadan derse girmesidir. Öğretici bazen çeviri sorunları yaşayabilir. Bu yöntemde öğrenicilerin erek dili tam anlamıyla öğrenmesi olanaksızdır ve bu yöntemi uygulayacak öğreticilerin erek dili ve dil bilgisini ana dili düzeyinde bilmesi ve ruh bilimi alanında da yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir (Memiş; Erdem, 2013: 311).

2.2.3. Sessizlik Yöntemi

Ünlü matematikçi Caleb Gattegno tarafından 1970'li yıllarda geliştirilmiştir. Yöntemin adından da anlamak olasıdır ki, öğretici ve öğrenicinin sınıf ortamında sessiz kalması, kendini beden diliyle ifade eden kişiyi gözlemleyip sonrasında erek dilde bunu ifade etmesi gerekir. Öğreticinin önder konumunda olduğu görülür ve öğrenicilere önderlik ederek onlardan gözlemledikleri kişiyi anlatmalarını bekler. Öğrenicilerin, anadilinde konuşmalarına izin verilmeden ve çeviri yapmadan olanca dikkatlerini vererek kendilerini ifade etmeleri gerekir. Doğan'a göre, bu yöntemde öğrenici bulunulan eylem ile söylenen söz arasındaki ilişkiyi zihinsel bir çaba sonucu kavrayıp bunun uygulamasını öğrendiğinde, dili de öğrenmiş olacaktır (Doğan, 2012: 272).

Demircan'a göre, bu yöntemde yeni algılanan bir bilgi kısa süreli belleğe atılır ve bu bilginin, üzerinden zaman geçmeden özümsenmesi için işlenmesi gerekir. Derste boş geçen 3-5 saniye sessiz aralıklar bırakılmalıdır, ki öğrenici yoğun ve değerli bir ussal etkinlikte bulunabilsin. Bu süreçte öğrenici hem grubunda yer alan kişilere hem de kendine güvenmeyi öğrenmekte, bu dili nasıl öğreneceğini görmektedir (Demircan, 2013: 242-243).

Yöntemin en önemli tekniği ise sessiz olunan sınıf ortamında renklerin dilini kullanmasıdır. Öğretici derste kullanmak üzere birtakım renkler belirler ve bu renklerin her birine farklı anlamlar yükler. Bu anlamları öğreniciyle paylaştıktan sonra sessizliği sürdürerek, derse önderlik edebilmek için renklerin dilini kullanır. Bu dili anlayan öğrenici öğreticinin komutlarını alır.

Oral'a göre, yöntemin teknik açıdan diğer unsurları da belleme, yineleme ve öykünme değil, deneme-yanılma, sorun çözme ve bularak öğrenmedir. Yanlış yapmaktan çekinmemesi gereken öğrenici bunun öğrenmenin doğal ve normal bir parçası olduğunu bilmelidir (Bekleyen, 2015: 121-122).

Yöntemin amaç edindiği noktalara değinilecek olursa, bunlar sorun çözme yaklaşımını kullanması dolayısıyla Richards ve Rodgers'ın altını çizdiği, Benjamin Franklin'in şu sözleriyle anılır:

"Anlatırsan unuturum,

Öğretirsen hatırlarım,

Beni katarsan öğrenirim." (Şahin, 2013: 74-75).

Yöntemin kurucusu Gattegno da yöntemin kazandırdıklarını şöyle açıklar:

Öğrenmeyi sorun çözmeye dayalı, yaratıcı, keşfetmeye yönelik bir eylem olarak, öğreniciyi de edilgen bir dinleyici değil de, baş oyuncu olarak kabul eder. Böylece öğrenicinin entelektüel gücü artar, öğrenici dahili ödüller kazanır, belleğinin korunması sağlanır (Şahin,2013: 74).

Yönteme Yönelik Eleştiriler

- Yöntemin en çok eleştirilen yönü temel dil becerilerinden olan konuşma becerisini göz ardı etmesidir.

- Oluşturulan ders ortamı alışılagelmiş ders ortamının dışında olduğundan, her öğreniciden aynı başarımla uyum sağlaması beklenemez. Uygulamada geleneksel yöntem arayışları olabilir.

- Stevick'in de belirttiği gibi, çubuklar ve levhalar gibi temel gereçler kalabalık sınıflarda kullanılamaz (Bekleyen, 2015: 127). Öğrenici sayısı az olmasına rağmen başarısızlık görülebilir (Doğan, 2012: 283).

- Öğrenicilerin bireysel farklılıklarını göz ardı eder.

- Öğreniciler gerçek dil gereci ve kullanımından yoksun bırakıldığından edinilecek ana dilsel iletişimden de yoksun bırakılmış olurlar (Doğan, 2012: 283).

- Öğretim araç ve uygulamalarının alışılmışın dışında ve özel olması, yöntemi uygulayan öğreticilerin özel olarak yetişmiş olması gerekir. Bu nitelikteki öğreticileri yaygın biçimde her zaman bulma olanağı yoktur (Memiş; Erdem, 2013: 311).

2.2.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Ruh bilimi profesörü olan James Asher ruh bilimi alanındaki çeşitli kuramlardan yararlanarak bu kuramı oluşturmuştur. Yöntemin bu öğrenme kuramlarından iz kuramı (trace theory) ile bağlantılı olduğunu Demirel'den öğrenmek olasıdır. Asher yabancı dil öğrenen kişiyi ana dilini öğrenen bir çocuğa benzetir ve çocuklarda fiziksel tepkinin sözlü tepkiden önce geldiğini savunur. Çocuklara yöneltilen konuşmalar da fiziksel tepki verdikleri buyruklardır. İşte bu nedenle, bu yöntemde dil öğretimi emir kipleriyle başlar (Demirel, 2014: 62). Öğrenici böylece öğreticinin verdiği buyruklara uyarak fiziksel tepkisiyle yanıt verir. Öğrenici öğretici ilişkisi yönetmen oyuncu ilişkisine

bürünür. Temel dil becerilerinden olan dinleme becerisinin yeterince geliştirilmesini sağlar.

Bekler'in makalesinde belirttiği gibi, yöntemin varsayımında Krashen'in Edinim Öğrenme Ayrımı varsayımı vardır. Buna göre, dil edinimi doğal bir ortamda gerçekleşirken, dil öğrenimi ise çoğunlukla yapay ve biçimsel olan sınıf ortamında gerçekleşir. Tüm fiziksel tepki yönteminde de dil öğreniminin edinim yoluyla gerçekleşmesi gerektiği ilkesi söz konusudur (Bekleyen, 2015: 150). Kısacası, yabancı dili yapay ortamlarda öğretmek yerine, ana dili edinimi gibi doğal ortamlarda dinleyerek öğrenmek gerektiğini vurgular. Süreç dinlemeyle başlamalıdır. Dille karşı karşıya kalarak öğrenen kişi yalnızca konuşmak istediği zaman konuşmalıdır. Dinleme dışındaki diğer becerilere zorlanırsa, kişinin dinleme akıcılığı engellenir ve dili sağlıklı yollarla edinemez.

Başlangıç düzeyindeki öğrenicilere uygun görünen bu yöntemde, öğrenici verilen komutları alır, uygulamaya sokar. Diyalog ve öyküler ise öğrenicinin ileri düzeylere yaklaşmasıyla verilir. Bu tekniklere sözcük ve dil bilgisi programı da eklenerek bu ikisinin doğru kullanımına önem verilir. Bunun yanı sıra, sözcükleri açıklamaya yardımcı olan ve bellekte kalıcı hale gelmesini sağlayan beden dilinin de etkili ve etkin olarak kullanılması önemlidir.

İnsancıl ruh bilimi ekolüyle hareket etmesi ve öğrenicinin duygusal hazır bulunuşunun göz önünde tutulmasıyla oyuna benzer hareketler içerir ve bu da ruhsal gerilimi azaltır, öğrenicide olumlu bir ruh hali yaratır (Doğan, 2012: 238).

Hedeflerini net çizgilerle belirleyen bu yöntemin amacı iletişimsel yeterlilik kazandırmaktır ve bu hedefte öğrenici temel becerilerden en son konuşmayı öğrenir.

Yönteme Yönelik Eleştiriler

- Öğreniciye sunulan, ruhsal gerilimden arındırılmış ve yaptırım sahibinin bulunmadığı ortam geleneksel yöntemlerden uzaklaştığı için uyum sorunu yaşanabilir.

Öğrenicilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda, bu yöntem içe dönük öğreniciler için derste ruhsal gerilim yaratırken, dışa dönük öğreniciler için eğlenceli ve motive edici hale gelecektir.

- Yöntemin temeli olan komutlar, ilk birkaç derste eğlenceli ve yararlı olarak görülse de öğrenicinin bir süre sonra sıkılmasına neden olabilir. Sözcüklerin anlamlarını ve dil bilgisi kurallarını doğru kullanmayı gerektiren bu yöntem buyruklarla sürdüğünden, ifade kıtlığına ve bunun bir kısır döngü haline gelmesine neden olabilir. Başlangıç düzeyi aşamalarında yaratıcı bir teknik olsa da ileri düzey dil öğretiminde başarısız olacaktır. Bekler'in Asher'dan da aktardığı üzere, ileri düzeyde pek çok yöntemle birlikte kullanıldığında başarı elde edilecektir (Bekleyen, 2015: 162).

- Dilin komutlarla öğretilebilecek bölümü sınırlı olduğundan, dilin soyut yapıları öğretilememektedir (Doğan, 2012: 249).

- Derslerde sürekli emir kipinin kullanılması da dilin kaba bir biçimde öğretilmesine ve estetik tarafının eksik kalmasına yol açmaktadır (Memiş; Erdem, 2013: 313).

- Yöntemde sınıf içi ortamda ifade sınırlılığı olacağından, bir süre sonra eylemler ve ifadelerde tekrara düşülmesi zorunlu hale gelir.

- Yetişkin yaş grubunda bu yöntem fazla enerji ve sınıfta etkinlik gerektirdiği için uygun bir yöntem olmayabilir.

2.2.5. İşitsel-Görsel Yöntem

Credif / St. Cloud Yöntemi olarak da bilinen bu yöntem 1960 yılını izleyen süreçte Fransa'da yoğun ilgi görmüştür. Yöntemin adından da anlaşılacağı üzere, dersin işlenme tekniği görsel ve işitsel gereçlerle desteklenir. Şahin'e göre, bu yöntemin temelleri davranışçılık öğrenme kuramına dayanır ve öğrenme süreci etki-tepki ilişkisi olarak görülür (Şahin, 2013: 65). İşitsel ve görsel gereçler yardımıyla kişiler üzerinde

oluşacak etki sonucunda tepki olarak öğrenme gerçekleşir. Böylece, öğrenme kolaylaşmış olur; öğrenicinin öğrenememe kaygısı ortadan kalkar.

İşitsel-dilsel yöntemle benzer teknikleri ve yönleri vardır. Bunlar benzer teknolojik araçları kullanması, günlük dilin her ikisinde de önemli oluşudur. Aralarındaki en önemli fark ise bu yöntemde görsel öğelerin yer almasıdır.

Bu yöntemde çeşitli cümlelerin bellendiği bir teknikle karşılaşılır. Görsel-işitsel gereçler kullanıldıktan sonra anlama alıştırmaları başlar. Buna dil bilgisi ve diyalog çalışmaları eklenir. Görsel ve işitsel belleğe alınan bilgi ve sözcüklerin bellenmesi beklenir.

Teknolojinin getirisi olan görsellik çağında teknolojinin dil öğretiminde de kullanılması özellikle genç kuşaklar için çok gerekli görünmektedir. Güdülenmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırma amacı göz ardı edilemez. Ayrıca, yabancı dilin kültürüyle ilgili bilgiler bu yöntem aracılığıyla en iyi şekilde verilmektedir.

Yönteme Yönelik Eleştiriler

- Bu yöntem yabancı dil öğrenme aşamaları düşünüldüğünde başlangıç aşamasındaki öğreniciler için uygun görünebilir. İleri aşamalarda yetersiz kalacaktır.

- Stern'e göre, bu yöntemin 'dolaysız yöntem' gibi, anlam açıklaması yanıltıcı olabilir; söz-görüntü denkliği kuramsal açıdan tartışma götürür niteliktedir. Ayrıca, öğretici tarafından çok sıkı denetlenmesi ve kesin sıraya koyulan öğretim programı öğrenme sırası açısından kanıtlanmamış varsayımlara dayanmaktadır (Demircan, 2013: 223).

- Renard ve Heinle'ye göre, bu yöntem öğrenmeyi öğretime göre ikinci plana atmaktadır (Demircan, 2013: 235).

2.2.6. Görev Temelli Yöntem / Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi

1980'lerde Hint araştırmacı Dr. N. S. Prabhu bu yöntemi Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin eksikliklerinden yola çıkarak ve iletişimci yöntemden esinlenerek geliştirmiştir. Yöntemin amacı öğrenicileri öğrenme sürecine dahil etmektir. Bu amaç doğrultusunda yöntemin ilkesi de dil öğrenen öğrenicilerin dikkatlerini çekerek güdülenmelerini arttırmak ve böylece başarı oranını yükseltmektir. Bunları yapabilmek adına öğretici, öğrenicilere belirli görevler sunma yoluyla dilin anlamsal boyutuna odaklanmakta ve dili iletişim amaçlı öğretme yaklaşımına yakınlaşmaktadır.

Öğretici tarafından öğreniciye sunulan ve yönteme adını veren *'görev'* konusuna değinmek gerekirse; yöntemi geliştiren Prabhu'ya göre, öğrenicilerin bir düşünce sürecinde verilen bilgilerle bir sonuca varmalarını ve öğreticilerin de bu süreci denetlemeleri, düzenlemeleri için gereken etkinlikleri göstermesini "görev" olarak kabul eder. Bir başka deyişle, görev, erek dilin öğrenici tarafından iletişimsel bir amaç için bulmaca çözümünden havalimanında rezervasyon yapmaya dek her tür etkinlikte kullanımını kapsayan tüm iletişim alanlarıdır (Doğan, 2012: 387). Öğreniciler ise öğretici tarafından verilen görevi yerine getirme aşamasında birbirleriyle iletişimde olacaklardır. Dili öğrenmeye çabalamak yerine, dil görevini yerine getirmeye odaklanmak öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenicilerin görev çalışmasına yönlendirilmesiyle çok daha iyi bir öğrenme ortamı oluşacağı belirtilmektedir (Richards ve Rodgers, 2001:221-223). Yöntemin çerçevesini çizen bir özet şablondan söz etmek gerekirse, Willis'in öğrenme çerçevesi biçiminde adlandırdığı şu şekille karşılaşılır:

Görev Öncesi: Konu ve Göreve Giriş

Görev Döngüsü: Görev Planlama ve Sunum

Dile Odaklanma: İnceleme ve Uygulama[13]

[13] Ayrıntılar için bknz. şekil 1: Görev Temelli Öğrenme Çerçevesi (Doğan, 2012: 390).

Görev öncesi dönem öğretici tarafından öğreticinin etkin olarak kararlar verdiği, göreve ilişkin bilgiler verdiği ve görev öncesi gerekli konuları işlediği bir süreçtir. Görev döngüsü ise öğrenicilerin etkin ve öğreticinin gözlemci olduğu, öğrenicilerin görevi yerine getirdiği, görevi planlayıp tamamladığı ve raporlamasını yaptığı dönemdir. Görev sonrası aşama da denilebilecek olan dile odaklanma sürecinde ise, görev tamamlanmasına rağmen öğrenme süreci devam ettiğinden, bilinç arttırıcı etkinlikler ve görev sonrası dil çalışmaları devam etmektedir. Görev temelli öğrenme çerçevesi bu şekilde çizilebilir. Görev türlerinin içeriği konusunda bilgi sahibi olabilmek için de çeşitli dil bilimcilerin tasarladığı şu tabloya göz atmak gerekir:

Görevi Tasarlayan Dilbilimci: Türleri:	Belirlediği Görev
Pica, Kanagy ve Falodun (1993) görevleri	1. Parçaları birleştirme 2. Bilgi boşluğunu giderme görevleri 3. Sorun çözme görevleri 4. Karar verme görevleri 5. Görüş alışverişi görevleri
Nunan (2001) görevleri	1. Gerçek günlük yaşam 2. Deneysel eğitim görevleri 3. Eğitimi etkinleştirme görevleri
Willis (1996) görevleri	1. Bilgileri listeleme 2. Bilgileri sıralama ve sınıflandırma görevleri 3. Bilgileri karşılaştırma görevleri 4. Sorun çözme görevleri 5. Kişisel deneyimleri paylaşma görevleri 6. Proje ve üretim görevleri

Doğan, 2012: 390

Tablodan anlaşılacağı üzere, her dil bilimci kendi görev türlerini belirlemiştir. Her öğretici de kendi görev türlerini öğreniciye ve koşullara göre belirler. Öğrenicileri sınıf

ortamına göre gruplara ayırır ve görev türleriyle birlikte açıklamalarda bulunur, konu anlatımı yapar.

Yönteme Yönelik Eleştiriler

- Yöntem başlangıç düzeyindeki öğrenicilere uygun görev bulmanın güç olması dolayısıyla eleştirilebilir.

- Öğreticiden beklenen görev bulma işi ilkede uygun görünse de uygulamada güç olabilir. Öğrenicilerin dil yeterliğine uygun ve güdülenme düzeylerini yükseltecek görevler üretebilmek güç, belki de olanaksız olabilir.

- Kırkgöz'e göre, yapılan eleştirilerden bir diğeri ise yabancı dil öğretiminde dil bilgisi yapılarına dikkat çekilmesine görev uygulaması aşamasının son bölümünde yer verilmesidir (Bekleyen, 2015: 240).

- Her dil bilimcinin kendi görevlerini oluşturması öğreticilerin uygulamasında sorunlara neden olabilir. Doğan'a göre, yöntem ve görevler konusunda birçok çalışma olmasına rağmen, görevin aşamalarının ne olduğu ve içeriği konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır (Doğan, 2012: 400).

2.2.7. İçerik Merkezli Yöntem

1980'lerde ortaya çıkmış içerik odaklı öğretime Amerika'da içerik temelli öğretim, belirli-amaçlı dil öğretimi, Avrupa'da ise içerik ve dil bütünleştirmeli öğrenme adıyla da çeşitli kaynaklarda rastlamak mümkündür. Farklı kişilerin farklı gereksinimlerine uygun olarak kullanılan bir yabancı dil öğretme yöntemidir. İlk olarak azınlık grupları üzerinde uygulanmış olan bu yöntem toplumsal yaşama uyum sağlamalarını hedefleyerek belirli konulara yönelen bir yabancı dil kursu gibiydi. Yöntem daha sonra çeşitli meslek grupları ve öğrenicilerine uygulanarak pekiştirilmiştir. Başarı oranı fark edilince de kullanımı bütün alanlara yayılmıştır.

Çağdaş çağda sadece farklı meslek grupları değil, aynı üniversite öğrencileri dahi yabancı dil öğrenme isteğini farklı gereksinimler doğrultusunda sürdürmek istemektedirler. Böyle bir yabancı dil grubundan oluşan sınıfta gereksinim duyulan yöntem arayışı sonucunda bu yöntem doğmuştur. İletişimi sağlama amacı güden bir yöntem olması da bu nedenledir. Ancak, genelde erek dildeki düzeyi orta ya da yüksek olan kişiler tarafından coğrafya, yazın, tarih, fizik, kimya vb. disiplinlerde iletişimi sağlamaya yönelik bir yöntem olarak açıklanabilir.

Yöntem kısaca bilim, teknik ve meslek gibi belirli bir sözel anlatım alanına bağlı olan 'sözlüksel', 'yapısal' ve 'işlevsel' dil özellikleriyle oluşan 'belirli maksatlı dil öğretiminin' iletişimsel ağırlık öğretimi olarak tanımlanır (Doğan, 2012: 404).

Özel öğretim etkinlikleri uygulanması ve öğretim programının buna göre hazırlanması ilk uygulama hedefleridir. Yapılan alıştırmalar ve uygulamalar farklı olmasa da, öğrenicinin ilgi alanına yönelik temalara sahip diyaloglar, sözcük hazinesi alıştırmaları vb. uygulamalar yer alır. Öğrenicilerin amaçlarına uygun olarak içerik odaklı ya da dil odaklı ders yapıları uygulanır. Yaprak bu konuda şöyle bir tablo çıkarmıştır: (Bekleyen, 2015: 215).

İÇERİK ODAKLI	DİL ODAKLI
İçerik, yabancı dilde öğretilir.	İçerik, yabancı dili öğretmek için kullanılır.
İçerik öğretimi önceliklidir.	Dil öğretimi önceliklidir.
Dil öğretimi ikinci sıradadır.	İçerik öğretimi rastlantısaldır.
İçerik hedefleri ders amaçlarına veya müfredata göre belirlenir.	Dil amaçları dil öğretim dersinin amaçlarına veya öğretim programına göre belirlenir.
Öğrenicilerin değerlendirilmesi içerikle ilgili yetkinliklere dayanarak yapılır.	Öğrenicilerin değerlendirilmesi dil ve dil becerileri ile ilgili yeterliklerine dayanarak yapılır.

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı üzere, bu yöntem öğrenicilerin amaçlarına göre şekillenir ve yaklaşımlarla öğretim programı bunlara göre belirlenir. Ancak, kabul görmüş olan kural hem içeriğin hem de dil öğretiminin aynı anda gerçekleştirilmesidir.

Bu yönteme göre, öğrenici erek yabancı dili kendi yaşamına bir yatırım ve uzmanlaşması yolunda bir adım olarak gördüğü için yabancı dil becerilerini geliştirme bilincindedir. Farkındalığı yüksek olan öğrenicinin güdülenmesi de güçlü olacağından, dil başarısı yüksektir. Doğan'ın aktardığı gibi, bugüne kadar en başarılı olduğu bilinen yöntemdir (Doğan, 2012: 404).

Yaprak, dört temel dil becerisinin birbiriyle bütünleştirilerek sunulduğunu, sözcük ve dil bilgisi öğretiminin özgün bağlamlar içinde verildiğini ekler (Bekleyen, 2015: 216).

Yönteme Yönelik Eleştiriler

- Bu yöntem her ülkede farklı uygulama özellikleri gösterebilir, evrensel kuralları yoktur. Uygulanabilirlik açısından esnek olan kuralların olması yöntemin olumsuz özelliği olarak görülebilir. Sağlam temelleri ve yaklaşımı güçlü olmayan bir yöntemdir.

- İçerik merkezli dil öğretim yaklaşımının dayanağı çok net değildir ve ana unsurları yeteri kadar tartışılmamış olduğundan, henüz düzenlenmemiş bir yöntem görüntüsündedir. Özgün bir yöntem olmaktan çok, diğer yöntemlerin dikkatinden kaçan içeriğe odaklanarak, yeni bir ilgi alanı oluşturmanın ötesinde önemli yeni bir özelliği yoktur (Doğan, 2012: 422).

- Yöntemde sorunlar kuramsal olarak önceden belirlenip çözüldüğü ve derste uygulandığı için etkin öğretim sırasında karşılaşılacak sorunlar önceden belirlenemez. Anlık çözüm üretimi yapılamadığı için bu sorunlar çözümsüz kalabilmektedir (Memiş; Erdem, 2013: 316).

III. BÖLÜM Lehçenin Öğretimi

3.1. Glottodydaktyka ojczystojęzyczna / Ana Dili Öğretimi

Glottodidaktik[14]; bir okuma, yazma öğretimi yöntemidir. Yaratıcısı Polonyalı dil bilimci Prof. Dr. Bronisław Rocławski'dir. Yöntemin ortaya çıkış tarihi olarak 1970'ler verilebilir ve bu dönemde farklı yaklaşımlar bulunsa da Polonya okullarında deneysel yöntemlerle kullanılmaya başlamıştır.

Okul öncesi öğreticilerinin de gittikçe daha fazla eğitilmesiyle birlikte günümüz anaokullarında ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde ana dillerini başarılı bir şekilde edinmeleri sağlanırsa okuldaki başarılarının yüksek olacağına inanılması yöntemin tercih edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Yöntemin özelliklerine değinilmesi gereken bu noktada ilk karşılaşılan özellik, çocukların yaş gruplarının belirlenmesidir. Burada okul öncesi eğitiminde olan 3-4 yaş grubundaki çocuklar seçilir, çünkü ana dilini okuma ve yazma eğitiminin en erken verileceği yaş 3 yaştır. Dolayısıyla yöntemin en erken yaşı seçtiğini görmek mümkündür. Yaş grubunun belirlenmesinin ardından, ana dilinin hangi yaklaşım ve araç-gereçlerle öğretileceği seçilir. Kuşkusuz ki, oyunlar aracılığıyla öğretilecek olan ana dilini öğrenme sürecinde en önemli araç-gereç dile, bakışa ve duymaya önem veren oyuncaklar olacaktır. Bu oyuncaklar Glottispol[15] tarafından sunulan eğitim kaynakları olarak çok çeşitli hale getirilmişlerdir. Bu kaynaklara birkaç örnek vermek gerekirse: masa oyunları, LOGO[16] tahta blokları, ilk okuma öğretimi kitapları, glotto halıları

[14] Bu terim iki sözcükten oluşur: Yunanca olan bu sözcüklerden Glotta 'dil', didascein 'öğretmek' anlamına gelir.

[15] Glottispol Polonya'da 1992 yılında kurularak varlığını sürdüren bir oyuncak şirketidir. Polonyalı çocukların eğitiminin glottodidaktik yöntemine uygun olmasını sağlamak üzere oyuncaklar üretir. Bilim insanları ve iş insanlarının desteğiyle modern ve etkili bir öğretim sunma amacı güder. Özel oyuncakların üretiminin yanı sıra öğretmenlerin eğitimini de destekler. Çocuk, aile ve öğretmen eğitim alanında beraber hareket etmektedir. Polonya genelinde glottodidaktik eğitimi düzenleyen MODEN Öğretmen Eğitim Merkezi 2001 yılında bu şirket tarafından kurulmuştur.

[16] Logos, sözcük anlamı olarak Türk Dil Kurumunda Yunanca kökenli bir dil bilim terimi olarak "Dil, söz, işaret, mimik vb. anlatım araçlarının bütünü, deyi" açıklamasıyla karşımıza çıkar. Ayrıca Logo,

(glottodywaniki), kâğıt-kaleme dayalı alıştırmalar vd. Bu yöntemde öğreticilerin en çok dikkat ettiği nokta, çocukların oyun oynarken kendi hızlarında ve düzeylerinde çalışmalarını sağlamaktır. Bu yöntem tüm çocukların başarılı olma şansına sahip olmasını sağlar. Bu sayede çocuklar sınıfta sıkılmaz, çocukların benlik saygısı azaltılmaz ve öğrenme cesareti kırılmaz.

3.2. Glottodydaktyka polonistyczna / Lehçe Öğretimi (Glottodidaktiği)

Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi yöntem bilimsel olarak incelendiğinde son yıllarda yeni sayılabilecek bir disipline başvurduğu gözlenir. *Glottodydaktyka polonistyczna* olarak adlandırılan, Türkçeye ***Lehçe Öğretimi veya Lehçe Glottodidaktiği*** olarak çevrilebilecek olan bu disiplinin Polonya'da yeğlenme oranı gittikçe artmaktadır. Bu konuda Polonya'daki çalışma, konferans, araştırma, yeni ders kitapları ve projelerin sayısının artması bu düşüncenin doğruluğunun en büyük göstergesidir.

Glottodidaktik son yıllarda ayrı bir bilimsel alan/disiplin olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Glottodidaktiğin çok yeni olan geçmişine büyük katkı sağlayan araştırmacılar arasında ilk sırada Władysław Miodunka anılabilir.

Miodunka'nın *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie - stan obecny - perspektywy* (Lehçe Öğretimi. Kökeni- mevcut durumu – beklentiler) başlıklı kitabı Księgarnia Akademicka yayınları tarafından 2016 yılında yayımlanmış olup Lehçe glottodidaktiğinin ilk monografisidir. Miodunka Krakov'daki Jagiellon Üniversitesinde Język Polski Jako Obcy (JPJO) (Yabancı Dil Olarak Lehçe Öğretimi) Bölümünün kurucusu ve Polonya Filolojisi Fakültesinin 2005-2014 yılları arasındaki yöneticisidir. Araştırmacının bu kitabı Lehçe glottodidaktiğini Krakov Üniversitesi ekolü çerçevesinde sunmaktadır. Glottodidaktik alanıyla detaylı biçimde ilgilenen

eğitimde kullanılan bir bilgisayar programlama dilidir. Özcan Demirel'e göre ise "Eğitimde "problem çözmeye yönelik" yazılımlar geliştirmek için en çok tercih edilen dildir." (2011: 167).

Miodunka'nın katkıları yaptığı yayınlarla sınırlı kalmamış, kurduğu bölümde Jagiellon Üniversitesinde Lehçe glottodidaktiği ekolünde uzmanlaşan iki kuşak da yetiştirmiştir. Bu kitabında da JPJO olarak başlık bulan, Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunun 1960'lı yıllardan günümüze dek değişimini, glottodidaktik olma sürecini ortaya koymaktadır.

Varşova Üniversitesi Polonicum merkezindeki, Lehçe glottodidaktiği ekolünün genç temsilcilerinden biri olan Ania Rabczuk 2012 yılında gerçekleştirilmiş olan bir eğitim forumunun[17] yayına hazırlayıcısı olmuştur. Bu forumda uygulamalı dil bilimi, ruh bilimi, sosyoloji, kültürel çalışmalar, eğitim, dil doğruluğu, yazın, eğitimde yeni medya, kültürlerarası eğitim alanındaki anlayışlar birbirlerine katkıda bulunmuştur. Bu forum ayrıca, Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin değişen gereksinimlerini merak eden, onlara belirli bir öğretici ve stratejik yanıt arayan yeni yönelimleri de yansıtmıştır. Farklı din ve ülkelerden gelen öğrenicilerle çalışan uzmanların gözlemlediği kültürel ve dilsel sorunlar üzerinde konuşulmuştur. 2013 yılında bu forumun bildirileri basılmış ve Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenenler odaklı eğitime ilişkin olarak ortaya çıkan gelişmelere katkı sağlanmıştır.

Polonya'da bulunan iki büyük üniversitenin birbirinden farklı görülebilecek ekollerinden kısa iki örnekle söz ettikten sonra glottodidaktiğin açıklamasına bakmak mümkün.

Glottodidaktiğin gelişim evrelerine bakılacak olursa uygulamalı dil bilim alanından ayrılarak bilimsel bir disiplin olarak görülmeye başladığı gözlenir. Bu gelişme sonrasında, içerdiği konuların ne olduğu üzerine düşünülmüş olduğu ve sonuç olarak yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, dil edinimi, yabancı dil öğreticiliği eğitimi ile öğretim gereçleri tasarımı, öğreticiler tarafından deneyimlenen sorunlar üzerine

çalışabilme gibi konularla ilgilendiği vurgulanabilir. Glottodidaktik terimi Polonya çalışmaları alanında karakteristik bir gelişimdir.

3.3. Język polski jako obcy (JPJO)[18] / Yabancı Dil Olarak Lehçe ve Lehçe Glottodidaktiği

Jan Lewandowski, Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminin yöntem bilimi ve Lehçe glottodidaktiği arasındaki ilişki üzerinde durur. Lewandowski'nin bakış açısına göre, her ikisinin kullanım amaçları birbirinden farklıdır. Peki, bunlar nasıl açıklanır?

Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi farklı dönemlere ayrılır. Polonya glottodidaktiği de denilebilecek olan savaş sonrası bu dönem üçe ayrılır:

1. 1950-1992: Uygulamalı dil bilim dönemi

2. 1993-2003: Lehçe glottodidaktiğinin gelişimi dönemi

3. 2004- halen: Lehçe glottodidaktiğinin Avrupa ölçünlerine dayandırıldığı dönem

Glottodidaktiğin Polonya'daki serüveninin başlangıcı 1966 yılına denk gelir. Jan Wikarjak tarafından *Glottodidacica* adlı derginin ilk basımı yapıldığında Polonya'daki üniversitelerde henüz bir bölüm olarak glottodidaktik bölümü bulunmamaktaydı. Derginin basımından 6 yıl sonra Varşova Üniversitesi Uygulamalı Dil bilim Enstitüsünde Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri Bölümü adında bir alt bilim dalı kurulmuştur.

Bunun yanı sıra Krakov Jagiellon Üniversitesi yabancı öğrenciler için 1965 yılında Lehçe Okulunu kurmuştur. Jagiellon Üniversitesi Polonya Filoloji Enstitüsünün bir bölümü olarak kurulan bu okulla, 1971 yılında kurulan Polonia Çalışmaları Enstitüsü 1978'de birleşmişlerdir. Polonia Çalışmaları Enstitüsü özellikle Amerika ve Kanada'dan gelen Polonya kökenli öğrenicilere Lehçe öğretmekteydi. Yine aynı enstitü

[18] Lehçe kaynaklarda JPJO (Język Polski Jako Obcy) olarak kısaltılır. İngilizcedeki kısaltması PAFL (Polish as a Foreign Language), Türkçedeki ise YDOL (Yabancı Dil Olarak Lehçe).

1980 yılında Yabancı Dil Olarak Lehçe Öğretimi dalını da bünyesinde içeren Uygulamalı Dil bilim Bölümünü kurmuştur.

1948-1982 yılları arasında Polonya'da yabancılara Lehçe öğretiminin belirli bir yönteme başvurduğunu söylemek güçtür. Kendi içinde var olan bu düzen bir çerçevesi olmamakla birlikte, Lehçenin yabancı dil olarak öğretimini daha etkili bir hale de getirmiyordu. Bu öğretimde bir örnek olmaması, yöntemsizlik, işlevsel olmayan bir dil öğretimi glottodidaktiğin gelişmesine zemin hazırlamıştır.

Uygulamalı Dil bilim bölümlerinin kurulması ve Yabancı Dil Olarak Lehçe Öğretimi Bölümlerinin bu bölümlere kaynaştırılması da glottodidaktiğin daha ciddi bilimsel temellere dayandırılması amacını ortaya koymaktaydı. Yukarıda verilen Krakov Jagiellon Üniversitesi örneğinden sonra Varşova Uygulamalı Dil bilim Okulu ile Poznan Uygulamalı Dil bilim Okulu[19] da ortaya çıkmıştır.[20] Poznan'daki Adam Mickiewicz Üniversitesi Alman Çalışmalarında görev yapan L. Zabrocki 1965'te kurduğu okuluyla Polonya'daki Uygulamalı Dil bilimin ilk temsilcilerindendir. Varşova Üniversitesindeki Uygulamalı Dilimi Enstitüsünü yenileyen de F. Grucza'dır.

Zabrocki ve Grucza gibi öncü bilim insanları glottodidaktiğin bilimsel temellere dayandırılması için uygulamalı dil bilim bölümlerini[21] de kurduktan sonra dil öğretimini bu disipline göre çağdaşlaştırmayı düşünmüşlerdir, çünkü dil bilim çalışmaları her geçen gün gelişmektedir; özellikle dil edinimi, ruh bilimsel dil bilimi ve toplum bilimsel dil bilimi araştırmaları artmaktadır; öğretim algıları ve iletişim bilimi de değişmektedir.

[19] Lewandowski makalesinde bu okulların Fransız uygulamalı dil bilimine olan eğilimlerinden söz eder. (47)

[20] Ayrıntılar için bknz. Władysław Miodunka, Od Studium Języka Polskiego do Zakładu Językoznawstwa Stosowanego. 20 lat kształcenia cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ. W: Miodunka, W.T., Rokicki, J. (red). Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ. Kraków: UJ, 34–48, 1999.

[21] Tomasz Róg'a göre, uygulamalı dil bilim her ülkede farklı anlaşılabilmektedir. Çoğunlukla yabancı dil eğitimi alanında daraltılır. Bu terim 1948'de "Dil öğrenimi: Uygulamalı dil bilim dergisi" başlığında yer almıştır. Disipline ilişkin ilk akademik merkez 1957'de Edinburg'da kurulan Uygulamalı Dil bilim Okulu idi. ABD'de, 1959'da Washington'da kurulan Uygulamalı Dil bilim Merkezi idi. Polonya'da Zakład Językoznawstwa Stosowanego (Uygulamalı Dil bilim Enstitüsü) 1964'te Poznań'da kurulmuştur.

Bütün bu değişimler sonucunda Lehçe glottodidaktiğinin yeni yetişen kuşaklarla birlikte yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmüştür.

Bu gereklilikle Lehçe glottodidaktiği disiplininin tanımı yapılınca yukarıda da sözü edilen disiplinlerle birleşmesi sonucu geniş bir anlam ortaya çıkmaktadır. Lehçe glottodidaktiği Lehçeyi öğretirken, ilgilendiği noktaları temel yöntemlere ve bunları geliştirmeye yoğunlaştırmak yerine ilgi odağını geniş tutarak dil öğrenimi yöntemler düzeninin yapısını tanımlamaya, sürecini incelemeye, çözümlemeye ve sonuçları açıklamaya yoğunlaştırmak ister.

Glottodidaktiğin amacı yabancı dil öğreticisi ve öğrenicisi arasındaki iletişimi keşfetmek, öğreniciye yabancı dil ediminde yardımcı olmaktır. Dil edinimi süreci öğrenicilerin zihinlerinde yer aldığı için öğrenciler öğrenim düzeninin daha önemli bir unsurudur. Bu yeni yaklaşım glottodidaktik sürecin merkezine öğreticiyi değil, öğreniciyi koyar. Böylece yabancı dil öğretimi için yöntem geliştirme glottodidaktiğin en önemli görevi olamaz, hatta ikincil öneme sahip veya ek bir görev olarak görülür.[22]

Bu aşamalardan sonra glottodidaktik farklı disiplinlerle iletişimde kalarak disiplinler arası çalışmıştır ve böylece kendi içinde de alt dallara ayrılmaya başlamıştır. Bunun ilk örneği *karşılaştırmalı glottodidaktik*tir. Bu terim 2010 yılında Gębal'ın makalesiyle anılmaya başlamıştır.[23] Bunlara Polonya'daki günlük yaşamın farklı yönlerini ve Polonya kültürünü öğretmek için Alman *landeskunde* yöntemini, Avrupa ölçünlerine dayanan CEFR çerçevesini örnek vermek mümkündür. Bu alt disiplin ayrıca çok dilliliği ve çok kültürlülüğü desteklemeyi amaçlar; ayrıca ender kullanılan dillerin öğretimini, sınır bölgelerdeki komşu ülkelerin dillerinin öğretimini 3. dil öğretiminde ve

[22] Yazdıkları makalede Miodunka ve Gębal glottodidaktik disiplinini yabancı dil öğreticilerinin istekle karşılamadıklarını açıklar. Öğreticiler için önemli olan, yabancı dil öğretim yöntemleri ve sınıfta kullanılacak öğretime yardımcı malzemelerdir. Polonya'da 1970'ler ve 1980'lerde bunların sürekli bir kıtlığı söz konusudur. Ayrıca kendilerini öğretim sürecinin merkezinde gören öğreticiler glottodidaktik gibi yeni bir yaklaşımın gelmekte olduğunu fark etmemişlerdir.
http://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/viewFile/6879/6889 s.49

[23] Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców (Yabancıların dil eğitiminde Polonya kültürünün öğretimi) ve Podejście porównawcze (Karşılaştırmalı yaklaşım) (2010).

yabancı dil öğretimi uygulamasında *karşılaştırmalı glottodidaktiği* uygulamayı destekler. Bu noktada şöyle bir şema çizilebilir:

Karşılaştırmalı Glottodidaktik Yöntemi



Farklı ülkelerdeki çalışmaları karşılaştırır. Çok dilliliği savunur. Farklı disiplinleri kullanır.

Sonuç olarak, bu noktada Gębal'ın makalesindeki karşılaştırmalı glottodidaktik tanımı verilebilir.

Kuramsal ve deneysel karşılaştırmalı çözümlemeye dayalıdır, bu çözümlemeyi dil eğitimindeki unsurların uygulanması ve düzenlenmesi yöntemlerini uygulayarak yapar. Dil eğitimi konusu ise çeşitli eğitim düzenleri çerçevesinde, bunların tarihi, toplumsal-ekonomik, politik ve kültürel boyutları içinde düşünülerek yapılır. Yöntem bilimi bakımından karşılaştırmalı glottodidaktik disiplinler arası bir çalışma alanıdır ve komşu alanlarından olan uygulamalı Dil bilim ve eğitim biliminden yardım alır. Glottodidaktik bir karşılaştırma, eğitim biliminden amaçlar ve araştırma için karşılaştırmalı çözümlemeler yapmaktır. Karşılaştırma ikiye ayrılabilir. İçsel ve dışsal olarak. İçsel karşılaştırmada ulusal boyut, tek bir eğitim düzeninin üzerinde durulurken dışsal karşılaştırmada uluslararası boyutta, eğitim düzenleri arasında yoğunlaşılır. (Gębal, 2010: 95)

Bu yaklaşımın sesini duyuran çok önemli bir kaynak vardır ki, Avrupa Birliğinin de desteğini almıştır. Miodunka ve Gębal bu kaynağın Komorowska vd. tarafından yazılan *Nauczanie jezyków obcych. Polska a Europa* (Yabancı Dil Öğretimi. Polonya ve Avrupa) başlıklı bir kitap olduğunu belirtir. Kitap Polonya'nın Avrupa Birliğine kabul edilmesinin ardından 2007 yılında yayınlanmış olup Avrupa Birliğine ve Avrupa Komisyonuna konuya ilişkin birtakım öneriler sunmuştur. Kitapta yer alan makaleler sayesinde karşılaştırmalı deneysel çalışmalar yapılmak istendiği duyurularak diğer

Avrupa Birliği ülkelerindeki uluslararası eğitim düzenine getirilen önerilerin Polonya eğitim düzenine de özellikli öneriler getirmesi tavsiyesinde bulunulmuştur (Miodunka ve Gębal, 2016: 51).

Lehçe glottodidaktiğinin gelişimine değinilecek olursa son dönemlerde ortaya çıkan 3 önemli yaklaşım görülür: kültürlerarası yaklaşım, görev tabanlı yaklaşım, çok dilli eğitim bilimi. Bu yaklaşımlar farklı üniversitelerde ve öğretim merkezlerinde izlenebilmektedir. Bu okullar 5 yöntem bilimsel eğilim sergilemektedir:

- Polonicum'da genelde Piotr Kajak ve Piotr Garncarek'in çalışmaları tarafından geliştirilen kültürel yaklaşım.

- Genelde Grażyna Zarzycka'nın çalışmalarında uygulamaya geçirilen Łódź Üniversitesindeki kültürlerarası yaklaşımlar. Bunlar Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde CLIL[24] kavramının başlamasına da ön ayak olmuştur. Stanisław Rubaj, Janina Michowicz ve Sławomir Rudziński ise özelleştirilmiş dil öğretiminde öne çıkan yazarlardır.

- Silezya Üniversitesinde geliştirilen filolojik yaklaşımlar. Bunlar yabancı dil öğretimi uygulamasının geleneksel bir biçimde sürdürülmesine ilişkindir. Bu merkezin yaygın öğretimi ve yayınları deneysel araştırmalar süzgecinden geçmez. Yazılanların önemli bir bölümü öğreticilerin deneyimlerine ve duyarlılığa dayalı oranlar içerir. Bu merkezin önemli bir unsuru dil politikası ve Lehçenin dünyadaki yerine ilişkin yayınlar yapmasıdır.

- Maria Curie-Składowska Üniversitesinde üretilmiş olan çalışmalar. Bunlar Doğu'dan gelen öğrenicilere Lehçeyi öğretmeye odaklanır. Doğu'daki Polonyalılar için gerekli eğitim yardımını sağlama girişimi üniversitedeki çeşitli araştırmalar ve öğretim

[24] CLIL (Content and Language Integrated Learning), "Dil ve İçeriği Bütünleştiren Öğrenim" olarak Türkçeye çevrilebilir. Çağdaş yabancı dil öğretme yaklaşımlarından biri olarak farklı bilimlere ait konuları ve içerikleri yabancı dil derslerine bütünleştirerek disiplinlerarası bir öğretim yaklaşımı sağlanmasıdır.

.

alıştırmalarıyla yapılır. Doğu'dan gelen Polonyalılara eğitim vermeye ilişkin konferanslar, makaleler, kitaplar çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

- Wrocław Üniversitesinde Lehçe öğrenen yabancılar tarafından yapılmış hatalara odaklanan çalışmalar. Anna Dąbrowska'nın yönlendirmesinde olan bu hata çözümlemesi çalışmaları Lehçenin öğretim yöntemleri gereksinimini karşılayan en büyük kısmı oluşturur. Lublin Jan Paweł II Katolik Üniversitesi ve Poznan Adam Mickiewicz Üniversitesi 1970'ler itibarıyla Lehçeyi yabancılara öğreten iki akademik merkezdir; ancak, bu merkezlerin araştırma ve öğretim eğilimleri açık bir şekilde tanımlanmamıştır. Bu iki merkezde de bağımsız araştırmacılar, Lehçe öğretimi yöntemleri konusunda uzmanlığı olanlar bulunmamaktadır. (Miodunka ve Gębal, 2016: 53-55)

3.3.1. Dünyada Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

3.3.1.1. Polonya'da Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihine bakıldığında 16. yüzyıla uzanan kayıtlar bulmak mümkündür. Lehçeyi yabancılara öğretmek amacıyla hazırlanan ve varlığı bilinen en eski kaynak 1539 yılında Krakov'da Lehçe-Almanca olarak yayınlanan bir konuşma kılavuzudur. Piotr Statorius-Strojeński'nin hazırladığı, yabancılar için Lehçe ders kitabı "Polonicae grammatices institutio" ise 1568 yılında yayımlanmıştır. Lehçenin öğretildiği ilk dil kursunun ise Gdańsk kentindeki "Gdańskie Gimnazjum Akademickie" adlı okulda, öğretmen Jan Rybiński tarafından sürdürüldüğü bilgisi kaydedilmiştir (Miodunka, 2009: 72).

17. yüzyılda Lehçe manastır ve özel okullarda öğretilmiştir. 17. yüzyılın ortalarında Gdańsk'ta 1.378 öğrenci vardır ve 5 adet dil bilgisi kitabı, 6 adet okuma koleksiyonu ile 4 adet sözlük yayınlanmıştır (Kowalewski, 2011: 99).

18. yüzyılda ülkenin yaşadığı üç bölünme (sonuncusu 1795 yılında gerçekleşmiştir) ve işgal sonrasında Polonya'nın Prusya tarafında kalan bölümünde - kralın emriyle- geleceğin memurlarına, öğretmenlerine, yargıçlarına, ortaokul ve üniversitelerdeki öğrencilerine, askerlere "düşüncelerini Lehçe olarak nasıl ifade edecekleri" öğretilmiştir (Lewandowski, 1985: 233). 1795 yılında Polonya'nın işgal edilmesinin ardından 1931 yılına kadar Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda pek bir gelişme yaşanmamıştır.

20. yüzyıla gelindiğinde, 1931 yılında Varşova'da Yabancılar İçin Polonya Kültürü Yaz Okulu Ofisi'nin kurulması Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çağdaş dönemin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu kurslar kısmen Varşova Üniversitesi, kısmen de Jagielloń Üniversitesi tarafından yürütülmüştür. Bunun yanı sıra İki Savaş Arası Dönemde (1918-1939) Polonya dışında, örneğin Ukrayna'nın Marchlewszczyzna ve Beyaz Rusya'nın Dzerzhinsky özerk ulusal bölgelerinde ve ayrıca Batı'daki Cumartesi Okullarında (cemaat okulları) Lehçe öğretilmiştir (Kowalewski, 2011: 100); ancak, bu öğretimin yabancı dil olarak Lehçe öğretimi olduğunu söylemek güçtür çünkü buralarda Lehçe ana dili olarak öğretilmekteydi.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra, 1946 yılında "Kurtarılmış Bölgelerin sakinleri için Lehçe konuşuyoruz" (Mówimy po polsku dla tych mieszkańców Ziem Odzyskanych) adlı ders kitabı yayınlanmıştır (Kowalewski, 2011: 100). Bu nedenle, Lehçenin yabancı dil kurslarında öğretildiği varsayılabilir. Savaş sonrasında ayrıca Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi etkinlikleri bilimsel temel oluşturmayı ikinci plana koyarak pratik çözümlere odaklanmıştır. Bu dönemle başlayan Polonya'da Lehçe öğretimi kronolojisini Jan Lewandowski 1985 yılında yazdığı makalesinde dört döneme ayırmaktadır:

1. 1948/1952-1961 yıllarını kapsayan, bilim öncesi veya sezgisel yöntem bilim dönemi olarak adlandırılan birinci dönem,

2. 1962-1970 yıllarını kapsayan, ilk öncülerin ortaya çıktığı "öncüler dönemi ve aynı zamanda varsayımlara dayalı dönem" olarak adlandırılan ikinci dönem,

3. 1971-1982 yıllarını kapsayan, "yöntem biliminin gelişme dönemi",

4. 1981-1985 yıllarını kapsayan, ülke çapında "Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi" araştırma programının uygulanmasıyla bağlantılı dördüncü dönem. (Lewandowski 1985: 241-242)

Lewandowski'nin birinci dönem olarak adlandırdığı 1948/1952-1961 yılları arasında yurt dışında yaşayan Polonyalılar (Polonia toplulukları) için yaz kursları düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra 1952 yılında 19 Koreliden oluşan ilk grup Krakov'a; 1953 yılında da yine bir grup Koreli Lódź'a Lehçe öğrenmek için gelmiştir. 1955-1956 akademik yılına gelindiğinde -ilk resmi istatistiksel verilere göre- 12'den fazla ülkeden gelen 575 öğrenci vardır (Kowalewski, 2011: 100).

1956 yılında Varşova Üniversitesinde Polonyalı ve Slav kökenli öğretmenler/öğreticiler için ilk uluslararası yaz kursu düzenlenmiştir, ayrıca yabancı dil kursları da bulunmaktadır. Aynı yıl yaz kursları düzenlemek ve Polonya dışındaki yabancı dil öğretim merkezlerine Lehçe öğretimine yönelik kaynak sağlamak amacıyla Varşova Üniversitesi Polonya Çalışmaları ve Slav Öğrenciler için Uluslararası Kurslar Ofisi kurulmuştur. Slav kökenli öğrenciler için kurulmuş bu ofis daha sonra günümüzde de varlığını sürdüren, Varşova Üniversitesindeki "Polonicum" olacaktır. 1961 yılında Łódź Üniversitesinde Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi bölümü kurulmuştur. 1960'larda meslek liselerinin yabancı uyruklu öğrencilerine de Lehçe dersleri verilmiştir. 1959 yılından itibaren Litvanya ve Ukrayna'dan gelen Lehçe öğretmenleri için dört haftalık yaz kursları düzenlenmiştir. 1952-1962 döneminde yabancıları eğitmeye yönelik örgütsel ve yöntem bilimsel araştırmalara, özellikle Polonya çalışmaları alanında uzmanlaşma yolundaki adaylara ve stajyerlere sunulan olanaklarda

bir artış gözlenir (Kowalewski, 2011: 100). Böylelikle Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda uzmanlığını almış bir kadro oluşturmak için önemli adımlar atılmıştır.

1990'ların ortalarında Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan kuramsal ve bilimsel çalışmalarda önemli bir artış olmuştur. 1996 yılında "Bristol" bir başka deyişle Polonya Kültürü ve Yabancı Olarak Lehçe Öğretmenleri Derneği kurulmuştur. Bu dernek, Polonya'daki ve dünyadaki çeşitli okul ve üniversitelerden öğretmenleri bir araya getirmiştir. Bristol'ün en büyük katkısı Lehçe glottodidaktiği üzerine bilimsel ve öğretici bildirilerin sunulduğu konferansların düzenlemesi olmuştur (Krakov 1996, Łódź 1997, Lublin 1999, Cieszyn 2000, Wrocław 2002, Jachranka 2004, Krakov 2007, Łódź 2010, Lublin 2011) ve bu bildiriler daha sonra yayınlanmıştır (Kowalewski, 2011: 101).

21. yüzyıla gelindiğinde ise Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir atılım olarak kabul edilen Lehçe sertifika sınavları (2004) yapılmaya başlamıştır. Böylece hem Lehçenin ölçme değerlendirme sürecinde standartlaşma sağlanmış, hem de Lehçe öğretiminin diğer Avrupa dillerinin öğretimi ile karşılaştırılması konusuna ilgi artmıştır. Böylelikle geleceğin öğretmenleri/öğreticileri de sertifika gereklilikleri temelinde eğitilmeye başlamıştır. Önemli bir diğer başarı Polonya'daki çeşitli üniversite merkezlerinde yabancı dil olarak Lehçe öğretiminde lisansüstü çalışmaların başlatılması olmuştur (Kowalewski, 2011: 101).

Polonya'nın Avrupa Birliğine katılması Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir dönüm noktası olmuş ve bu katılım sayesinde Sokrates-Erasmus programı kapsamında Avrupa'dan Polonya'ya gelen öğrenci sayısında eşi görülmemiş bir artış gözlenmiştir. Bu durum, Poznań veya Szczecin gibi diğer eğitim merkezlerinin açılmasına (veya yeniden canlandırılmasına) yol açmıştır (Kowalewski, s. 101).

Tezimizde verilen listede de görüleceği üzere, bugün Polonya'daki Lehçe öğreten özel okulların sayısı oldukça fazladır ve bu sayıyı belirlemek oldukça güçtür.

21. yüzyılda atılan bir diğer önemli adım Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı olmuştur. Kowalewski bu çerçeve metninin yabancı dil olarak Lehçe öğretmenleri için adeta bir 'İncil' olduğu betimini yapmıştır (Kowalewski, 2011: 111). "Przegląd Polonijny", "Postscriptum", "Poradnik Językowy" ve "Języki Obce w Szkole" adlı süreli yayınlar da bu konuda yapılan bilimsel çalışmaları içeren akademik yayınlar olarak önemle anılabilir.

3.3.1.1.1. Polonya'da Lehçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Dil Okulları ve Merkezleri[25]

Sopot Dil Okulu

Pomeranya bölgesindeki tek özel dil okulu olan Sopot Dil Okulu 1990 yılında kurulmuş olup Polonya Milli Eğitim Bakanlığı desteklidir. Bu okulun en önemli özelliği kişiselleştirilmiş Lehçe dersleri vermesidir. *Kurs na miarę* adı verilen bu derslerde tüm günü bir öğreticiyle geçirmek mümkündür. Bu öğretici, gün içinde öğreniciyi gözlemlemekte, dilde eksik kalan noktaları belirlemekte, öğrenmeyi kolaylaştıracak yaklaşımlarda bulunmaktadır. Beraber toplumsal etkinliklerde bulunma olanağı sağlayan öğretici, öğrenicinin isteklerine göre opera, tiyatro, sinema, müze, restoran gibi yerlere gelecektir. Böylece öğrenici Lehçeyi yaşamın içinde deneyimleyerek öğrenip uygulama olanağı bulacaktır. Bu öğrenme yöntemi etkileşimli olduğundan, çok daha kolay ve ilgi çekici bir yöntem olabilir. Ekonomik yeterliklere göre bu yöntem de yeğlenebilir.

Bu okulda ayrıca *Bildungsurlaub*[26] adlı, Alman çalışanlara yönelik bir kurs da bulunmaktadır. Almanya'dan Polonya'ya çalışmak amacıyla gelen ya da iki ülke

[25] Söz konusu merkezlerle ilgili bilgiler 2021 yılına aittir.
[26] Almancada çalışma izni anlamına gelmektedir.

arasında iş birliği yapmış olan şirketlerde çalışan Almanlara Lehçe öğreten bu kurs küçük gruplara yoğun ve alana özgü dersler sunmakta, alan dili öğretmektedir.



SOPOCKA SZKOŁA JĘZYKA POLSKIEGO

www.ssp.edu.pl

POLONYA `da Öğrenim

Ekonomi, mühendislik, tıp, işletme,
turizm ve diğer dallarda Polonya'nın en iyi üniversitelerinde eğitim.
Yüksek lisans, master ve doktora çalışmaları.

SOPOT DİL OKULU Polonya'da üniversite öğrenimi görmek isteyen
yabancı öğrencilere 9 aylık Lehçe dil kursu imkanını sunuyor.
Küçük gruplar, mükemmel eğitim.

Polonya'da üniversite öğrenimi için adaylardan istenen

ŞARTLAR:

Lise diploması;
Sağlık problemi olmaması;
Lehçe dilini bilmesi;
Harcamalarını karşılayabilecek maddi
finansmana sahip olması.

Polonya'daki Sopot Dil Okulu ve üniversiteler hakkında daha fazla bilgi
için lütfen bize yazın:

SOPOCKA SZKOŁA JĘZYKA POLSKIEGO
AL. NIEPODLEGŁOŚCI 763
81-838 SOPOT, POLAND

TEL. 48 58 550 32 84 FAX 48 58 550 06 96

Dil Okulları Örnekleri

Kurumun adı	**Kısa bilgileri**	Yöntem Bilimsel Yaklaşımı
Glossa Lehçe Okulu (Szkoła Języka Polskiego GLOSSA)	Krakov'da 1993 yılında kurulmuştur.	Öğretime yönelik yöntem bilimsel yaklaşımı iletişimsel dil öğretmeye dayalıdır. Kendi öğreticilerinin hazırladığı ders kitabı "Polski krok po kroku"yu (Adım Adım Lehçe) kullansa da, diğer kaynaklardan da yararlanmaktadır. Lehçeyi öğretirken başka herhangi bir dilden yararlanmamaktadır. Akıcılığa, konuşma dilini anlamaya ve sözcük bilgisini genişletmeye önem vermektedir. Dil bilgisi konularını ise bağlam içinde ortaya çıkan ve kolay iletişim durumlarında uygulanan konular olarak ele almaktadır. Herkesi konuşmaya isteklendiren diyaloglar, rol oyunları, tartışmalar, iletişim oyunları ve çeşitli dilsel alıştırmalar yapılmaktadır. http://kursyjezykapolskiego.pl
Polish Street	Wrocław'da 1990'larda kurulmuştur.	Strateji olarak, Polonya'ya giden yabancıların bireysel gereksinimlerini karşılamayı amaçlamaktadır. Konuşma ve konuşulanı anlama becerisini geliştirmenin yanı sıra günlük durumlarda gereksinim duyulan iletişimsel sözcük dağarcığını kapsayan temel kurslar sunmaktadır. Öğretim sürecinde, konuşulanı anlama ve konuşma becerilerinin hızlı bir şekilde edinilmesini kolaylaştıran iletişimsel yöntem kullanılmaktadır. Ayrıca düzenli dil bilgisinin edinilmesi için de yöntemler kullanılmaktadır. Derste daha fazla etkinlik yapabilmek için etkinliklerin açıklamaları öğrenicilerin anadiline göre İngilizce veya Almanca olarak verilebilir. https://www.polishstreet.com/en

Prolog Lehçe Okulu	Krakov'da 1994 yılında kurulmuştur.	Bu okulun *Prolog* adlı bir yayınevi de bulunmakta ve Lehçe öğretimine ilişkin birçok kitap bu yayınevinden çıkmaktadır. Bunların en bilineni *Hurra!* dizisidir. Genelde Lehçe konuşarak ders anlatılmakta ve öğretim yöntemi olarak iletişimsel yaklaşım benimsenmektedir. http://www.polishcourses.com
Polish World	Wrocław'da 2006 yılında kurulmuştur.	Lehçe grup dersleri, yoğun ve hızlandırılmış dersler, yaz okulu dersleri, bireysel dersler ve ticaret amaçlı Lehçe gibi içeriklerde dersler verilmektedir. Ders içerikleri öğrenicilerin gereksinimlerine uygun olarak geliştirilmekte ve yöntem belirlenmektedir. http://www.polish-world.pl/kursy.html

Polonya'da Lehçeyi yabancı dil olarak öğreten küçük büyük çeşitli dil okulları mevcuttur. Yukarıda verilen örnek okullardan anlıyoruz ki, bu okullar da kendi içlerinde çeşitli yöntembilimsel yaklaşımlar benimsemiştir. Alanda başarılı ve etkin öğretmenlerle çalışmaları sonucunda Lehçe öğretimine ilişkin ders kitapları yazılmasına katkı sağlamışlardır. Hatta bu kitapların basımını üstlendikleri de olmuştur. Bu açıdan bakıldığında Lehçenin yabancı dil olarak öğretimine ve Lehçe glottodidaktiğine katkıları büyüktür denilebilir. Aşağıda Polonya'da yer alan dil okulları ve merkezlerinin listesi verilmiştir.

Kent	**Dil Okulları ve Merkezlerinin Adı**
Biała Podlaska	PRIME Centrum Języków Obcych
Bielsko-Biała	Open Up
Bielsko-Biała	Boston
Bydgoszcz	SKK Centrum Języków Obcych Language4You
Bydgoszcz	Business Language Services
Bydgoszcz	FastWay School of English

Bydgoszcz	Centrum Językowe Best
Bytom	Szkoła Języków Obcych Britam
Bytom	Centrum Językowe Best
Częstochowa	Studium Języka i Kultury Polskiej - Akademia Polonijna w Częstochowie
Gdańsk	Akademia Języka Polskiego
Gdynia	Pasja Praktyka Profesjonalizm
Gdynia	Germanicus LanguageBox
Gliwice	Centrum Edukacyjne Ratio
Gliwice	Szkoła Języków Obcych Britam
Gorzów Wlk.	Centrum Językowe Best
Katowice	Lingua House
Katowice	Lingua City
Katowice	New Brains s.c.
Kobylnica	Centrum Językowe Best
Konin	Centrum Językowe Best
Koszalin	FastWay School of English
Krakov	Advantis
Krakov	Calleo School of Polish
Krakov	Varia Centrum Języka Polskiego
Krakov	Szkola Jezykow Obcych Glossa
Krakov	Prolog Language School
Krakov	Accent
Krakov	International School of Polish Language and Culture
Krakov	Gżegżółka
Krakov	Poliglota Szkoła Języków
Krakov	Międzynarodowe Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej
Leżajsk	The Best
Łódź	Polonus
Łódź	Perfekt Ok
Łódź	Szuster
Łódź	Centrum Językowe Best
Lublin	Lubelskie Stowarzyszenie Alliance Française
Międzyrzec Podlaski	Centrum Językowe Best
Nowy Sącz	Biskup
Piotrków Trybunalski	Centrum Językowe Best
Poddębice	Centrum Językowe Best

Poznań	Kontakt
Poznań	English-fit
Poznań	Teach me Polish
Poznań	Marta Zakrzewska
Poznań	Centrum Językowe Karinen
Poznań	Active Study
Poznań	Szkoła Języków Obcych Program
Poznań	Verbis
Poznań	Promotor
Rzeszów	Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Polaków z Zagranicy i Cudzoziemców Polonus
Rzeszów	Polish for Foreigners
Sieradz	Centrum Językowe Best
Słupsk	FastWay School of English
Sopot	Learn Polish
Szczecin	Polish is my love
Szczecin	Business Language Center
Szczecin	Alma Usługi Edukacyjne
Toruń	SKK Centrum Języków Obcych Language4You
Toruń	FastWay School of English
Toruń	Conversa
Varşova	Instytut Kształcenia Obcokrajowców
Varşova	Klub Dialogu
Varşova	Perfect Polish
Varşova	Schola Polonica
Varşova	Edu&More
Varşova	Polish4You
Varşova	Modern.edu
Varşova	Lingua Polonica
Varşova	Akademia Polonica
Varşova	Warsaw Study Centre
Varşova	Fundacja Rozwoju "Oprócz Granic"
Varşova	Kursy Języki
Varşova	Centrum Języka Polskiego
Varşova	Lexis
Varşova	Akademia Pff
Varşova	Meritum

Varşova	Learn Polish
Varşova	Polish For You
Varşova	Pif-Paf
Varşova	SKK Centrum Języków Obcych Language4You
Varşova	Poliglota
Varşova	Akademia Nauki
Varşova	Pola
Varşova	Studium Języków Obcych "UN-O"
Varşova	Zebra Academy
Varşova	Profi Lingua
Varşova	Labor
Varşova	Centrum Językowe Together
Varşova	Euro Language
Varşova	Foreign Language Teaching Foundation
Varşova	Polanglo
Varşova	Memo English
Varşova	Advantis
Varşova	PassaPorto
Varşova	Londoner
Varşova	Joanna Sklodowska
Varşova	Akademos
Wrocław	PolishStreet
Wrocław	AB Polonia Centrum Językowe
Wrocław	Polonica - kursy języka polskiego
Wrocław	Marzenia - Centrum Edukacji i Inspiracji Twórczych
Wrocław	In Polish
Wrocław	Polish World
Zabrze	Szkoła Języków Obcych Britam
Zielona Góra	Jago

3.3.1.1.2. Polonya'da Lehçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Üniversiteler

Kent	**Üniversite adı**
1. Bydgoszcz	Centrum Nauczania Języka Polskiego dla Obcokrajowców - Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Yabancılar İçin Leh Dili Öğretim Merkezi - Kazimierz Wielki Üniversitesi

	Bydgoszcz Kampüsü) https://polski.ukw.edu.pl/jednostka/nauczanie_jezyka_polskiego
2. Katowice	Szkoła Języka i Kultury Polskiej - Uniwersytet Śląski w Katowicach (Leh Dili ve Kültürü Okulu - Śląsk Üniversitesi Katowice Kampüsü) https://www.sjikp.us.edu.pl/pl/strona-domowa/
3. Krakov	Centrum Języka i Kultury Polskiej - Uniwersytet Jagielloński (Leh Dili ve Kültürü Merkezi - Jagielloń Üniversitesi) http://www.polishstudies.uj.edu.pl
4. Łódź	Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców - Uniwersytet Łódzki (Yabancılar İçin Leh Dili Eğitimi - Łódz Üniversitesi) http://www.uni.lodz.pl/sjpdc/
5. Lublin	Szkoła Letnia Kultury i Języka Polskiego - Katolicki Uniwersytet Lubelski (Leh Dili ve Kültürü Yaz Okulu - Lublin Katolik Üniversitesi) https://www.kul.pl/szkola-jezyka-i-kultury-polskiej,art_9038.html
6. Lublin	Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców - Uniwersytet im. Maria Curie-Skłodowskiej (Polonya Diasporası ve Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Merkezi - Maria Curie-Skłodowska Üniversitesi) http://www.cjkp.umcs.lublin.pl/
7. Opole	Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców - Uniwersytet Opolski (Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Eğitimi - Opole Üniversitesi) http://hello.uni.opole.pl/letnia-szkola-jezyka-i-kultury-polskiej/
8. Poznań	Studium JęKultury Polskiej dla Cudzoziemców - Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Eğitimi - Adam Mickiewicz Üniversitesi) http://www.schoolpl.amu.edu.pl/
9. Poznań	Collegium Polonicum, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Europa-Universitat Viadrina Frankfurt (Oder) ("Collegium Polonicum" Poznan'daki Adam Mickiewicz Üniversitesi ve Frankfurt'taki Viadrina Avrupa Üniversitesi) http://www.cp.edu.pl/pl/index.html

10. Szczeciń	Szkoła Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców - Uniwersytet Szczeciński (Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Okulu - Szczeciń Üniversitesi) http://school.wf.usz.edu.pl
11. Toruń	Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców - Uniwersytet Mikołaja Kopernika (Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Eğitimi - Mikołaj Kopernik Üniversitesi) https://www.umk.pl/uczelnia/dydaktyczne/skjpo/
12. Varşova	Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców "Polonicum" - Uniwersytet Warszawski ("Polonicum" Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Eğitimi - Varşova Üniversitesi) www.polonicum.uw.edu.pl
13. Wrocław	Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców - Politechnika Wrocławska (Yabancılar İçin Leh Dili Eğitimi - Wrocław Teknoloji Üniversitesi) https://sjo.pwr.edu.pl/o-sjo/studium-jezyka-polskiego-dla-cudzoziemcow
14. Wrocław	Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców - Uniwersytet Wrocławski (Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Okulu - Wrocław Üniversitesi) http://sjpik.uni.wroc.pl/
15. Gdańsk	Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców- Uniwersytet Gdański (Yabancılar için Leh Dili ve Leh Kültürü Akademik Merkezi) https://polskidlacudzoziemcow.ug.edu.pl/o-nas/

Üniversitelerde Lehçe Öğretimi Örnekleri

Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców - Uniwersytet Mikołaja Kopernika (Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Eğitimi - Mikołaj Kopernik Üniversitesi)

Kısa bilgileri	1994 yılında Toruń kentinde kurulmuş olup 1 yıl boyunca veya yaz döneminde kurslar düzenlenmektedir. Akademik yıl içerisinde düzenlenen kursların katılımcılarının çoğunluğu Sokrates-Erasmus öğrencilerinden

	oluşmaktadır. Yaz döneminde ise dünyanın her yerinden katılım sağlanabilmektedir.
Yöntem bilimsel yaklaşımı	Lehçeyi öğretirken öğrenicilerin iletişim (konuşma ve dinleme) ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Canlı ve etkin bir sınıf ortamına sokulan öğrenicinin kendini rahat hissetmesini sağlayarak öğreniciyi konuşmaya ve rol yapma oyunlarına katılmaya özendirmektedir. Sözlü ve yazılı alıştırmalar kullanılarak dil bilgisi öğretimi sağlanmaktadır. Öğretici, öğrenicinin söyleyişine dikkat edip bireysel yanlışları düzeltmektedir.
Kursun içeriği	Yıllık, dönemlik ve yaz okulu olarak üç başlığa ayrılmaktadır. Yıllık ve dönemlik kurslar Erasmus öğrencilerine yöneliktir. Yaz okulunda, öğretim sırasında Polonya'nın kültürü, tarihi, mimarisi gibi pek çok etkileşimli yol seçilmekte, öğrenicinin düzeyine göre değişen içerikler hazırlanmaktadır. Geziler ve sosyal etkinliklerin yoğunluğu içinde iki haftalık (60 saat) veya üç haftalık (90 saat) kurslar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra eylül kursları da mevcut olup bunlar ileri düzey öğreniciler veya Slav kökenli öğrenciler için düzenlenmektedir. Bu kurslar öğrenicilerin akademik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla iletişim becerileri, dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazılı metinleri okuma ve anlama ile yazma becerileri gibi geniş bir yelpazededir. Ayrıca bireysel kurslar da mevcut olup bunlar da öğrenicinin gereksinimleri doğrultusunda biçimlendirilmektedir.
Okutmanlar / Akademisyenler	Małgorzata Berend (PHD), Monika Goszczyńska (PHD), Anna Gleb-Giedrys (YL), Dominika Mafutala-Makuch (YL), Karolina Pluskota (YL), Agnieszka Szolc (YL), Justyna Wiśniewska (YL), Marzenna Cyzman (PHD), Małgorzata Gębka-Wolak (PHD), Emilia Kubicka (PHD), Iwona Pietrowska (YL), Aleksandra Walkiewicz (PHD)

Centrum Nauczania Języka Polskiego dla Obcokrajowców - Uniwersytet Kazimierza Wielkiego W Bydgoszczy (Yabancılar İçin Lehçe Öğretim Merkezi - Kazimierz Wielki Üniversitesi Bydgoszcz Kampüsü)

Kısa bilgileri	2007 yılı itibarıyla tüm düzeylere (A1-C2) uygun Lehçe öğretimi yapılmaktadır. Yirmi beşten fazla ülkeden gelen öğrenicilerin yanı sıra öğreticiler, girişimciler ve çeşitli alanlarda çalışanlar bu merkezde öğrenici olmaktadır. Merkezdeki dersler grupların veya bireylerin gereksinimlerine

	göre oluşturulmuş çağdaş öğretim yöntemlerini kullanan, nitelikli ve deneyimli öğreticiler tarafından yürütülmektedir.
Yöntem bilimsel yaklaşımı	Merkezin temel amacı yabancılara Lehçede nasıl etkili iletişim kuracaklarını öğretmektir. Öncelikle uygulamalı yaklaşıma odaklanarak öğrenicilerin mümkün olabilecek her açıdan başarılı bir iletişime ve akıcılığa ilişkin güvence veren beceri ve yetenekler kazanmasını amaçlamaktadır. Genel bağlamda öğrenicilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, genel sözcük dağarcıklarını ve uzmanlık alanlarına ilişkin terimler dizgesini genişletmek, öğrenicilere dil bilgisel kural ve yapıları öğretmek, öğrenicilerle söyleyiş ve tonlama alıştırmaları yapmak amacındadır.
Kursun içeriği	Tüm etkinlikleri kültürel geçmişe dayandırarak öğrenicilere dil görgü kurallarının yanı sıra Polonya incelik kurallarını da öğretmektedir. Sadece Polonya yüksek kültürünü değil, aynı zamanda günlük yaşam kültürünü de tanıtmaktadır. Bu nedenle, öğrenicilerin yeni iletişim ağları kurmasına ve günlük iletişim konusunda hiçbir sorun yaşamamasına yönelik olarak dilde yetkinlik sağlanmaktadır. Merkezde öğrenicilere sunulan olanaklar arasında farklı türlerde Lehçe kursları, bireysel gereksinimlere göre oluşturulmuş bir öğretim programı, iyi donanımlı sınıflar, nitelikli öğreticiler, verimli öğrenmeyi kolaylaştıran içten bir ortam, öğrenme sürecini ve gelişimini denetlemek için çoktan seçmeli sınavlar bulunmaktadır. Kurs süreleri ise şöyledir: Mini-dönemlik kurs: En az 8 kişilik gruplar halinde, haftada 1 kez, 1,5 saat (2 ders saati) olarak yapılmakta olan, öğle sonrası ve akşam dersleri bulunan, 30 derslik, dönemlik bir kurstur. Standart dönemlik kurs: En az 8 kişilik gruplar halinde, haftada 2 kez, 1,5 saat (2 ders saati) olarak yapılmakta olan, öğle sonrası ve akşam dersleri bulunan, 60 derslik, dönemlik bir kurstur. Bir yıllık kurs: En az 8 kişilik gruplar halinde, haftada 2 kez, 1,5 saat (2 ders saati) olarak yapılmakta olan, öğle sonrası ve akşam dersleri bulunan, 120 derslik, iki dönemlik bir kurstur; ekimden hazirana kadar sürmektedir. Bireysel kurslar: öğrenicinin belirlediği süre kadar yapılmaktadır. Ayrıca 2019 yılında Bilim ve Yüksek Öğretim Bakanı, Yabancılar İçin

	Lehçe Öğretim Merkezine yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup olan B1 ve B2 düzeyinde yabancı dil olarak Lehçe sertifika sınavları düzenleme hakkı vermiştir. Sınavı geçtikten sonra alınan sertifika, Lehçe dil bilgisini doğrulayan tek devlet belgesidir.
Okutmanlar / Akademisyenler	Prof. Dr. Agnieszka Rypel, Agnieszka Bielińska, Mikołaj Kozłowski, Monika Nowicka, Emilia Zaręba, Natalia Zemlanaja (Zemlyanaya)

Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców - Uniwersytet im. Maria Curie-Skłodowskiej (Polonya Diasporası ve Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Merkezi - Maria Curie-Skłodowska Üniversitesi)

Kısa bilgileri	Bu merkez Ocak 1991'de Maria Curie-Skłodowska Üniversitesinin Leh dili ve kültürüne ilişkin konularla ilgilenen iki birimi olan Polonya Kültür ve Eğitim Merkezi ve Yabancılar İçin Lehçe Merkezinin birleştirilmesiyle kurulmuştur: Merkezin müdürü Prof. Anna Dunin-Dudkowska'dır.
Yöntem bilimsel yaklaşımı	Merkez Leh dili ve kültürüne ilgi duyan kişilere açıktır. Başvuruların durumuna göre, örneğin, herkes için birkaç haftalık veya bir dönemlik Lehçe kursları olabileceği gibi, Slav çalışmaları öğrenicileri veya öğreticileri için çeşitli özel programlarla kurs başlatılabilmektedir. Kurs programları arasında öğretici etkinliklerin yanı sıra Lublin ve çevresindeki en güzel anıtlarına ve diğer Polonya kentlerine geziler düzenlemek de yer almaktadır. Ayrıca ünlü kişilerle toplantılar da yapılmaktadır. Kurs katılımcıları kampüste yaşamakta ve sınıf ortamında ders almaktadırlar. Merkezde derslikler, bir bilgisayar odası, modern donanımlı bir salon, kütüphane ve okuma odası bulunmaktadır. Merkezdeki eğitim sadece Leh dili ve kültürünün tanıtımı olarak değil, aynı zamanda toplantılar, deneyim alışverişi ve Doğu ve Batı'dan gelen öğreniciler arasında iletişim ağları kurmak için bir forum olarak görülmektedir. 1991-2021 yılları arasında 85 ülkeden 13.500'ün üzerinde yabancı, Polonya Diasporası ve Yabancılar İçin Leh Dili ve Kültürü Merkezi tarafından yürütülen çeşitli eğitimlere katılmıştır.

Kursun içeriği	Merkezin görevleri arasında Polonya sınırları dışında yaşayan Polonya kökenli kişiler için Leh dili ve kültürü alanında eğitim vermek; bu alandaki ders kitaplarını, kılavuzları ve diğer yöntem bilimsel yardımcı kaynakları geliştirmek ve yayımlamak; yabancı dil olarak Lehçe sertifika sınavları düzenlemek; yabancı dil olarak Lehçe öğreticilerini eğitmek; Lehçe glottodidaktiği, dil bilimi ve yazınsal çalışmalar alanlarında araştırma yapmak sayılabilir. Öğrenicilerin geniş ilgi alanları göz önünde bulundurularak gerek program gerekse derslerin süresi ve tarihleri açısından öğrenicilerin isteklerine uygun çeşitli eğitim biçimleri yürütülmektedir. Merkezdeki temel eğitim süreleri şunlardır: Lehçe eğitim alabilmek için bir yıllık hazırlık kursu, yabancı dil olarak Lehçe öğretiminde lisansüstü çalışmalar, yabancı dil olarak Lehçe öğreticileri için atölye çalışmaları, bir yıllık Lehçe kursu, Leh dili ve kültürü yaz kursları, dönemlik Lehçe kursları.
Okutmanlar / Akademisyenler	Merkezde sürekli olarak 15 okutman bulunmaktadır. Yaz aylarında düzenlenen kurslara katılımın yüksek olduğu dönemlerde kadroya her yıl uygun sayıda uzman eklenir. Dr. Anna Butcher, Róża Ciesielska-Musameh (YL), Anna Chrupczalska-Laskowska (YL), Dr. Aleksandra Dziak, Prof. Dr. Anna Dunin-Dudkowska, Kazimiera Guziuk-Świca (YL), Wiktorija Hudy (YL), Wiesława Jarosz-Skrzydeł (YL), Kamila Kwiatkowska (YL), Prof. Dr. Bartłomiej Maliszewski, Prof. Dr. Agata Małyska Prof. Dr. Grażyna Przechodzka, Dr. Magdalena Rumińska, Dr. Anna Trębska-Kerntopf, Dr. Agnieszka Trześniewska-Nowak

Szkoła Języka i Kultury Polskiej - Uniwersytet Śląski w Katowicach (Leh Dili ve Kültürü Okulu - Śląsk Üniversitesi Katowice Kampüsü)

Kısa bilgileri	Katowice'deki Silezya Üniversitesine bağlı olarak 1991 yılında kurulmuştur. Polonya dışındaki ülkelerde Lehçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticiler ve öğretim görevlileri için Leh dili ve kültürü alanında çeşitli seminerler sunmaktadır. Yabancılara Leh dili ve kültürüne yönelik lisansüstü yeterlik eğitimi çalışmaları, seminerler ve konferanslar, Lehçenin ikinci dil olarak öğretilmesi ve çeviri konularında uzmanlık sağlanması için destek sunulmaktadır. Okul Polonya ve Slav filolojisi merkezleriyle iş birliği yapmaktadır. Dünyanın her yerinden birkaç bin öğreniciye ev

	sahipliği yapmış olan bu okulun çalışanları ve ortakları akademisyenler, deneyimli öğretim görevlileri, Lehçe glottodidaktiği alanında uzmanlar (tanınmış ders kitaplarının ve Lehçeyi yabancı dil olarak öğretmek için tasarlanmış bilgisayar programlarının yazarları) ve film yönetmenleri, yazarlar, siyasetçiler gibi, üniversite dışından davet edilen kişilerdir.
Yöntem bilimsel yaklaşımı	Okulun araştırma alanları Polonya yazını algısı, Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi yöntemleri ve Lehçe söyleyiş üzerine yoğunlaşmıştır.
Kursun içeriği	Bu okuldaki Lehçe kursları Lehçeyi öğrenmek isteyen herkes için düzenlenmektedir. Okul şu anda Polonya'da yaşayan yabancılar ve Polonya'ya gelip Lehçeyi öğrenmek ve iş gezisi düzenlemek için gelecekler için kurslar düzenlemektedir. Kurslar dil öğrenmek için yeterli zamanı olmayan ve düzenli olarak çalışmak isteyenler için düzenlenmiştir. Kurslarda Polonya filolojisi okuyan öğrenicilerin yanı sıra bir iş insanı olarak da bulunmak mümkündür. Okulda her düzeyde Lehçe kursları mevcuttur. Kurslar düzey belirleme sınavıyla başlamakta ve ilerlemeyi ölçen bir sınavla sona ermektedir. Kurs sırasında dönem ortası sınavları da mevcuttur. Burada tek dönemlik Lehçe kursları, aylık Lehçe kursları, bireysel, bir yıllık yoğunlaştırılmış Lehçe kursları ve devletin sertifika sınavına hazırlık dersleri olarak çeşitli kurslar bulunmaktadır. Sertifika kursu boyunca öğreniciler sınavın yapısını ve soru türlerini öğrenmektedirler. Sertifika sınavına hazırlık niteliğindeki sınavlar yapılmakta, öğreniciler belirli soruları yanıtlamakta ve belirli dil becerilerini ölçmektedirler. Bu şekilde, deneyimli öğreticilerin gözetimi altındaki öğreniciler sözcük bilgisi veya dil bilgisi söz konusu olduğunda bilgi boşluklarını doldurabilmektedirler. Öğreniciler sınav için çok önemli olacak beceriler geliştirebilmektedirler. Devlet Sertifika Sınavına hazırlık dersleri sonunda B1, B2, C1 ve C2 sertifikaları verilmektedir. 1 yıllık yoğunlaştırılmış Lehçe kursu Polonya'da okumak ve çalışmak için gereken düzeyde Lehçeyi yazılı ve sözlü olarak kullanmak isteyen yabancılar için tasarlanmıştır. Yoğunlaştırılmış kurs çeşitli alanlarda (konuşma, yazılı metni anlama ve metin oluşturmanın yanı sıra dil bilgisinin doğruluğu) uygulamalı bir Lehçe çalışması olup 450 saati kapsamaktadır. Dersler haftada beş gün, her gün

	üçer saat (her saat 45 dakika) yapılmaktadır. Öğreniciler her dönem sonunda dönem sonu sınavlarını geçmek zorundadırlar. Öğrenicilerin kursu tamamlama sertifikalarını almak için son sınavı geçmeleri gerekmektedir. Kursu tamamlama sertifikası öğrenicilerin Lehçe bilgisini onaylayan bir belgedir. Kursa katılmak için kurs süresince Polonya Cumhuriyeti topraklarında vizeye veya oturma iznine sahip olmak gerekmektedir. Kurs en az 5 öğrenciden oluşan bir grup olduğunda açılmaktadır. Özel bireysel kurs programı bir katılımcının düzenli dil bilim çalışmalarında yer alabileceği ve özel ve iş yaşamındaki ortak durumlarda Lehçeyi kullanma becerisi edinebileceği dersler sunmaktadır. Derslerin programı, saatleri ve bir gruptaki kişi sayısı gibi özel koşullar altında çalışmak isteyen kişiler için bireysel kurslar düzenlenmektedir. Bunlar bire bir kurslar veya gruplardır. Kurslar öğrenici ve okul arasında anlaşmaya varılan koşullar altında okul binası dışında da gerçekleştirilebilmektedir. Aylık Lehçe kursu eylül, ekim, kasım, ocak, mart, nisan, mayıs, temmuz aylarının başında başlamakta ve temel olarak, Lehçeye iyi düzeyde egemen olmayı amaçlayan kişiler için düzenlenmektedir. Bu kurstan önce yapılan bir düzey belirleme sınavı vardır. Kursun sonunda bilgiyi ve gelişimi kontrol eden genel bir sınav yapılmaktadır. Katılımcı, sınavdan aldığı notlarla dil kursuna katılma sertifikası almaktadır. Ayda 60 saat olan bu kurs en az 4 kişilik bir grup oluşturulduğunda başlamaktadır. Dersler çoğu zaman pazartesiden cumaya dek günde 3 akademik saat olarak yapılmaktadır. Lehçe yarıyıl kursu ekim ayı başından ocak ayı sonuna ve şubat ayı ortasından haziran ayı sonuna dek olmak üzere bir akademik yılda iki kez yapılmaktadır. Kurs esas olarak Lehçeye iyi düzeyde egemen olmak isteyenler için tasarlanmıştır. Kursun sonunda bir sınav yapılmaktadır. Katılımcıya son sınavdan aldığı notlarla derse katıldığına ilişkin bir sertifika verilmektedir. Bir kurs en az 6 kişilik bir grup oluşturulduğunda başlamaktadır. Kurs haftada 4 akademik saattir; çoğunlukla haftada iki gün, 2 saat olarak verilmektedir. Eğitim süresi bir dönem (15 hafta), 60 akademik saattir. Lehçe Öğrenmeyi Planlayan Yabancılar İçin Lehçe Kursu Kurs Polonya'da Lehçe öğrenim görmeyi planlayan yabancılar, bir başka değişle hem Lehçeyi bilmeyenler hem de öğrenimlerine başlamak için Lehçe yeterliğini geliştirmesi gerekenler için tasarlanmıştır. Kursun amacı

	adayları sözlü ve yazılı becerilerinin Polonya'daki yükseköğrenimin gereksinimlerini karşılayacak şekilde hazırlamaktır. Kurs iki tür dersten oluşmaktadır. Biri genel dil becerilerine odaklanırken, diğeri öğrenicilerin seçimine bağlı olarak özel sözcük dağarcığı geliştirmektedir. Okul seçilen alanda herhangi bir üniversite hazırlık kursu sunmamaktadır; ancak, ikinci dönemde öğrenicilerin dil eğitiminin bir parçası olarak seçilen fakültede seminer ve derslere katılımını düzenlemeye yardımcı olabilmektedir. Kurs 930 saati kapsamaktadır. Genel dil becerilerine odaklanan ilk tür dersler 630 saati kapsar. Özel sözcük dağarcığı geliştirmeye odaklanan ikinci tür dersler ise 300 saati kapsamaktadır. Dersler haftada beş gün, her gün altışar saat (her saat 45 dakika) olarak yapılmaktadır. Öğreniciler her dönem sonunda dönem sonu sınavlarını geçmek zorundadırlar. Kurs tamamlama sertifikalarını almak için öğrenicilerin son sınavı geçmeleri gerekmektedir. Kurs tamamlama sertifikası öğrenicilerin Lehçe dil bilgisini değerlendiren bir belgedir. Leh Dili, Yazını ve Kültürü Yaz Okulu Kursu Silezya Üniversitesi kampüsünde yapılmaktadır. Kursa başlarken katılımcıyı düzeyine uygun sınıfa yerleştirmek için bir düzey belirleme sınavı yapılmaktadır. Kursun sonunda da bir dil sınavı yapılmaktadır. Dil kursu programı şunları içermektedir: yoğunlaştırılmış Lehçe kursları (günde 4 saat, toplam 80 saat), ek dersler (günde 1 saat, toplam 20 saat), dil oyunları (20 saat). Öğreniciler özel gereksinimlerini ve ilgi alanlarını karşılayan ek sınıflar (konuşma, söyleyiş, yazma, okuma, dinleme, anlama, dil bilgisi) seçebilmektedirler. Yaz Okulu öğrenicileri ayrıca çeşitli eğitici dil oyunlarına, okul tiyatrosuna, çeviri yarışmasına katılarak ve okul boyunca dört kez yayınlanan okul dergisinin editörlüğünü yaparak Lehçe öğrenmektedirler. "Polonya Yaşamı ve Kültürü" seminerleri de bir dizi öğle sonrası dersten, seminerlerden, kültürel programlardan, toplantılardan ve diğer etkinliklerden oluşmaktadır. Seminerler popüler program ve akademik program olmak üzere iki seçenekten oluşmaktadır.
Okutmanlar / Akademisyenler	Prof. Dr. Jolanta Tambor, Doç. Dr. Aleksandra Achtelik, Dr. Anna Gałęziowska-Krzystolik, Dr Maria Czempka-Wewióra, Dr Agnieszka Madeja, Dr Jagna Malejka, Dr. Barbara Morcinek-Abramczyk, Dr. Małgorzata Smereczniak, Dr. Wioletta Hajduk-Gawron, Dr. Marcin

	Maciołek, Dr. Agnieszka Tambor, Dr. Aleksandra Kalisz; Anna Gawryś-Mazurkiewicz (YL), Tomasz Gęsina (YL), Karolina Graboń (YL), Kinga Groszewska (YL), Magdalena Knapik (YL), Marcin Kluczny (YL), Natalia Moiseienko (YL), Magdalena Nowak (YL), Paulina Stasiak (YL), Katarzyna Szczotka (YL)

Centrum Języka i Kultury Polskiej - Uniwersytet Jagielloński
(Leh Dili ve Kültürü Merkezi - Jagielloń Üniversitesi)

Kısa bilgileri	Jagielloń Üniversitesinde, 1965 yılından beri etkinlik gösteren Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi programı vardır. Programın adı 1965 yılından 1980 yılına dek Leh Dili Çalışmaları olarak iken, 1980 yılında Władysław Miodunka'nın öncülüğünde Uygulamalı Dilbilim olarak değiştirilmiştir. Leh Dilinin Yabancı Dil Olarak Öğretimi programı ise 2005 yılından bu yana Jagielloń Üniversitesi Polonya Çalışmaları Bölümünde bulunmaktadır ve 1980 yılında kurulan Uygulamalı Dilbilim bölümünün devamı niteliğindedir.
Yöntem bilimsel yaklaşımı	Władysław Miodunka'nın temsilcisi olduğu Uygulamalı Dilbilim programının kabul edildiği bu bölümde birtakım hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler: programı uygulayacak yeni bir takım oluşturmak; bu takımı pratik olarak öğretime değil, araştırma ve uygulama durumuna uygun yetiştirmek; bu takıma bilimsel ve öğretici gelişimin gerekliliğini kabul ettirmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarını öğretici yöntemler temelinde değerlendirmek; bu ihtiyaçları en kısa sürede karşılayacak bir dizi tasarı hazırlamak (Miodunka, 2009: 64). Programın belirlediği hedefler öğreniciyi merkeze alan bilimsel ve öğretici gelişmeleri takip ederek uygulama alanına geçirmektir. Bu bağlamda uzun yıllardır izlenen tutarlı politika sayesinde bölümde 13 doktora mezunu akademisyen ve 8 doktora sonrası yüksek eğitimini tamamlamış olan (habilitacja) akademisyen vardır. Polonya'da ve yurtdışında Lehçe'yi yabancı ve ikinci dil olarak öğrenme ve öğretme sorunları üzerine glottodidaktik araştırmalar yapılmaktadır. İletişimsel yöntemin vurgulandığı merkezin çalışanları da sosyal iletişimde Lehçenin unsuru olarak çok sayıda konferans, seminer ve seminerler düzenlemektedir. Akademik çalışmaların özetini vermek gerekirse: Lehçe öğretiminde araştırma yönergeleri; Yabancı dil olarak Lehçe örneğinde yabancı dilde yazılı metni anlama; Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi programları. A1-

	C2 düzeyleri; Dünyada Polonya çalışmalarını daha iyi yarınlara ulaştırmak için. Lehçe glottodidaktiğinin bugünü; Yabancı dil olarak Lehçe öğretiminde edebi metinler. Lehçe ders kitapları konusunda yapılan çalışmaların sayısı da oldukça fazladır. Örnek vermek gerekirse: RAZEM po polsku. Lehçenin yabancı dil olarak A2 ve B1 seviyesinde öğretimi; Po polsku po Polsce. Lehçenin yabancı dil olarak başlangıç seviyesinde öğretimi; Gramatyka? Ależ tak! (A1 ve A2)
Kursun içeriği	Lisans ve lisansüstü derecede eğitim verilen bu merkezde aynı zamanda yaz kursları da vardır ve bunlar 3, 4 ve 6 haftalık kurslar olarak sunulur. En kısa süreli yaz okulunda Polonya Tarihi (İngilizce ve Lehçe), Lehçe Dil Bilgisi (İngilizce-Lehçe), Polonya Kültürü ve Polonya Edebiyatı Dersleri (İngilizce), Çağdaş Polonya (Lehçe), Bu dil gerçekten bu kadar zor mu? (Lehçe), Polonya'daki Yahudiler (İngilizce) gibi dersler bulunmaktadır. Lehçe dersleri genelde Lehçe yürütülür. Ancak, Lehçe Dil Bilgisinin İngilizce anlatıldığı dersler de vardır.
Okutmanlar/ Akademisyenler	Merkezin çalışan sayısı oldukça fazladır; ancak, yapılan çalışmaların niceliği ve niteliği düşünüldüğünde aşağıdaki isimler verilebilir: Dr. Małgorzata Banach, Dr. Tamara Czerkies, Dr. Dominika Izdebska-Długosz, Prof. Dr. Iwona Janowska, Dr. Magdalena Knapek, Prof. Dr. Dariusz Kosiński, Prof. Dr. Ewa Lipińska, Prof. Dr. Waldemar Martyniuk, Dr. Agnieszka Rabiej, Prof. Dr. Anna Seretny, Prof. Dr. Wiesław Stefańczyk, Magdalena Szelc-Mays.

Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum - Uniwersytet Warszawski (Polonicum Yabancılar İçin Polonya Dili ve Kültürü Eğitimi) - Varşova Üniversitesi

Kısa bilgileri	Lehçe öğretimi konusunda Polonya'nın en saygın okullarındandır. 1956 yılında ilk kez Lehçe yaz okulu Varşova Üniversitesi bünyesinde açılmıştır. Merkez 1960 yılından bu yana Latince kökenli Polonicum adını taşımaktadır. Modern Babil Kulesi olarak anılan bu kurs pek çok milletten öğreniciyi kurslara kabul ederek yabancı dil olarak Lehçe öğretmektedir. Bilimsel araştırmalar yapmakta olan genç ekibinin önemini vurgulamakta, Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi uzmanlığına sahip öğreticiler yetiştirmekte,

	yurtdışında Polonya dilini ve kültürünü tanıtmakta, yabancı dil olarak Lehçe Sertifika Sınavları düzenlemekte, Lehçe glottodidaktiğine ilişkin lisansüstü çalışmalar düzenlemekte ve yürütmektedir.
Yöntem bilimsel yaklaşımı	Polonicum'da esas olarak Prof. Dr. Piotr Garncarek ve Dr. Piotr Kajak'ın çalışmaları aracılığıyla geliştirilen kültürel yaklaşım egemendir. Etkinliklerinin temeli, yabancılara Lehçeyi ve Polonya kültürünü iletişimsel yaklaşıma uygun olarak öğretmektir. Bu bağlamda yapılan akademik çalışmalar dikkate değerdir. Polonicum, Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda çeşitli ders kitabı serileri yayımlamıştır. Söz konusu ders kitaplarının bir kısmı Lehçeyi Polonya'da öğreten Polonyalı uzmanlar için hazırlanmıştır. Ayrıca bu kitaplar özellikle öğreniciyi merkeze alan kitaplardır. Örnek vermek gerekirse: sertifika sınavına uygun Lehçe ders kitapları, Erasmus öğrencileri için Lehçe ders kitabı, öğrenici düzeylerine göre oluşturulmuş ders kitapları gibi. Bunların yanı sıra Polonicum kadrosu ve çeşitli uzmanlar tarafından çok önemli bir adım atılmış ve özel gruplar için de ders kitapları yayımlanmıştır. Yine örnek vermek gerekirse: İngiltere'deki çocuklar için Lehçe çalışma kitabı, Almanya'daki çocuklar için Lehçe çalışma kitabı, Ukrayna'daki çocuklar için Lehçe çalışma kitabı gibi. Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda da çok çeşitli ve sürekli yayımlanan farklı yöntem bilimsel çalışmalar söz konusudur. Çin'de Lehçe, Polonya Glottodidaktiğinin El Değmemiş Doğası, Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürün Edebi Portreleri, Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Popüler Kültür, Polonya Kültürü Bir Fransızca Konuşucusunu Nasıl Baştan Çıkarabilir?, Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kanonu, Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Yeni Avrupa Gerçekliğinde Polonya Kültürü, Lehçe Öğretmeninin Başucu Kitabı vb.
Kursun içeriği	Bazı kültür, tarih, sinema ve yazın dersleri İngilizce olarak verilse de ağırlık olarak öğretim dili olarak -her düzeyde- Lehçe kullanılır. Dersler geleneksel olan sınıf ortamında yapıldığı gibi -son yıllarda Lehçe derslerin yapıldığı sınıflar

	dil laboratuvarı olma yolunda ilerlemektedir- tartışmalar ve derslerle birleştirilmiş film gösterimleri de yapılmaktadır. Ayrıca Polonya tarihine, kültürüne ve geleneklerine yaklaştıracak multimedya programları da bulunmaktadır. Uzun yıllardır Ulusal Etnografya Müzesi ile birlikte Noel ve Paskalya gibi, Polonya halk geleneklerine odaklanan atölye çalışmaları da düzenlenmektedir. Müze ve tarihi yerler gezileri de çok önemlidir. Her yıl ağustos ayında düzenlenen yaz kursunda ayrıca geleneksel Polonya dansı olan Polonez dans dersleri verilmektedir. Lehçenin yabancı dil olarak öğretimiyle meslek olarak ilgilenenler için Lisansüstü eğitim de verilmektedir. Bu bağlamda pek çok mezun Polonya'da yaşamaya başlayabilmektedir. Bunlar arasında Varşova Üniversitesinin farklı fakültelerinde ve Varşova'daki diğer yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören yabancılar, Erasmus programı çerçevesinde Polonya'ya gelen öğrenciler, bursiyerler, hibe faydalanıcıları gibi öğrenciler bulunmaktadır. Polonicum kursları resmi olarak herhangi bir üniversite ile ilişkisi olmayan kişiler tarafından da alınabilir. Örnek vermek gerekirse: uluslararası şirket ve kurumların çalışanları, diplomatlar, Polonya vatandaşlarının yabancı eşleri, yurtdışındaki Polonya diaspora ailelerinin yetişkin çocukları ve diğer gruplara dahil edilebilecek kişiler bu kursa başvurabilmektedirler
Okutmanlar/Akademisyenler	Prof. Dr. Piotr Garncarek, Prof. Dr. Grzegorz Leszczyński, Dr. Justyna Zych, Prof. Dr. Andrzej Zieniewciz, Dr. Maria Kuc, Dr. Barbara Łukaszewicz, Dr. Ewa Moszczynska, Dr. Anna Rabczuk, Dr. agdalena Stasieczek-Górna, Dr. Aleksandra Święcka, Agnieszka Jastrzębska (YL), Katarzyna Kołak-Danyi (YL), Małgorzata Malinowska (YL), Paulina Potasińska (YL), Tomasz Wegner (YL), Agnieszka Wronowska (YL), Agnieszka Jasińska (YL)

3.3.1.1.3. Polonya'da Erasmus Değişim Programlarında Lehçenin Öğretimi

Polonya Erasmus programına 1998 yılında katılmış olup pek çok ülkeden ve çeşitli bölümlerden Erasmus değişim programıyla gelen öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye'deki birçok üniversite de Erasmus değişim programı kapsamında Polonya'daki üniversitelerle anlaşma yaparak öğrencilerini Polonya'da bir yurt dışında okuma deneyimiyle tanıştırmaktadır. Öğrencilerin, öğrenim gördükleri lisans veya lisansüstü programlara bağlı olarak Polonya'da aldıkları ders içerikleri değişmekle beraber farklı bölümlerden gelen öğrencilerin ortak aldığı birtakım dersler de bulunmaktadır. Bunların başında Erasmus değişim programı kapsamında Polonya'da bulundukları için aldıkları yoğunlaştırılmış Lehçe dersler gelmektedir. Bu dersler öğrencilerin gerek Polonya'da kaldıkları süre içerisinde günlük yaşamdaki gereksinimlerini karşılamak gerekse dile olan ilgilerini arttırmak amacıyla açılmıştır. Nitekim bu dili öğrenmeye başladıktan sonra seven ve Polonya'da yaşamayı veya Polonya ile olan bağını ve dil öğrenimini sürdürmeyi amaçlayan öğrenciler bulunmaktadır.

Eldeki verilere göre, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından 2010-2011 eğitim-öğretim yılına dek Erasmus değişim programı kapsamında Türkiye'den 250 öğrenci Polonya'ya gitmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ise 78 öğrenci sadece Türkiye'den gitmiştir ve Polonya, Erasmus anlaşması bulunan ülkeler arasında en çok Türkiye'den öğrenci kabul etmiştir.

Erasmus yoğunlaştırılmış dil kurslarında Polonya'ya eğitim veya uygulamalı öğrenim için gelen öğrencilere Lehçe öğretme amaçlanır. Bu kurslar belirli fonları olan ayrı bir Erasmus etkinliği olup yaklaşık 15 kişilik gruplar için temel ve orta düzeyde verilmektedir.

2012-2013 eğitim-öğretim yılına dek Lehçe öğretimi sadece üniversiteler tarafından yapılmaktaydı. Ancak, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından sonra özel dil kursları da Erasmus öğrencilerine Lehçe öğretmeye başlamıştır.

Kurslar Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlaşmış, nitelikli öğreticiler tarafından yürütülmekte ve bu kurslarda öğrencileri dilde olabildiğince etkin olmaları yönünde harekete geçiren öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Öğrenciler genellikle (örneğin geziler veya kent turları sırasında) kendilerini Lehçe konuşmaya zorlayan doğal durumların içine sokulmaktadır. Kurs programı ayrıca Polonya'nın kültürü ve tarihine ilişkin derslere, atölyelere, gezi turlarına ve film gösterimleri, tiyatro oyunları, yerel kültürel etkinlikler gibi kültürel bir programa katılımı da içermektedir.

Bu kurslarda öğrenci gruplarının uygun şekilde kaynaştırılması son derece önemlidir ve ülkeler arası engellerin veya genel kabul görmüş ön yargıların aşılması gereklidir. Bu amaca son derece uygun bir yöntem olarak sosyalleşme toplantıları yapılmaktadır. Bu buluşmalarda öğrencilere çeşitli müzik türleri dinletilebilmekte, tiyatro toplantıları düzenlenebilmektedir. Sık sık başvurulan bir diğer yöntem farklı coğrafyalardan gelmiş öğrencilerin Polonyalı arkadaşlarına, öğreticilerine ve birbirlerine ülkelerinin geleneklerini Lehçe anlatan sunumlar yapmalarıdır. Bu sunumlar sırasında öğrencilerin, yaptıkları ulusal yemekleri sundukları "ulusların akşamları (veya günleri)" etkinliği son derece popülerdir.

Öğrencilerin kaynaşma ve etkinleşmesini sağlayan bir diğer yöntem, el birliğiyle Lehçe hazırladıkları tiyatro dersleri veya birlikte Polonya yemekleri yaptıkları ve sadece Lehçe konuştukları mutfak etkinlikleri gibi ek atölye dersleridir.

Polonya'da verilen bu Lehçe kurslarına 1998-1999 eğitim-öğretim yılından 2011-2012 eğitim-öğretim yılına dek farklı ülkelerden 2.106 Erasmus öğrencisi katılmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ise bu kurslara 600'ün üzerinde ek öğrenci kabul edilmiştir. 1998'den 2012'ye dek toplam 655.000 öğrenciye yönelik Lehçe kursları

düzenlenmiştir. Bu rakamlar Erasmus değişim programı fonlarının azalmadan devam etmesi gerektiğini ve deneyimini göstermektedir; öğrenciler bu değişim programları sayesinde iş yaşamına geçmeden önce yeni bakış açıları kazanmışlardır.[27]

3.3.1.2. Türkiye'de Lehçenin Öğretimi

Türkiye'de Lehçenin öğretimi 1986 yılından bu yana kesintisiz biçimde ve sadece üniversite düzeyinde yapılmaktadır. Bunun yanı sıra Ankara Üniversitesi Tömer Yabancı Dil Öğretim Merkezinde 1990'lı yılların sonlarından başlayarak birkaç yıl Lehçe öğretimi yapılmış; ancak, yeterli öğrenci sayısı sağlanamadığından bu kurslar uzun süreli olamamıştır. Merkezi Ankara'da bulunan Polonya Akademi tarafından dönem dönem özel kurslar açılarak Lehçe dersler verilmektedir.

3.3.1.2.1. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı akademik etkinliklerine 1986 yılında, (söz konusu dönemdeki unvanıyla) Doç.Dr. Ömer Aydın Süer başkanlığında ve resmi olarak Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı çatısı altında bir bilim dalı olarak başlamıştır. Hangi tarihte anabilim dalı olduğuna ilişkin kesin bir bilgiye ulaşılamamış olsa da Süer'e göre, bağımsız bir anabilim dalı olarak 1987 yılında kurulmuştur.

2014 yılına kadar Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü içinde varlık göstermiş olan anabilim dalı 13.05.2014 tarihinde Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümünün kurulmasıyla bu bölüm çatısı altına alınmıştır. Bu süreçte anabilim dalının adının Polonya Dili ve Kültürü olarak değiştirilmesi önerisi YÖK'e sunulmuş olup bu öneri

[27] Detaylar için bknz. Maria Rółkowska, Uczenie się i postrzeganie języka polskiego oraz kultury polskiej przez studentów programu Erasmus jako aspekt komunikacji międzykulturowej. Intensywne kursy językowe Erasmusa (EILC) w Polsce czyli jak zagraniczni studenci programu Erasmus uczą się polskiego.
http://www.sjikp.old.us.edu.pl/kursy_k/pliki/Intensywne_kursy_jezykowe_Erasmusa_EILC_w_Polsce_czyli_jak_zagraniczni_studenci_programu_Erasmus_ucza_sie_polskiego.pdf

13.05.2014 tarihinde kabul edilmiş ve anabilim dalı, varlığını 11.03.2020 tarihine dek bu adla sürdürmüştür. Ancak, YÖK'ün üniversite bölümlerinde isim birliği yaklaşımı çerçevesinde 11.03.2020 tarihinde aldığı karar uyarınca anabilim dalının adı tekrar değiştirilerek Leh Dili ve Edebiyatı yapılmıştır.

Slav dilleri, kültürleri ve yazınları üzerine çalışmalarını sürdüren Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde hâlihazırda Bulgar Dili ve Edebiyatı, Leh Dili ve Edebiyatı, Makedon Dili ve Edebiyatı, Rus Dili ve Edebiyatı anabilim dalları yer almaktadır.

Anabilim dalının kuruluş tarihine ilişkin bilgiler 2018 yılında emekli olan kurucu başkanı Prof. Dr. Ö. Aydın Süer'in yanı sıra, Prof. Dr. Neşe M. Yüce ve Prof. Dr. Seda Köycü'den edinilmiş olup bu bilgiler tarihi belgelerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Anabilim dalının kuruluşuna 1986 yılında Yüksek Öğretim Kurulu Başkanı olan Prof. Dr. İhsan Doğramacı, Ankara Üniversitesi rektörü olan Prof. Dr. Tarık Somer ve Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Dekanı olan Prof. Dr. Rüçhan Arık büyük destek vermiştir.

Prof. Dr. Aydın Süer ile yapılan görüşme sırasında "Türkiye Cumhuriyeti ile Polonya Cumhuriyeti arasında bir mutabakat anlaşması imzalanmıştır." yönünde bir bilgi edinilmiş olup bu bilgiden yola çıkılarak yapılan arşiv çalışması sonucunda Resmi Gazetede bu bilgiyle örtüşen, aşağıda sunulmuş habere rastlanmıştır.

The weighted average interest rate for the disbursements effected in ..... in the amount of DM ..... is ..... per cent per annum. On the basis of the average interest rate of ..... per cent per annum determined last year for an amount of DM ..... the interest rate for the year .... shall be ..... per cent per annum for an amount of DM .....

Yours faithfully,
Kreditanstalt für Wiederaufbau

Annex II

Kreditanstalt für Wiederaufbau
Postfach 11 11 41
D - 6000 Frankfurt am Main
Federal Republic of Germany

C o n f i r m a t i o n

Re: L I a / B II b / (1) Control and Monitoring* /
(2) Low and Medium Voltage* Equipment
for the Power Plant Çatalagzi "B"
Loan No. F 1055 / 83 65 181
Loan and Project Agreement dated

In accordance with Article 4.6 of the Loan and Project Agreement, we hereby confirm that the Project has reached readiness for operation on .....

....
(Signature of the Exporter) (Signature of the Project Sponsor authorized in accordance with Article 8.2)

*) Delete as appropriate

Karar Sayısı : 85/8946

Türkiye ile Polonya arasında ticari ve ekonomik işbirliğinin arttırılması konusundaki ekli 23 Kasım 1984 tarihli «Mutabakat Zaptı» nın onaylanması; Dışişleri Bakanlığı'nın 24/12/1984 tarihli ve EİBD : I-420-031-1/84-6345 sayılı yazısı üzerine. 31/5/1963 tarihli ve 244 sayılı Kanun'un 3 üncü ve 5 inci maddelerine göre, Bakanlar Kurulu'nca 3/1/1985 tarihinde kararlaştırılmıştır.

Kenan EVREN
Cumhurbaşkanı

T. ÖZAL
Başbakan

Türkiye ve Polonya arasındaki ticari ve ekonomik iş birliğinin arttırılması konusundaki, 85/8946 Karar Sayısıyla çıkan *Mutabakat Zaptı*nın imzalanma örneği 09 Ocak 1985 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Bu anlaşmanın sonuçlarından biri de eğitim alanında iş birliği sağlanması olmuş ve bu doğrultuda -Polonya'da 3 üniversitede (Varşova Üniversitesi, Jagiellon Üniversitesi ve Adam Mickiewicz Üniversitesi) Türkoloji Bölümü olduğundan- Türkiye'de de Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı açılması görüşü öne sürülmüştür. Bu açıdan Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalının kuruluşu Türkiye-Polonya arasındaki diplomatik ilişkilerin bir sonucudur denilebilir. Nitekim anabilim dalının web sayfasında da bu düşünceye "2014 yılında 600.

yıldönümü kutlanan Türkiye-Polonya (diplomatik) ilişkilerinin ülkemizde akademik düzeydeki meyvesi olan anabilim dalımız…"[28] şeklinde vurgu yapılmıştır:

Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalının akademik etkinliklerine başlaması yönünde atılan ilk adımlardan biri (söz konusu dönemdeki unvanıyla) Doç.Dr. Ö. Aydın Süer'in başkan olarak belirlenmesi olmuştur. Ancak, Süer o dönemde Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında görevlidir. Süer'in Lehçeyi öğrenmesi ve anabilim dalına öğrenci alımının bir an önce başlatılabilmesi için Polonya Varşova Üniversitesinden iki uzman - Dr. Andrzej Zieniewicz ve eşi Dr. Ewa Pietrzyk-Zieniewicz görevlendirilmiştir. Anabilim Dalı 1986-1987 eğitim-öğretim yılında, lisans öğretim programı Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalının öğretim programına benzer şekilde oluşturularak akademik etkinliğine başlamış ve ilk öğrencileri 4 yıl boyunca bu programa uygun şekilde eğitim almışlardır. Dr. Andrzej Zieniewicz yazın, Dr. Ewa Pietrzyk-Zieniewicz ise dil bilgisi derslerini yürütmüştür. 1987 yılının yaz döneminde Süer bir yıldır öğrendiği Lehçesini geliştirmek üzere Polonya'ya gitmiştir.

1989-1990 eğitim-öğretim yılında ilk mezunlarını vermiş olan anabilim dalı aynı eğitim-öğretim yılında lisansüstü öğretim programı açmıştır.

Varlığını dört yabancı uzmanla sürdürme şartı olan Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalının akademik kadrosuna, bilimsel destek sağlamak amacıyla 1989-1990 eğitim-öğretim yılında iki uzman daha - Dr. Ewa Zielinska ve eşi Andrzej Zielinski eklenmiştir.

Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı mezunu olan Prof. Dr. Neşe M. Yüce 1989-1990 eğitim-öğretim yılında Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başlamıştır. 1989 yılında Polonicum dil kursuna katılmak üzere Polonya'ya gitmiş, 1990 yılında Öğretim Görevlisi olarak göreve başlamış ve 1992 yılında yüksek lisans, 1996 yılında doktora öğrenimini tamamlamıştır. 1999-2006 yılları arasında

[28] http://www.dtcf.ankara.edu.tr/slav-dilleri-ve-edebiyatlari-bolumu/leh-dili-ve-edebiyati-anabilim-dali/

doçent olarak görev yapmış olan Yüce 2006 yılında profesörlüğe atanmıştır. Yüce'nin özellikle Polonya yazını tarihi üzerine verdiği dersler ve 1995 yılından sonra yazmaya başladığı Polonya yazını içerikli Türkçe ders kitapları öğrencilere Polonya yazınını tanıtır, öğretir ve onları Polonya yazınına yakınlaştırır.

Prof. Dr. Seda Köycü Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalından 1995 yılında mezun olmuş, 1996 yılında Araştırma Görevlisi olarak göreve başlamış, 2000 yılında yüksek lisans ve 2004 yılında doktora öğrenimini tamamlamıştır. 2007-2013 yılları arasında doçent olarak görev yapmış olan Köycü 2013 yılında profesörlüğe atanmıştır. 2.07.2014-2.07.2017 tarihleri arasında Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü başkanlığı ve 10.01.2014-1.03.2018 tarihleri arasında Polonya Dili ve Kültürü Anabilim Dalı başkanlığı görevlerini üstlenmiş olan Köycü 23.09.2020 tarihi itibarıyla Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı başkanlığı görevini yürütmektedir. Polonya yazını üzerine yaptığı çalışmalarla olduğu kadar Lehçe dil bilgisi, çeviri içerikli dersleriyle ve *Lehçe Dil Bilgisi* başlıklı kitabıyla da alana katkılar sağlamıştır. *Polonya Atasözleri* ve *Polonya Deyimleri* başlıklı dersleriyle de dil öğretimini dikkat çekici hale getirmiştir.

Doç.Dr. Sabire Arık Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalından 1992 yılında mezun olmuş, 1998 yılında yüksek lisans ve 2004 yılında doktora öğrenimini tamamlamıştır. 2011 yılında doçent unvanını almıştır. Gerek Polonya yazını gerekse özellikle son dönemde Polonya tarihi üzerine yaptığı çalışmalarla anabilim dalına katkı sunmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Aybike Kılık 2008 yılında yüksek lisans, 2019 yılında doktora öğrenimini tamamlamıştır. Polonya yazını ve sineması üzerine dersler vererek bu alanda çalışmalar yapmaktadır.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında anabilim dalında iki yabancı uzman - Jacek Skawiński ve Paweł Zacherewicz göreve başlamış ve iki akademik yıl boyunca Lehçe dil bilgisi içerikli dersler vererek anabilim dalına katkıda bulunmuşlardır.

2006-2007 eğitim-öğretim yılında yabancı uzman Dr. Dorota Anna Mikołajczyk göreve başlamış olup halen hem lisans hem hazırlık programında dersler vererek anabilim dalına katkıda bulunmaktadır.

Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda değişim ve gelişim yaşandığı söylenebilir. Gerek anabilim dalı akademik kadrosundaki nicel artış gerekse yapılan çalışmalar anabilim dalının akademik etkinliklerini geliştirmeye ve zenginleştirmeye yöneliktir, kuşkusuz.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında anabilim dalında hazırlık programı açılmış ve öğrenim süresi 5 yıla çıkarılmış olup aynı yıl Małgorzata Maria Çetinkaya bu programda görevlendirilmek üzere sözleşmeli yabancı uzman olarak anabilim dalı akademik kadrosuna katılmıştır. Çetinkaya halen hazırlık programında görev yapmaktadır.

Anabilim dalında her yıl yaklaşık 30 lisans öğrencisi öğrenime başlamakta, 1 yıllık hazırlık programını başarıyla tamamladıktan sonra 4 yıllık örgün öğrenim sürecine girmektedirler. Öğrenciler lisans öğrenimleri boyunca Polonya'daki yaz okulları için burs alabilmektedirler. Polonya'daki yaz okulu kursları NAWA[29] ajansı tarafından düzenlenmektedir. Lehçe dil bilgisi, Polonya tarihi ve kültürü üzerine yoğunlaşan bu kurslar sadece ülkenin dilini, kültürünü ve tarihini öğrenmek için değil, aynı zamanda en önemli turistik yerlerini ziyaret etmek, Polonyalılarla ve aynı öğrenme tutkusunu paylaşan, dünya çapında farklı ülkelerden gelmiş katılımcılarla tanışmak için bir fırsat sunmaktadır. Yaz okulu kursları her yılın Temmuz ve Ağustos aylarında yüz yüze, uzaktan veya harmanlanmış şekilde düzenlenmektedir.

Yaz kurslarının öğretim programları NAWA tarafından denetlenen devlet üniversitelerinin bünyelerindeki, yabancı dil olarak Lehçe öğreten merkezler tarafından

[29] NAWA, 2017 yılında kurulmuş bir kurumdur. Polonya'daki akademik ve araştırma kurumlarının uluslararasılaşma sürecini yönlendiren devlet faaliyetlerini sürdürmek için kurulmuştur. NAWA'nın amacı, Polonya'nın bilim ve yüksek öğrenim alanında gelişimini desteklemektir. NAWA kurumun sağladığı olanaklar son yıllarda herhangi bir değişim göstermemiştir. Ancak bu tezin verdiği bilgilerin güncelliği ilgili yıl için geçerlidir.

hazırlanmaktadır. Sunulan eğitim 3 veya 4 haftalık olup bu bursu edinen öğreniciler eğitim, konaklama ve vize masraflarından muaf tutulmakta, yolculuk ve sigorta masrafları öğreniciler tarafından karşılanmaktadır. Polonya'daki bu yaz kurslarına başvurmak için Polonya'daki üniversitelerin dışında bir üniversiteye kayıtlı olmak ve Polonya'da yaşamıyor olmak gerekmektedir.

Lisans ve lisansüstü öğrencileri Erasmus öğrenci değişim programı çerçevesinde Polonya'da bir eğitim-öğretim dönemi boyunca öğrenim görebilmektedirler. 2023 yılı Türkiye-Polonya arası Erasmus programı anlaşmalarının yenileneceği yıl olduğundan anlaşmaların değişmesi beklenebilmektedir. Ancak, şu an Ankara Üniversitesinin Polonya'daki iki üniversiteyle (Bydgoszcz'taki Kazimierz Wielki Üniversitesi ve Poznań'daki Adam Mickiewicz Üniversitesi) anlaşmasının olduğu bilinmektedir.

Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında dil bilgisi ve çeviri üzerine yoğunlaşan derslerde öğrencilerin sınıf ve düzeylerine uygun olarak öğretim programları, uygun ders kitapları ve yöntemler belirlenmektedir. Bu doğrultuda **Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi**ne sıklıkla başvurulan Lehçeden Türkçeye çeviri, çeviri eleştirisi ve Lehçe dil bilgisi içerikli dersler; ayrıca, **İşitsel-Dilsel Yöntem**den faydalanılan Lehçeden Türkçeye çeviri içerikli dersler bulunmaktadır. Söz konusu derslerin özellikle Polonyalı uzamanlarımız tarafından uygulandığında dinleme ve anlamayı geliştirmeyi hedeflerken konuşmayı desteklediği de gözlenmektedir. **İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi**nin kullanıldığı çeviri ve dil bilgisi içerikli derslerde öğrenciler için günlük hayatta karşılarına çıkma ihtimalinin yüksek olduğu anlamlı sözcükler, diyaloglar gibi gerçekçi dil kullanımları tercih edilmektedir. Derslerde derleme yöntem olarak da bilinen **Seçmeli Yönteme** de başvurulmaktadır. Öğrencilerle iletişim halinde olan öğreticiler ders içeriklerini öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda belirlemektedirler. Derslerde

zaman zaman, yabancı dil öğretiminde ikincil yöntemlerden olan **İşitsel-Görsel Yöntem** de kullanılmaktadır.

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında çeviri ve dil bilgisi içerikli derslerde de temel yöntemlerden biri **Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi**dir. Derslerde konu anlatımı yapıldıktan sonra çeviri etkinliklerinden faydalanılarak konunun pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra diğer yöntemlerden de yararlanıldığı yönünde bilgi edinilmiştir.

Anabilim dalı mezunları *filolog* unvanı almakta olup turizm, mimarlık, inşaat, ticaret alanında çalışma olanağı bulabildikleri gibi, bazı kamu kurumlarında tercüman/çevirmen olarak görev yapabilmektedirler.

Anabilim dalının lisansüstü programlarına başvurularda Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin belirlediği koşullar dışında, Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı mezunu olma şartı aranmaktadır. Anabilim dalının bu çalışmanın kaleme alındığı dönemdeki akademik kadrosu ve öğretim programları şöyledir:

Akademik Kadro

Prof. Dr. Seda KÖYCÜ (Anabilim Dalı Bşk.)
Doç.Dr. Sabire ARIK
Dr. Öğr. Üyesi Aybike KILIK
Arş. Gör. Saadet BÜYÜK
Yab. Uzm. Dr. Dorota MIKOŁAJCZYK
Yab. Uzm. Małgorzata Maria ÇETİNKAYA
Yab.Uzm. Małgorzata Dorota KOLOĞLU

Ek1. Lisans ders programı

1. sınıf 1. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
PLN115	Dil Bilgisi I	1.sınıf 1.yarıyıl	4
PLN117	Günlük Konuşma Kalıpları I	1.sınıf 1.yarıyıl	4
PLN119	Kuruluşundan Büyük İşgale Polonya Tarihi	1.sınıf 1.yarıyıl	4
PLN121	Antik Edebiyat	1.sınıf 1.yarıyıl	4

1. sınıf 2. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
PLN116	Dil Bilgisi II	1.sınıf 2.yarıyıl	4
PLN118	Günlük Konuşma Kalıpları II	1.sınıf 2.yarıyıl	4
PLN120	Bağımsızlıktan Günümüze Polonya Tarihi	1.sınıf 2.yarıyıl	4
PLN122	Mitoloji	1.sınıf 2.yarıyıl	4

2. sınıf 1. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
PLN225	Orta Düzey Dil Bilgisi I	2.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN227	Orta Düzey Sözlü Anlatım I	2.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
PLN229	Orta Düzey Çeviri Çalışmaları I	2.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
PLN231	Orta Çağ'dan Rönesans'a Polonya Edebiyatı	2.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN233	Edebiyat Bilimi Temel Kavramları I	2.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	3
PLN235	Polonya Tarihine Yön Veren Liderler	2.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN239	Bosna Edebiyatı I	2.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	4
PLN241	Balkan Romanlarında Türk İmgesi I	2.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN243	Başlangıcından Günümüze Polonya Tarihinde Dönüm Noktaları	2.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN245	Lehçe Metin Yazma Becerileri	2.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2

2. sınıf 2. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
PLN224	Orta Düzey Dil Bilgisi II	2.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
PLN226	Orta Düzey Sözlü Anlatım II	2.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	2
PLN228	Orta Düzey Çeviri Çalışmaları II	2.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
PLN230	Barok'tan Aydınlanma'ya Polonya Edebiyatı	2.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
PLN232	Edebiyat Bilimi Temel Kavramları II	2.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	3
PLN238	Bosna Edebiyatı II	2.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	4
PLN240	Balkan Romanlarında Türk İmgesi II	2.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN242	Polonya Kültür Tarihi	2.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN244	Lehçe Metin Yazma Becerileri II	2.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2

3. sınıf 1. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
PLN329	İleri Düzey Dil Bilgisi I	3.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN331	İleri Düzey Sözlü Anlatım I	3.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN333	İleri Düzey Çeviri Çalışmaları I	3.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN335	Romantizm Dönemi Polonya Edebiyatı	3.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN337	Polonya Edebiyatının Türkçeye Çevrilmiş Yapıtları	3.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN339	Polonya Atasözleri	3.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN345	Polonya Tarihine Yön Veren Liderler	3.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2

3. sınıf 2. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
PLN330	İleri Düzey Dil Bilgisi II	3.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
PLN332	İleri Düzey Sözlü Anlatım II	3.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
PLN334	İleri Düzey Çeviri Çalışmaları II	3.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
PLN336	Realizm Dönemi Polonya Edebiyatı	3.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
PLN338	Polonya Deyimleri	3.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN340	Usta İsimleriyle Polonya Sanatı	3.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN346	Türkiye- Polonya Siyasi İlişkileri	3.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2

4. sınıf 1. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
PLN431	Cümle Bilgisi	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN433	Edebi Çeviri Çalışmaları I	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN435	Genç Polonya Dönemi Polonya Edebiyatı	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN437	İki Savaş Arası Dönem ve II. Dünya Savaşı Dönemi Polonya Edebiyatı	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
PLN439	Polonya Sineması I	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN441	Polonya Edebiyatının Nobel Ödüllü Sanatçıları	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN443	Kültür ve Bilim Alanında Dünyaca Ünlü Polonyalılar	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN445	Stanisław Lem ve Bilim Kurgu	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN447	Balkan Edebiyatından Öyküler I	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN449	Lehçede Argo	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
PLN451	Polonya'da Yaşayan Türk Grupları	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2

4. sınıf 2. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
PLN430	Çeviri Eleştirisi	4.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
PLN432	Edebi Çeviri Çalışmaları II	4.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	3
PLN434	Çağdaş Polonya Edebiyatı	4.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
PLN498	Mezuniyet Tezi	4.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	0
PLN436	Polonya Sineması II	4.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN438	Polonya Toplama Kampı Edebiyatı ve Borowski	4.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN440	Gombrowicz'in Romanında Başkahraman	4.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN442	Mrożek ve Absürt Tiyatro	4.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN444	Witkacy ve Schulz'un Sanatı	4.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN446	Balkan Edebiyatından Öyküler II	4.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
PLN448	Polonya Tarihinde Doğu İmgesi	4.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2

Ek2. Lisansüstü Ders Programı

Ek2.1. Yüksek Lisans Ders Programı

Güz Dönemi

Kod	Ad	Kredi	AKTS
91005001	Araştırma Yöntemleri	3,0	8,0
47035001	Leh Siyasi Tarihi (X-XVIII) I (Seçmeli)	4,0	11,0
47035003	Leh Kültür Tarihi I (Seçmeli)	4,0	11,0
47035015	Osmanlı-Lehistan İlişkileri (XV-XVIII) (Seçmeli)	4,0	11,0
47035017	Yazın Çevirisine Genel Bakış ve Uygulamalı Çalışmalar (Seçmeli)	4,0	11,0
47035019	Çağdaş Polonya Şiiri (Seçmeli)	4,0	11,0
47035021	İkinci Dünya Savaşı Dönemi Polonya Edebiyatında Şiir (Seçmeli)	2,0	6,0

Bahar Dönemi

Kod	Ad	Kredi	AKTS
47035002	Leh Siyasi Tarihi (XIX-Xx) II (Seçmeli)	4,0	11,0
47035004	Leh Kültür Tarihi II (Seçmeli)	4,0	11,0
47035016	Çeviri Kuram ve Yöntemleri (Seçmeli)	4,0	11,0
47035018	Çağdaş Polonya Romanı (Seçmeli)	4,0	11,0
47035020	İki Savaş Arası Dönem Şiiri (Seçmeli)	2,0	6,0

Ek2.2. Doktora Ders Programı

Güz Dönemi

Kod	Ad	Kredi	AKTS
91006001	Araştırma Yöntemleri	3,0	10,0
47036001	Leh Siyasi Tarihi (X-XVIII) I (Seçmeli)	4,0	12,0
47036003	Leh Kültür Tarihi I	4,0	12,0
47035015	Osmanlı-Lehistan İlişkileri (XV-XVIII)	4,0	12,0

47036015	Çeviri Eleştirisi Kuram ve Yöntemleri	4,0	12,0
47036017	Çağdaş Polonya Tiyatrosu	4,0	12,0

Bahar Dönemi

Kod	Ad	Kredi	AKTS
47036002	Leh Siyasi Tarihi (XIX-Xx) II (Seçmeli)	4,0	12,0
47036004	Leh Kültür Tarihi II	4,0	12,0
47036016	Yazın Çevirisi Eleştirisi ve Uygulamalı Çalışmalar	4,0	12,0
47036018	Postmodern Edebiyat	4,0	12,0

Ek3. Lisansüstü Mezuniyet Tezlerinin Listesi

Yüksek Lisans

Yazar	**Danışman**	**Tez Adı**	**Tez Yılı**
Neşe Yüce	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	Zbigniew Herbert'in Şiirlerinde Antik Çağ İzleri	1992
Aydın Aydın	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	Marek Hłasko'nun Öykülerindeki Genç Figürler	1993
Sabire Arık	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	Pola Gojawiczyńska'da Kadın Sorunsalı	1997
Osman Fırat Baş	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	Dygat'ın Yapıtlarında Aydın Sorunsalı	1997
Seda Köycü	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	Maria Pawlikowska Jasnorzewska'nın Son Dönem Edebi Yaratıcılığı	1999
Aybike Çetin	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	II. Dünya Savaşı Öncesi, Savaş Dönemi ve Savaş Sonrası Czesław Miłosz Şiirlerine Bakış	2008
Ebru Akgül	Prof. Dr. Seda KÖYCÜ	Tadeusz Borowski'nin Sanatında Toplama Kampı Gerçeği	2011
Svıtlana Maleyeva Erkoç	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	Marek Hłasko ve Sabahattin Ali'nin Öykülerinde Siyasal-Toplumsal Eleştiri	2012

Emrah Gaznevi	Prof. Dr. Neşe M. YÜCE	Olga Tokarczuk'un Eserlerinde Postmodernizm İzleri	2014
Nevra Vardal	Prof. Dr. Seda KÖYCÜ	"Lala"da Nehir Roman İzleri	2014
Saadet Büyük Güler	Prof. Dr. Seda KÖYCÜ	Polonya Dilinde Önleçler	2015
Fikri Fırat Özcan	Dr. Öğr. Üyesi Aybike KILIK	Olga Tokarczuk'un Eserlerinde Zygmunt Bauman'ın Postmodern Tiplerinin İzdüşümleri	2022

Doktora

Yazar	**Danışman**	**Tez Adı**	**Tez Yılı**
Neşe Taluy Yüce	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	Slawomir Mrozek'in Öykülerinde Grotesk	1996
Seda Köycü	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	Halina Poświatowska'nın Şiirlerinde Aşk ve Ölüm	2003
Osman Fırat Baş	Prof. Dr. Ö. Aydın SÜER	Gombrowicz İnsanı	2003
Malgorzata Maria Gajda	Prof. Dr. Neşe M. YÜCE	Polonya Barok Edebiyatında Türk Etkisi (Wacław Potocki'nin 'Hotin Savaşı' ve Samuel Twardowski'nin 'Cesur Elçilik' Adlı Yapıtları Çerçevesinde İlk Osmanlı-Lehistan Savaşı Dönemi)	2015
Aybike Kılık	Prof. Dr. Neşe M. YÜCE	Andrzej Wajda'nın Kadrajından Polonya Edebiyatı	2018
Dorota Anna Mikolajczyk	Prof. Dr. Neşe M. YÜCE	Çağdaş Polonya Edebiyatında Yetmişli Yazarlar	2018
Seyyal Körpe	Prof. Dr. Aydın Süer; Prof. Dr. Seda KÖYCÜ	İki Dünya Savaşı Arası Dönemde Polonya Düzyazısının Psikolojik Gerçekçilik Perspektifinden İncelenmesi: Zofia Nalkowska'nın Granica (Sınır), Maria Dabrowska'nın Noce i Dnie (Geceler ve Gündüzler)	2013

		ve Maria Kuncewiczowa'nın Cudzoziemka (Yabancı Kadın) Adlı Yapıtlarında Kadın ve Aşk	
Emrah Gaznevi	Prof. Dr. Seda KÖYCÜ	Polonya Dilinde Eylemlerin Önekli ve Öneksiz Biçimlerinde Anlam İlişkisi	2018
Nevra Vardal Atak	Prof. Dr. Neşe M. YÜCE	20. Yüzyılın En Travmatik Elli Yılının (1939-1989) Polonya Şiirine Yansımaları	2022

3.3.1.2.2. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı

Akademik kadrosu gün geçtikçe artan İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı akademik etkinliğine 1992-1993 eğitim-öğretim yılında başlamış ve 2000-2001 eğitim-öğretim yılına kadar aralıksız 8 yıl boyunca öğrenci almaya devam etmiştir.

2000-2001 eğitim-öğretim yılından 2014-2015 eğitim-öğretim yılına dek öğrenci almayan bölüm 14 yıl boyunca eğitime ara vermiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibarıyla her yıl 30 kontenjanla öğrenci almaktadır. Anabilim dalında 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı itibarıyla Polonya Araştırmaları Tezli Yüksek Lisans Programı açılmış olup Doktora programı henüz bulunmamaktadır. Anabilim dalının bu çalışmanın kaleme alındığı dönemdeki akademik kadrosu ve öğretim programları şöyledir:

Prof.Dr. Hacer TOPAKTAŞ ÜSTÜNER (Anabilim Dalı Bşk.)
Doç.Dr. Seyyal KÖRPE KEMER
Dr. Öğr. Üyesi Emrah GAZNEVİ
Öğr. Gör. Dr. Artur STEPLEWSKI
Öğr. Gör. Dr. Mariana BUDU
Öğr. Gör. Agnieszka PYCZEK
Öğr. Gör. Ewelina Pelagia SASIN
Arş.Gör. Mehmet Enver ERBİL

Lisans ders programı

1. sınıf 1. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
LDED1002	Lehçe Fonetik I	1.sınıf 1.yarıyıl	2
LDED1005	Lehçe Konuşma Uygulamaları I	1.sınıf 1.yarıyıl	2
LDED1011	Lehçe Metin Okuma	1.sınıf 1.yarıyıl	3
LDED1010	Lehçe Sözlü ve Yazılı Anlatım I	1.sınıf 1.yarıyıl	3
LDED1001	Lehçe Uygulamalı Dil bilgisi I	1.sınıf 1.yarıyıl	4

1. sınıf 2. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
LDED1008	Lehçe Fonetik II	1.sınıf 2.yarıyıl	2
LDED1013	Lehçe Konuşma Uygulamaları II	1.sınıf 2.yarıyıl	2
LDED1014	Lehçe Metin Açiklaması	1.sınıf 2.yarıyıl	3
LDED1012	Lehçe Sözlü ve Yazılı Anlatım II	1.sınıf 2.yarıyıl	3
LDED1007	Lehçe Uygulamalı Dil bilgisi II	1.sınıf 2.yarıyıl	4

2. sınıf 1. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
LDED2012	Lehçe Dil bilgisi I	2.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	4
LDED2026	Lehçe Kompozisyon I (Yazılı ve Sözlü)	2.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED2027	Ortaçağ'dan Aydınlanma'ya Polonya Edebiyatı ve Kültürü	2.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	3
LDED2025	Polonya Tarihi	2.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	3
LDED2038	Rus Dili Grameri I	2.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
LDED2021	Rusça Yazılı Anlatım I	2.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2

2. sınıf 2. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
LDED2016	Lehçe Dil bilgisi II	2.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	4
LDED2032	Lehçe Kompozisyon II (Yazılı ve Sözlü)	2.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	2
LDED2033	Ortaçağ'dan Aydınlanma'ya Polonya Edebiyatı ve Kültürü II	2.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	3
LDED2031	Polonya Tarihi II	2.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	3
LDED2038	Rus Dili Grameri II	2.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
LDED2022	Rusça Yazılı Anlatım II	2.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2

3. sınıf 1. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
LDED3037	Lehçe Çeviribilim	3.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED3023	Lehçe İleri Dil bilgisi I	3.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED3036	Lehçe Morfoloji I	3.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED3038	Polonya Edebiyatında Romantizm ve Pozitivizm I	3.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	3
LDED3048	Polonya Romanından Seçkiler	3.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
LDED3040	Rus Dili Grameri III	3.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
LDED3046	Rusça İletişim Becerileri I	3.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
LDED3026	Rusça Konuşma Becerileri I	3.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
LDED3039	Türkiye-Polonya İlişkileri	3.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	3

3. sınıf 2. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
LDED3035	Lehçe İleri Dil bilgisi II	3.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	2
LDED3042	Lehçe Metin Çevirisi	3.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	2

LDED3041	Lehçe Morfoloji II	3.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	2
LDED3038	Polonya Edebiyatında Romantizm ve Pozitivizm II	3.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	3
LDED3048	Polonya Görsel Sanatları	3.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
LDED3043	Polonya Ülke Bilgisi	3.sınıf 2.yarıyıl Zorunlu	3
LDED3045	Rus Dili Grameri IV	3.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
LDED3047	Rusça İletişim Becerileri II	3.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2
LDED3027	Rusça Konuşma Becerileri II	3.sınıf 2.yarıyıl Seçmeli	2

4. sınıf 1. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
LDED4063	20.yy Polonya Edebiyatı ve Kültürü I	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	3
LDED4061	Lehçe Bilimsel Metin Çevirileri I	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED4060	Lehçe Sentaks I	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED4062	Lehçe Sözlü İletişim Becerileri I	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED4065	Rus Dili Grameri V	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
LDED4058	Rusça Çeviri Uygulamaları I	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
LDED4064	Seminer I	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	3

4. sınıf 2. yarıyıl

Kod	Ad	Dönem	Saat
LDED4069	20.yy Polonya Edebiyatı ve Kültürü II	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	3
LDED4067	Lehçe Bilimsel Metin Çevirileri II	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED4066	Lehçe Sentaks II	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED4068	Lehçe Sözlü İletişim Becerileri II	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	2
LDED4071	Rus Dili Grameri VI	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
LDED4046	Rusça Çeviri Uygulamaları II	4.sınıf 1.yarıyıl Seçmeli	2
LDED4070	Seminer II	4.sınıf 1.yarıyıl Zorunlu	3

Yüksek Lisans Ders Programı

Güz Dönemi

Kod	Ad	Kredi	AKTS
POAR7022	20. yy Polonya Edebiyatında Psikolojik Roman	3,0	8,0
POAR7010	Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği	3,0	8,0
POAR7023	Çeviri Odakli Metin Analizi	3,0	8,0
POAR7014	Dilbilim Tarihi	3,0	8,0
POAR7012	Genel Dilbilim	3,0	4,0
POAR7016	Klasik Dönem Polonya Tarihi Metin İncelemeleri	3,0	8,0
POAR7025	Lehçe Sözcük Bilgisi	3,0	8,0
POAR7024	Orta Ve Doğu Avrupa'da Toplum ve Siyaset	3,0	8,0
POAR7020	Polonya Romantik Dönem Edebiyatı – I	3,0	8,0
POAR7018	Türkiye-Polonya İlişkilerinde Diplomasi ve Diplomatlar	3,0	8,0

Bahar Dönemi

Kod	Ad	Kredi	AKTS
POAR7008	20. yy Polonya Edebiyatında Psikolojik Roman	3,0	8,0
POAR7004	Dilbilim Araştırmaları	3,0	8,0
POAR7002	Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri	3,0	8,0
POAR7026	Lehçe Önekli ve Öneksiz Eylemler	3,0	8,0
POAR7003	Polonya Dış Politikası	3,0	4,0
POAR7005	Polonya Romantik Dönem Edebiyatı – II	3,0	8,0
POAR7001	Seminer	0	6,0
POAR7028	Sosyal Bilimler Alanında Yazılı Metin Çevirisi	3,0	8,0
POAR7007	Türkiye-Polonya İlişkilerinde Seyyahlar ve Göçmenler	3,0	8,0
POAR7006	Yakınçağ Dönemi Polonya Tarihi Metin İncelemeleri	3,0	8,0

3.3.1.3. Amerika ve Kanada'da Lehçenin Öğretimi

Amerika'da Lehçenin Öğretimi

Kuzey Amerika'daki Leh Dili ve Edebiyatı çalışmalarını bölgenin coğrafi olarak Avrupa'dan uzak olduğunu unutmadan gözlemlemek gerekir. Bu uzaklığa rağmen 1848- 1914 yılları arasında Polonya'dan Amerika'ya kitlesel göçler olduğundan Slav çalışmaları adı altında birtakım çalışmalar başlatılmış, okullar ve çeşitli Polonya-Amerikan kurumları açılmıştır. Bunun yanı sıra dergiler basılmış, kültürel ve bölgesel organizasyonlar düzenlenmiştir. 19. yüzyılın sonlarında Amerika'da ilköğretim derecesinde Lehçe öğreten okullar vardır. Bu okullar genelde bölgesel nitelikli ve kiliseye bağlı okullardır. Ancak, II. Dünya Savaşı'ndan sonra çocuklar için açılmış bu Polonya okulları Amerikan tarzı eğitim vermeye başlamıştır. 1960'lardan sonra kiliseye bağlı okulların sayısı oldukça azalmıştır. Gönüllü Polonyalıların çalıştığı bu okullar pek çok kuşaktan Polonyalıyı bir araya getirmiş ve onların ana dillerine, inançlarına ve ulusal varlıklarına bağlılıklarını korumalarına yardımcı olmuştur.

19. yüzyılda Amerikan kolej ve üniversitelerinde Slav dilleri ve edebiyatlarına ilginin çok az olduğunu Mikoś'tan öğrenmek mümkündür (s.223). Öyle ki, ilk profesyonel Slavist olarak tarihe geçen Leo Wiener'in Harvard Üniversitesinde Lehçe öğretmeye başlaması 1897 yılına denk gelir. Wiener'in öğrencisi George R. Noyes ise Berkeley'de 1901 yılında Lehçe dersler vermeye başlamıştır.

Sigmund Sluszka 1951 yılında yazdığı makalesinde Lehçe ders kitaplarının eksikliğine vurgu yapmıştır. O dönemde kullanılan ders kitapları listesinde sadece kitapların yazar isimlerini belirtmiştir: bunlar "J. E. Bolanowski, Marie Paryska, Josef Teslar, A.P. Coleman; M. C. Patkanowska, Joseph Baluta, Paul Fox, Roman Dembinski, Sister Wlodimira, Fel., Wanda Rozmarek, Szober, Krynski ve Felician Sisters tarafından basılan kitaplardır. Sluszka ayrıca Lehçe öğretimi konusunda Birleşik

Devletler'de büyük gelişme kaydedilmekte olduğunu, daha fazla öğrencinin Lehçe öğrenmek istediğini, daha fazla sayıda üniversite ve okulun Lehçeyi öğretim programına dahil ettiğini, daha fazla ders kitabı yazıldığını ve bütün bunların sonucu olarak gelecekte Lehçenin Birleşik Devletler'deki yabancı dil öğretim programlarında daha önemli bir yere sahip olacağını belirtmiştir (Sluszka, 1951: 34). Günümüzde ise Amerika'da Lehçe öğretimi yapılan üniversite ve bölümlerin sayısı oldukça fazladır. En önemli üniversitelerde yer alan öncül akademisyenlerin de var olduğu birkaç örnek verebiliriz: Georgetown Üniversitesi Slav Dilleri Bölümünde Lehçe dersleri verilmektedir. Prof. Dr. Iwona Sadowska'nın görev yaptığı bu bölümde uluslararası düzeyde önemli bir yere sahip, yayınlanmış bir Lehçe dil bilgisi kitabı vardır. Sadowska'nın yazdığı bu kitap *Polish: A Comprehensive Grammer* başlığındadır ve İngilizce olarak yayımlandığından nadir bulunan Lehçe dil bilgisi kitaplarındandır. Her yıl düzenli olarak her düzeyde Lehçe dil bilgisi dersleri vermektedir. Illınois Urbana-Champaign Üniversitesindeki Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde Polonya Dili, Edebiyatı ve Kültürü Anabilim Dalı bulunmaktadır. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmektedir. Birinci, ikinci ve üçünücü sınıfta sadece Lehçe dil dersleri vardır. Dördüncü sınıfa gelen öğrenci dördüncü sınıf Lehçe ve Polonya edebiyatı derslerini almaktadır.

Kanada'da Lehçenin Öğretimi

Toronto Üniversitesi[30]

Üniversitenin Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı bulunmaktadır. Bu anabilim dalı Avrupa'daki Slav ülkeleriyle değişim sağlayan çeşitli burslara sahiptir. Bu uluslararası ve disiplinlerarası yaklaşımıyla gerek lisans düzeyinde gerekse lisansüstü düzeyde ciddi eğitimler verilmektedir.

[30] http://sites.utoronto.ca/slavic/ , http://sites.utoronto.ca/slavic/polish/index.html

Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Hırvat, Çek, Leh, Rus, Sırp ve Ukrayna dilleri ve yazınlarında lisans ve lisansüstü programları ile Slav dil bilimi alanında yüksek lisans programı ve Makedonca lisans dersleri sunmaktadır. Bu bölüm Kuzey Amerika üniversiteleri arasında en geniş Slav dilleri, yazınları ve kültürleri bölümlerinden biridir. Bölüm aynı zamanda güçlü bir Fin programına da ev sahipliği yapmaktadır. Güçlü burs geleneği, öğrenci performansına yönelik yüksek standartları ve öğretimdeki örnek kaydıyla, bütünleşmiş bir Slav programı sağlamada Kuzey Amerika'da lider olarak tanınmaktadır.

Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ise 1960'larda kurulmuştur. Kuzey Amerika'daki en büyük Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarından biridir. Anabilim dalının seçkin profesörleri arasında Danuta Bienkowska, Richard Lourie ve Louis Iribarne bulunmaktadır. Lehçe derslerini 1998 yılında emekli olana dek Hanka Markowicz vermiştir. 1998 yılı itibarıyla anabilim dalı başkanı, Jagiellonian Üniversitesi mezunu Tamara Trojanowska'dır. Program kültürlerarası üniversite ortamında Polonya dili, yazını ve kültürüne ilişkin kapsamlı, karşılaştırmalı ve disiplinlerarası bakış açıları sağlamayı amaçlamaktadır.

Programın dört ana hedefi bulunmaktadır:

1. Polonya çalışmalarını yurt dışında geliştirmek ve teşvik etmek için çalışan uluslararası akademisyenler ağında Kanada bağlantı noktası olarak hizmet etmek

2. Lisansüstü öğrencilerin mesleki gelişimini teşvik etmeye vurgu yaparak eleştirel, karşılaştırmalı ve disiplinlerarası projeler oluşturup bunlara katılarak Toronto Üniversitesindeki araştırmalara ve entelektüel yaşama katkıda bulunmak

3. Toronto Üniversitesindeki lisans öğrencilerine eleştirel yaklaşımları öğretmek için çeşitlendirilmiş kaynak materyalleri kullanan geniş bağlamlı dersler sağlamak

4. Polonya dili ve yazınına ilişkin kapsamlı ve tutarlı kurslar sunarak Polonyalı-Kanadalı toplulukların, kültürel miraslarına sürekli erişimlerini sağlamak

Anabilim dalı en son öğretim metodolojilerini kullanarak her üç seviyede de dil eğitimi vermektedir. Polonya yazını (tüm düzyazı, şiir, drama türleri), kültürü, sineması ve tiyatrosu üzerine 10 lisans ve 6 yüksek lisans dersi bulunmaktadır. Anabilim dalı aynı zamanda Tarih Bölümüyle de iş birliği yapmakta ve lisans öğrencileri Polonya dili, yazını, kültürü ve tarihine ilişkin dersleri birleştirerek Tarih Bölümünde ana dal veya yan dal yapabilmektedirler.

Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümünün yılda yaklaşık 80-90 (en çok 120) öğrencisi bulunmakta, bunların ortalama 13'ü Leh Dili ve Edebiyatı okumaktadır. Her yıl yaklaşık 4 ila 10 lisansüstü öğrencisi Leh Dili ve Edebiyatı okumaya hak kazanmaktadır. Özellikle Rus Dili ve Edebiyatı ile Ukrayna Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında okuyanlar başta olmak üzere sekiz öğrenci Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında yan dal yapmaktadır.

2004 yılında Jagiellon Üniversitesiyle yapılan Erasmus anlaşması kapsamında her yıl 3-4 öğrenci Polonya'ya gönderilmektedir.

Mezunlara çeşitli lisansüstü burslar verilmekte, son dönemde 6'sı farklı yerlerde öğretmenlik yapmaktadır. Birçoğu iletişim, biyoloji, hukuk (şu anda Afrika'da çalışan biri dahil), teoloji, yazın ve bilim gibi alanlarda lisansüstü çalışmalar yapmaktadır. Üç doktora mezunu akademide çalışma olanağı bulmuştur: bir mezun İngiltere'deki Warwick Üniversitesi Tiyatro Çalışmaları Bölümünde, bir diğer mezun ise Madison'daki Wisconsin Üniversitesinde öğretmenlik yaptıktan sonra Toronto Üniversitesinde Lehçe dersler vermeye başlamıştır; diğer mezun Illinois Urbana-Champaign Üniversitesinde Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümünde Leh dili filoloğu olarak görev yapmaktadır.

Profesör Trojanowska tarafından verilen yazın ve kültür dersleri tümüyle üniversite tarafından desteklenirken, son birkaç yıldır Lehçe kursları Slaby-Ungar Endowment Fund tarafından finanse edilmektedir. Ancak, yeterli olmayan bu bütçeye

ek fonlar toplanmış ve Toronto Üniversitesinde Polonya Çalışmalarını Destekleme Konseyi, Millennium Vakfı ve Toronto'daki Adam Mickiewicz Vakfı tarafından desteklenmiştir. Polonya hükümetinin yardımıyla, Varşova'daki Semper Polonia Vakfı da büyük destek sağlamıştır.

Anabilim dalının, geleceğine ilişkin yazın ve kültür açısından gelişen toplulukları vardır. Üniversite anabilim dalının elzem olan dil kurslarını karşılamamaktadır. Yararlanılan fonların kaybedilmesi riski gelecek konusunda endişe yaratabilmektedir. Bu yüzden üniversite çeşitli Polonya topluluklarından yardım istemektedir.

Anabilim dalının lisans programındaki derslere örnek olarak;

Yeni Başlayanlar İçin Lehçe I ve II

Polonya Kültürüne Giriş

Polonya Sineması

10 Tabloyla Polonya Kültürü

Savaş ve Kültür

Diyaloglar-Esin Kaynakları: İletişim için Lehçe

Haydi Konuşalım! Uygulamalı Lehçe

Komünizm ve Kültür

Yeni Nedir? Çağdaş Polonya Kültürü

Perde Asla İnmez: Polonya Draması ve Tiyatrosu

Meraklılarına Polonya Kültürü,

Ütopyadan Kaçış: Avrupa Bilim Kurgusu

Anabilim dalının lisansüstü programındaki dersler, sayısı daha az olmakla birlikte daha özel alanlara yoğunlaşmıştır.

Tanrı, İnsan ve Tarihin Sahnelenmesi: Polonya Draması

Polonya Kültüründe Önemli Paradigmalar

Polonya Kültüründe Modernizm: Sonsuz Denemede Tarih

Entelektüel Gelenekler

Kültür ve Yazın: Polonya'daki Yörüngeler

Komünizm Sonrası - Postkolonyalizm - Bağımsızlık Sonrası

Avrupa Bilim Kurgusu ile Modernliğin Yeni Cazibesi

University of British Colombia / Britanya Kolombiyası Üniversitesi

Kanada'nın Vancouver kentinde bulunan bu üniversitede Rus-Leh & Slav Çalışmaları Bölümü vardır. Leh dili programında ise Lehçeyi neden öğrenmek gerektiği Czesław Miłosz'un "Dil, tek vatandır." sözüyle vurgulamaktadırlar. Miłosz'un bu sözüyle bağıntılı olarak söz konusu programda sadece dil derslerinin verildiği görülmektedir. Bu dersler Yeni Başlayanlar İçin Lehçe ve İleri Seviye Lehçe'dir. Etkileşimli bir yöntem belirleyen bu program dört temel dil becerisine de önem vermekte, basılı ve çevrimiçi kaynaklar kullanmaktadır. Sınıf ortamında öğrencilere kendilerini ifade etme olanağı sunarak, Lehçeyi uzmanlaşmak istedikleri alanlara göre yabancı dil olarak öğretmektedir. Bölümün Varşova Üniversitesiyle Erasmus anlaşması bulunmaktadır. Programını ve çeşitli etkinlik duyurularını takip etmek isteyenler için *Polish language program blog*[31] adlı bir blokları olduğu gibi, Twitter hesapları[32] da bulunmaktadır.

[31] http://blogs.ubc.ca/polishatubc/
[32] @polishatubc, https://twitter.com/polishatubc

3.3.1.4. Avrupa'da Lehçenin Öğretimi

3.3.1.4.1. Almanya'da Lehçenin Öğretimi

Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi (JPJO) konusunda Polonya'da yapılan çalışma ve araştırmaların yanı sıra dünyada yapılan çalışma ve araştırmalar da tarihi ilgiyi hak etmektedir; ancak, dünyada yapılan çalışmaların bazılarının tarihi her zaman diğerlerinden daha fazla dikkat çekecektir. Bunun en iyi örneği Almanya'daki 'Polonya Çalışmaları' bölümleridir. Gabriela Matuszek'in makalesinde altını çizdiği üzere, Almanya'daki Polonya araştırmaları her zaman dünyadaki en büyük Polonya araştırmaları merkezlerinden biri olmuştur; ancak, bu merkezler dünyadaki pek çok üniversitede olduğu gibi Almanya'da da genelde Rus çalışmaları ile Slav araştırmaları merkezlerinin kanatları altında faaliyet göstermektedir (Matuszek, 2010: 171).

Alicja Nagórko'nun makalesinde önemle sözünü ettiği nokta şudur ki, Almanya'daki Polonya çalışmalarına ilişkin gerekli adımların atılması çeşitli dayanakların geliştirilmesiyle ilgilidir. "Almanya'daki Polonya Çalışmaları bölümlerinin sahip olduğu perspektifi değerlendirirken global dünyadaki eğitim politikalarını ve ikili anlaşmaları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Şunun farkında olalım ki, eğitim politikaları ülkenin derin stratejiler geliştirmesini gerektirir" (Nagórko, 2010: 170). Polonya çalışmalarının gelecekteki yerini güçlendirmek için Almanya ve Polonya arasındaki kültür ve eğitim gibi ilişkilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Almanya'daki Polonya çalışmalarının tarihine bakıldığında ilk Slav kürsüsünün 1842'de Berlin'deki Friedrich Wilhelm Üniversitesinde (bugünkü Humboldt Üniversitesi) kurulmuş olduğu görülür. Bu kürsüde en aktif rolü olan bölüm Polonya Çalışmaları olmuştur. Polonya kökenli gençlerin Lehçeye ilişkin bilgilerini geliştirmek için (Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenmek amaçlı değil) Fryderyk Wilhelm tarafından

kurulmuş ve burada Wojciech Cybulski görevlendirilmiştir. Kürsünün önemli sayılan gelişim dönemi 1881-1924 yıllarında Slav çalışmalarına başkanlık eden Aleksander Brückner dönemidir ve Brückner sözü edilen yaklaşımları değiştirerek Polonya Çalışmaları bölümünü bir filoloji bölümü olarak var olması yönünde geliştirmeye çalışmıştır. Söz konusu dönemden sonra I. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla bölüm, etkinliklerini kayda değer bir şekilde sürdürememiştir. Savaştan uzun yıllar sonra ise hemen hemen tüm üniversitelerde Slavistik bölümleri veya enstitüleri kurulmuştur. Ancak, bu bölümlerde veya enstitülerde ağırlıklı olarak Polonya çalışmaları değil, Rus çalışmaları üzerinde araştırmalar yapılmıştır.

Matuszek'e göre, 1970'lerde ve 1980'lerde Polonya-Almanya ilişkilerinin değişmeye ve gelişmeye başlaması Mainz Üniversitesindeki Mainzer Polonicum gibi yeni üniversite kurumlarının ve yeni bölümlerin kurulmasında etkili olmuştur. En güçlüsü Berlin'de olmak üzere Leipzig ve Greifswald'da Polonya Çalışmaları kürsüsü kurulmuştur. 1980'lerin sonunda bu kürsüdeki öğrenciler bir yıllık eğitim için Polonya'ya gitmek zorunda kalmışlardır (Matuszek, 2010: 171-172).

Buna rağmen günümüze geldikçe güçlü bir Polonya lobisinin olmaması nedeniyle Polonya filolojisi ve Slavistik bölümleri finansal nedenlerden ötürü gittikçe azalmıştır. 2005 yılında verilen rakamlara göre, Polonya filolojisi yaklaşık 40 üniversitede var olmasına karşın daha çok Lehçe kursları formunda varlığını sürdürmektedir (Matuszek, 2010: 173). Polonya dili, kültürü, yazını vb. pek çok çalışmanın yapıldığı filoloji bölümlerinin sayısının Almanya'da azalmasının nedenleri şöyle özetlenebilir:

- Ekonomik nedenlerden ötürü bölümlerin kapatılması veya azaltılması (Bütün bu azalma içinde Slav çalışmalarına -ve özellikle Polonya çalışmalarına- duyulan ilgi azalmamakta, aksine Lehçe öğrenmek ve bu dildeki çalışmaları okumak isteyen Alman gençlerin sayısı giderek artmaktadır.)

- Emekli olan Polonya filolojisi uzmanlığına sahip profesörlerin yerine Rus filolojisi uzmanlarının getirilmesi

- Polonya hükümetinin bu alanda Polonya'nın çıkarlarını savunmayı üstlenmemesi ve iyi düşünülmüş bir siyasi stratejisinin olmaması

- Almanya'daki Polonya Büyükelçiliğinin ve Polonya Enstitülerinin (özellikle Berlin'deki) etkinliklerinin, Polonya kültürünün destekleyicisi rolünü etkin bir şekilde yerine getirmeyişi (Matuszek, 2010: 173-175).

21. yüzyılda sınırların gittikçe kalktığını, bilgiye erişimin daha kolay olduğunu ve bununla doğru orantılı olarak insanların yeni bir yabancı dil öğrenme merakının gün geçtikçe arttığını gözlemlemek mümkündür. Bilimsel ve kültürel kurumları kapatmak çok kolay, bunun yol açtığı toplumsal zararı gidermek çok daha zordur.

Almanya'daki üniversitelerde bulunan Lehçe eğitimine detaylıca bakmak gerekirse Almanya'daki üniversitelerin çoğunun Polonya Çalışmaları üzerine eğitim vererek Lehçe öğretmekte olduğu gözlemlenir. Aşağıdaki listede güncel bilgiler bulmak mümkündür.

1. Justus-Liebig-Universität Gießen

1916'da Slav dillerine ilişkin bir seminer yapıldıktan sonra devam eden çalışmalar sonucunda 1961'de Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü kurulmuştur. 2006 yılında bölümün adı Slavistik Bölümü olarak değiştirilmiştir. Değişen ismiyle birlikte bölümün hedefleri de değişmiş ve bölüm 2020-2021 eğitim-öğretim yılında başlayan yeni öğretim programıyla en az iki Slav dilinde dil edinimi ve Slav dil bilimi, yazını ve kültüründeki çalışmaları birleştiren yoğun bir Slavistik eğitimi yönünde etkinlik göstermeye başlamıştır. Öğrenciler bu çalışmalarını Tarih Enstitüsü'ndeki derslerle destekleyerek Doğu Avrupa alanında araştırmalarla zenginleştirilmiş bir uzmanlık bilgisi edinmektedirler.

Bunun yanı sıra Slavistik Bölümü daha fazla ticaret odaklı bir eğitim modeli için kültüre özgü uzmanlıkla ekonomik uzmanlığı birleştiren Kültürlerarası Ticaret ve İletişim programının bir parçası olmuştur. Söz konusu program için yeni oluşturulan bu uzmanlık alanı işletme dili becerileri ile uygulamalı ekonomik bilgi arasında bir bağlantı kuracaktır. Polonya'daki üniversitelerle (Łódź) kurulan ortaklıklar sayesinde, bölüm öğrencilerine dil becerilerini uygulamalı olarak ölçmek için en az bir yarıyıl (kolayca aktarılabilir ders kredileri ile) eğitim olanağı sunulmaktadır. Ayrıca öğrenciler Polonya'da staj yapma olanağı da bulabilmektedirler. Lehçe dersleri ana dili Lehçe olan uzmanlar tarafından verilmektedir.

2. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Bu bölümün lisans programında 4. yarıyıla gelmiş öğrenciler ikiz üniversite olarak anlaşma yapılmış olan Poznan'daki Adam Mickiewicz Üniversitesine gidebilmektedirler. Öğrencilerin Polonya'yı sadece teoride değil, pratikte de görerek dili ve sosyal becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir.

3. Greifswald Üniversitesi Polonistyka, kursy języka polskiego

Slav Çalışmaları bölümü bünyesindedir ve Lehçe derslerini Dr. Marek Fiałek ve Karin Ritthaler sürdürmektedir.

4. Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder / Viadrina Avrupa Üniversitesi (Frankfurt-Odra) kursy języka polskiego

Bu üniversite Almanya'nın Frankfurt (Oder) kenti ile Polonya'nın Słubice kentinde yer aldığından üniversitenin internet sayfasını dahi Lehçe okumak mümkündür. Kardeş veya ikiz kentler olarak anılan bu iki kentte eğitim ortaklaşa sürdürülmektedir. Söz konusu üniversitede 25 yılı aşkın bir süredir eğitim verilmektedir. Viadrina Avrupa Üniversitesi Polonya'daki birçok üniversite ve enstitüyle pek çok ortaklığa sahiptir.

Sosyal ve Kültürel Bilimler Fakültesinde yer alan Polonya Çalışmaları Bölümünde genel akademik profile uyacak nitelikte lisans dersleri verilmektedir. Bu derslerde Polonya yazını, tarihi ve kültürü dersleri ile Lehçe becerilerinin kademeli olarak edinilmesini sağlayan dersler verilmektedir. Söz konusu dersleri Polonya'nın Poznań kentindeki Adam Mickiewicz Üniversitesi ile Viadrina Avrupa Üniversitesinin Polonya'nın Słubice kentindeki Collegium Polonicum'unda almak mümkündür.

2021-2022 eğitim-öğretim yılında A1 temel düzeyde haftada 4 saatlik kurslar Dr. Ewa Bagłajewska-Miglus, Dr. Tomasz Rajewicz ve Aleksandra Kubicka tarafından verilmektedir. Önceden Lehçe dil bilgisi olmayan öğrencilere yöneliktir ve temel bir giriş sunmaktadır. Ses bilgisi ve dil bilgisi temellerine ek olarak temel okuma, konuşma ve yazma becerileri de öğretilmektedir. Ders kitabı olarak *Hurra! Po Polsku 1* kullanılmaktadır.

A2 temel düzey dersi Dr. Tomasz Rajewicz tarafından haftalık 4 saat olarak verilmektedir. Öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve anlama iletişim becerileri geliştirilip güçlendirilmektedir. Günlük yaşamdaki farklı durumlara (günlük işler, alışveriş, boş zaman vb.) ilişkin metinler ve diyaloglar yoğun bir biçimde sunulmaktadır. Edinilen dil bilgisi kuralları (ad durumları, çoğullar, sıfatların üstünlük dereceleri, önleçler, sayılar) derinleştirilip genişletilmekte ve kursların sonunda yazılı sınav yapılmaktadır.

B1 orta düzeyde Aleksandra Kubicka haftada 4 saat ders vermektedir. Öğretim programında geçmiş ve gelecek zaman konuları işlenirken kipler, ad durumları ve önleçler de dikkate alınmaktadır. Kursun önceliklerinden biri olan iletişim becerileri kısa sözlü sunumlar, diyaloglar, sohbetler ve oyunlar şeklinde uygulanmaktadır. Şarkılar, küçük gazete makaleleri ve Polonya'daki kültürel yaşama ve güncel olaylara ilişkin metinler kullanılmaktadır. Ders kitabı olarak *Hurra! Po Polsku 1* seçilmiştir. Bu kurs bir ödev, beş yazılı kompozisyon ödevi ve yazılı final sınavıyla sona ermektedir.

B1+ orta düzey kursu orta düzey 1 kursundan sonra gelmekte ve Dr. Tomasz Rajewicz tarafından haftada 4 saat ders verilmektedir. Odak noktası konuşma, yazılı ifade ve dil bilgisidir. Kurs daha karmaşık dil bilgisi yapılarının yanı sıra daha uzun ve daha zor metinleri kapsamaktadır. Sözlü ve yazılı olarak ifade olanakları genişletilmektedir. Ayrıca diğer dil becerilerinin (dinlediğini ve okuduğunu anlama) kazanılması yönünde eğitim de verilmektedir. Ders kitabı olarak *Hurra! Po Polsku 2* seçilmiştir.

B2 düzeyine gelen öğrenciler için iki ayrı kurs açılmaktadır: Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım.

Aleksandra Kubicka yazılı anlatım kursunu verirken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler metin yazma tekniklerini öğrenmekte olup tartışmacı metin, özet, yorum (ifadeler, kompozisyon) yazma çalışmaları yapmakta; seçilen dil bilgisi ve üslup konularını tekrarlayarak pekiştirmekte, yazılı metni anlama yeteneklerini de derinleştirmektedirler. Kurs, öğrencileri UNIcert II sınavına (yazılı kısım) hazırlamaktadır. Ders kitabı olarak *Hurra! Po Polsku 2* seçilmiştir.

Dr. Ewa Baglajewska-Miglus ise sözlü anlatım kursunu vermektedir. Amacı öğrencileri Lehçede sözlü olarak özgürce iletişim kurma (tartışmalar, makaleler, güncel siyasi, kültürel ve sosyal konularda açıklamalar, sunumlar) ve dinlediğini anlama (radyo yayınları, TV programları vb.) konusunda eğitmektir. Bu kurs öğrencileri UNIcert II sınavının konuşma ve dinleme kısmına hazırlamaktadır. Ders kitabı olarak *Hurra! Po Polsku 2* seçilmiştir.

C1 seviyesi için Dr. Ewa Baglajewska-Miglus tarafından verilen derslerin amacı üretici ve alıcı dil becerilerini (özellikle yazılı metinleri yazma ve anlama), iletişimsel yeterlilikleri, dil farkındalığını, akıcılığı ve doğruluğu geliştirmek ve çeşitli alanlarda akademik dil ile sözcük dağarcığını daha da zenginleştirmektir. Derslerde yazılı bilimsel

metinleri anlamaya ağırlık verilmektedir. Dersi tamamlama koşulu, derslere etkin katılım (%75) ve dersin konusuna ilişkin tematik bir sunum hazırlamak ve sunmaktır. Lehçe bilgilerini uzmanlık düzeyinde derinleştirmek isteyen, ancak UNIcert III sınavına girmeyi planlamayan öğrenciler kursun sonunda bir sertifika almaktadırlar. İsteyen öğrenciler de UNIcert III sınavına girebilmektedirler.

Diğer üniversitelerin isimleri aşağıda sunulmuştur.

5. Friedrich-Schiller-Universität Jena slawistyka z kursami języka polskiego
6. Centrum im. Alexandra Brücknera Halle/Jena
7. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg slawistyka z kursami języka polskiego
8. Humboldt-Universität zu Berlin slawistyka z kursami języka polskiego
9. Freie Universität Berlin kursy języka polskiego
10. Johannes Gutenberg-Universität Mainz slawistyka z kursami języka polskiego
11. Ludwig-Maximilians-Universität München slawistyka z kursami języka polskiego
12. Universität Regensburg slawistyka z kursami języka polskiego
13. Otto-Friedrich-Universität Bamberg slawistyka z kursami języka polskiego
14. Ruhr-Universität Bochum polonistyka
15. Universität Hamburg polonistyka
16. Universität Leipzig slawistyka z kursami języka polskiego
17. Universität Potsdam polonistyka
18. Eberhard Karls Universität Tübingen polsko-niemieckie studia transkulturowe
19. Universität Heidelberg slawistyka z kursami języka polskiego
20. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg slawistyka z kursami języka polskiego
21. Universität Paderborn slawistyka z kursami języka polskiego
22. Universität des Saarlandes slawistyka z kursami języka polskiego

23. Universität Trier kursy języka polskiego
24. Leibniz Universität Hannover kursy języka polskiego

3.3.1.4.2. Ukrayna'da Lehçenin Öğretimi

Ukrayna'daki Lviv Üniversitesi Polonya Filolojisi 1826 yılında Mikołaj Michalewicz tarafından kurulmuş, 1941-1944 yılları arasındaki Alman işgaline kadar varlığını sürdürmüştür. Lehçe eğitimi 1946'dan Polonya Filolojisi Bölümüne aktarılmaya karar verildiği 1 Nisan 2004 tarihine dek Slav Filolojisi Bölümü'nde verilmiştir.

Polonya Filolojisi Bölümünde her yıl yaklaşık 40 öğrenci Lehçe eğitim almaya başlamakta ve toplamda yaklaşık 150 öğrenci Lehçe eğitim almaktadır. Ayrıca üniversitenin filoloji bölümleri ile diğer bölümlerinden öğrencilere yönelik olmak üzere her dönem yaklaşık 500 öğrenciye Lehçe dersleri kontenjanı verilmektedir. Öğrencilerin Lehçeye gösterdiği yoğun ilgiyi buradan da anlamak mümkündür.

Bölüm başkanı, Ukraynalı akademisyen Prof. Dr. Ałła Krawczuk (Алла Кравчук)tur. Lehçe dil bilimcisi olarak Lehçenin öğretimi üzerine yaptığı çalışmalar önemli bir yere sahiptir. Akademisyen bugüne değin 303 bilimsel makale, 2 sözlük, 11 ders kitabı ve 10 yardımcı ders kitabı yayımlamıştır.[33]

Bölümün kabul ettiği yöntem bilimsel yaklaşım Piotr Garncarek'in yaklaşımıyla da özetlenmektedir. Ana dili Ukraynaca ve hatta Slav dillerinden biri olan ve Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik farklı yöntemler geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımda dil öğretimi ana dili ile yabancı dil arasındaki benzerlikler merkeze koyularak yapılmalı ve olumlu aktarım sağlanmaya çalışılmalıdır. Sözcük benzerlikleri de karşılıklı olarak değerlendirilmelidir ve hem bir Polonyalının

[33] Detaylar için bknz. Ałła Krawczuk *Rozwój polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim,* opublikowany w 2013 roku w czasopismie „Jezyk Polski" (XCIII, nr 3, s. 150–161).

hem de Slav kökenli birinin anlayabileceği sözcükler seçilebilmektedir (Miodunka, Levchuk, 2017: 295).

3.3.2. Yabancı Dil Olarak Lehçe Sertifikası

Polonya 2000 yılı itibarıyla ALTE (Avrupa Dil Sınavları Derneği) üyesidir ve Lehçe bilgisinin ölçülmesi Yabancı dil olarak Lehçe bilgisinin belgelendirilmesi (Certyfikacji Znajomosci Jezyka Polskiego jako Obcego) komisyonu tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu sınavlar Avrupa standartlarına uygun olarak yapılmaktadır. Polonya'nın Avrupa Birliği'ne girmesiyle birlikte gelişen bu yaklaşıma göre, Lehçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yeni eğilimler ortaya çıkmıştır. Komisyonun belirlediği kurallarına uygun olarak hazırlanan sertifika düzeninde poziom progowy (başlangıç), średni ogólny (genel orta) ve zaawansowany (ileri) olmak üzere 3 düzey bulunmaktadır.

Uluslararası Standartlara Uygun Olarak Lehçe Öğretimi[34]

Derece	İlerleme derecesi	Düzey	Avrupa standartlarına uygun seviye (ADÖÇEP-Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı)	
			Seviye	İsim
1.	İletişim durumları	-	A0	Yaşamda kalabilme
2.	Dile giriş	I. Başlangıç düzeyi	A1	Lehçeye giriş
3.	Ön giriş		A2	Yol alma aşaması
4.	Başlangıç		B1	Geçiş eşiği
5.	Genel orta düzey	II. Genel orta düzey	B2	Lehçe sertifikası alabilme avantajı
6.			C1	Etkili yeterlik-çalışma sertifikası
7.	İleri	III. ileri düzey	C2	İleri derece yeterlik
8.	Akıcılık derecesi		D	Ana dil konuşucusu

[34] Bu bilgiler Lipińska Ewa, Dąmbska Elżbieta Grażyna, *Kiedyś wrócisz tu* adlı kitaptan (s. 1) alınmıştır.

3.3.2.1. Dünyada Yabancı Dil Olarak Lehçe Sertifika Sınavları

Yabancı Dil Olarak Lehçe Sertifika Sınavı (Egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego) ilk devlet sertifika sınavıdır ve ilk kez 2004 yılında yapılmıştır. Dünyada Lehçenin saygınlığı ve tanıtımı için büyük önem taşıyan bu sınav Polonya'da yabancıların eğitimiyle ilgilenen akademik merkezlerin temsilcileri olan bir uzman ekibi tarafından yapılmış uzun yıllar süren çalışmaları taçlandıran bir başarı olmuştur. Bu sınav dört temel dil becerisini ölçtüğünden ve sınavın belirli standartları olduğundan sadece seçilmiş bölgelerde yapılabilmektedir.

Yabancı dil olarak Lehçe Yeterlik Belgesi Devlet Komisyonu sınava ilişkin kararları vermekle yükümlüdür. Örneğin, 2022 yılında yabancı dil olarak Lehçe sınavları aşağıdaki tarihlerde ve belirli dil yeterlik düzeylerinde yapılacaktır:

6-7 Şubat 2022 (Pazar-Pazartesi): Yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grupta B1 ve B2 düzeyine uygun sınav yapılacaktır.

26-27 Mart 2022 (Cumartesi-Pazar): Yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grupta B1, C1 ve çocuk ve ergenlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grupta B1 düzeyine uygun sınav yapılacaktır.

25-26 Haziran 2022 (Cumartesi-Pazar): Yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grupta B1, B2 ve çocuk ve ergenlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grupta B2 düzeyine uygun sınav yapılacaktır.

5-6 Kasım 2022 (Cumartesi-Pazar): Yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grupta B1, C1 ve C2 düzeyine uygun sınav yapılacaktır.

Görüldüğü üzere, bu sertifika sınavı kişinin ulaşmak istediği hedef yabancı dil düzeyi için yapılan bir sınavdır. Kişi kendisi için belirlediği Lehçe düzeyini elde etmek için çalışmaktadır. Türkiye'deki yabancı dil sınavlarından farklı olarak, kişi sınava

örneğin B2 düzeyinde sertifika almak için girmektedir. Bu sınav sonucunda B2 düzeyi için eksik puan aldığında kendisine B1 sertifikası verilmemektedir.

Aynı sınav komisyonu sınavın yapılacağı yerleri de belirlemektedir. Birkaç örnek vermek gerekirse:

1. Wrocław

Wrocław Üniversitesinde yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2 ve C1 sertifika sınavları yapılacaktır.

http://www.sjpik.uni.wroc.pl/pl/art/174,7

2. Katowice

Śląsk Üniversitesi hem Katowice'deki hem de Pekin'deki Yabancı Diller Üniversitesinde sınav düzenleyecektir. Katowice'de yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2, C1 ve çocuk ve ergenlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2 sertifika sınavları yapılacaktır. Pekin'de ise yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2 ve C1 sertifika sınavları yapılacaktır.

http://www.sjikp.us.edu.pl/pl/formularz-rejestracyjnypodstawowe-informacje/

3. Kraków

Jagiellonn Üniversitesinde yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2, C1 ve çocuk ve ergenlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1 ve B2 sertifika sınavları yapılacaktır.

http://www.polishstudies.uj.edu.pl/rejestracja

4. Lublin

Polonya Diasporası ve Yabancılar için Leh Dili ve Kültürü Merkezi - Maria Curie-Skłodowska Üniversitesi hem kendi merkezinde hem de Moskova'da sınav düzenleyecektir. Moskova'daki Polonya Enstitüsünde yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2 ve C1 sertifika sınavları yapılacaktır.

https://www.umcs.pl/pl/aktualnosci,8070,egzamin-certyfikatowy-w-lutym-dodatkowa-rejestracja,100947.chtm

5. Varşova

Varşova Üniversitesi Polonicum'da yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2 ve C1 sertifika sınavları yapılacaktır.

http://polonicum.uw.edu.pl/panstwowe-egzaminy-certyfikatowe

6. Chicago, Amerika Birleşik Devletleri

Amerika'daki Polonyalı Öğretmenler Derneği'nde yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2, C1 ve çocuk ve ergenlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1 ve B2 sertifika sınavları yapılacaktır.

http://www.znpusa.org/

7. New York, Amerika Birleşik Devletleri

Amerika'daki Polonya Okulları Genel Merkezi'nde yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2, C1 ve çocuk ve ergenlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1 ve B2 sertifika sınavları yapılacaktır.

http://www.centralapolskichszkol.org/certyfikaty

8. Londra, İngiltere

Polword Ltd. tarafından, yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2, C1, C2 ve çocuk ve gençlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1 ve B2 sertifika sınavları yapılacaktır.

http://www.polword.co.uk/en/polish-courses/exam-preparation-courses/polish-state- certificate-registration.php

9. Łuck, Ukrayna

Inozemna Mowa'da yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2 ve çocuk ve gençlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1 ve B2 sertifika sınavları yapılacaktır.

https://www.imclasses.com/certifikatsiya/sesiya/

1.-3. derece uzmanlık okulu no 1'de çocukların ve gençlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1 ve B2 sertifika sınavları yapılacaktır.

http://www.school1.lutsk.ua/

10. Mikołajów, Ukrayna

Petra Mohyla Karadeniz Ulusal Üniversitesinde yetişkinlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1, B2, C1 ve çocuk ve gençlerin gereksinimlerine göre oluşturulmuş bir grup için B1 ve B2 sertifika sınavları yapılacaktır.

https://chmnu.edu.ua/derzhavnij-sertifikatsijnij-ispit-z-polskoyi-movi/

3.3.3. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Kaynaklar

A. Başlangıç Seviyesine Uygun Kaynak Listesi (A1, A2)

Stanisław Mędak. Chcę mówić po polsku. Polish for the Beginners. WSiP, Warszawa, 1997.

Ewa Kołaczek. Gry i zabawy językowe: język polski jako obcy. Szkoła Języków Obcych, Prolog, Kraków, 2019.

Adriana Prizel-Kania, Dominika Bucko, Urszula Majcher-Legawiec, Katarzyna Sowa. Po polsku po Polsce: podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących: poziom A1, A2. Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2016.

Aleksandra Janowska, Magdalena Pastuchowa. Dzień dobry, Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących. Śląsk, Katowice, 1999.

Jerzy Kowalewski. Jestem stąd. Międzykulturowy podręcznik komunikacyjny do języka polskiego. Narodowy Uniwersytet Lwowski im. I. Franki, Lwów, 2013.

Joanna Ciechorska. Ludzie, czas, miejsca. Język polski na co dzień. Pro Schola, Gdańsk, 2001.

Natalia Bondarczuk, Dariusz Markiewicz. Łatwo mówimy po polsku. Soroka Biloka, Tarnopol, 2014.

Barbara Serafin, Aleksandra Achtelik. Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych. Tom 1, 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2013.

Adam Brańko, Samanta Busiło (Red.) Po polsku w Linguae Mundi. Centrum Nauczania Języka Polskiego dla Cudzoziemców Linguae Mundi, Warszawa, 2008.

Simon Andrews, Marzena Kowalska. Polish in 4 weeks. Wydawnictwo REA s.j. Warszawa, 2014.

Władysław Miodunka, Janusz Wróbel. Polska po polsku. Tom I i II. Wydawnictwo Interpress, Warszawa, 1984.

Anna Dąbrowska, Romana Łobodzińska. Polski dla cudzoziemców. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 1998.

Kamila Dembińska, Agnieszka Małyska. Start 1 Survival Polish. Klub Dialogu, 2020, Warszawa.

Kamila Dembińska, Agnieszka Małyska. Start 2. Beginner Polish, Klub Dialogu, 2013, Warszawa.

Kamila Dembińska, Agnieszka Małyska. Start 3. Higher Beginner Polish. Klub Dialogu, 2017, Warszawa.

Barbara Bartnicka (i inni). Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców. Część 1, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1994.

Brygida Rudzka, Zofia Goczołowa. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców. Część 1, KUL, Lublin, 1992.

Iwona Stempek, Anna Stelmach, Sylwia Dawidek, Aneta Szymkiewicz. Polski, krok po kroku. Kraków, 2010.

Danuta Gałyga. Ach, ten język polski-ćwiczenia komunikacyjne dla grup początkujących. Universitas, Kraków, 2005.

Danuta Gałyga. Jak to łatwo powiedzieć... Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących A1, A2. Universitas, Kraków, 2011.

Aleksandra Janowska, Magdalena Pastuchowa. Dzień dobry II. Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice, 1999.

Janusz Kucharczyk. Zaczynam mówić po polsku. Wydawnictwo Wing, Łódź, 1999.

Jolanta Lechowicz, Joanna Podsiadły. Ten, ta, to-ćwiczenia nie tylko gramatyczne dla cudzoziemców. Wydawnictwo Wing, Łódź, 2001.

Joanna Machowska, Dlaczego nie?! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A1. Universitas, Kraków, 2014.

Joanna Machowska. Gramatyka? Ależ tak! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A2. Universitas, Kraków, 2011.

Małgorzata Małolepszy, Aneta Szymkiewicz. Hurra!!! Po polsku 1. Szkoła Języków Obcych, Prolog, Kraków, 2006.

Władysław Miodunka. Cześć, jak się masz? I. Spotykamy się w Polsce (A1). Universitas, Kraków, 2012.

Władysław Miodunka. Cześć, jak się masz?-cz. II: Spotkajmy się w Europie. Universitas, Kraków, 1993.

Władysław Miodunka. Uczmy się polskiego-kasety i podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego. Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa, 1966.

Władysław Miodunka. Uczmy się polskiego. Let's Learn Polish. Część 1. Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa, 1996 (kurs video).

Małgorzata Pasiek. Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia dla początkujących. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2001.

Ewa Piotrowska-Rola, Marzena Porębska. Polski jest cool. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, 2012.

Serafin Barbara. Achtelik Aleksandra, Miło mi panią poznać-Język polski w sytuacjach komunikacyjnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2001.

Anna Seretny. A co to takiego-obrazkowy słownik języka polskiego. Universitas, Kraków, 2003.

Iwona Stempek. Anna Stelmach. Polski krok po kroku 2. Glossa, Kraków, 2012.

Magdalena Szelc-Mays. Nowe słowa-stare rzeczy. Universitas, Kraków, 2004.

Magdalena Szelc-Mays. Słowa i słówka-podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących. Universitas, Kraków, 2003

B. Orta Düzeye Uygun Kaynak Listesi (B-1, B-2)

Janusz Kucharczyk. Już mówię po polsku. Wing, Łódź, 1994.

Waldemar Martyniuk. Mów do mnie jeszcze… Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1991.

Piotr Lewiński. Oto polska mowa. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2001.

Stanisław Mędak. Język Polski dla obcokrajowców: polski od poziomu B1 wzwyż: gramatyka i składnia progresywna ze 192 ćwiczeniami kreatywnymi. Petrus, Kraków, 2015.

Ewa Lipińska, Elżbieta Grażyna Dąmbska. Pisać jak z nut: podręcznik rozwijający sprawność pisania: dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków, 2016.

Marzena Kowalska. Polish in 4 weeks. Rea, Konstancin-Jeziorna, 2017.

Marek Gołkowski (i inni). Gdybym znał dobrze język polski…, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 1991.

Barbara Bartnicka, Grzegorz Dąbkowski, Wojciech Jekiel. Uczymy się polskiego. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców. Część 2, Kielce, 1994.

Agnieszka Burkat, Agnieszka Jasińska, Małgorzata Małolepsza, Aneta Szymkiewicz. Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta. Prolog, Kraków, 2009.

Brygida Rudzka, Zofia Goczołowa. Wśród Polaków. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców. Część 2, KUL, Lublin, 1988.

Róża Ciesielska-Musameh, Barbara Guziuk-Świca, Grażyna Przechodzka. Z polskim w świat. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2021.

Aleksandra Achtelik, Wioletta Hajduk-Gawron, Agnieszka Madeja, Magdalena Świątek. Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1. Universitas, Kraków, 2012.

Agnieszka Burkat, Agnieszka Jasińska. Hurra!!! Po polsku 2. Szkoła Języków Obcych, Prolog, Kraków, 2005.

Urszula Dobesz. Spacery po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany. Wrocław, Wydawn. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2004.

Piotr Garncarek. Czas na czasownik. Universitas, Kraków, 2004.

Przemysław Gębal. Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2. Universitas, Kraków, 2012.

Ewa Lipińska, Elżbieta Grażyna Dąmbska. Kiedyś wrócisz tu... (część I). Universitas, Kraków, 2003.

Ewa Lipińska, Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2. Universitas, Kraków, 2012.

Ewa Lipińska. Z polskim na Ty. Podręcznik do nauki języka polskiego (B1). Universitas, Kraków, 2012.

Agnieszka Madeja, Barbara Morcinek. Polski mniej obcy. Wydawnictwo naukowe Śląsk, Katowice, 2007.

Stanisław Mędak. Liczebnik też się liczy. Universitas, Kraków, 2004.

Stanisław Mędak. Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich. Universitas, Kraków, 1999.

Stanisław Hrabcowa, Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź, 1999.

Władysław Miodunka. Uczmy się polskiego (2). Polska Fundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa, 1996.

Józef Pyzik. Iść czy jechać?, Universitas, Kraków, 2003.

Józef Pyzik. Przygoda z gramatyką. Universitas, Kraków, 2003.

Magdalena Szelc-Mays, Coś wam powiem. Universitas, Kraków, 2002.

C. İleri Düzeye Uygun Kaynak Listesi (C-1, C-2)

Anna Butcher, Barbara Guziuk-Świca, Alina Laskowska-Mańko. Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze. Cz. I, UMCS, Lublin, 2003.

Władysław Miodunka, Uczmy się polskiego 2. Kurs zaawansowany, Polska Foundacja Upowszechniania Nauki, Warszawa, 1996.

Stanisław Mędak, Język polski z mistrzami słowa, Petrus, Kraków, 2016.

Bronisław Ligara. Rendez-vous z kulturą polską. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych, Nakł. Uniw. Jagiellońskiego, Kraków, 1990.

Barbara Klebanowska. Synonimia składniowa. Ćwiczenia dla cudzoziemców. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 1998.

Romuald Cudak, Jolanta Tambor, Agnieszka Szol. Kultura polska. Silva rerum, Wydawnictwo Naukowe "Śląsk", Katowice, 2002.

Stanisław Mędak. Co z czym? Ćwiczenia składniowe dla grup zaawansowanych, Universitas, Kraków, 2002.

Władysław Śliwiński, To właśnie Polska. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych, część 1, Wyd.Uniwersytetu Jagiellónskiego, Kraków, 1991.

Małgorzata Kita. Wybieram gramatykę. Cz. I i II, Uniwersytet Śląski, Katowice, 1998.

Teresa Iglikowska, Ćwiczenia gramatyczno-leksykalne na lektoraty języka polskiego dla cudzoziemców. Wuw, Warszawa, 1995.

Ewa Bajor, Eliza Madej. Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów, PWN, Warszawa-Łódź, 1999.

Aldona Skudrzyk, Krystyna Urban. Znaleźć słowo trafne… Stylistyczno-komunikacyjny obraz współczesnej polszczyzny. Materiały pomocnicze do praktycznej stylistyki, kultury języka i pragmatyki językowej. Katowice: Wyd. Uniw. Śląskiego, 2007.

Anna Butcher, Iwona Janowska, Grażyna Przechodzka, Grażyna Zarzycka. Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2, Universitas, Kraków, 2009.

Agata Hącia, Barbara Pędzich. 365 ćwiczeń z pisowni i wymowy. Wydawnictwo Langenscheid Polska, Warszawa, 2007.

Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (Pod. Red.). Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce. Praca zbiorowa pod redakcją naukową. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2001.

Helena Kajetanowicz. Licz się ze słowami, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk, 1998.

Małgorzata Kita, Aldona Skudrzykowa. Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2002

Bogusław Kubiak. Na łamach prasy, cz. I. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (C2). Universitas, Kraków, 2012.

Bogusław Kubiak. Na łamach prasy, cz. II. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (C2). Universitas, Kraków, 2012.

Ewa Lipińska, Elżbieta Grażyna Dąmbska. Kiedyś wrócisz tu... (część II-By szukać swoich dróg i gwiazd). Universitas, Kraków, 2005.

Ewa Lipińska. Księżyc w butonierce. Universitas, Kraków, 2004.

Ewa Lipińska. Nie ma róży bez kolców. Universitas, Kraków, 1999.

Stanisław Mędak. Co z czym?. Universitas, Kraków, 2002.

Stanisław Mędak. W świecie polszczyzny. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce, 2007.

Anna Pięcińska. Co raz wejdzie do głowy-już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna (B1-C1). Universitas, Kraków, 2006.

Andrzej Ruszer. Oswoić tekst. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów użytkowych dla poziomu B2 i C1. Universitas, Kraków, 2013.

Anna Seretny. Kto czyta – nie błądzi. Universitas, Kraków, 2007.

Anna Seretny. Per aspera ad astra. Podręcznik do nauki języka polskiego. Ćwiczenia rozwijające sprawność czytania (C1). Universitas, Kraków, 2014.

Elżbieta Zarych. Przejdź na wyższy poziom. Nowela, Poznań, 2014.

Alman Öğrenicilere Uygun Kaynak Listesi

Grit Mehlhorn, Marta Jakubowicz-Pisarek, Agnieszka Zawadzka. Do tandemu trzeba dwojga. Materiały tandemowe dla multiplikatorów polsko-niemieckiej wymiany młodzieży. Polsko-Niemieckiego Ośrodka Kształcenia "Germanitas", Rzeszów, 2013. (Başlangıç seviye-iki dilli)

Ewa Skorupa, Ewa Lipińska. Polski bez tajemnic. Język polski dla studentów niemieckojęzycznych. Część I i II. Kraków Wydawn. Uniw. Jagiellońskiego 2010 (Orta Seviye)

Çek Öğrenicilere Uygun Kaynak Listesi

Kateřina Pösingerová, Anna Seretny. Czy Czechów jest trzech? Učebnice polského jazyka pro Čechy. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 1992. (Başlangıç Seviyesi)

Kateřina Pösingerová, Anna Seretny. Coraz bliżej Polski. Učebnice polského jazyka pro Čechy. Część II. Wydawnictwa Uniwersytetu Karola, Praga, 1997 (Orta Seviye)

Eston Öğrenicilere Uygun Kaynak Listesi

Lemmi Erin, Wiesław Stefańczyk, Poola Keel. Podręcznik języka polskiego dla Estończyków. Wiedza Powszechna, Warszawa, 2000 (Başlangıç Seviyesi)

Japon Öğrenicilere Uygun Kaynak Listesi

Barbara Morcinek-Abramczyk. Polski jest prosty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla osób japońskojęzycznych. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2016 (Başlangıç Seviyesi)

Slovak Öğrenicilere Uygun Kaynak Listesi

Marta Pančíková, Wiesław Stefańczyk. Po tamtej stronie Tatr. Učebnica polštiny pre Slovákov. Universitas, Kraków, 2003 (Başlangıç Seviyesi)

Rus Öğrenicilere Uygun Kaynak Listesi

Blanka Konopka. Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych. Część I, Fundacja Pomocy Polakom na Wschodzie. Warszawa, 1999 (Başlangıç Seviyesi)

Blanka Konopka. Pierwsza wizyta. Podręcznik języka polskiego dla środowisk rosyjskojęzycznych. Część II Fundacja Pomocy Polakom na Wschodzie. Warszawa, 2002 (Orta Seviye)

Doğudaki Öğrenicilere Uygun Kaynak Listesi (Polonya'nın doğusunda yer alan Ukrayna ve Beyaz Rusya işaret edilmektedir)

Marta Kowalewska, Jerzy Kowalewski. Co nas łączy… Część I i II Materiały do nauczania języka polskiego na Wschodzie i studentów ze Wschodu. Zakład usług poligraficznych Kraków, 2008 i 2010.

Yabancı Dil Olarak Lehçenin Sertifika Düzenine Yönelik Kaynaklar

Aleksandra Achtelik, Wioletta Hajduk-Gawron, Agnieszka Madeja, Magdalena Świątek. Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikatowe dla poziomu B1, Kraków: Universitas, 2009.

Anna Burzyńska-Kamieniecka, Urszula Dobesz. Kształcenie sprawności językowych a przekaz treści kulturowych i realioznawczych (...); w: A. Seretny, E. Lipińska (red.) Sprawności przede wszystkim, Universitas, Kraków, 2006.

Anna Butcher, Grazyna Przechodzka, Iwona Janowska, Grazyna Zarzycka. Celuj w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poz. C2, Universitas, Kraków, 2009.

Anna Dąbrowska, Anna Burzyńska-Kamieniecka, Urszula Dobesz, Małgorzata Pasieka. Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław, 2005.

Danuta Gałyga. Rzetelność i trafność pomiaru dydaktycznego na wybranych przykładach testów, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.) Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego, Universitas, Kraków, 2004.

Iwona Janowska. Testowanie sprawności mówienia w certyfikatowych testach biegłości dla poziomów B1, B2 i C2, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.) Sprawności przede wszystkim, Universitas, Kraków, 2006.

Hanna Komorowska (red.), Europejski system opisu kształcenia językowego. Warszawa, 2001.

Hanna Komorowska. Metodyka nauczania języków obcych. Fraszka Edukacyjna, Warszawa, 2003.

Hanna Komorowska. Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-ocena-testowanie. Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka, Warszawa, 2005.

Ewa Lipińska, Anna Seretny. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Universitas, Kraków, 2005.

Ewa Lipińska. Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2, Universitas, Kraków, 2009.

Waldemar Martyniuk. A1-Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym. Universitas, Kraków, 2004.

Władysław Miodunka, Grażyna Przechodzka. Kompetencja językowa polskich maturzystów, „Polonistyka", 2006, nr 8.

Władysław Miodunka, Grażyna Przechodzka. Kompetencja w języku polskim maturzystów i zaawansowanych cudzoziemców. Badania porównawcze, „Polonistyka" 2006, nr 7.

Miodunka W.T., Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po pierwszym roku certyfikacji języka polskiego jako obcego, w: Ewa Lipińska, Anna Seretny (red.). Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Universitas, Kraków, 2006.

Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych, Warszawa, 2003 (pierwsza edycja testów); 2008 (druga edycja testów).

Anna Seretny, Ewa Lipińska (pod.red.) Przewodnik po egzaminach certyfikatowych. Universitas, Kraków, 2005.

Przykładowy test dla poziomu: podstawowego: PL-B1 / średniego ogólnego: Pl-B2 / zaawansowanego: Pl-C2, Warszawa, 2003.

Anna Seretny. Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego – polskie testy biegłości, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego, Universitas, Kraków, 2006.

Anna Seretny. Testy językowe i ich rodzaje. Kryteria poprawności testu językowego, w: A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska (red.) Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego, Universitas, Kraków, 2004.

Iwona Święcka. Najpopularniejsze egzaminy językowe. Przewodnik. Fraszka Edukacyjna, Warszawa, 2002.

Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Verimliliği Arttırma Üzerine Yazılmış Metodoloji Kitapları / Kitapta Bölümler

Barbara Anisimowicz. Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku Sugestopedia, Wydawn. "DiG",Warszawa, 2000.

Jerzy Brzeziński. Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1980.

Barbara Czwartos. Strategie pracy z tekstem czytanym na lekcji języka obcego, w: Materiały z IV Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej "Przez Języki Obce do Sukcesu", Ustroń, 2007.

Anna Dąbrowska. Najczęstsze błędy popełnianie przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego, w: Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji sekcji glottodydaktycznej stowarzyszenia „Bristol” polskich i zagranicznych nauczycieli kultury polskiej i języka polskiego jako obcego, red. A. Seretny, W. Martyniuk, E. Lipińska, Universitas, Kraków, 2004

Ewa Dźwierzyńska. Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu. Wydawn. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów, 2001.

Marina Fomienkowa. Środki intensyfikacji nauczania języków obcych, w: Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2001.

Hanna Komorowska. Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja. Audiolingwalizm, kognitywizm, interferencja. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1980.

Renata Kozieł. Pisanie kreatywne jako element pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego. w: Materiały z IV Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej "Przez Języki Obce do Sukcesu", Ustroń, 2007.

Danuta Krzyżyk. Ćwiczenia ortograficzne dla obcokrajowców – różne typy dyktand, w: Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego, red. A. Achtelik, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2007.

Waldemar Martyniuk. Samo życie! Materiały do nauczania języka polskiego. Universitas, Kraków, 1986.

Anna Seretny, Ewa Lipińska. ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. red. W. T. Miodunka, Universitas, Kraków, 2005.

Anna Seretny. Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności, "LingVaria" nr 2, 2006.

Ewa Lipińska, Anna Seretny (pod.red.). Sprawności przede wszystkim. Universitas, Kraków, 2006.

Penny Ur. Nauczanie rozumienia słowa mówionego. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1989.

Weronika Wilczyńska. „Faux amis" czy „amis infidèles" – definicja a praktyka, w: Język a kultura, red. J. Maćkiewicz, J. Siatkowskiego, t.7, Wiedza o Kulturze, Wrocław, 1992.

Ewa Lipińska, Anna Seretny. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Universitas, Kraków, 2006.

Dört Dil Becerisinin Geliştirilmesini Hedefleyen Kaynaklar / Ders Kitapları

A. Yazma Öğretimi

Urszula Awdiejew, Elżbieta Dąmbska, Ewa Lipińska. Jak to napisać? Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne dla studentów polonijnych. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992 (wyd. 2).

Marek Wójcikiewicz. Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 1993.

Henryk Zwolski. Piszemy po polsku. Podręcznik dla obcokrajowców, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 1985.

Andrzej Wiszniewski. Sztuka pisania, Videograf II, Katowice, 2003.

Ewa Lipińska. Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców, Universitas, Kraków, 1999.

Elżbieta Zarych. Ortografia polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców. Prolog, Kraków, 2016.

B. Konuşma Öğretimi

Danuta Gałyga. Ach, ten język polski! Ćwiczenia komunikacyjne dla początkujących. Kraków, 2001 (z płytą CD, poziom A).

Waldemar Martyniuk. Mów do mnie jeszcze. Podręcznik języka polskiego dla średniozaawansowanych. Nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 1991 (poziom B).

Teresa Pelc. Teraz polski. Wing, Łódź, 1997 (poziom A).

Barbara Serafin, Aleksandra Achtelik. Miło mi panią poznać. Język polski w sytuacjach komunikacyjnych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2001 (poziom A).

Magdalena Szelc-Mays. Coś wam powiem... Ćwiczenia komunikacyjne dla grup średnich. Universitas, Kraków, 2001 (z płytą CD, poziom B).

Marek Zimnak (red.), Powiedzmy to sobie. Ćwiczenia form wypowiedzi dla studentów zaawansowanych. Wyd. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1995 (poziom C).

Andrzej Wiszniewski. Sztuka mówienia. Videograf II, Katowice, 2003.

Henryk Zwolski. Porozmawiajmy po polsku. Wydawnictwo Polonia, Warszawa, 1989.

C. Okuma Öğretimi

Urszula Czarnecka, Małgorzata Gaszyńska. Polubić Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych. Część II. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1992.

Urszula Czarnecka, Małgorzata Gaszyńska. Zrozumieć Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych. Cześć I, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1990.

Malgorzata Kita, Aldona Skudrzykowa. Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2002.

Anna Serenty. Kto czyta - nie błądzi. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 2007. (poziom B2 / C1)

Anna Seretny. Per aspera ad astra. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 2008. (poziom C1)

D. Dinleme Öğretimi

Ewa Lipińska. Księżyc w butonierce. Ćwiczenia dla cudzoziemców doskonalące sprawność rozumienia ze słuchu. Na podstawie tekstów Andrzeja Sikorowskiego (z płytą CD), Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 2004.

Sözcük Bilgisini Geliştiren Kaynaklar

Anna Seretny. A co to takiego? Obrazkowy słownik języka polskiego. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1993 (A1/A2).

Magdalena Szelc-Mays. Elżbieta Rybicka. Słowa i słówka. Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkującychi Wyd. EXE, Grupa Filip Nilborn, Kraków, 1997 (A1/A2).

Magdalena Szelc-Mays. Nowe słowa-stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego dla cudzoziemców. Wyd. Zakonu Pijarów, Kraków, 1999 (A1/A2/B1/B2).

Piotr Lewiński. Oto polska mowa. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2001 (B1/B2).

Maria Chłopicka, Piotr Fornalski. Brak mi słów. Podręcznik do nauczania obcokrajowców słownictwa języka polskiego. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1991 (Wyd. 3) (B1/B2).

Piotr Lewiński. Oto polska mowa. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2001 (B1/B2).

Elżbieta Rybicka. Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii polskiej dla obcokrajowców. Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 1994 (Wyd. 2). (B1/B2).

Joanna Kuć. Z polskim słowem: ćwiczenia gramatyczno-leksykalne dla obcokrajowców. Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, 2019.

IV. BÖLÜM Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevirinin ve Çeviribilimin İşlevi

Yabancı dil öğretimi yöntem biliminde çeviri alıştırmalarının öğretim sürecindeki rolü, yoğunluğu, öğrenicilerin düzeylerine ve hatta ana dillerine uygun kullanımı ve yaşanan sorunlar birçok kez ele alınmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim yöntemlerinin çeviri konusunda farklı yaklaşımlar sergilediği ve her bir yöntemin çeviriye yaklaşımının -kuşkusuz ki- işaret ettiği öğretim yolu doğrultusunda biçimlenmiş olduğu gözlenir.

Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde de çevirinin işlevini tartışma noktasında başvurulabilecek pek çok kaynak bulunmaktadır. 20. yüzyılın sonunda Polonya'da yapılan birtakım çalışmalar çeviriye ilişkin yeni görüşlerin ortaya atılmasında etkili olmuştur. Özellikle de son birkaç on yılda bu konuyla ilgilenen araştırmacı sayısı bir hayli artmıştır. Bu araştırmacılar ayrıca, ana dilinin yabancı dil öğretiminde yardımcı bir araç olarak kullanılıp kullanılamayacağını veya nasıl kullanılabileceğini düşünmeye başlamışlardır.

Ancak, Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin işlevi konusuna geçmeden önce yabancı dil öğretim yöntemlerinin çeviriye yönelik yaklaşımlarına değinmek gerekir.

4.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Çeviri Konusuna Yaklaşımları

Yabancı dil öğretiminde uygulanan en eski ve bilinen ilk yöntem geleneksel / klasik ve dolaylı yöntem olarak da bilinen Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemidir. Söz konusu yöntem Latince ve Yunanca gibi ölü dillerin öğretiminde kullanılmıştır, çünkü bu dillerde öğrenicilerin iletişim kurmaya hazırlanması söz konusu değildir. 19. yüzyıla kadar yaygın olarak kullanılan bu yöntem ayrıca, tümdengelim yoluyla dil bilgisi kavramlarını ve kurallarını öğretmeye odaklanmıştır (Janowska, 2016: 38) ve soyut dil

bilgisi kurallarının çalışılmasına, sözcük listelerinin ezberlenmesine ve yabancı dilden ana diline ve aksi yönde çeviri yapılmasına dayanmaktadır (Wójcikiewicz, 1992: 162). Seçilmiş metnin sözcük sözcük, cümle cümle olacak şekilde okunmasının ardından öğretici, dersin konusunu oluşturan kuralı veya metnin sözcüklerini sunmuş; sonrasında metnin yapılarını anlama, pekiştirme ve uygulama amacıyla alıştırmalar yapmıştır. Dersler öğrenicilerin ana dillerinde işlenmiştir. Yöntem yazınsal nitelikli yazılı dil temelinde uygulandığından başlangıç düzeyinde sadece cümle çevirileri yapılmıştır.

Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin ardından gelen Doğrudan / Dolaysız veya Direkt Yöntemin savunucuları ana diline veya ana dilinden sözcüğü sözcüğüne çeviri yapmak yerine, dilin özünü anlamak ve doğrudan yabancı dilde düşünmeyi öğrenmek gerektiğine inanmışlardır. Esinlendikleri nokta çocukların ana dillerini öğrenmeye başladıkları dönemdir; çocuklar doğrudan düşünmeyi ve konuşmayı doğal olarak öğrendiğinden yabancı dil öğrenirken de böyle bir yöntemin oluşturulabileceği sonucuna varmışlardır. Bu nedenle, yöntem yabancı dil öğrenimi sürecinde ana dilini kullanmamak veya aşağıdaki gibi durumlarda çeviriden kaçınmak gerektiğini öne sürmektedir:

- sözcüklerin anlamını ve dil bilgisi yapılarını açıklama,
- sözcüklerin ve dil bilgisi kurallarının yeniden kullanılması ve korunması,
- ana dilin bunlara etkililik derecelerinin denetlenmesi (Janowska, 2016: 39).

Yukarıda özetlediğimiz bu yöntemde çeviri yapma konusundaki yasaklara rağmen sınıf ortamında çeviriden uzak durulamamıştır. Güç cümleler açıklanmaya çalışılırken sözcük bilgisi ve dil bilgisi yapılarının anlaşılmasına yardımcı olmak amacıyla zaman zaman ana diline başvurulmuştur. Doğrudan (yani ana diline atıfta bulunmadan) yapılan açıklamaların sınırlı ve kusurlu doğası gereği, örneğin sezgisel açıklamaların uzun ve belirsiz olduğu durumlarda ya da soyut kavramlar ve karmaşık yapılar söz konusu

olduğunda ek bilgiye ihtiyaç duyan zayıf öğrenicilerin varlığında ana diline başvurulmuştur (Janowska, 2016: 39-40).

Bu yöntemde çevirinin kullanıldığı son durum öğrenicilerin anlayıp anlamadığını denetlemek olmuştur. Sözcüklerin anlamına, dil bilgisi kurallarını denetleme ve uygulamaya ilişkin alıştırmalarda çeviri kullanılmıştır. Bu noktadaki çeviri uygulaması öğreticinin sözcükleri öğretirken erek dilde açıklayıp öğrenicilerin ana dilindeki karşılıklarını sorarak sözcüklerin anlamının anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemesi yoluyla gerçekleştirilir. Bu uygulama dil bilgisi yapılarının öğretiminde de kullanılmıştır. Benzer şekilde, bir metinle çalışılırken metnin anlaşılıp anlaşılmadığı yönündeki son denetleme öğrenicinin ana dilinde gerçekleşir (Janowska, 2016: 40).

Puren'in görüşüne göre, Doğrudan Yöntemde erek dilden ana diline çeviri yapmaya geri dönüş yabancı dil öğrenmenin eğitimsel ve kültürel amaçlarını yeniden değerlendirmenin hem bir sonucu hem de bir yoludur. Çeviri yanlışlıklara göz yummayacak, yüksek güvenlikli bir entelektüel alıştırma olarak kabul edilir. Yazınsal metinlerin öğrenicilere daha erken sunulmasına ve bu metinlerin söyleyiş özelliklerine yönelik karşılaştırmalı alıştırmaların yapılmasına olanak sağlar (Janowska, 2016: 40).

Yapısal ve davranışsal yöntem bilim, bünyesinde İşitsel-Dilsel Yöntem / Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi ya da Ordu Yöntemi olarak bilinen yöntemi barındırır. Söz konusu yöntemde yabancı dil öğreniminde dil bilgisi kurallarını bilmek bir gereklilik olarak görülmez. Dilin, kendiliğinden kullanımını öğrenmeyi sağlayan dilsel kalıplarının (cümleler, deyimler, ifadeler) birçok kez tekrar edilmesiyle uygun bir dil alışkanlığı kazanıldığı varsayılmıştır. Verilen yapıları tekrar eden öğrenici bunların anlamlarının farkında olmak zorunda değildir, bu sebeple dil bilgisi açıklamaları yapılmamıştır. Bu davranışsal öğrenme yöntemi sadece gerçek yaşam durumlarını kullanan karşılıklı konuşma metinleri sayesinde dil yeterliliğini bir alışkanlık, bir başka

deyişle bir dış uyarana tepki şeklindeki bir davranış biçimi olarak ele almıştır (Janowska, 2016: 40).

Bu yöntemde her dilin farklı, kendine özgü bir sistem oluşturduğu ve ana dili etkisinin yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği varsayılarak derslerde ve çevirilerde ana dili kullanılmamıştır. Yöntemin kurucusu olarak kabul edilen Robert Lado'ya göre "ruh bilimsel açıdan bakıldığında çeviri süreci, bir yabancı dili dört temel beceride kullanma sürecinden daha karmaşık ve farklıdır. Ayrıca iyi çeviri yapabilmek için yabancı dile mükemmel bir şekilde egemen olmak gerekir. Lado, yeni sözcüklerin veya cümlelerin anlamlarını iletmek için çevirinin kullanılmasına şiddetle karşı değildir; ancak, öğretim teknikleri ile ilgili bölümlerden birinde, ders sırasında çeviri kullanımından kaçınmak gerektiğini belirtir." (Ronowicz, 1982: 182). Yöntem daha sonra reddedilip selefinin kaderini paylaşmış olsa da, yabancı dil öğretiminde büyük bir adım atılmasını sağlayarak iletişim yöntemlerinin önünü açmıştır.

Günümüze dek, yabancı dil öğretim/öğrenim sürecini ana dili üzerine oturtmak (geleneksel paradigma) veya yabancı dili ana dilinden tümüyle yalıtmak (doğrudan paradigma) için girişimlerde bulunulmuştur. Önü açılan ilk yöntem yapılandırmacı paradigma kapsamındaki Bilişsel Yöntem / Bilişsel Kod Öğrenme Yöntemdir. Yapılandırmacı bu yöntem öğrenicinin hem ana dili hem de yabancı dil bilgisine ve bunlar arasındaki ilişkilere dayanarak dilsel yeterliliğini kademeli olarak geliştirdiğini varsaymaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde ana diline ve ana kültürüne önem veren bu paradigma çeviriye hak ettiği önemi verse de (Janowska, 2016: 42), öğreticiler çevirinin nasıl olması gerektiğine ilişkin genel kabul görmüş bir yaklaşım sunmamışlardır. Çeviri yabancı dilde özellikle ileri düzeydeki öğrenicilerin temel alıştırmalarından biri olmuştur yeniden. Hata çözümlemesi yaparak çeviri yapmak belirli bir süre kabul görmüştür.

İletişimsel Dil Öğretim Yönteminde ise çeviriye ve işlevine yönelik tutum değişmiş, yabancı dil öğrenimi sürecinde sadece iletişimle ilgilenilmesi önerilmiştir. Yöntem gereği, açıklamalardan ve yanlışların düzeltilmesinden kaçınılmalıdır. Krashen ve Terrel'e göre, öğreniciler iletişimleri sırasında dil bilgisi kurallarını düşünmemeli, dili kendiliğinden kullanmalıdırlar (Janowska, 2016: 43). Bir araç ve amaç haline gelen iletişim dilin gerçek yaşam durumlarında ve belirli, tanımlanmış bir amaç için kullanılması anlamına gelir. Dil bilgisi geri planda kalır; ön planda ve önemli olan, öğrenicinin duruma uygun yapıları kullanarak iletişim kurabilmesidir (Janaowska, 2016: 43).

Yukarıdaki varsayımlar ışığında yöntemde ana dili kullanımına ve çevirinin bir öğrenme tekniği olarak kullanımına yer olmadığı görülmektedir. Ancak, yöntem bu işlemleri açıkça yasaklamamıştır. İletişimsel yaklaşımın ana kuramcılarından biri olan Widdowson bu eğilimi şu şekilde açıklamaktadır:

"Amacımız öğrenicinin yabancı dili ana dili gibi ele almasına ve bu dili bir iletişim aracı olarak kullanmasına öncülük etmektir. Ana dilinin iletişim amaçlarına nasıl hizmet ettiği konusunda öğrenicinin bilgisine başvurmak gerekli ve doğru görünmektedir. Bir başka deyişle, bir çeviriye atıfta bulunmak mantıklı görünüyor (...). Çeviri iletişimsel bakış açısından ana dilinin işleyişine açık bir gönderme yaparak öğrenicinin öğrendiği dilin iletişimsel değerinin farkına varmasına katkıda bulunur." Böylece iletişimsel yöntem bilimsel eğitimsel çeviriyi reddetmemiş, aksine dil derslerinde çeviriye yönelik yeni bir yaklaşımdan söz edilmiştir (Janowska, 2016: 43).

Son olarak Seçmeli Yöntemin ve ardından gelen ikincil yöntemlerin çeviriye yaklaşımını belirtmek gerekir. Bu yöntemlerin en önemli özelliği dikkatlerini öğreniciye odaklamaları, öğrenicinin haklarını talep etmeleri ve öğrenicinin güvenlik duygusunu, öğrenme biçemini, ilgi alanlarını ve tercihlerini dikkate almalarıdır. Yabancı dil öğretiminde ikincil yöntemler olan Telkin Yöntemi, Grupla / Toplu Dil Öğretim

Yöntemi, Sessizlik Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, İşitsel-Görsel Yöntem, Görev Temelli Yöntem / Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi ve İçerik Merkezli Yöntemin yabancı dil öğrenimi sürecinde çevirinin yerini belirlemek için sabit bir görüşleri yoktur. Çünkü bu yöntemler dikkatlerini sadece öğrenicilerin neyi öğrendiğine değil, nasıl öğrenmeleri gerektiğine de yöneltir. Bu nedenle bu yöntemler dili "hızlı ve eğlenceli" öğrenmeyi amaçlayan bir yeni teknikler yelpazesi sunar. Bu noktada Grupla / Toplu Dil Öğretim Yöntemine ilişkin bir parantez açmak yerinde olacaktır. Söz konusu yöntem çevirinin yabancı dile egemen olmada oldukça özellikli bir rol oynadığı görüşündedir.

Yöntemin temsilcisi Curran'a göre, yöntemdeki temel ilke öğrenicinin kendi niyetini ifade etmesini engelleyen tüm koşulları yabancı dil derslerinden çıkarmak ve öğrenicinin öğreticiye iletmek istediği her şeyi çevirmesine yardımcı olmaktır. Bu ilkeden yola çıkarak, söz konusu yöntemler arasında çeviriye en önemli yeri bu yöntemin vermiş olduğunu söylemek mümkün. Bu yöntemde çeviri etkinliğinin uygulanışı ise şöyle özetlenebilir: öğrenicilerin ifadeleri ve öğreticinin çevirisi kayıt altına alınır ve bu kayıtlar sözcük ve dil bilgisi açısından çözümlenir. Bu şekilde her grup için ayrı ayrı, benzersiz bir öğretim ünitesi oluşturulur ve sonunda öğreniciler tarafından oluşturulmuş ders içeriklerinden benzersiz bir ders kitabı ortaya çıkarılırsa (Janowska, 2016: 44) yöntemin çeviriye yüklediği anlam sayesinde yabancı dil öğretiminde pek çok aşamada önemli eksiklikler giderilir.

Günümüzde çevirinin öğretimdeki yeri konusunda üç ana yönelim görülmektedir:

1) Öğrenicilerin ana dillerini kullanarak yabancı dil öğretme tekniği olarak çeviri,

2) Profesyonel çevirmenler için eğitim konusu olarak çeviri,

3) Üniversitelerin dil çalışmaları programlarındaki alanlardan biri olarak çeviri (Wójcikiewicz, 1992: 162).

Anna Dunin-Dudkowska'ya göre, didaktik çeviri aşağıdaki biçimleri alabilir:

- açıklayıcı çeviri (sözcüklerin anlamlandırılması, dil bilgisi açıklamaları ve sınıf içi çeşitli görev ve yönergeler);

- çeviri etkinlikleri-dil bilgisi yapılarını pekiştirmek veya bu yöndeki bilgiyi ölçmek;

- dil yeterlilik ölçümü (yazınsal ve uygulamalı metinlerin çevirisi) (2016:102).

Lipinska ve Seretny açıklayıcı çevirinin sözcüklerin anlamlarını ifade etmenin bir yolu olduğunu belirtir. Metinlerdeki cümlelerin anlamları ise: diller arası çeviri (dilden dile), dil içi çeviri (aynı yabancı dil içinde betimleme) ve göstergeler arası çeviri (bu çeviride dilsel metin resimler, fotoğraflar gibi ek dilsel iletiler kullanımıyla temsil edilir veya bağlamsallaştırılır) (Izdebska-Długosz, 2020: 35).

Polonyalı araştırmacıların vurguladığı gibi, Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi dünyada var olan kuramlardan etkilenmiş ve bu öğretim sürecinde öğretim programları, uygulamalar, öğreticilerin yaklaşımları ve öğrenicileri yönlendirme işlemleri bu yönde şekillenmiştir. Çevirinin en fazla tepki aldığı son yöntem olan ve diğer kuramlardan daha uzun süre uygulanan İletişimsel Dil Öğretim Yönteminde dil bilgisi öğretimi arka planda kaldığından çevirinin en temel yapısı ortadan kaldırılmıştır. Çevirinin kapsamının ayrıntılarıyla incelenerek belirlendiği sonraki bölümümüzde görüleceği üzere, çeviri aslında hayatın her alanında var olan bir kavramdır ve çeviriyi görmezden gelmek Lehçenin öğretiminde eksikliklere, hatta yanlışlara yol açmaktadır.

4.1.1. Lehçenin Öğretiminde Çeviri

Lehçe derslerinde çevirinin neden hâlâ önemli olduğu konusunu araştıran çeşitli araştırmacılar vardır. Bu araştırmacılar genellikle Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemiyle çevirinin birbirinden farklı olduğunu ileri sürmektedirler. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemiyle yakın ilişkisinden dolayı çevirinin eleştirildiği ve derslerde kullanılmasının uygun görülmediği gözlemlenir. Söz konusu yöntem kınanırken çevirinin kendisinin kusurlu

bir öğrenme yöntemi olmadığı ve araştırmacıların itirazlarının sadece Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemine yöneltildiği ifade edilebilir.

Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde çeviri etkinliklerinde bulunulurken öğrenicilerin düzeylerine uygun metin seçimi yapmak ilk ve önemli adımlardan biridir. Düzeye uygun metin seçimi yapıldıktan sonraki aşama metnin içeriğini belirleme olmalıdır. Bu konuda öğreticilere yol göstermesi bağlamında yapılmış bir anketin sonuçlarını özetlemek yerinde olacaktır. Söz konusu anket yabancı akademik merkezlerde çalışan öğreticilere uygulanmıştır. Anketin ortaya koyduğu sonuçlara göre, Lehçe öğretiminde metin seçerken şu konu başlıkları daha çok tercih edilmektedir:

- Polonya'nın ekonomik coğrafyası, bir başka deyişle üretim ve pazarlama
- İş hayatına yönelik ticari dil ve uygulama
- Polonya ekonomisi ve toplumu
- Polonya yazını, tarihi ve kültürü
- Polonya ticari yazışmaları
- Polonya'nın çeşitli bölgeleri ve bunların gelenekleri
- Kültürlerarası iletişim
- Polonya'da yaşam
- Polonya filmleri ve Polonya sanatı (Mazur, 2018:57).

Metin seçiminde yukarıdaki konu başlıklarının tercih edilip edilmemesi öğrenicilerin özelliklerine göre değişebilmektedir. Örneğin Lipińska ve Seretny yabancı dil öğrenicilerini 3 gruba ayırır:

- 0-6 yaş grubu
- 7-18 yaş grubu
- 18 üzeri yaş grubu (2006: 136).

Öğrenicilerin yaş gruplarına göre seçilecek metnin konusunda titiz davranılmalıdır. 18 üzeri yaş grubu söz konusu olduğunda yukarıdaki konu başlıkları seçilebilir. Lipińska ve Seretny'nın 18 üzeri yaş grubu özelinde yaptığı bir değerlendirmede, grup eğitimli insanlardan oluştuğundan gruba uygun eğitim materyali bulmanın güç olduğu ortaya çıkmıştır. Lipińska ve Seretny, Komorowska'nın sözlerini doğrulayarak durumu şöyle açıklamaktadırlar: "Bu yaş grubu kendi geleneksel yöntemlerini oluşturduğu için yeniliğe açık değildir. Bu durum öğreticinin kabul ettiği yeni yöntemin uygulanmasını güçleştirebilir, öğreniciler arasındaki bu uygulama farkları dolayısıyla güçlükler yaşanabilir. Bu bağlamda sınıftaki öğrenicilere tanıdık gelen yöntemlere başvurulmalıdır. Okumak ve çeviri yapmak bu grup için uygun bir yöntem olarak kabul görebilir. Yetişkin yaş grubu için en uygun öğretim yöntemi olarak Bilişsel Yöntem ve Dil bilgisi- Çeviri yöntemi önerilebilir (Lipińska; Seretny, 2006: 136). Öğrenicilerin yaş grubuna uygun çeviri yöntemi ile uygun metin ve metin konusu seçilmesiyle birlikte ortaya başka ihtiyaçlar çıkabilir. Öğreticinin bu noktada karşılaşabileceği en büyük engel yönteme uygun ders kitabı ve etkinlikler olacaktır. Lehçenin öğretiminde çeviri etkinliklerine yer veren ders kitabı sayısı oldukça azdır, bir de bunu özel bir gruba uygulayacak ders kitabı bulmak olanaksızdır. Szupelak bu eksiğin giderilmesi için uzmanlık alanlarına ilişkin ders kitapları oluşturulmasını ve bunun için aşağıdaki değerlendirme ölçütlerini önerir:

1. Çeviri yetkinliğinin kazanılmasını sağlayan terimler dizgesi oluşturulmalı ve çeviri uygulamaları içermeli
2. Dil becerilerini geliştirmeli
3. Dil dışı ve kişiler arası becerileri geliştirmeli
4. Öğrenicinin özerkliği göz önünde bulundurulmalı (Komorowska, 2020: 271).

Bu öneriden çıkarılabilecek bir sonuç olarak Komorowska eylem odaklı ders kitapları oluşturulduğunda -bazen de geleneksel denilebilecek yöntemlerle, özellikle

çeviriyle- öğrenicinin ruhsal rahatlığının sağlandığını ve hatta özel amaçlı dil öğretimi için dil deneyimlerinin arttırılması gerektiğini savunur (Komorowska, 2020: 271). Öğrenicilerin dil deneyimleri yabancı dili öğrendikleri sınıf ortamında artacağından bu sınıf ortamının en önemli öğelerinden biri olan uygun ders kitabının hazırlanması gerekir.

Majkiewicz'e göre, aslında çeviri insanlara her gün eşlik eder; insanlar bazı metinleri çevrilmiş metinler (otel tabelaları, trafik işaretleri, alışverişe ilişkin bilgi veren belgeler vs.) olarak bile değerlendirmez (Majkiewicz, 2007: 263). Çeviri yaşamın bu kadar içindeyken çeviriye gereken önemi vermek gerekir. Bu noktada Kaczmarski'nin ortaya koyduğu zihinsel çeviri kavramından söz etmek yerinde olacaktır.

Öğrenici, düzeyi ne olursa olsun az ya da çok bilinçli bir şekilde metnin veya en azından öğelerinin kaynak ve erek diller arasında özel bir çevirisini yapacaktır. Bu özel çeviri süreci zihinsel çeviri terimi kullanılarak tanımlanabilir. Zihinsel çevirinin sıklıkla dil bilgisi öğrenirken, nadiren de sözcük veya söz dizimi öğrenirken gerçekleştiği inancı yaygındır (Lipińska; Seretny; Turek: 2016: 185-186); çünkü her dilin, sözcüklerine ve dil bilgisi kurallarına yansıyan, kullanıcılarının dünyayı kendilerine has düşünme ve algılama biçimiyle algılamalarını sağlayan ayırt edici bir niteliği vardır. Diller arasındaki bu fark öğrenicilerin henüz yazılı şeklini vermeden önce zihinsel çeviri yapmasına yol açmaktadır.

Erek dilden kaynak dile (veya aksi yönde) zihinsel veya yazılı çeviride bir kültürel aktarım da söz konusudur. Diller ve kültürler arasındaki başkalıkların anlaşılarak bunların karşılaştırmalı bakış açısıyla değerlendirildiği çeviride öğrenicinin bu yetiyi kazanması beklenir. Bu başkalıkları çözümlemek yabancı dile yönelik ek bir güdülenme sağlar ve dile daha iyi ve hızlı egemen olmayı beraberinde getirir (Majkiewicz, 2007: 263). Kültür ve çeviri arasındaki bağlantıların ne kadar güçlü olduğunu belirten, daha önce Saphir ve Whorf tarafından da ortaya atılmış olan *Lingua cultura* kuramının

başarılı olduğu görüşü Polonya'da yaygındır. Anna Majkiewicz, Anna Dunin-Dudkowska ve Kamil Szafraniec gibi araştırmacılar tarafından da destek gören bu kuramda öğrenicinin dili anlama becerilerinin daha hızlı ve etkili biçimde denetlenmesine hizmet eden ve böylece dilsel yeterlikleri geliştirmenin bir aracı haline gelen çevirinin kültürel boyutu vurgulanır. Öğreniciler çeviri çalışmaları sayesinde Polonya kültürünü kendi prizmalarından daha iyi anlayabilir. Araştırmacılar iletişimi merkeze alan görüşlerinde, öğrenicinin hedef dilde yetkin olması, bağlam dışı cümleler kullanılmaması ve uygun bağdaşık (homojen) bir ekipte öğrenicilerin ana diline egemen olan bir öğretici gerektiğini savunurlar (Szafraniec, 2012: 101). Çevirinin kültürel amacını gerçekleştirmesi için grupta bulunan öğrenici ve öğreticilerin ortak bir ana diline ihtiyaç duydukları gerçeği karşımıza çıkmaktadır.

Miodunka 2016 yılında yayımladığı *Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Örneğinde Yabancı Dil Öğretiminin Kuram ve Uygulamasında Didaktik Çeviri* başlıklı makalesinde ayrışık (heterojen) sınıflar örneğini vermektedir. Araştırmacı, Polonya'dan bir örnek olarak Varşova Üniversitesindeki Polonicum dil okulunu seçmiştir. Buradaki Lehçe dil kursuna dünyanın birçok ülkesinden öğreniciler geldiğinden sınıf ortamında ana dili çeşitliliği oldukça fazladır ve bu nedenle çeviri etkinlikleri ve alıştırmaları olanaksız hale gelir. Bu kuralın dışında tutulan bir dil kursu örneği vermek gerekirse: yine Polonicum'da görev yapan birkaç öğreticinin İtalyancayı çok iyi bilmesi bir fırsata dönüştürülmüş ve İtalyanlar için Lehçe kursu açılmıştır. Bu öğrenici grubunun talepleri doğrultusunda açılan sınıfta çeviri etkinlikleri uygulanabilmiştir, çünkü öğrenicilerin hepsi aynı ana diline sahiptir ve öğretici öğrenicilerin ana diline egemen bir konumdadır (Miodunka, 2016: 15). Polonya'da farklı yıllarda bu örnek benzeri öğrenici grupları oluşturulmuş ve Lehçe derslerinde iki yönlü (öğrenici grubunun ana dilinden Lehçeye ve Lehçeden öğrenici grubunun ana diline) çeviri uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu

uygulamalar gerçekleştirilirken öğreticinin öğrenici grubunun ana dilini biliyor olması ilk şart olmuştur.

Miodunka'nın bu konuda verdiği örnekler arasında en dikkat çekici olanı Jagielloń Üniversitesinde yer alan lisansüstü bir programa yeni bir öğretim programı önerisi olmuştur. Bu öğretim programının amacı Polonya diasporasında[35] İngilizce eğitim veren kurumlarda eğitim almak isteyen öğreniciler için yeni bir düzen oluşturmaktır. Bu diasporada öğrenim görmek isteyen öğreniciler hem Lehçe yeterlik sınavında hem de Lehçe-İngilizce ve İngilizce-Lehçe çeviri sınavında başarılı olmak zorundadırlar. Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin önemini vurgulaması bağlamında etkili bir örnektir. Benzer durumu Türkiye'deki Lehçe yeterlilik sınavında da görmek mümkündür. ÖSYM tarafından merkezi olarak yapılan ve YDS (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı) olarak adlandırılan bu sınavda da sınav sorusu olarak sadece Lehçe-Türkçe ve Türkçe-Lehçe çeviri metinler karşımıza çıkmaktadır. Miodunka'nın sözünü ettiği bu öğretim programının etkinliğini arttırmak için Polonya'da yapılan çalışmalar sonucunda yeni bir öneri sunulmuştur. Söz konusu öneri öğrenicilerin ve öğreticilerin özelliklerinin belirlenmesinin ardından hedefe yönelik çeviri alıştırmalarının yer alacağı özel bir ders kitabı hazırlamaktır (2016: 18). Sunulan bu önerinin, özellikle bağdaşık sınıflarda ne denli gerekli olduğu yukarıdaki örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Kamil Szafraniec Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviri alıştırmaları yapmanın veya Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin ilkelerini uygulamanın amaç ve yararlarına ilişkin değerlendirmelerde bulunan diğer bir araştırmacıdır. Szafraniec pek çok araştırmacıdan farklı olarak, yabancı dil öğreniminde çeviri kullanımının karşıtları ve destekçileri olduğunu, bunların sadece haklı olduklarını kanıtlamak için oldukça

[35] Polonya diasporası: Polonya kökenine sahip veya Polonyalı olan kişilerin Polonya dışındaki topraklarda azınlık olarak yaşadıkları yerin adıdır. Bu bölgeler Latince kökenli bir sözcük olan Polonia sözcüğüyle tanımlanır.

genel ve yüzeysel savlar ileri sürdüklerini ve bu savlarını haklı gördüklerini belirtir. Bu noktada Szafraniec'in önerisi, ruh bilimsel dilbilim disiplinine dayanarak çeviri sırasında öğrenicilerin beyninde hangi bilişsel süreçlerin devrede olduğunu açıklamayı amaçlayan bir eğilimi kabul etme gerekliliği yönündedir (Szafraniec, 2012: 93). Bu disiplinden yararlanılarak öğrenicilerin Lehçe öğrenirken yaşadığı bilişsel süreçlerin değerlendirilmesi çevirinin konumunu sağlamlaştıracaktır.

Sınıf ortamında çevirinin varlığı konusunda ortaya atılan diğer bir görüş çevirinin beşinci beceri olduğunu öngören görüştür. Klasik olarak kabul gören dört temel yabancı dil becerisinin (okuma-yazma-anlama-dinleme) yanı sıra çevirinin beşinci beceri olarak var olması gerektiği görüşünü benimseyen pek çok araştırmacı vardır. Bu araştırmacılar çevirinin bu dört temel beceriyle çok az ortak yanı olduğunu da savunmaktadırlar. Bu tartışmaya katılan Szafraniec kişinin bir dile mükemmel bir şekilde egemen olmasının o kişinin iyi bir çevirmen olacağı anlamına gelmediğini belirtir. Çevirmenin genellikle kapsamlı bir bağlamsal, tarihsel ve kültürel bilgiye sahip olması beklenirken bu kesinlikle bir yabancı dil öğrenicisinin yetkinliği kapsamında değildir. Szafraniec bu konuda Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi içinde klasik çevirinin ve didaktik çevirinin talihsiz bir şekilde birleştirilmeye devam edilmemesi gerektiğinin altını çizer (Szafraniec, 2012: 95). Szafraniec'in bu görüşünden de yola çıkarak, didaktik çevirinin beşinci beceri olarak algılanmasıyla öğreniciye bu anlamda gereken önemi vermeyi düşünmemek olanaksızdır.

Anna Dunin-Dudkowska ise beşinci beceri olarak çevirinin farklı bir yönüne dikkati çekmek istemiş ve profesyonel (uzmanlaşmış) çeviriyle didaktik (öğretici) çeviri arasındaki farkı belirtmenin önemine değinmiştir.[36] Her ikisinin de amacı farklıdır;

[36] Detaylar için bakınız. H. Dzierżanowska, Metodyka nauczania przekładu tekstów pisanych, [w:] Glottodydaktyka a translatoryka, Warszawa 1981, s. 127-136; S. Kaczmarski, Tłumaczenie i transferencja w procesie dydaktycznym, [w:] Glottodydaktyka..., s. 141-158; H. Lebiedziński, Elementy przekladoznawstwa ogólnego, Warszawa 1981; P. Plusa, Tłumaczenie w dydaktyce a dydaktyka tłumaczenia: nowe aspekty, [w:] Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej. Warszawa 1986, s. 122 128; J. Catford, A Linguistic Theory of Translation, London 1976.

uzmanlaşmış bir çevirmenin amacı iletinin anlamını hem başka bir dilin unsurları aracılığıyla hem de sanatsal biçimiyle iletmektir. Pedagojik çevirmenin amacı ise çeviriyi bir yabancı dilin genel öğrenimi sırasında o yabancı dile daha iyi egemen olmak için kullanmaktır (Szafraniec, 2012: 96). Buradan çıkan sonuç şudur ki, uzmanlaşmış çevirinin amacı erek dilin unsurları aracılığıyla anlamın iletişimsel boyutunu göstermek, didaktik çevirinin amacı ise bir yabancı dile olan egemenliği en iyi boyuta getirmek için çeviriden yararlanmaktır. Dunin-Dudkowska didaktik çevirinin genel dil yeteneklerini ölçen bir sınav olduğuna dikkati çeker (Dunin-Dudkowska, 2011: 387). Uzmanlaşmış çeviri ve didaktik çeviri arasındaki bu ayrım bizleri çeviriye farklı bir bakış açısından bakmak gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır. Eğer didaktik çeviriyi sınıf ortamından çıkararak tek dilli öğretim yapma yoluna gidilirse erek dil öğretiminde birtakım eksiklikler belirebilir. Paweł Madej'e göre, *tek dille öğretim yapılan hiçbir yöntemde, kaynak dilin erek dil üzerindeki etkisi ortadan kaldırılamaz, çünkü öğrenici için ana dili, yabancı dilin öğrenildiği bir referans sistemidir* (Lipińska; Seretny; Turek: 2016: 195). Bir etkinlik ve yöntem olarak didaktik çeviri öncelikle yabancı dilde yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlar, bu amacı gerçekleştirmek için çıkılan yolda ana dilinin erek dil üzerindeki etkisi de azaltılabilir. Dil öğretimi için kullanılan pedagojik çeviri ile uzmanlık alanındaki çeviriyi birbirinden net bir şekilde ayırmak gerekir.

Özünü vermek gerekirse, didaktik çeviri Polonya'daki dil öğretim uygulamalarında yıllardır yer almaktadır ve Lehçenin yabancı dil olarak öğrenimi sürecinde öğrenicilerin ortak bir dil kullanmaları halinde çeviri çeşitli biçimlerde gerçekleşmektedir. Dünyanın farklı ülkelerinden, dolayısıyla farklı ana dillerine sahip öğrenicilerin Polonya'ya gelip Lehçe öğrenme sürecine katılmaları halinde çeviri alıştırmaları olanaksız hale gelmektedir. Ülkelerin öğretim geleneklerinde Lehçe'den ve Lehçe'ye çeviri yabancı dil öğretiminin bir parçasıdır. Madej çevirinin Lehçe öğretiminin tüm düzeylerinde dil bilgisi yapılarını geliştirmek ve uygulamak için doğru

bir yöntem olduğunu kanıtlama amacında olduğunu belirttiği makalesinde bir yabancı dili öğrenme ve özümsemenin ana dilinde daha önce edinilmiş yaşam deneyimine dayandığını savunur, genel kabul görmüş olan tek dilli öğretim yönteminin eksikliği olarak çeviriye vurgu yapar, ana dilinin öğrenilen yabancı dil üzerindeki etkisini ortadan kaldıramayacağını veya bu etkiyi yok sayamayacağını belirterek tek dilli yöntemi eleştirir ve bu yöntemdeki çabaların uygulamayla herhangi bir ilgisi olmayan bir dilekten başka bir şey olamayacağını belirtir. Madej tek dilli yöntemde yabancı dil öğrenen öğrenicilerin iletişimsel yeterliliğe ulaşamadığını bir kanıt olarak sunar (113-114). Çeviri etkinlikleri sayesinde iletişimsel yetkinliğe ulaşabilmenin yolunu resmi bir sonuca bağlayan unsur ise sonraki bölümde ele alacağımız, 21. yüzyılın aracılık kavramıdır.

4.1.1.1. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Aracılık

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme ya da Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi[37] Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuş dil politikasının, yazılı kurallarının belirlenerek ortak bir metin halinde sunulması amacıyla ilk kez 2001 yılında yayımlanmıştır. Bu tarihten sonra belirli aralıklarla yeniden düzenlenerek yayımlanmış olup en son 2020 yılında güncellenmiştir. Bu çerçeve metninin, 2020 yılında güncellenmiş şekline göre amacı şöyledir:

"D-AOBM dil öğrenim ve öğretiminin kalitesini ve etkililiğini daha da iyileştirmek için dil uzmanlarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. D-AOBM iletişim aracı olarak dillerin öğretim ve öğrenimini teşvik etmenin yanı sıra öğrenici için yeni, güçlendirici bir vizyon getirmektedir. D-AOBM dil kullanıcısını/öğrenicisini sosyal

[37] Söz konusu Çerçeve Metin İngilizce kaynaklarda *The Common European Framework*, kısaca CEFR olarak adlandırılırken, Lehçe kaynaklarda *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, kısaca ESOKJ olarak verilmektedir. Bu tezde ise Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, kısaca (D-AOBM) ifadesi yer alacaktır.

dünyada etkin olan ve öğrenme sürecinde çaba sarf eden bir "sosyal aktör" olarak sunmaktadır. Bu, öğrenici katılımını ve özerkliğini özendirerek gerek ders planlamasında gerekse öğretimde gerçek bir paradigma değişikliği anlamına gelmektedir. D-AOBM'nin eylem odaklı yaklaşımı dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavramlar ve işlevler aracılığıyla doğrusal ilerlemeye dayalı izlencelerden uzaklaşmakta; ihtiyaç çözümlemesine dayalı, gerçek yaşam görevlerine odaklanan ve amaca göre seçilen kavramlar ve işlevler etrafında kurulan izlencelere doğru bir geçişi temsil etmektedir. Bu, öğrenicilerin dilde henüz neleri edinmediklerine odaklanan "eksiklik" bakış açısındansa "yapabilirlik" tanımlayıcıları tarafından yönlendirilen bir "yeterlik" bakış açısını özendirir. Buradaki fikir, gerçek yaşamı yansıtan görevler etrafında düzenlenen ve öğrenicilere hedefleri ileten "yapabilirlik" tanımlayıcıları eşliğinde, gerçek yaşamın içindeki iletişim ihtiyaçlarına dayalı öğretim programları ve dersler tasarlamaktır. Temel olarak D-AOBM kullanıcıların/öğrenicilerin dile yönelik neleri yapmaya ihtiyaç duyduklarından yola çıkarak programın, derslerin ve sınavların planlanmasına yardımcı olan bir araçtır. Böyle bir planlama için şunların temel alınması amaçlanmıştır: Uygulanabilir olduğu kanıtlanan örnek "yapabilirlik" tanımlayıcı ölçeklerini içeren kapsamlı bir tanımlayıcı şemanın sağlanması (D-AOBM 2001 4. ve 5. Bölüm) ve ayrıca farklı diller için ayrı ayrı yayımlanan ilgili içerik özellikleri (Başvuru Düzeyi Tanımlayıcıları- BDT'ler)" (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni,[38] 22)

Bu tanımlamalar doğrultusunda dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin çok geniş bir çerçeve çizilmiştir. Çalışmamızın konusu gereği, oluşturulan bu çerçevede altının önemle çizilmesi gereken nokta çevirinin nasıl ele alındığıdır.

Çerçeve metninde çevirinin yerine ilişkin başlıklara göz atıldığında "aracılık"[39] kavramıyla karşılaşılmaktadır. Dil öğrenim ve öğretiminde önemli bir dönüşümü ifade eden aracılık etkinliklerinin arasına çeviri olarak bilinen dil alıştırmaları biraz daha

[38] http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
[39] İngilizce: mediation - Lehçe: mediacja - Türkçe: aracılık.

geniş bir bağlama oturtularak yerleştirilmiştir (Janowska, 2016: 45). Bu kavram "2020 yılında yayımlanan Çerçeve metininin en temel kavramlarından biridir." (Deniz; Öztürk; Çekici, 2021: 347). Söz konusu çerçeve metninde

"D-AOBM aracılık kavramını şu şekilde tanıtmaktadır: Hem alıcı hem de üretici biçimlerde yazılı ve/veya sözlü aracılık etkinlikleri herhangi bir sebeple birbirleriyle doğrudan doğruya iletişim kuramayan insanlar arasında iletişimi mümkün kılar. Yazılı veya sözlü çeviri, açımlama, özet veya kayıt üçüncü kişilere doğrudan ulaşamadıkları bir kaynak metne ulaşma fırsatı verir. Aracılık yapılan dil etkinlikleri -mevcut metni (yeniden) işleme- toplumlarımızın normal dilsel işleyişlerinde önemli bir yer tutar (D-AOBM 2001, 2.1.3. Bölüm, 38). Yabancı dillerin öğretimi konusunda çeviri kavramına ilişkin birtakım karmaşıklıkları gidermek için de ayrım yapma ihtiyacı hissedilmiştir." "(…) sunulan örnek tanımlayıcıların profesyonel tercüman ve çevirmen yetkinliklerini tanımlama amacı taşımadığı bilinmelidir. Tanımlayıcılar resmî olmayan gündelik durumlarda bir kullanıcının/öğrenicinin ne yapabileceği düşünülerek belirlenmiş dil yetkinliklerine odaklanmaktadır. Tercüme ve çeviri yetkinlikleri ile stratejileri tümüyle farklı bir alanın konusudur." (D-AOBM 2001, 2.1.3. Bölüm, 97).

Böylelikle çeviribilimin araştırma alanına giren birtakım konuların çerçeve metninde yer almadığını gözlemliyoruz. Metinde yer alan çevirinin, aracılık kavramı bağlamında incelenerek çeviriden yabancı dil öğretiminde yararlanılabileceğini söylemek mümkün.

Miodunka'ya göre, aracılığın son dönemde yapılan güçlü yorumu sayesinde yabancı dil öğretiminde çeviri gerçekten var olmaya başlamıştır (Miodunka, 2016: 20). Bu var oluşta çeviri çeşitli uzmanların varlığıyla ortaya çıkmış ve bu anlamda temelini sağlamlaştırmıştır. Kowalewski çerçeve metninin, Avrupa Konseyi uzmanlarınca yapılmış çalışmaların bir ürünü olması nedeniyle önemle kabul görmüş olduğuna ve hatta bir yabancı dil öğreticisinin bir tür 'İncil'i olarak düşünülebileceğine işaret

etmektedir (2011: 111). Öyle ki, söz konusu metin Polonya'da devletin uyguladığı yabancı dil olarak Lehçe sertifika sınavları için öğretim programı, ders kitapları ve gereklilik standartlarının geliştirilmesinin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda çerçeve metnindeki çeviri ve aracılık kavramlarına daha yakından bakmak gerektiği kanısındayız.

Çerçeve metninde çeviriye ilişkin bölümler yazılı metni çevirme ve sözlü çevirme işlemleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Sadece yazılı metni çevirmeye ilişkin ayrıntılar vermek gerekirse, aşağıdaki şemada görüldüğü üzere, bu başlığın iki kolda incelendiği gözlenir:



D-AOBM, 2020: 106

	Yazılı bir metni tercüme etme	
	Yazılı bir metni konuşmada veya işaretleşmede tercüme etme	**Yazılı bir metni yazıda tercüme etme**
A2	(A dilinde yazılmış) kısa, basit ve gündelik metinleri (ör. broşürler, duyurular, yönergeler, resmî yazılar, e-postalar) yaklaşık olarak (B diline) sözlü tercüme edebilir. (A dilinde yazılmış) kısa ve basit metinleri (aşina olduğu konulara yönelik duyurular vb.), en önemli noktayı yansıtarak (B diline) basit ve kabataslak biçimde sözlü tercüme edebilir. (A dilinde yazılmış) basit cümlelerle düzenlenmiş, aşina olduğu günlük konulara ilişkin rutin bilgiler içeren metinleri (ör. kişisel haberler, kısa anlatılar, yönlendirmeler, duyurular, yönergeler), basit ve kabataslak biçimde (B diline) sözlü tercüme edebilir.	(A dilinde B diline) en yüksek kullanım sıklığındaki sözcükleri içeren aşina ve günlük temalar hakkındaki çok kısa metinlerin yaklaşık bir tercümesini sağlamak için basit bir dil kullanabilir, hataları olsa da tercüme anlaşılabilir niteliktedir.
A1	(A dilinde yazılmış) tabelalar ve duyurularda, afişlerde, programlarda, broşürlerde vb. karşılaşılan basit günlük sözcükler/işaretler ve öbekleri (B diline) basit ve kabataslak biçimde sözlü tercüme edebilir.	(A dilinde B diline), sözlük yardımıyla basit sözcükler/işaretler ve öbeklerin tercümelerini üretebilir ancak her zaman en uygun anlamı seçemeyebilir.
A1 Öncesi	*Tanımlayıcı yok.*	*Tanımlayıcı yok.*

	Yazılı bir metni tercüme etme	
	Yazılı bir metni konuşmada veya işaretleşmede tercüme etme	Yazılı bir metni yazıda tercüme etme
C2	(A dilinde yazılmış) kişisel, akademik veya mesleki ilgi alanlarına yönelik geniş çeşitlilikteki konular üzerine olan soyut metinleri, ilgili ince ayrımlar ve çıkarımlar da dâhil olmak üzere yargı belirten boyutları ve savları başarıyla aktararak (B diline) akıcı bir şekilde sözlü tercüme edebilir.	(A dilinde yazılmış) kendi uzmanlık alanı dışında kalan teknik materyalleri, ilgili alanda faaliyet gösteren bir uzman tarafından doğruluğu kontrol edilmek koşuluyla, (B diline) tercüme edebilir.
C1	(A dilinde yazılmış) genel ve uzmanlık gerektiren konulardan oluşan geniş çeşitlilikteki karmaşık metinleri, ince ayrımların büyük kısmını yansıtarak, (B diline) akıcı bir şekilde sözlü tercüme edebilir.	(A dilinde yazılmış) kendi alanına giren toplumsal, akademik ve mesleki konularda yazılmış soyut metinleri, ilgili çıkarımların pek çoğunu da dâhil ederek, yargı belirten boyutları ve savları başarıyla aktarıp bazı ifadelerinde asıl metnin fazlaca etkisi görülse bile, (B diline) tercüme edebilir.
B2	(A dilinde yazılmış), kendi mesleki, akademik ve kişisel ilgi alanlarına giren konulardaki bilgi ve savlar içeren karmaşık metinleri (B diline) sözlü tercüme edebilir.	(A dilinden B diline) dilin normal kullanımını yansıtan anlaşılır bir biçimde düzenlenmiş tercümeler üretebilir ancak kaynak metnin düzeninden, paragraf yapısından, noktalama kullanımından ve kendine özgü biçimlendirmesinden fazlaca etkilenmiş olabilir.
		(A dilinde) kaynak metindeki cümle ve paragraf yapısını sıkı sıkıya takip eden ama o metnin ana noktalarını doğru bir şekilde aktaran (B dilinde) tercümeler üretebilir ancak tercüme okunduğunda kulağa tuhaf gelme olasılığı vardır.
B1	(A dilinde yazılmış) kendi mesleki, akademik ve kişisel ilgi alanına giren konularda bilgi ve savlar içeren metinleri, karmaşık olmayan, standart bir dille yazılmış olması koşuluyla, (B diline) sözlü tercüme edebilir.	Kaynak metnin yapısına sıkı sıkıya bağlı kalarak, (A dilinden B diline) karmaşık olmayan, standart bir dille yazılmış, karmaşık olmayan olgusal metinlerin yaklaşık tercümelerini üretebilir; tercüme dil hataları barındırsa bile anlaşılabilir niteliktedir.
	(A dilinde) kişisel ilgi alanlarına yönelik veya aşinaolduğu konularda yazılmış, anlaşılır ve iyi yapılandırılmış bilgi içerikli metinleri, sözcüksel kısıtlamalar nedeniyle zaman zaman ifade etmede güçlükler çekse bile (B diline) sözlü tercüme edebilir.	(A dilinden B diline), karmaşık olmayan, standart bir dilde yazılmış, olgusal kısa metinlerde yer alan bilgilerin yaklaşık tercümelerini üretebilir, dil hataları olsa da tercüme anlaşılabilir niteliktedir.

Çerçeve metnin 108. ve 109. sayfalarında yer alan ‘yazılı bir metni tercüme etme’ başlığındaki tabloda yabancı dil düzeylerine uygun olacak şekilde öğreticilere neyi ne zaman öğretebilecekleri konusunda yol gösterecek ciddi bir açıklamayla karşılaşılmaktadır. Bu noktada, Kowalewski’nin yaptığı ‘İncil’ benzetmesinin araştırmacıyı haklı çıkardığını söylemek mümkün; çünkü pek çok öğreticinin yaşadığı ortak sorunlardan ve dil öğretim ve öğrenimini başarısızlığa sürükleyen nedenlerden biri dil düzeylerine uygun öğrenim görülememesidir. Bunun yanı sıra yazılı bir metni yazılı başka bir metne çevirmenin, doğası gereği resmî bir süreç olduğu D-AOBM tarafından vurgulanmış olup çevirinin belirleyici özellikleri yukarıdaki tabloda ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir. D-AOBM tanımlayıcı ölçeği adı verilen bu ölçek profesyonel çevirmenlere yönelik olarak düzenlenmemiş olup yabancı dil öğrenicilerini hedef almıştır. Çeviri etkinliği için tercüme sözcüğü kullanılarak bu etkinlikte ihtiyaç duyulan dil düzeyleri açıklanmıştır. Metin türlerinin önemine vurgu yapılmış, yazınsal çeviri örneğinde en az C2 düzeyinde olunması gerektiği belirtilmiştir. (106)

Ayrıca ölçeğin ana dilinden ya da ana diline yapılan çeviriler ayrımı kasıtlı olarak bulunmadığından çeviri sürecinde yer alacak dilleri özel bağlamda değerlendirmek gerekir. D-AOBM 2020 yılında her ayrıntıyı içerebilecek koşullar için hazırlandığından öğrenicinin ‘ana dili’ ile ‘en iyi dilinin’ her zaman aynı olmaması durumu da düşünülmüş, bu nedenle ana dilinden ya da ana diline yapılan çeviriler ifadesinin kullanılmadığı belirtilmiştir. (106)

Ölçekte kaynak metni bir başka dilde yeniden üretmek için gereksinim duyulan dil becerilerine yönelik işlevsel betimlemeler bulunmaktadır. Bu ölçekte işlevsel hale getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

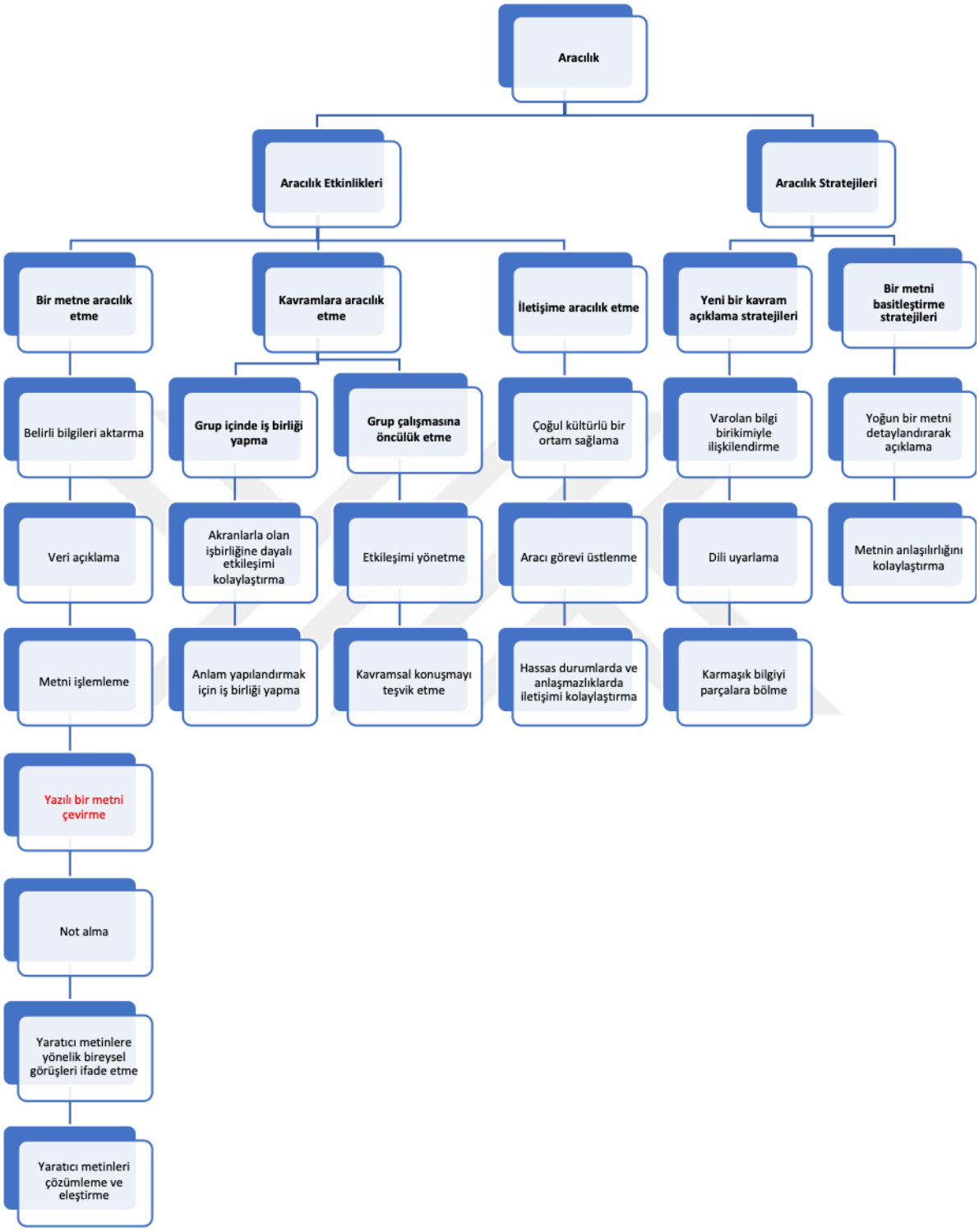
- Çevirinin anlaşılırlığı

- Erek dilde ilgili kuralların izlenmesi yerine kaynak biçimlendirme ve yapının çeviriyi ne kadar etki altında bıraktığı

- Kaynak metindeki ince ayrımların belirlenip yansıtılması (160).

Ölçeğin çeviri etkinliği konusunda belirlediği dil bilgisi düzeylerine ilişkin yaklaşımlarda öncelikle, ilgili dillere yönelik tanımlayıcıların ortaya koyulması beklenmektedir; ardından "alt düzeylerde çeviri etkinliği karmaşık olmayan ve aşina bilgiler içeren kısa metinlerin yaklaşık çevirilerini içerirken, üst düzeylerde kaynak metinler giderek daha karmaşık hale geldiğinden çevirinin daha doğru olması ve kaynak metni daha iyi yansıtması beklenmektedir" (106).

Aracılık kavramının, içerdiği anlam bakımından ne denli geniş olduğunu gösteren aşağıdaki şemayla bu kavrama daha yakından bakmak mümkün.



Şekil 14 - Aracılık etkinlikleri ve stratejileri D-AOBM, 2020: 95

Şemanın ifade ettiği üzere, aracılık kavramı yabancı dil ve ana dili arasında etkinlikler ve stratejiler yoluyla bağlantı kurulmasını sağlayan bir kavramdır. Çevirinin sınırlarını önemli ölçüde aşan Aracılık Etkinliklerinin zenginliği ve potansiyeli ilk bakışta görülmektedir (Janowska, 2016: 52). Yine şemada görüldüğü üzere, Aracılık Etkinliklerinin alt türlerinden birinde bulunan çeviriye ilişkin kutucukta 'yazılı bir metni çevirme' etkinliği bulunmaktadır. Şemada aracılık kavramı sözlü çeviriyi içermemektedir. Çeviriye ilişkin bu alt başlık ne ifade etmektedir? Bu sorunun yanıtını çerçeve metnine uygun olarak şu şekilde vermek mümkün: çevirinin kullanımı, dilsel iletişimsel yetkinliği geliştirme biçimlerinden biri olarak açıkça belirtilmiş ve çeviri resmi olarak iletişimsel bir etkinlik statüsü kazanmış olsa da, dil öğretimindeki konumu açıkça tanımlanmamıştır: belge yeterlilik göstergelerini içermemekte ve bunların günlük pedagojik uygulamada kullanılıp kullanılmayacağını, ne ölçüde ve nasıl kullanılması gerektiğini belirtmemektedir. Rosen, Minns ve Carlo'ya göre, çerçeve metninde çevirinin özü ve uygulamasına ilişkin yorum çok ayrışıktır. Bazı öğreticilerin takdirine bağlı olarak çeviri her tür kursta dil öğretimi/öğrenimi için kullanılabilecek tekniklerden biri (ilginç, yararlı ve güdülendirici) olarak görülür (Janowska, 2016: 45). Aracılık ayrıca doğal bir iletişim eylemi olduğundan sosyal yaşamın farklı alanlarındaki insanların iletişimleri gözlemlendiğinde aracılığın dilsel ve kültürel anlamda giderek yaygınlaştığını rahatlıkla söylemek mümkündür. Çok dilli ve çok kültürlü toplumlarımızda bu etkinlik D-AOBM yazarları tarafından temel iletişim etkinliklerine dahil edilmiştir. Bu terim değişikliğine gerçek bir anlam değişikliği de eşlik etmektedir: bu, başka bir beceri (anlam becerileri) eklemeye ilişkin değil, dillerin sosyal boyutunun benzersiz rolünü tanımaya ilişkindir (Janowska, 2016: 45). Deniz, Öztürk ve Çekici bu boyutu 21. yüzyılın karmaşık boyutuyla bütünleştirmektedir. Bu yüzyılın zorlu koşullarıyla başa çıkmanın anahtarı, yabancı dilde iletişim kurma yetisidir. Küreselleşen

dünyada insanın var olabilmesi için yabancı/ikinci dilde iletişim kurmak bir zorunluluk halini almıştır. Bu nedenle iletişimsel yaklaşım egemen olmuştur; ancak, bu yaklaşımın öğrenicilerin sosyal gereksinimlerine yanıt vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda da eylem odaklı çerçeve metni yayımlanmıştır (Deniz, Öztürk, Çekici, 2021: 348). Çevirinin ve aracılığın eylem odaklı amaca hizmet etmesi bir boyutun aşılmasını ve dillerin kullanımı ve öğreniminde sosyal boyut ile bireysel boyut arasında sürekli bir bağ kurulmasını sağlamıştır. Aracılık becerisi işte bu bağın güçlü olmasından doğmaktadır (Janowska, 2016: 45).

Sonuç olarak, D-AOBM'de benimsenen çok dillilik bakış açısından aracılık doğal bir diller arası iletişimsel etkinlik olarak algılanmaktadır; iletişim sırasında taraflar yeniden formüle etme, açıklama, basitleştirme, özet ve çeviri gibi uygulamalara başvurabilir, ayrıca üçüncü bir dil kullanabilir. Aracılık günlük, doğal ve kendiliğinden iletişimin bir parçasıdır ve kişilerin iletişim kurma isteğini karşılar. Aracılıkta dil kullanıcısı kendi görüşlerini ifade etmez; ancak, doğrudan iletişim kuramayan, farklı dilleri konuşan insanlar arasında bir aracı görevi görür. Bu nedenle, aracılık etkinliklerine örnek olarak bir metnin özeti veya çevirisi verilebilir (Janowska, 2016: 47-48). Janowska'ya göre, yabancı dil öğretiminde çevirinin reddedilmesi ve hatta Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin yasaklanması sonrasında bu alandaki pedagojik araştırmalar artan sosyal hareketlilik sorunlarıyla yüzleşmesi gereken günümüz toplumunun gereksinimlerine yanıt verdiği için çeviri etkinliklerinin gerekli olduğunu ve böylece kültürlerarası iletişimin sağlanması gereksinimine yanıt verildiğini göstermiştir. Nitekim günlük yaşamda sıklıkla bilinçli ve belirli bir amaç için, zaman zaman da bilmeden ve kendiliğinden çeviri yapılmaktadır. Bu nedenlerle öğreticilerin ve bu beceriyi geliştirmekle ilgilenen diğer kişilerin D-AOBM'de destek ve daha fazla ipucu bulmak istemeleri şaşırtıcı değildir (Janowska, 2016: 52).

Bütün bu bilgiler ışığında, çerçeve metninin Lehçenin yabancı dil olarak öğretimine büyük katkılar sağlayarak çeviri etkinliklerinin tekrar gündeme gelmesine elverişli bir durum yaratmış olduğunu söylemek mümkün. Şu noktaya dikkati çekmek gerekir ki, çeviri aracılık kavramının bir bileşeni olarak verilmiştir; bir başka deyişle, aracılık ile çeviri eş anlamlı değildir. Aracılık kavramının kapsamı çok geniştir. Avrupa Konseyi uzmanlarının yabancı dil öğretimini standartlaştırmayı hedeflemesiyle bu tanımlama sistemi ortaya çıkmıştır. Herhangi bir dile özgü olmadığından uygulamada ortaya çıkabilecek eksiklikler çerçeve kullanıcıları tarafından doldurulabilir. Aracılık ve dolayısıyla çeviri etkinlikleri öğrenicilerin özelliklerine uygun hale getirilebilir, iletişim etkinliği sağlayacak içerik kullanıcıları tarafından belirlenebilir.

4.1.1.2. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çeviride Eşdeğerlik

Çeviribilim kuramları bölümünde ayrıntılı olarak ele aldığımız bir kuram olarak eşdeğerliğe farklı bir bakış açısı sunmak amacıyla bu kısımda dil öğretiminde pedagojik çeviri ve eşdeğerlik etkileşimi konusuna değineceğiz. Eşdeğerliğin eğitimsel çevirideki tanımı, sınıf içi etkinliklerden biri olarak çevirinin öğrenicilerin düzeylerine uygun şekilde yapılması gerektiği şeklinde değerlendirilmelidir. Ancak, genel tanımı kaynak metindeki içeriği erek metinde anlamsal yeterliliğe sahip biçimde, mümkün olduğunca aynı içerikte sunmaktır. Mümkün olduğunca ifadesini erek dilden kaynak dile (ana diline) yapılan çevirilerde ‘kaynak dil el verdiği sürece’ olarak değerlendirmek mümkün. Anlamsal eşdeğerlik konusunda da seçici olmak, belki zaman zaman belirli bir bağlamda önemli olan unsurları seçmek gerekir; çünkü bazı diller, özellikle aynı dil ailesine dahil diller dil bilgisel ve söz dizimsel açıdan benzerlik gösterirken, bazı diller özellikle -Lehçe ve Türkçe gibi- farklı dil ailelerine dahil diller farklılık sergilemektedir.

Eğitimsel çeviride eşdeğerliği öğretmek çeviri etkinliğinin en büyük kazançlarından biri olabilir. Kaynak dilden erek dile veya aksi yönde çeviri etkinlikleri ve bunların çözümlenmesi yoluyla yapılan ortak tartışmalar dil dersine farklı bir boyut

katmakta, farklı dil sistemlerine özgü özelliklerin fark edilmesini sağlamaktadır. Özellikle Lehçe ve Türkçe söz konusu olduğunda Lehçe-Türkçe/Türkçe-Lehçe çeviride tam bir eşdeğerlik sağlamak nadiren karşılaşılabilecek bir durum olmaktadır. Rabiej makalesinde tam eşdeğerliği sağlamanın nadir durumlarda gerçekleşebileceğini Lehçe ve İngilizceden örneklerle gözler önüne sermiştir. Daha fazla örneği Fransızca, İspanyolca, Rusça gibi diller için de bulmak mümkündür. Çeviri etkinlikleri, öğrenicileri ana dillerindeki her sözcüğün bir yabancı dilde eşdeğeri olduğunu düşünmeye yöneltmemelidir; nitekim Jespersen'in belirttiği gibi, diller arasındaki ilişkiler matematiksel eşdeğerler arasındaki ilişkiler gibi değildir (Scheffller, 2013: 256).

Rabiej'in glottodidaktik kuramların ayrılmaz bir parçası olarak nitelediği kültürlerarası yaklaşım bu anlama gelmektedir. Dillerde var olan kültürel farklılıklar konusunda bir farkındalık geliştirmek ve yabancı dili sosyal çoğunluğa uyum sağlamak zorunda kalmadan öğrenenlerin, dilsel ve kültürel kimliklerini korurken kültürel farklılıkları algılama ve anlama yeteneklerini geliştirmek günümüz kültürler arası yaklaşımın temelleridir. Bu bağlamda, iletişimsel yaklaşımın çeviri etkinliğiyle birleştirilmesi çalışmalarının, öğrenicileri kültürel farklılıklara duyarlı hale getirme değil, aksine öğrenicilerin kültürel olarak özümsemelerini sağlama amacında olduğu sonucuna ulaşmak mümkün (Rabiej, 2016: 62). Kültürler arası yaklaşım (Rusça-Lehçe gibi) bazı dillerin kodlarındaki benzerlikler nedeniyle daha nadir başvurulan, (Lehçe-Türkçe gibi) bazı dillerin kodlarındaki farklılıklar nedeniyle de sık sık başvurulan bir yaklaşım olabilmektedir. Bir çeviri sorunsalı olarak eşdeğerliğin gerek çeviribilim gerekse glottodidaktik, bir başka deyişle, yabancı dil öğretimi için önemli bir kuram/kavram/yaklaşım olduğunu söylemek mümkün.

4.2. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çeviri ve Öğrenme İlişkisi

4.2.1. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevirinin Olumlu Yönleri

Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde çevirinin kullanılması gerekliliğini vurgulayan pek çok Polonyalı araştırmacı vardır. Bu araştırmacılar çevirinin olumlu yönlerine ilişkin birbirinden farklı açılardan çeşitli örnekler vermişlerdir. Söz konusu araştırmacıların çalışmalarında yer alan görüşler özetlenerek aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- İletişimsel yaklaşımın ilkeleriyle el ele verecek şekilde uyarlandığı takdirde, bir başka deyişle öğrenicilerin tartışmasına ve düşünmesine olanak sağlanması halinde çeviri son derece güdüleyici olabilmektedir (Janowska, 2016: 37).

- Erek dile daha iyi egemen olmak için dil bilgisi yapılarını, ifadeleri ve deyimleri erek dilden ana diline çevirmek gerekir (Madej, 2009: 117).

- Öğretici derslerin birçok unsurundan biri olan çeviride öğreniciye çeviri becerileri kazandırılması hedeflenmez, çevirinin amacı hem sınıf etkinliklerini çeşitlendirmek hem de öğrenicileri güdülemektir (Jędrzejowska, 2008: 35).

- Çeviri yaparken öğrenici-çevirmen olan öğrenicilerde memnuniyet duygusu gelişir, öğreniciler yabancı dil konusunda daha zayıf arkadaşlarına yardımcı-çevirmen rolünde kendilerini rahat hissederler. Belirli bir süre içinde çeviri yapma gerekliliği öğrenicilerin dikkatini arttırır ve olumlu rekabet geliştirmelerine fırsat tanır. Grup çalışması sağlayarak da çeşitli gözlemler yapılabilir, bireysel çalışmaya göre daha iyi güdülenerek daha iyi sonuçlar alınabilir (Jędrzejowska, 2008: 37).

- Çeviri dersleri özellikle lisansüstü düzeyde filoloji eğitiminin vazgeçilmez bir unsurunu oluşturmalıdır (Jędrzejowska, 2008: 41).

- Majkiewicz'e göre, çeviri etkinlikleri sırasında yapılan gözlemler aynı zamanda öğreniciye çeviri sürecinin temel amacının yeni bir ileti oluşturmak, böylece kaynak

metin ile erek metin arasında aynı iletişimsel etkiyi yaratmak olduğunu gösterir (Lipińska; Seretny, 2016: 31).

- Çevirinin, etkili bir öğretim stratejisi olması için öğrenicileri kodlar arasındaki benzerliğin ve farklılığın karşıtlayıcı veya karşılaştırmalı önerileri sayesinde duyarlı hale getirmesi beklenir (Majkiewicz, 2007: 256).

- Çeviri erek dildeki kültürel mantığı öğrenmenin en etkili yollarından biridir (Lipińska; Seretny, 2016: 34).

- Yetişkinlerin yabancı dil öğrendiği sınıf ortamında çeviri etkinlikleri ana dilini sürekli kullanmadan yapılırsa yararlı olacaktır. Yetişkinler çözümlemeli olarak akıl yürütme ve bilinçli olarak varsayımlar elde etme yeteneklerini kullanabilirler ve ayrıca farklı bir dili ana dili olarak konuşan kişiler olduklarından çeviri etkinlikleri, ana dili ve yabancı dil farklılıklarının her ikisini de hesaba katan bir araç olmayı amaçlamalıdır (Scheffler, 2007: 62).

- Çeviri yöntemlerinin sınıf ortamında nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceğini Guy Cook'un *Translation in Language Teaching* (Dil Öğretiminde Çeviri) başlıklı kitabına dayanarak sorgulayan Agnieszka Rabiej'e göre, yöntemlerin 4 temel kullanım yolu vardır:

* Dil sistemlerinin karşılaştırmalı bir unsuru olarak
* Öğretici açıklamaların bir dili olarak
* Öğretici ve öğreniciler arasında iş düzenleyiş biçimi olarak
* Akran iletişimine ilişkin bir iletişim dili olarak (Rabiej, 2016: 56).

- Rabiej ayrıca iki dilli eğitimde benimsenen bir tür genel strateji, bir öğretim yöntemi olarak didaktik çeviriyi vurgular (Rabiej, 2016: 57). Bu noktada Madej'in 'Yabancı dil öğreniminde neden iki dilli yöntem kullanılmalıdır?' sorusuna verdiği yanıtlar dikkate değerdir:

1. Hiçbir tek dilli yöntem, ana dilinin erek dil üzerindeki etkisini ortadan kaldıramaz

2. Öğrenici yeni işaretleri anlamanın tek yolu bu olduğundan, ana dili temelinde ve bu dil aracılığıyla yabancı bir dil edinir.

3. Öğrenicinin dilinin doğası gereği, hataların ana kaynağı görülmelidir (ana dilinden yabancı dile ulaşan müdahaleler).

4.Ana dili, bir öğrenicinin ve bir öğreticinin müttefiki olabilir.

5. Yabancı dildeki iletiyi doğru anlayıp anlamadığından emin olmak isteyen öğrenicinin doğal ihtiyacından kaynaklanan belirsizliği ortadan kaldırmak için ana dili kullanılmalıdır.

6. Yeniyi bilinmeyenle açıklamaktan kaçınmak gerekir.

7. Ana dilinde açıklamalar ve yorumlar öğrenmeyi kolaylaştırır (yaptığı ankette öğrenicilerin neredeyse %100'ü kesinlikle ana dilinde açıklama ve yorumlar içeren ders kitaplarını tercih etmiştir).

8. İki dilli yaklaşım ve ilgili karşılaştırmalı teknikler öğreniciyi ana dili ve yabancı dil sistemleri arasındaki farklar konusunda daha bilinçli hale getirerek girişim yanlışlarını ortadan kaldırmaya yardımcı olur.

9. Ana dili yabancı dil öğretiminde konuşma veya yazma gibi yaratıcı görevlerde yararlı olabilir; sadece yabancı dilde değil, düşünce oluşturmada bireysel güçlüklerin fark edilmesine de yardımcı olabilir (Madej, 2009: 117-118).

- Çoğu öğretici ustaca kullanıldığında bir çevirinin birçok yararlı işlevi yerine getirebileceğini düşünmektedir: çeviri temel düzeyde yorumlar ve açıklamalar için kullanılabilir, bağlam başarısız olduğunda anlamları açıklamanın uygun ve basit bir yoludur, metinlerin anlaşılma düzeyini denetler, ifadelere anlatım biçimi verme yeteneği yararcı amaçlar için etkili bir öğretim aracı olabilir.

- Sınıf ortamındaki çeviri ana dilinin yabancı dile etkisinin kaçınılmaz olması nedeniyle öğrenicinin ana dilindeki yeterlilik ile yabancı dildeki yeterliliği arasındaki doğru orantıyı fark etmesini sağlar.

- Onlara görevler vermenin yanı sıra, sınıfta düzen sağlamak, öğrenicilerle ilişkileri güçlendirmek ve öğrenicilerin gerçek yaşam ilgilerini uyandırmak gibi, eğitimle ilgili konular da ana dilin kullanımını gerektirebilir (Borecka, 2016: 168).

- Diğer tüm anlatım yöntemlerinin başarısız olduğu durumlarda ana dili ve çeviri kullanımına izin verilmelidir. Böylece daha kolay zihinsel erişim ve daha az bilişsel enerji kullanımı yoluyla yabancı dildeki yapıların edinimi hızlandırılır. (Borecka, 2016: 168)

- Düşük düzeyde dil yeterliliğine sahip gruplarda zamanı en az çabayla en çok verim alınacak şekilde, etkili kullanmak için ve çeviri yapmak, etkinliklerin amacını açıklamak ve yabancı dil içeriğinin anlaşıldığını doğrulamak için ana dili kullanılabilir (Borecka, 2016: 168)

- Eşdeğer olmayan içerik söz konusu olduğunda yabancı dildeki bir iletinin kesin olarak anlaşılması genellikle sadece ana dilinde bir açıklama ile mümkündür (Borecka, 2016: 168)

- Öğrenici düşük dil yeterlilikleri nedeniyle sorun yaşadığında değil, yaratıcı düşünme becerilerinde eksiklik veya düşüncelere anlatım kazandırma becerisinde güçlükler yaşadığında ana dili yaratıcı görevlerde yararlı olabilir (Borecka, 2016: 168).

- Komorowska ne pahasına olursa olsun yabancı dilde ders işlemenin olumsuz sonuçları olacağından örneğin belirli bir dil bilgisi yapısının veya uygulama ilkelerinin tam olarak anlaşılmasını sağlamak için ana dili ve çeviri kullanımının değerini belirtir (Jurek-Rech, 2011: 3).

- Çeviri akılcı bir şekilde kullanıldığında, cümleleri/ifadeleri bilinen ve anlaşılır olan ana dili kurallarına uygun hale getirdiğinden öğrenicilerin hedef kodun sözcüksel

ve biçimsel-söz dizimsel yapılarına daha iyi egemen olmalarına yardımcı olur (Dunin-Dudkowska, 2016: 101).

- İletişimsel yaklaşım ve aracılık ilkelerine uygun olarak tartışma ve yansıtmaya önem verilirse ve öğretici öğretim sürecini didaktik çeviri kullanarak uygun şekilde yönlendirirse güdüleyici ve etkili olur (Majewska-Wójcik, 2020: 57).

- İletişimsel yaklaşım önemle vurgulansa da, bu yaklaşımın utangaç veya içine kapanık, konuşmada sorun yaşayan öğreniciler için uygun olmadığı durumlarda bu öğrenicilerin derslerde kendilerini iyi hissetmeleri için çeviri yöntemi tercih edilir (Ustenko, 2016: 621).

- Çeviri modası geçmiş bir yöntem olarak Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemiyle ilişkilendirilmiştir. Ancak, 1990'larda öğrenicilerin dil formu üzerinde düşünme becerilerini şekillendirme ihtiyacı doğmuştur. Öğrenicinin ana diline atıfta bulunmak iletişim hedeflerine bağımlı olmak, bir başka deyişle, öğrenicinin dikkatini metnin işlevine ve söylemsel düzenlemesine yönlendirmektir. Janowska bunu *çapraz başvuru* olarak değerlendirmiştir. (Izdebska-Długosz, 2020: 34). Bu bağlamda, çeviri artık bir iletişim etkinliği; ana dili kullanımı ise çapraz başvuruyla ana dilinden yabancı dile ulaşma çabasıdır.

- Yetişkin öğrenicilerin sadece dilin kullanımı örneklerine değil, dil sistemine (langue) ilişkin bilgilere de ihtiyacı olduğundan çeviri uygun bir etkinlik olur. Yetişkinlerin tam farkındalık için bilişsel yaklaşıma gereksinimini çeviri karşılar. (Izdebska-Długosz, 2020: 41).

- Çeviri sadece diller arası kodları değiştirmekle kalmayıp anlamları da yansıttığından öğrenicilerin metnin örtük anlamlarının farkına varmalarını sağlar, öğrenicileri kültürel arka plana duyarlı hale getirir ve bunun sonucunda öğreniciler iletişim sırasında beceriksizlikten kaçınacaklardır (Majkiewicz, 2007: 263).

- Öğretici amaçlar için çevirinin önemli bir başka yönü de anlamları tartışma ve görüş alışverişinde bulunma, bir grup içinde çeviri önerilerini karşılaştırma ve/veya çeviriyi ana dili konuşanların ifadeleriyle karşılaştırma olanağıdır; bu sayede yansıtıcı bir yaklaşım geliştirilir. Çoğu zaman aynı dil bilgisi yapısı, ana dili konuşucuları olan kişiler tarafından bile farklı şekilde çevrilir. Böylesi bir durum karşılaştırmalı çözümleme yapma gereksinimi doğurur ve hatta buna kışkırtır (Majewska-Wójcik, 2020: 55).

4.2.2. Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevirinin Olumsuz Yönleri

Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi sırasında çevirinin kullanılmamasına vurgu yapan Polonyalı araştırmacılar bu görüşlerini çeşitli savlarla desteklemek, bu bağlamda da çeşitli örneklerle bu savlarını doğrulamak istemişlerdir. Söz konusu araştırmacıların çalışmalarında yer alan görüşler özetlenerek aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Didaktik çeviri dil öğretiminde varlığını yıllardır sürdürmektedir. Yabancı dil dersindeki çeviri etkinlikleri yapay görevler olarak var olmuştur ve bu etkinliklerin asıl amacı dil bilgisi kurallarının anlaşılmasını veya uygulanmasını doğrulamaktır (Janowska, 2016: 37).

- Metin çevirisi yapılacak dersler çok ilginç olabilir, öğrenicinin derslere ‘Bugün ne çevireceğiz?’ merakıyla gelmesi bile başarının %50’sini sağlar. Ancak, çeviri etkinliğinin yürütülmesi çok zaman gerektirebilir. Öğrenicinin ilgisini 45 veya 90 dakika boyunca çekebilmek güç olabilir. Ayrıca, sınıf ortamında yapılan çeviri öğrenicilerin yeterli çalışma araçlarını sağlamalarına izin vermemekte ve bu durum elde edilen erek metinlerin kalitesine yansımaktadır. Öğreniciler elektronik sözlükleri veya genellikle çalışmalarında yararlandıkları diğer çözümleme ve teknikleri kullanma fırsatı bulamayabilirler (Jędrzejowska, 2008: 41).

- Rabiej’in Guy Cook’u destekleyerek yaptığı aşağıdaki alıntıya göre,

* Çevirinin, öğreniciler tarafından sıkıcı ve amaca odaklanmalarına engel olan bir etkinlik olarak algılanması (pedagojik tema)

* Çevirinin yabancı dil öğrenimini engellediği inancı (bilişsel tema)

* Çevirinin uzmanlık gerektiren bir beceri olduğu ve öğrenicilerin çeviriyi günlük yaşamda kullanmayacakları inancı (pragmatik tema)

* Çevirinin tek dillilik, kültürel asimilasyon/yok etme ve tek dilli bir topluluk yaratma politikasına zarar verdiği inancı (politik tema)

* 19. yüzyılın sonunda Berlitz dil okulları için özel bir pazarın ve yetişkinler için tek dilli kurslar sisteminin kurulması (ticari tema) (Rabiej, 2016: 60)

- Ana dili ve çeviri sınıf ortamında aşırı kullanılırsa yabancı dilde iletişimsel yetkinliğin bozulmasına, öğrenicilerde bir tembelliğe ve yabancı dilin yapay olduğu yönünde bir kanı oluşmasına, sınıfların amacının sorgulanmasına neden olur. (Jurek-Rech, 2011: 5).

4.3. Ana Dili Ortak Olan Öğrenici Gruplarına Lehçe Öğretiminde Uygulanan Çeviri Etkinlikleri ve Bunların Sonuçları

Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin yerini ana dili ortak olan gruplar örneğinde incelemenin ana dili Türkçe olanlara Lehçe öğretimi sürecinde yararlı olacağını düşünmekteyiz. Bu düşünceden yola çıkarak, ana dili Türkçe olan öğreniciler için örnek/pilot uygulama olabilmesi amacıyla araştırmalar yapmış ve çeşitli kaynaklara ulaşmış durumdayız. Bu kaynaklardan çıkarılabilecek sonuçları farklı bakış açıları kazandırmaları dolayısıyla önemli buluyoruz.

Ana dili ortak olan çeşitli gruplarla yapılan çeviri etkinliklerinin ilki Çin'den Polonya'ya gelen öğreniciler için özel olarak oluşturulmuş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu sınıf 2015-2016 akademik yılında Jagielloń Üniversitesinde oluşturulmuştur. Pilot uygulama olarak başlatılan bu sınıftaki dersler Polonyalı ve Çinli

öğreticiler eşliğinde, çeviri dersleri özelinde ve tartışma ve görüş alışverişine elverişli olan yuvarlak bir masada yapılmıştır. Öğreticilerin Çince ve Lehçe yaptığı kısa bir konuşmadan sonra öğreniciler belirlenmiş metni aralarında bir sıralama olmaksızın çevirmeye başlamışlardır. Bu ilk aşamada genellikle çeşitli hatalar ortaya çıkmıştır. İkinci aşamada başka bir öğreniciden çeviriyi yapan öğrenicinin yanlış ifadelerini düzeltmesi istenmiştir. Bu aşamada öğrenicilerden metni kendi kendilerine düzeltmeleri, iyileştirmeleri veya başka sözcüklerle ifade etmeleri beklenmiştir. Ayrıca metnin, barındırdığı sözcüklerin eş anlamlılarını içerecek şekilde genişletilmesi istenmiş, sözcükler bir bağlama oturtulmuş ve eş anlamlı olmalarına rağmen kullanılmaması gereken sözcükler belirlenmiştir. Üçüncü ve son aşama olarak biçem düzeltmesi yapılmıştır. Öğretici bu noktada uygun arka planı hazırlamıştır (Ruszer; Rui, 2018: 195). Çeviri etkinliklerinin bu teknikle yapılması ve hatta çeviri etkinliğinin kendisinin yapılması öğreticilerin hedeflerinin ve yaklaşımlarının da değiştiğini göstermektedir. Bu derslerle öğreticiler çeviri derslerine verdikleri önemi göstermişlerdir. Oluşturulmuş bu sınıf Polonya'ya yeni gelmiş bu grubu iletişimsel anlamda destekleme, dil bilgisi ve çeviri çalışmaları sayesinde öğrenicilerin Polonya gerçekliğine dokunmalarını sağlama ve aynı zamanda Çin'in gerçekliğine ilişkin işaretler gösterme, öğrenicilere geldikleri dünyayı Lehçe olarak az çok betimlemeleri için fırsat verme, öğrenicilerin yaşadığı kültür şoku duygusunu azaltma, kültür ve gerçekliği dilsel araçlarla ifade etme becerilerini arttırma hedefinde olmuştur (Ruszer; Rui, 2018: 195).

Bu dersin sonunda öğreniciler çeşitli olumlu yorumlar yapmışlardır. Örneğin, bu gruba liderlik eden öğreticilerin Polonyalı ve Çinli olması sonucunda Lehçe dil bilgisinin incelikleri açıklanabilmiştir. Öğreniciler çeşitli nedenlerle, genellikle kültürel engellerden dolayı bir öğreticiye soramadıkları soruları diğer öğreticiye sormuşlardır. Çeviri dersleri Polonya ve Çin gerçeklerine ilişkin konular bağlamında yapıldığından bu öğreticilerle birarada olmak öğrenicilerin uzmanlık kazanmalarını ve iletişimi

kolaylaştırmış (Ruszer; Rui, 2018: 194); ayrıca sözcüklerin anlam kaybına, biçem ve dil bilgisine ilişkin pek çok çeviri sorununu kavramalarını sağlamıştır. Çeviri dersleri, öğrenicileri kendilerine yabancı olan Polonya kültürüyle tanıştırmış ve Çin kültürüne ilişkin konuşabilmeleri için gerekli araçlarla donatmıştır (Ruszer; Rui, 2018: 201). Öğrenicilerin geri bildirimlerinin olumlu olması pilot uygulama olarak başlatılmış bu dersin amacına uygun şekilde sonlandığını göstermiş ve sonraki çalışmalara öncülük etmesi beklenmiştir.

Bu konudaki bir diğer örnek ise Polonyalı öğretici Barbara Morcinek-Abramczyk'ın hazırladığı ders kitabıdır. Morcinek-Abramczyk uzun yıllar Japonya'da Lehçe öğrettikten sonra Tokyo'daki öğretmenlik deneyimi doğrultusunda ana dili Japonca olan öğreniciler için bir Lehçe dil bilgisi ders kitabı yazmıştır. Morcinek-Abramczyk yazdığı bu ders kitabının yöntem bilimsel açıdan Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde gözlemlediği kültürel farkındalıklara dikkat çektiğini ifade eder. Öğreniciler farklı farklı kültürlerden geliyorsa öğretici öğrenicisini tanımaya istekli olsa bile öğrenicisinin öğrenim ihtiyaçlarını tanıyamaz, bu da Lehçeyi öğretmede öğreticinin karşısına ayrı bir güçlük olarak çıkmaktadır. Morcinek-Abramczyk Japonlar özelinde hazırladığı Lehçe ders kitabına ilişkin tartışırken, en önemli amacının Japonları Lehçeye ve Polonya kültürüne alıştırmak ve aynı zamanda yeni edindikleri bilgi ve becerileri kendi kültürlerine, alışkanlıklarına, deneyimlerine ilişkin konuşmak için kullanmalarına olanak sağlamak olduğunu belirtir (Ruszer; Rui, 2018: 200). Bu örnek durumda da ana dili ortak olan bir topluluk için hazırlanmış bir Lehçe dil bilgisi kitabının önemi vurgulanmaktadır.

Lehçenin bir başka ana diline sahip bir grup olan Ukraynalı öğrenicilere öğretiminde çeviriye yer verilmesi gerektiğini düşünen araştırmacılar bulunmaktadır. Eugenia Ustenko Slav dilleri dışında bir ana diline sahip Lehçe öğrenicilerinin öğretici için ayrı bir güçlük doğurduğunu ileri sürmektedir. Bu savını bir Slav dili olan

Ukraynaca ana diline sahip öğreniciler üzerinden destelemek amacıyla örnekler vermektedir. Ustenko Lehçe ile Ukraynaca arasındaki benzerliklerin öğreniciye sağladığı kazanımlardan söz ederken öğrenicinin henüz ilk Lehçe dersinden sonra biçim ve fonetik benzerlikler yoluyla Lehçe anlamaya başladığını belirtmiştir. Ancak, bu durum, öğrenicilerin çalışmalarına hızlı bir şekilde başlayamadan rahatlamalarını sağladığından güdülenmelerinde bir azalmaya yol açabilmektedir. Bu nedenle Ustenko Ukraynalı öğrenicilerin gereksinimlerine uygun bir ders kitabı hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Ustenko, 2016: 616). Bu durum göstermektedir ki, bir yabancı dil öğretirken ana dili ayrımını ve grubun özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Aynı gereksinim ana dili Türkçe olan öğreniciler için de geçerlidir. Ustenko'nun bu soruna bulduğu çözüme göre, özel nitelikli bir ders kitabına sahip olunmakla yetinilmemelidir. Çözümü yeni bir program ve bir dizi etkinlik geliştirmek ve ana dilinin Ukraynaca olduğu gerçeğini dikkate alarak mevcut dil bilgisi yöntem ve öğretim gereçlerini öğrenicilerin gereksinim ve olanaklarına uyarlamak olarak belirlemiştir (2016: 617). Ukraynalı öğrenicilerin en büyük sorunu ana dili etkisinde kalmaları ve sözcük bilgisi eksiklikleri olarak görüldüğünden Kiev'deki Polonista Center dil okullarında bu yönde yeni programlar geliştirilmiş ve ders kitapları yayımlanmıştır. Bu programların çalışmamız açısından en önemlisi, sınıf ortamında çeviri yöntemini kullanarak ve çeviri becerilerini geliştirerek öğrenicilerin dil becerilerini ve Lehçe kullanma becerilerini geliştirmeye odaklananıdır. Ustenko uygulamalar sonucunda öğrenicilerin programdan yararlandığını vurgulamaktadır. Ukraynacada Kiril alfabesi kullanıldığından bu sorunu aşmada bile çeviriden yararlanılmıştır (Ustenko, 2016: 622).

Ukraynalı öğrenicilerin durumunu araştıran diğer bir araştırmacı Dominika Izdebska-Długosz *Praktyka Przekładu w Dydaktyce Gramatyki Języka Polskiego jako Obcego w Grupach Ukraińskich* (Ukrayna Gruplarında Yabancı Dil Olarak Lehçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çeviri Uygulaması) başlıklı makalesinde Ukraynalıların kendi

özgünlüklerini göz önünde bulundurmak gerektiğini vurgulamaktadır. Grubun dil yeterliliğini şekillendirmede didaktik çevirinin önemi tartışmaya açık değildir. Izdebska-Długosz'un bu grupta yaptığı lapsolojik[40] araştırmaya göre, Ukraynalıların Lehçedeki çekim yanlışlarının en az %67,5'i ve söz dizimi yanlışlarının %77'si girişim temelli hatalardır; bir başka deyişle, tüm yanlışların 3/4'ü ana dilinden gelen olumsuz aktarım sonucudur (Izdebska-Długosz, 2020: 35). Bu gruplar için yapılan araştırmaların en yenisi ve girişimcisi 2018-2019 akademik yılında Jagielloń Üniversitesi Polonya Dili ve Kültürü Merkezi'nde ilk kez başlatılmış karşıtlayıcı dersler olmuştur: Doğu Slav gruplarının A1, A2 ve B1 düzeylerindeki öğrenicileri için Lehçe karşıtlayıcı dil bilgisi kursu düzenlenmiştir. Amaç, ana dili Doğu Slav dillerinden biri olan öğrenicilerin dil yeterliliğini ana dillerinin hedefli ve planlı kullanımıyla şekillendirmek olmuştur (Izdebska-Długosz, 2020: 38).

Tüm bu araştırmalar göstermektedir ki, Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişi ve gruplar öncelikle kendi kültürel farklılıklarına sahiptir. Ana dillerinin Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenler üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak uygun bir yöntem, öğretim programı ve ders kitabı seçilmelidir.

[40] Lapsoloji, dil öğrenimindeki hataları ele alan, dilbilimin, özellikle de psikodilbiliminin bir alt dalıdır.

4.4. Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazınsal metinlerin rolü

İkinci bölümde açıklanan yabancı dil öğretimi yöntemlerinden özellikle Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin pedagojik dil bilgisine dayalı eğitimle şekillendiği göz önüne alınırsa yabancı dil öğrenicilerinin iletişime dayalı yeteneklerinin geliştirilmesi için söz konusu pedagojik dil bilgisi öğretimi hedeflenebilir. Son yıllarda dil bilgisel açıklamaların iletişimsel alıştırmalarla birlikte yapılması yönünde bir eğilim söz konusudur. Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel alıştırmaların çeviri aracılığıyla yapılmasına ilişkin, Jagielloń Üniversitesinde yer alan lisansüstü bir programda öğrenicilerin hem Lehçe yeterlik sınavında hem de Lehçe-İngilizce ve İngilizce-Lehçe çeviri sınavında başarılı olmak zorunda olmaları etkili bir örnek olarak verilebilir. Benzer durum Türkiye'deki Lehçe yeterlilik sınavında da görülmekte, Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavında Lehçe-Türkçe ve Türkçe-Lehçe çeviri metinler yer almaktadır. Bu doğrultuda, Lehçe öğretiminde pedagojik dil bilgisi öğretimi hedeflenebilir, klasik dört temel yabancı dil becerisinin (okuma-yazma-anlama-dinleme) yanı sıra sınıf ortamında çevirinin beşinci beceri olarak var olması gerektiği vurgulanabilir.

Çeviriyi beşinci beceri olarak gören yaklaşımların yanı sıra çeviri eğitimi alanının varlığından da söz edilebilir. Çeviri eğitimi, ikinci bir yabancı dil öğrenimi, çeviri kuramları, çevirinin disiplinler arası konumu, çeviri tarihi ve çeviri eleştirisi akademik çeviri eğitiminin parçaları olarak kabul edilir. Çeviri eğitiminin çevirinin bütün alanlarını kuşattığı görülmektedir. Çeviri eğitimi bir dil eğitimi olmayıp kaynak metnin çözümlenmesi ve erek metnin oluşturulması sürecindeki olguları öğreten bir eğitimdir. Bu eğitimde öğrenici farklı iki dili yazılı ve sözlü olarak iyi bilmeli ve en az iki farklı kültür ortamını içselleştirecek alt yapıya sahip olmalı, çevirmen adayının donanımı çevirmen olarak yetişmesi için yeterli olmalıdır (Eruz-Esen, 2008: 53-54). Çevirinin, işlevi olarak kültürlerarası iletişimi kurması sadece çevirmenlerin mesleği aracılığıyla

sağlanmaz. Bu yönde yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde de çevirinin işlevi çok önemlidir.

Türkiye'de çeviri öğretiminin içeriğini genellikle dil becerilerini geliştirme, çeviri yöntem ve kuramları, çeviri eleştirisi ve çeviri tarihi gibi konular oluşturmaktadır, ancak lisans aşamasındaki öğreniciler daha çok edim odaklı bir çeviri eğitimi almaktadırlar (Erdoğan, 2021: 118). Yabancı dil öğretiminde kullanılan çeviri öğrenicilerin, okuma ve yazma becerilerinde pratik kazanarak metin türlerine ve kaynaklarına ilişkin bilinçlerini arttırmalarına etki eder (Erdoğan, 2021: 118).

Ergun, çağdaş yabancı dil eğitimi anlayışındaki dil edinciyle çeviri amaçlı dil edinci arasındaki ortaklık ve ayrımları hem nitelikleri hem de çatısı altında bulundukları disiplinler doğrultusunda şöyle belirlemiştir:

- Ortaklıklar

1. Anlam olgusu her iki disiplinin de odak noktasıdır.

2. Özerk bir bilim dalı olmakla birlikte, her iki disiplin de dilbilimle etkileşim halindedir.

- Ayrımlar

1. Yabancı dil öğretiminde nesne tek bir dil, çeviri eğitiminde ise iki dildir.

2. Yabancı dil öğretiminde edinç, amaçlanan bir hedefin bileşenidir, çeviri amaçlı dil edinci ise bir mesleğin ön koşuludur (Ergun, 2011: 129).

Gerek ortaklıkları gerekse ayrımları olan yabancı dil eğitiminde ve çeviri amaçlı dil edincinde metinler kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretimi yöntemlerinde metinler uzmanlaşmış çeviri yapmak amacıyla değil, öğretici bir araç olarak çeviri yapmak amacıyla tercih edilir. Bu pedagojik yaklaşımda metinler üzerinden yapılan çeviri aracılığıyla yabancı dilin öğrenilmesi ve/veya öğretilmesi hedeflenir.

Metin seçimi konusunda yazınsal metinlerin, çevirisinden faydalanılabilir olduğuna ilişkin pek çok görüş bulunmaktadır. Bu konuda Muhlise Coşkun Ögeyik

yazın eğitiminin çeşitli amaçlara bağlı olarak dil sınıflarında farklı biçimlerde uygulanmakta olduğunu vurgular. Bu nedenle yazın eğitiminin dil öğretimi bağlamında yer alması konusunda çeşitli amaçlar ve yaklaşımlar ileri sürülmektedir. Bazı eğitmenler seçilecek yazınsal metinlere, bazıları yazınsal metinlerin kullanımında uygulanacak yöntemlere, bazıları ise bu metinlerin neden ve nasıl kullanılacağı konusuna odaklanmaktadır. Birçok eğitmen yazınsal metinleri öğrenilen dilin geliştirilmesi için, bir başka deyişle dil öğretmek için araç olarak kullanmaktadır; bazı durumlarda kültür öğretimi için kullanılan yazınsal metinler yabancı kültürün anlaşılmasına, öğrenilmesine, yorumlanmasına olanak sağlamaktadır; bazı eğitmenlerin yazınsal metinleri ders planlarına dahil etmelerinin nedeni ise sadece yazınsal okuma ve yorumlama etkinlikleri sağlayarak öğrenicilerin, dil öğrenme sürecinde yaratıcı bir tutum sergilemelerini sağlamak ve zevkli ders ortamları yaratmaktır (Ögeyik, 2007: 1). Ögeyik'in belirttiği üç görüş de yabancı dil öğretiminde faydalı olabilecek ve üzerinde detaylı çalışmalar yapılabilecek alanlardır. Yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde sınıf ortamında kullanılmasına ilişkin farklı görüşler genellikle, öğrenicilerin düzeylerine uygun metinler bulabilme konusunda yoğunlaşmaktadır. Dil bilgisi kurallarının öğrenilmesini veya uygulanmasını doğrulamak amacındaki metinler öğrenicilerin düzeylerine uygun olarak seçildiğinde verimli bir öğretim gerçekleşebilir.

Carter'a göre, yazınsal metinlerle yapılan yabancı dil öğretimi sürecinin genel özellikleri şu şekilde belirlenebilir:

1. Yazınsal metinler hedef dilde söylem özelliklerine dayalı olarak dilsel düzenleme konusunda duyarlılık ve farkındalık yaratır.

2. Metin dilinde yer alan temel yapısal özelliklerin çözümlemesinin yapılması metnin yorumlanması için temel oluşturur.

3. Metinlerin yazınsal özellikleri benimsenir (örneğin kısa öykü düzleminde anlatı biçiminin belirlenmesi)

4. Yazınsal metinlerle yazınsal olmayan metinler arasında karşılaştırmalı uygulama çalışmaları yapılarak yazınsal metinlerin yazınsallık özellikleri belirlenir.

5. Yazınsal metinler aracılığıyla öğrenci merkezli dil etkinlikleri derse katılımı sağlar (Ögeyik, 2007: 1).

Ögeyik, Yabancı Dil Öğretiminde Şiir başlıklı kitabında temel düzeyde ve başlangıç düzeyinde, orta düzeyde, orta üstü ve ileri düzeyde şiir öğretimi olarak başlık vererek şiir öğretiminin öğrenicinin düzeyine göre yapılması gerektiğini vurgular. Ali Osman Öztürk'ün editörlüğünü yaptığı Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi başlıklı kitabında yazınsal metinlerden olan roman, kısa öykü, masal, drama, şiir ve balad türlerinden faydalanılabileceğini görmek mümkündür.

Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak yazınsal metinlerin öğrenicilerin düzeylerine uygun olarak seçilmesiyle dil bilgisi öğretiminde nasıl kullanılacağı konuları üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara giriş olabilecek nitelikte Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazınsal türlerin kullanılabileceğini gösteren kaynak listesi vermek gerekirse;

Tamara Czerkies, Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej), Kraków, 2012.

Romuald Cudak, Wioletta Hajduk-Gawron, Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców, içinde: Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki. Red. E.Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, przy współpracy D.Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły. T.1, Katowice 2016. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s.603–616.

Stanisław Mędak, Język Polski z Mistrzami Słowa, Petrus, Kraków, 2016.

Róża Ciesielska-Musameh, Literatura w nauczaniu cudzoziemców, Poradnik metodyczny- Praca z tekstem literackim na zajęciach językowych, UMCS

Romuald Cudak, Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego, içinde: Sztuka i rzemiosło, nauczyć Polski i polskiego, pod redakcją A. Achtelik, M. Kity i J. Tambor, Katowice 2010.

Romuald Cudak, Tekst literacki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. T. 10: Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny -problemy - postulaty. Red. B. Ostromęcka-Frączak. Łódź 1998.

Wiola Próchniak, Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Lublin, 2012.

Hanna Mrozowska, Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego. Języki Obce w Szkole, 2001, nr 3.

Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazınsal metinlerin kullanımı konusunda yapılmış bu çalışmalar göstermektedir ki, Polonyalı araştırmacılar da Lehçenin öğretiminde Polonya yazınından yararlanma yönünde bir eğilim göstermektedirler. Bu ve benzeri çalışmalardan da yararlanılarak Lehçenin öğretiminde sınıf içi çeviri etkinliklerine yazınsal metinler de dahil edilebilir ve böylelikle yazın eğitimi ile dil öğretimi eş zamanlı olarak gerçekleştirilebilir. Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi ve İletişimsel Yöntem kullanılırken yazınsal metinlerden de yararlanılabilir.

V. BÖLÜM

Bir dilin yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda, etkili öğretimin yolu öğretim yönteminin sağlıklı bir biçimde belirlenmesinden geçmektedir. Bu noktada, öğretim yönteminin belirlenmesine ışık tutacak, altı çizilmesi gereken bir ayrım yapılması gündeme gelmektedir. Öğretimin nerede yapılacağını belirleyerek öğretimi bu doğrultuda uygun koşullar altında gerçekleştirmek amacıyla yapılan bu ayrım dil içi ve dil dışı (Lehçede *endolingwalny* ve *egzolingwalny*) ortamda dil öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Dil edinimi sürecinde benimsenecek öğretim yöntemi dil içi ve dil dışı ortamda birbirinden farklı olmalıdır.

Lehçenin Polonya'da yabancı dil olarak öğretimi dil içi ortamda gerçekleştirilmektedir. Öğreniciler Lehçeyi doğal ortamında, günlük yaşam içinde kullanma fırsatına sahip olduklarından bu öğretim günümüzde doğal ve okul ortamında ağırlıklı olarak iletişimsel yöntem yoluyla yapılmaktadır. Bununla birlikte, Polonya'da bu yönteme ek başka yöntemlerin de kullanılması gerektiği yönünde araştırmalar yapılmaktadır. Bunlara örnek olarak, dördüncü bölümde ele alınan geleneksel çeviri alıştırmalarının iletişimsel yöntemle birlikte kullanılmasının gerekliliği üzerine yapılan araştırmalar verilebilir.

Kuşkusuz ki, Türkiye'de Lehçe öğretimi dil dışı ortamda yapılmaktadır. Türk öğrenicilerin öğrenim sürecinde Lehçeye maruz kalma oranı oldukça sınırlı olduğundan Polonya'da genel kabul gören iletişimsel yöntem Türkiye'de -doğaldır ki- verimli olamayan bir yöntem olacaktır. Dolayısıyla, Türkiye'de Lehçenin öğretimi yöntemlerinin ayrıca ele alınması ve bu yönde çalışmalar yapılması gerekmekte olup bu öğretim farklı yöntem, yaklaşım ve tekniklerle desteklenmelidir.

Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi yöntemleri konusunda Türkiye'de şimdiye dek herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Konuya ilişkin en fazla çalışma doğaldır ki

Polonya'da yapılmış olup bu yönde gerek metodolojik gerekse uygulamalı çalışmalar söz konusudur.[41]

Lehçe bağlamında üniversite düzeyinde bir öğretimin söz konusu olduğu Türkiye'de, Ankara ve İstanbul Üniversitelerinde her yıl toplamda ortalama 60-65 öğrenci öğrenime başlamaktadır. Mezun sayısı da her yıl toplam 10-30 arasında değişebilmektedir. Bu sayıların az olması Türkiye'de Lehçe öğretiminin ayrı bir pilot uygulama gerektirdiğine işaret etmektedir.

Lehçenin Türkiye'de öğretimini bu bağlamda ele almak amacıyla çalışmamız kapsamında 3 farklı anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu anketlerin çözümlemesine geçmeden önce şunu belirtmekte yarar var ki, Türkiye'deki Lehçe öğreten öğretim üyelerinin/görevlilerinin görüşü de önemli ve araştırılmaya değer görülmüştür kuşkusuz. Ancak, bu öğreticilerin sayıca az olması, dolayısıyla bu yönde elde edilecek verilerin anket sonuçlarında anlamlı sonuçlar elde etmeye yetmeyecek olması nedeniyle anket soruları hazırlanmasına rağmen uygulama yapılamamıştır. Diğer anketlere ilişkin gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

Çalışmanın Deseni

Nitel araştırmalarda amaçlı örneklem yapılabilmektedir ve evrene genelleme kaygısı yoktur. Bu bağlamda bu çalışmada metin içeriğinin sınıflandırılması için betimsel çözümleme araştırma stratejisinden faydalanılmıştır. Miles ve Huberman'a göre, betimsel çözümleme nitel veri setinde detaylı ayrıştırma gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılmaktadır. Araştırma katılımcılarının demografik özellikleri ve

[41] Iwona Janowska vd., Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2, Kraków, Księgarnia Akademicka, 2011. Jerzy Kowalewski, 80 Lat Nauczanie Jezyka Polskiego Jako Obcego, 2011. Red. Anna Seretny, Ewa Lipińska, Tłumaczenie Dydaktyczne w Nowoczesnym Kształceniu Językowym, Kraków, Księgarnia Akademicka, 2016. Władysław Miodunka, Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego, Lingwistyka Stosowana, Przegląd, 2009, Tom 1. Anna Seretny, Ewa Lipińska, ABC Metodyki Nauczania Języka Polskiego, Universitas, Krakow, 2016. Panorama Glottodydaktyki Polonistycznej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, 2019. Kamil Szafraniec, "Metoda Gramatyczno-Tłumaczeniowa Oraz Elementy Przekładu W Glottodydaktyce Polonistycznej", Acta Universitatis Lodziensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, 2012, 19.

farklı niteliklerinin betimlenmesi gibi durumlar betimsel çözümlemeye dahildir (Baltacı, 377).

Bu çalışmanın anketlerine açık ve net yanıtlar verebilmek için durum çalışması/örnek olay/vaka incelemesi (case study) deseninden yararlanma yoluna gidilmiştir. Bu desenle birlikte araştırmanın sonucu 'mini genelleme' olarak adlandırılan bir genelleme sunacaktır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın 3 çalışma grubu vardır.

Polonya'da Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenici gruplarının görüşlerini içeren ankette çalışmanın örneklemine uygun olarak çeşitli ülkelerden gelmiş 28 öğreniciye ulaşılabilmiştir. Bu öğrenicilere 24 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve Lehçenin öğretimi ve temelde çeviri yöntemi konusundaki görüşleri alınmak istenmiştir. Bu sorulardan 8 adedi açık uçlu, 16 adedi onay kutucuklu / şıklı soru şeklindedir.

Polonya'da Lehçeyi yabancı dil olarak öğreten uzmanların görüşlerini içeren ankette çalışmanın örneklemine uygun olarak çeşitli üniversitelerde Lehçe glottodidaktiği bölümlerinde ders veren 24 Polonyalı uzmana ulaşılabilmiştir. Bu uzmanlara 28 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve temelde çeviri yöntemi konusundaki görüşleri alınmak istenmiştir. Bu sorulardan 17 adedi açık uçlu, 11 adedi onay kutucuklu / şıklı soru şeklindedir.

Son olarak, Türkiye'de Lehçe öğrenen öğrenici gruplarının görüşlerini içeren ankette çalışmanın örneklemine uygun olarak Ankara ve İstanbul Üniversitelerindeki Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında öğrenim gören 39 öğreniciye ulaşılabilmiştir. Bu öğrenicilere 25 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve temelde çeviri yöntemi konusunda görüşleri alınmak istenmiştir. Bu sorulardan 8 adedi açık uçlu, 17 adedi onay kutucuklu / şıklı soru şeklindedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviribilimin ve çevirinin sınıf içi uygulamalardaki önemini hem Polonyalı öğreticilerin hem de farklı uyruklu ve Türk öğrenicilerin bakış açısı doğrultusunda ele almak ve derslerde geleneksel olarak kullanılmış/kullanılmakta olan Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin evrimini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Araştırma 1) Lehçe öğreticisi-öğrenicisi 2) Lehçe öğretim programları 3) Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi yöntemleri konusunda Türkiye'de yapılacak olası çalışmalar açısından önemli görülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen bulgular

1) Çevirinin öğrenicilerin öğrenme becerileri üzerindeki etkisini, öğretici ve öğrenicilerin çevirinin iletişimsel yöntemle uyumu sonucunda uygulanabilirliğine ilişkin algılarını, kullanılabilecek eğitsel çevirinin öğrenicilere sağlayacağı yararları ortaya koyacak; öğreticilerin çevirinin öğrenme becerileri üzerindeki etkilerini görmelerini, öğrenicilerin de Lehçe öğrenme konusundaki bilişsel süreci ve algılarını fark etmelerini sağlayacak;

2) Lehçe öğretimi programlarının gelişmesine, bu programların öğretimi daha etkili kılacak bir planlama aşamasına getirmesine ve Lehçenin öğretiminde öğretici ve öğrenicilere yardımcı olacak;

3) Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi yöntemleri konusunda Türkiye'de daha önce yapılmamış ve ileride yapılması umulan çalışmalara ışık tutacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1) Araştırma İstanbul Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında Lehçe öğrenen Türk öğreniciler ile sınırlıdır.

2) Araştırmada elde edilen bulgular 2017 yılı Ağustos ayında Varşova Üniversitesi Polonicum Yaz Okulunda ve 2020 yılı Temmuz/Ağustos aylarında Śląsk Üniversitesi Yaz Okulunda Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğreniciler ile sınırlıdır.

3) Polonya'da bulunan çeşitli üniversitelerdeki Polonyalı uzmanlar ile sınırlıdır.

4) Araştırma Ağustos 2017 - Nisan 2022 arasındaki süre ile sınırlıdır.

5) Elde edilen veriler çalışmada kullanılan ölçme araçları ile,

6) Araştırmada kullanılan yabancı dil kavramı Lehçe ile sınırlıdır.

Problem Cümlesi

Öğrenicilerin ve öğreticilerin Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin kullanılması konusundaki algılarından yola çıkarak Türk öğrenicilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için neler yapılabilir?

Araştırmanın Uygulanması

Türk öğrenicilerin anketi 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Nisan-Mayıs aylarında Ankara Üniversitesi Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ile İstanbul Üniversitesi Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencilerine online anket olarak uygulanmıştır. Anket anabilim dalı başkanlarının onayı alındıktan sonra araştırma görevlileri tarafından öğrencilere dağıtılmıştır.

Yabancı öğrenicilerin anketi ilk olarak 2017 yılı Ağustos ayında Varşova Üniversitesi Polonicum Yaz Okulu öğrenicilerine, ardından 2020 yılı Temmuz/Ağustos ayında Śląsk Üniversitesinin pandemi nedeniyle online yapılmış yaz okulundaki öğrenicilere uygulanmıştır. Anket yaz okullarının yöneticilerinden onay alındıktan sonra yine bu yöneticiler tarafından ortak bir e-posta yoluyla öğrenicilere dağıtılmıştır.

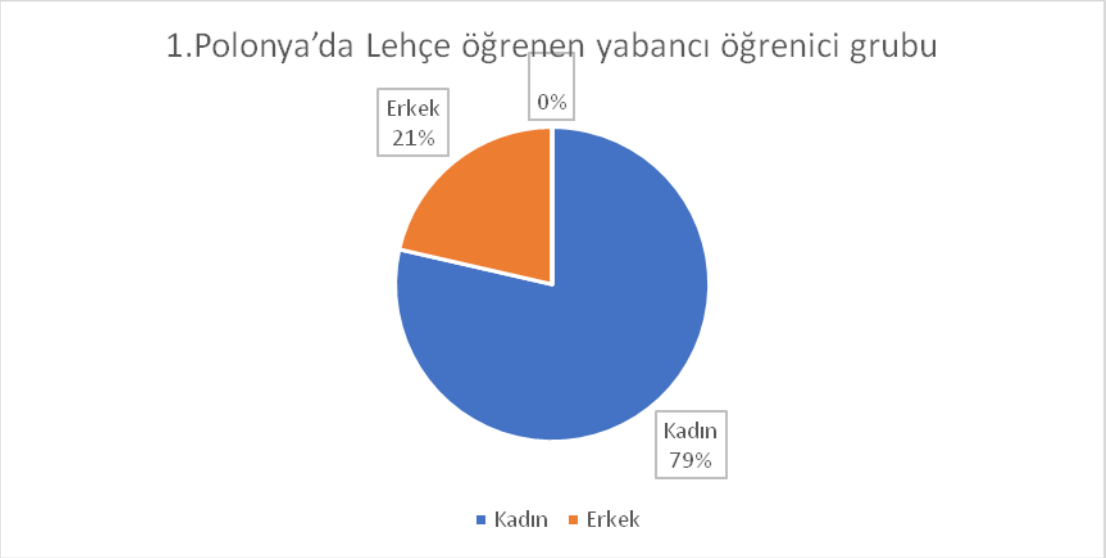
Yabancı öğreticilerin anketi ise ilk olarak 2017 yılı Ağustos ayında Varşova Üniversitesi Polonicum Yaz Okulundaki öğreticilere, ardından 2020 yılı Temmuz/Ağustos ayında Śląsk Üniversitesinin pandemi nedeniyle online yapılmış yaz okulundaki öğreticilerine uygulanmıştır. Anket yaz okullarının yöneticilerinden onay alındıktan sonra yine bu yöneticiler tarafından ortak bir e-posta yoluyla öğreticilere dağıtılmıştır.

Ön test-son test uygulanmamıştır, çünkü bu anketler öğrenici ve öğreticilerin Lehçe konusundaki bir takım yaklaşım ve görüşlerini, inanç ve algılarını çözümlemek amacıyla uygulanmıştır.

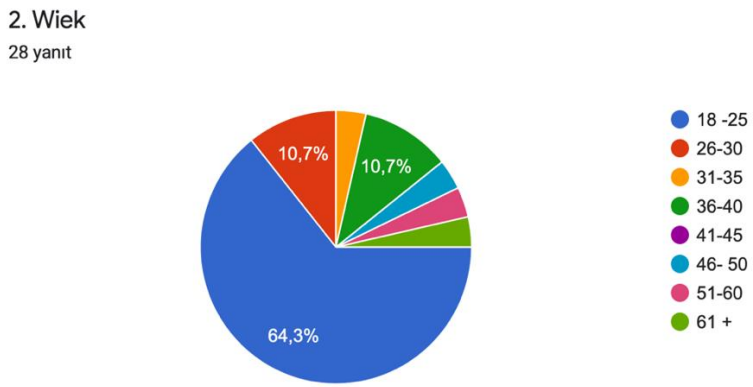
5.1. Bulgular

Çalışmamızın bu başlığında 3 farklı araştırma grubuna uygulanmış anketlerin bulguları yer alacaktır. İlkin Polonya'da Lehçe öğrenen yabancı öğrenici grubuna 8 adedi açık uçlu, 16 adedi onay kutucuklu/şıklı soru şeklinde toplam 24 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve alınan 28 yanıt bulguları aşağıda sunulmuştur.

Anketin 1. sorusu öğrenicilerin cinsiyetini belirlemeye yönelik olup 22 kadın, 6 erkek yanıtı alınmıştır.



Anketin 2. sorusu öğrenicilerin yaşını belirlemeye yönelik olup 18-25 yaş arası 14 öğrenici, 26-30 yaş arası 3 öğrenici, 31-35 yaş arası 1 öğrenici, 36-40 yaş arası 3 öğrenici, 46-50 yaş arası 1 öğrenici, 51-60 yaş arası 1 öğrenici, +61 yaş arası 1 öğrenici yanıtı alınmıştır.



Anketin 3. sorusu öğrenicilerin uyruklarını/ülkelerini, 4. sorusu ana dillerini belirlemeye yöneliktir.

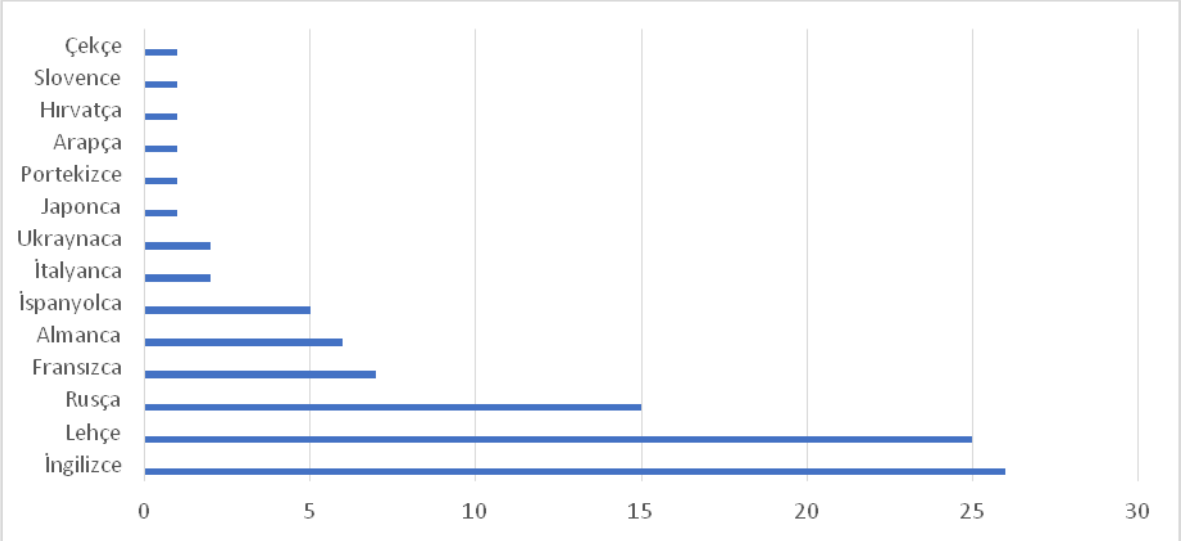
Öğrencilerin geldiği ülke	**Öğrencilerin sayısı**	**Öğrencilerin ana dili**
Avusturalya	1	Avusturalya dili
Avusturya	1	Lehçe (10. yanıt)
Çin	2	Çince
Almanya	1	Rusça (11. yanıt)
Almanya	1	Almanca
Rusya	5	Rusça
Slovenya	4	Slovence
Slovenya / Hırvatistan	1	Slovence / Hırvatça
Ukrayna	5	Ukraynaca
Ukrayna	1	Rusça (25. yanıt)
Ukrayna	1	Ukraynaca / Rusça (26. yanıt)
Amerika	1	İngilizce / Lehçe (4. yanıt)
Gürcistan	1	Gürcüce
Fransa	1	Fransızca
Çek Cumhuriyeti / Çekya	1	Çekçe
Kanada	1	Lehçe (6. yanıt)

Anketin 5. sorusu öğrenicilerin aldıkları eğitimi belirlemeye yöneliktir.

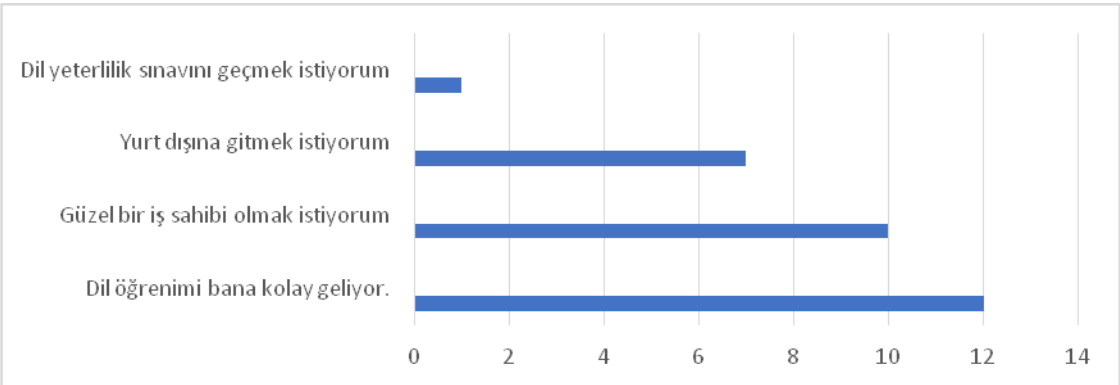
Öğrencilerin Eğitimi	**Öğrencilerin sayısı**
Ortaöğretim	2
Mesleki Ortaöğretim	1
Lise	1
Mesleki lise	0

Lisans	15
Yüksek Lisans	9

Anketin 6. sorusu öğrenicilerin yabancı dil bilip bilmediklerini belirlemeye yöneliktir.



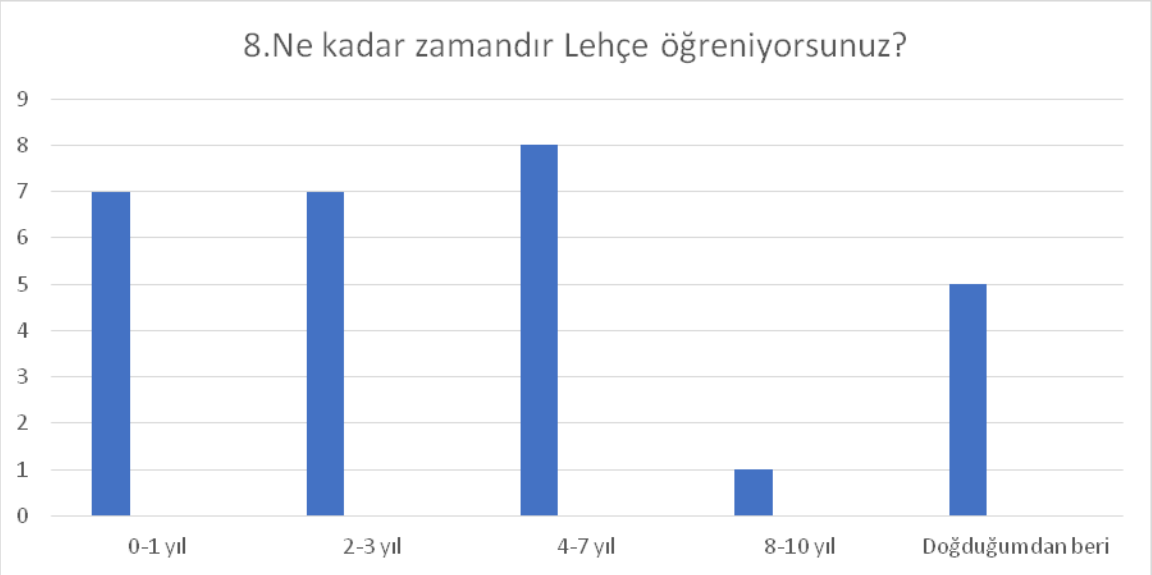
Anketin 7. sorusu öğrenicilerin Lehçeyi öğrenme nedenlerini belirlemeye yöneliktir. 5 adet seçenek sunulan sorunun son seçeneği öğrenicilerin yanıt yazabileceği "Diğer" seçeneğidir.



"Diğer" seçeneğine yazılanlar:

Çok ilginç ve güzel geliyor.
Ailemin dilini/ Polonya edebiyatını (sadece bu da değil) öğrenmek istiyorum, Lehçe benim ebeveynimin dilidir. Dili ve kültürüyle ilgileniyorum.
Dilleri çok seviyorum, çevirmen olmak istiyorum.
Polonya'da öğrenim görmeye devam etmek istiyorum.
Polonya'da çalışıyorum.
Ülkedeki statü değişikliği.

Anketin 8. sorusu öğrenicilerin Lehçeyi ne kadar süredir öğrenmekte olduklarını belirlemeye yöneliktir.



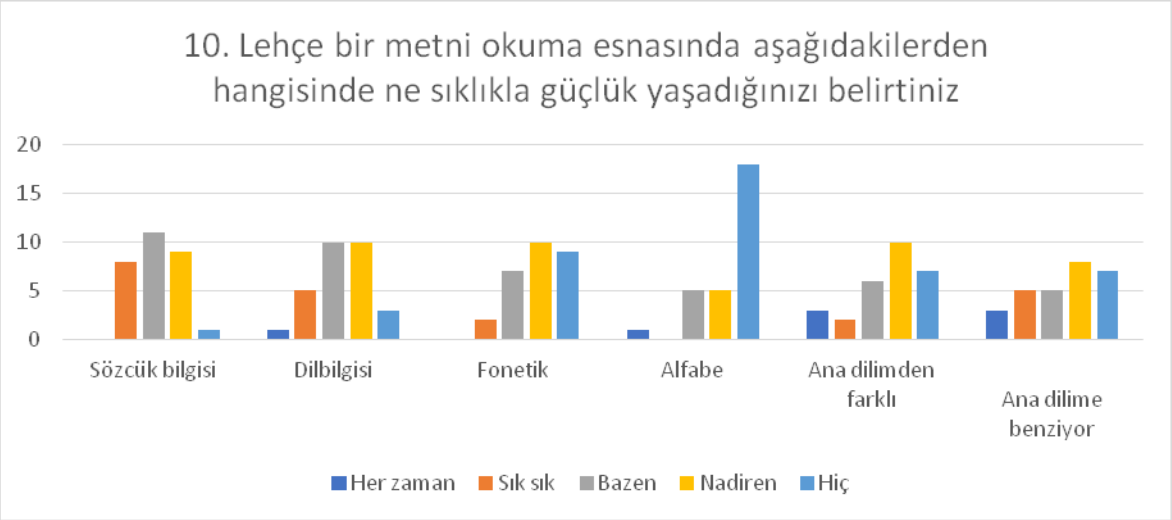
Anketin 9. sorusu öğrenicilerin Lehçeye ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik olup "Lehçe hakkında ne düşünüyorsunuz? Lehçe öğrenmek ….. bir süreçtir (ilginç, uzun, karmaşık, sıkıcı, zor, kolay). Neden?" biçimindedir. Verilen yanıtlar genel olarak iki başlıkta sıralanabilir:

Lehçe öğrenmek kolay ve ilginçtir, çünkü …	* Ana dilim Rusçaya benzediği için ilginç ve kolay. * Benim için oldukça kolay, çünkü Lehçe Çek diline benziyor ve aynı zamanda bu nedenle de ilginç. * Rusçaya benzer birçok kelime bulduğum için ilginç ve bu yüzden kolay bir süreçtir. * Güzel, etkileyici, şiirsel bir dildir. Lehçe öğrenmek ilginç, hoş, hatta benim için o kadar da zor değil (çünkü Slovence de bir Slav dili), ancak konuşmak hala benim için sorun yaratıyor. * Bence Slavlara Lehçe öğretmek diğerlerinden daha kolay. Ancak böyle bir genelleme yapmak zor, çünkü herkesin yabancı dil konusunda farklı beceri ve yetenekleri var. Bir dili kolayca öğretmek, hiçbir şey yapmanıza gerek olmadığı, kitaplara ve dile oturup çok zaman, enerji ve sabır harcamanıza gerek olmadığı anlamına gelmez. Bu yüzden uzun ama ödüllendirici bir süreç. Herkes yabancı dil öğrenmek için yeteneğe sahip olamaz. * Lehçe öğrenmek benim için çok ilginç ve karmaşık olmayan bir süreç, çünkü zaten bir Slav dili biliyorum. * Lehçe benim için ilginç ve sıklıkla söylendiği kadar zor olmadığını düşünüyorum, en azından Slavlar için.

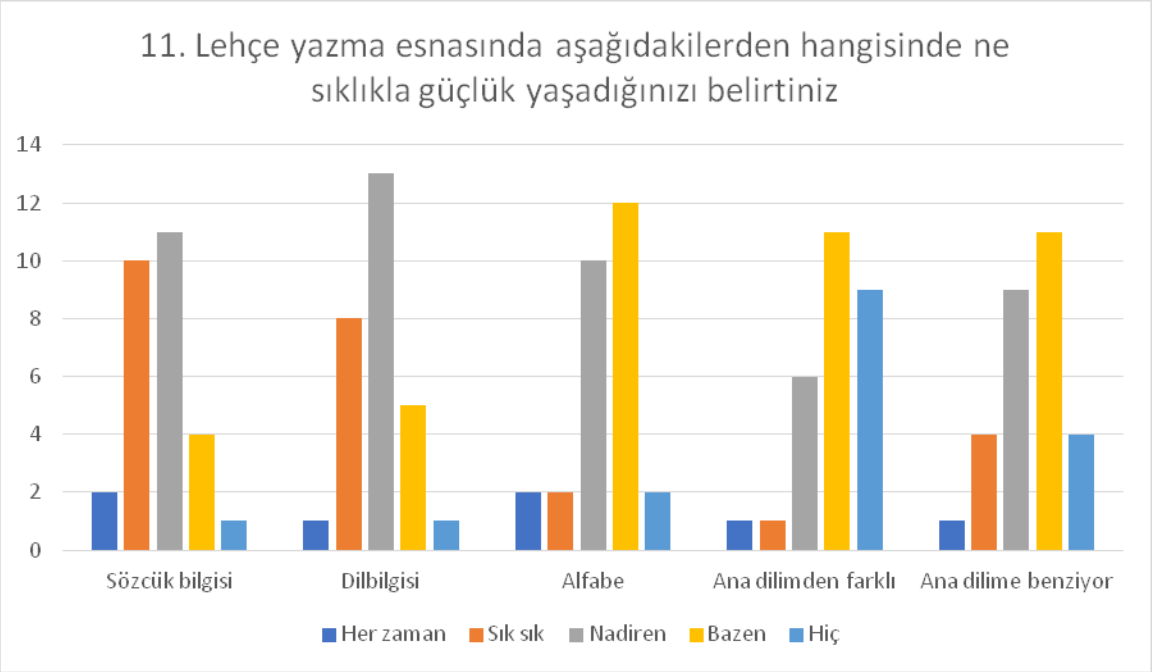
Lehçe öğrenmek zordur, çünkü …	* Burada yaşamadığım için sözcük bilgisiyle ilgili sorunum var. * Fransızcada ad durumları yok. * Adların durumu ve fiillerin çekimi * Tüm ad durum takılarını öğretmek zordur. * Karmaşık * Uzun bir süreç, öyle sıkıcı değil, ama zaman alıcı ve kaprisli. Tek kelime Lehçe duymak istemediğim zamanlar oldu, ama çoğu zaman bu dili gerçekten seviyorum. * Henüz Lehçe düşünemiyorum. Ancak, Lehçe öğrenmenin ilginç bir süreç olduğunu düşünüyorum. * Karmaşık. Dil bilgisi * Dil bilgisindeki çok sayıda kural dışılık nedeniyle.

Bu yanıtların yanında 6 öğrenici sadece *'ilginç'* yanıtını vermiştir. Uzun zaman gerektiren zor ve bir o kadar da ilginç bir süreç olduğu belirlenebilir.

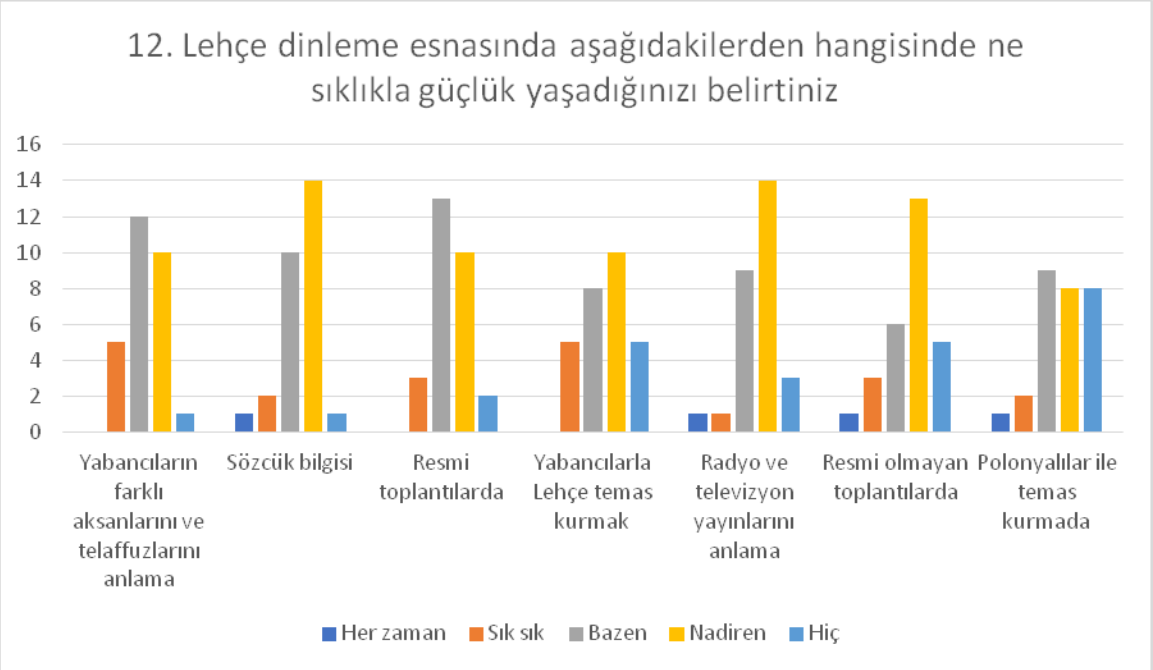
Anketin 10. sorusu öğrenicilerin Lehçe okuma esnasında seçeneklerde verilmiş konularda ne sıklıkla güçlük yaşadıklarını belirlemeye yöneliktir.



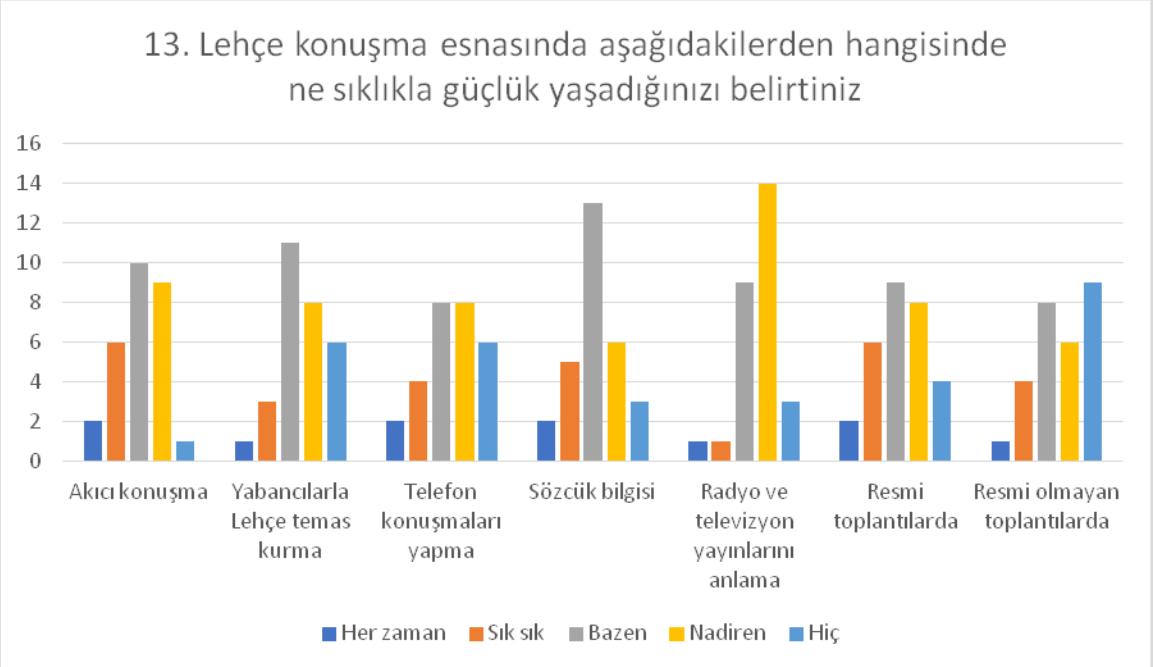
Anketin 11. sorusu öğrenicilerin Lehçe yazma esnasında seçeneklerde verilmiş konularda ne sıklıkla güçlük yaşadıklarını belirlemeye yöneliktir.



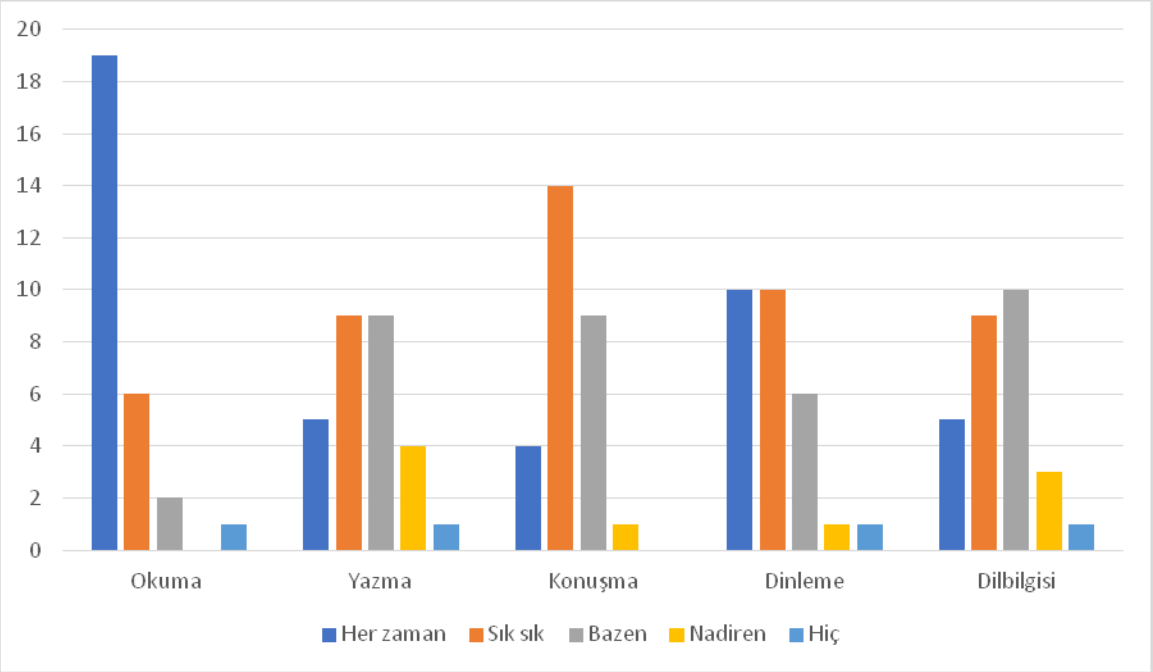
Anketin 12. sorusu öğrenicilerin Lehçe dinleme esnasında seçeneklerde verilmiş konularda ne sıklıkla güçlük yaşadıklarını belirlemeye yöneliktir.



Anketin 13. sorusu öğrenicilerin Lehçe konuşma esnasında seçeneklerde verilmiş konularda ne sıklıkla güçlük yaşadıklarını belirlemeye yöneliktir.



Anketin 14. sorusu öğrenicilerin Lehçeyi kullanırken hangi beceriler konusunda güçlük yaşamadıklarını belirlemeye yöneliktir.



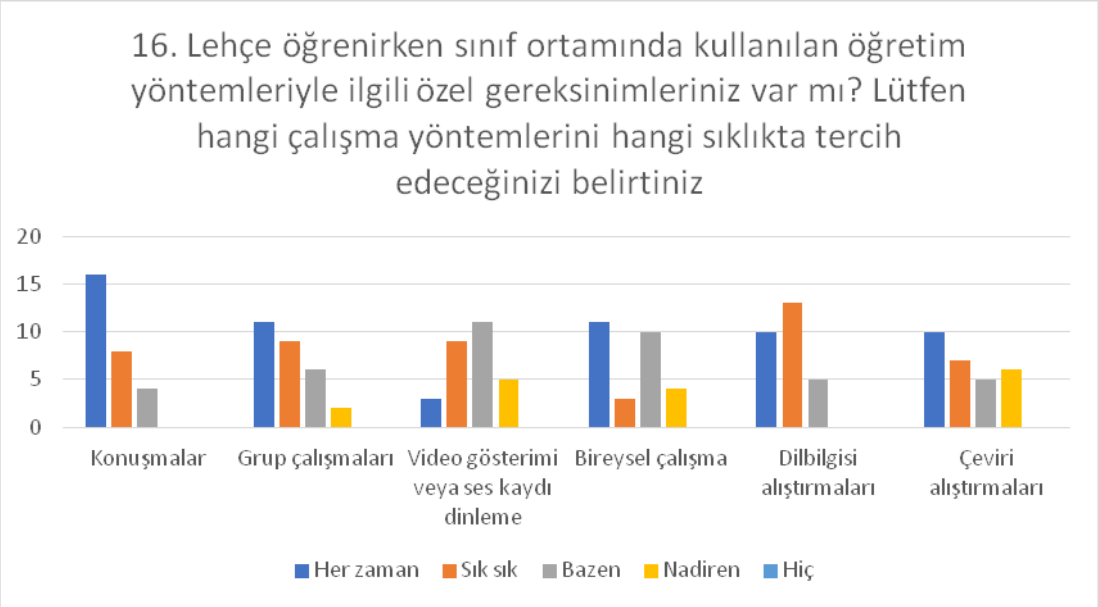
Anketin 15. sorusu öğrenicilere göre Lehçenin kolay mı, zor mu olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Bana göre Lehçe kolaydır, çünkü …	* Zaten çok okuyorum. * Rusça ve Ukraynacaya benziyor. * Ana dilime benziyor, sözdizimi benim için mantıklı. * Dillerimiz benzer, ama ben dedemin Ukraynaca konuştuğu kırsal kesimde doğdum. * Benim ana dilime benziyor. * Doğuştan telaffuz ve aksan öğrendim.

	* Bu dili öğrenmeyi seviyorum. * Uzun süredir öğreniyorum ve artık kendimi doğal hissediyorum. * Bu dili üniversitede öğrendim. * Ukraynacaya çok benziyor. * Kolay, çünkü bir Slav dili ve benim için öğrenmesi, Slav kökenli olmayan insanlara göre daha kolay.
Bana göre Lehçe zordur, çünkü …	* Birçok dil bilgisi kuralının yanı sıra birçok istisnası da vardır. * Lehçe benim için zor, çünkü her zaman sözcük eksikliğim var, Lehçe dil bilgisi de zor. Polonyalılar hızlı konuştuğunda anlamak zor. * Öğrenmeyle ilgili bir sorunum yok, sadece Polonya'da yaşamıyorum. * Ana dilim ile karıştırmamak zor. * Lehçe benim için zor, çünkü pandemi sırasında ana dili Lehçe olan kişilerle temasların sayısı azaldı. Ve bazen tembelim. * Dil bilgisi zor. * Dil bilgisi ve yazma oldukça karmaşık. * Rakamların ve yabancı dil soyadlarının çekime girmesi * Hala öğrenecek çok şeyim var ve bu seviyede öğrenmek çok zaman ve özveri

	gerektiriyor.
Bana göre Lehçe hem kolay hem de zordur, çünkü …	* Bir yandan ana dilime biraz benziyor, ama telaffuz problemim var sanırım. * Bildiğim veya öğrendiğim diğer Slav dillerine benziyor. Bu bazen bana yardım eder, ancak bazen de hatalara yol açar. * Ana dilime benzediği için kolay ve bu nedenle de zor. Çünkü Rusçaya benziyor, ancak bazı kısımlarda farklı, bu açıdan zor.

Anketin 16. sorusu öğrenicilerin Lehçe öğrenme sürecinde sınıf ortamında öğretim yöntemlerine ilişkin özel gereksinimleri olup olmadığını ve hangi çalışma yöntemlerini hangi sıklıkta tercih ettiklerini belirlemeye yöneliktir.

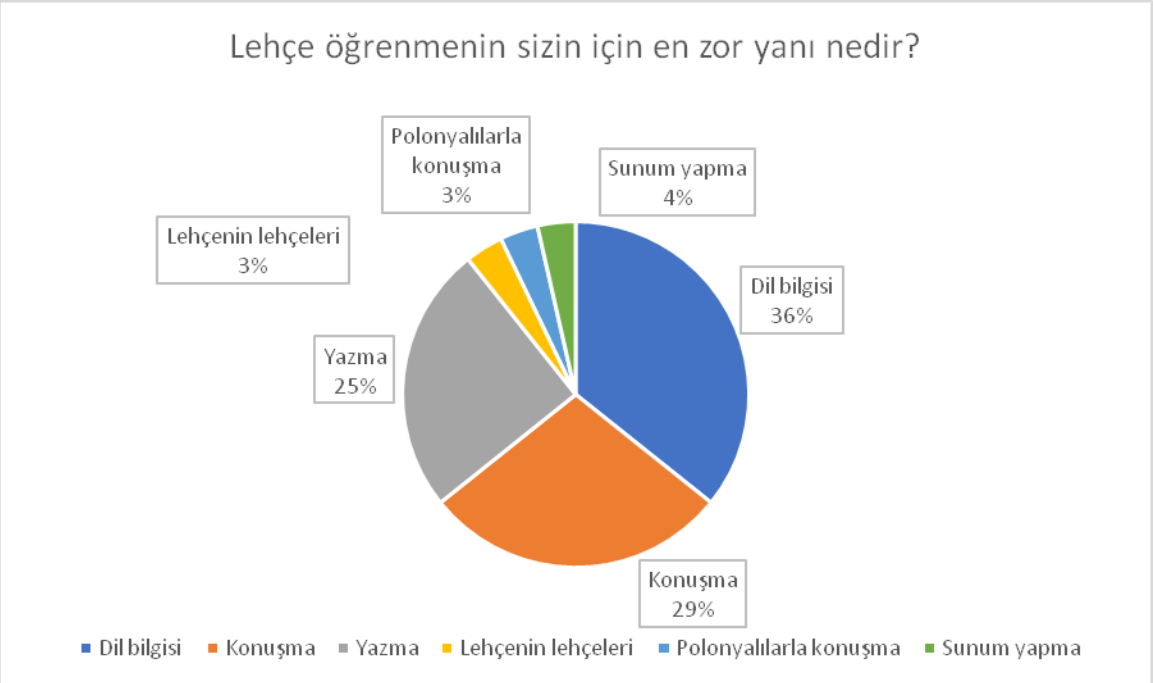


Anketin 17. sorusu öğrenicilerin başka hangi öğrenme yöntemlerinin etkili olduğunu düşündüklerini belirlemeye yöneliktir.

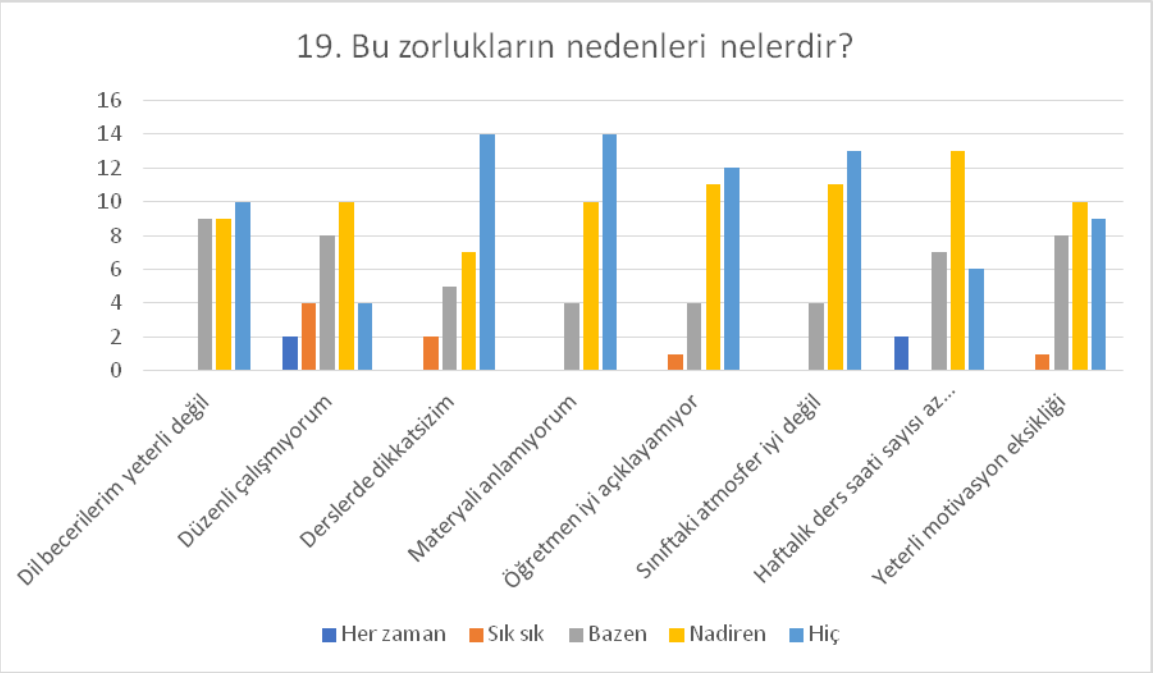
1.	- Uzun metinler okuduktan sonraki tartışmalar

	- Tartışma yöntemi, çünkü uygulamalıdır ve uygulamada daha çok anlarsın
2.	Filmleri izleme ve çeviri yapma
3.	Oyunlar ve masallar
4.	- Konuşma en önemlisidir - Konuşma ve tartışmalar - Çeşitli durumlarda konuşmak için insanları dinlemek ve dışarı çıkmak
5.	Grup çalışması
6.	Masa oyunları
7.	- O dilin ülkesinde yaşama, öğrenmenin başında metinleri kopyalama - Polonya'da zaman geçirmek / yaşamak
8.	- YouTube videolarını Lehçe izleme - Okuma, Lehçe podcast ve müzik dinlemek
9.	Çeviriler, dil bilgisi, konuşmalar
10.	Tanımadığın kişilerle özellikle telefonda konuşma
11.	Etkileşimli (örn. Kahoot, quizlet) oyunlar, dil bilgisi alıştırmaları, sıradan konuşmalar
12.	Karşılaştırmalı dil bilgisi, ilginç bir konuda kitap okuma, müzik dinleme, film izleme
13.	Polonyalılarla tanışma ve sohbet, Polonya gezileri, yaz okulları

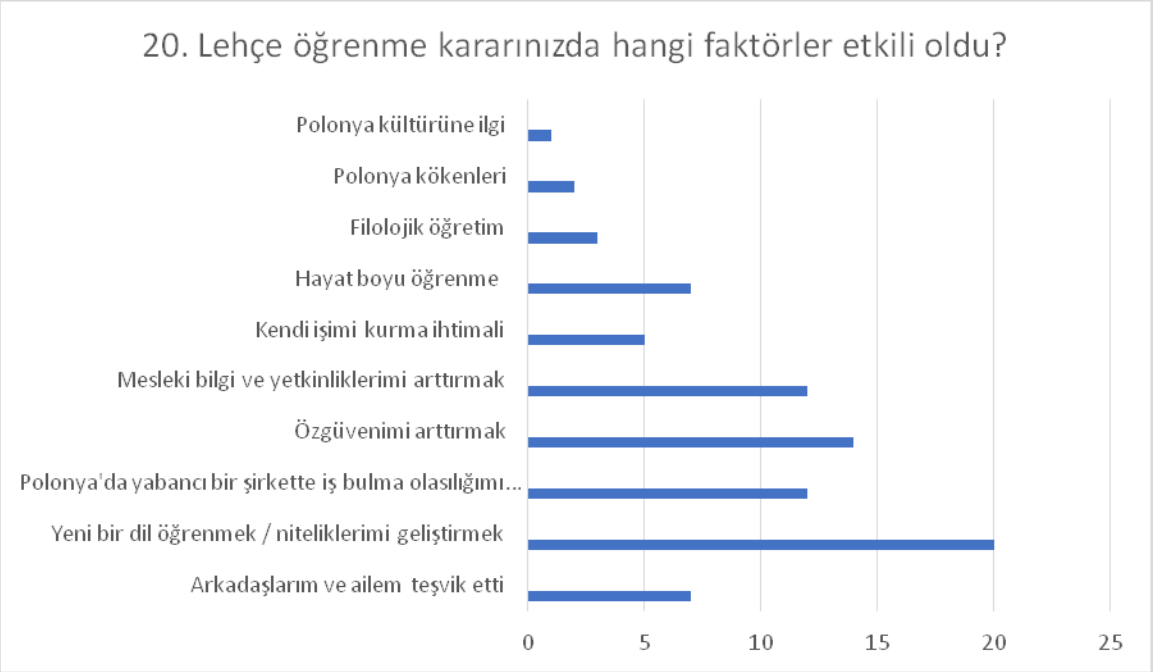
Anketin 18. sorusu öğreniciler için Lehçe öğrenmenin en zor yanının ne olduğunu belirlemeye yöneliktir.



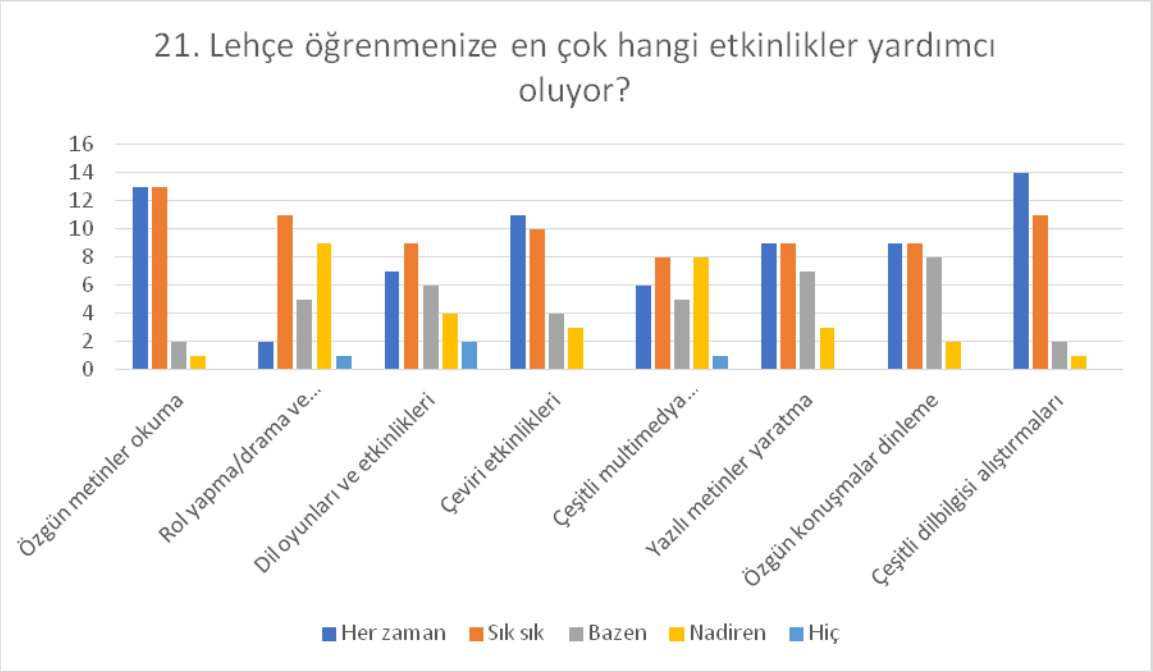
Anketin 19. sorusu öğrenicilerin Lehçe öğrenmenin kendilerine en zor gelen yanına ilişkin, bir önceki soruda verdikleri yanıtın nedenlerini belirlemeye yöneliktir.



Anketin 20. sorusu öğrenicilerin Lehçe öğrenme kararlarında hangi unsurların etkili olduğunu belirlemeye yöneliktir.



Anketin 21. sorusu öğrenicilerin Lehçe öğrenmelerine en çok hangi etkinliklerin yardımcı olduğunu belirlemeye yöneliktir.



Anketin 22. sorusu öğrenicilerin Lehçe derslerinde en çok neyi sevdiklerini belirlemeye yöneliktir.

1.	İlginç metinler okuma
2.	Derslerin değişik ve ilginç olmasını seviyorum.
3.	Konuşma ve oyunlar, çünkü en çok bunlardan öğreneceğim.
4.	İlginç dersler
5.	Yeni sözcükler ve dil bilgisi
6.	Konuşmak
7.	Öğretici.
8.	Öğretici ile konuşma. Bu etkinlik çok etkilidir.
9.	Öğreticiler sayesinde güzel bir atmosfer/ortam

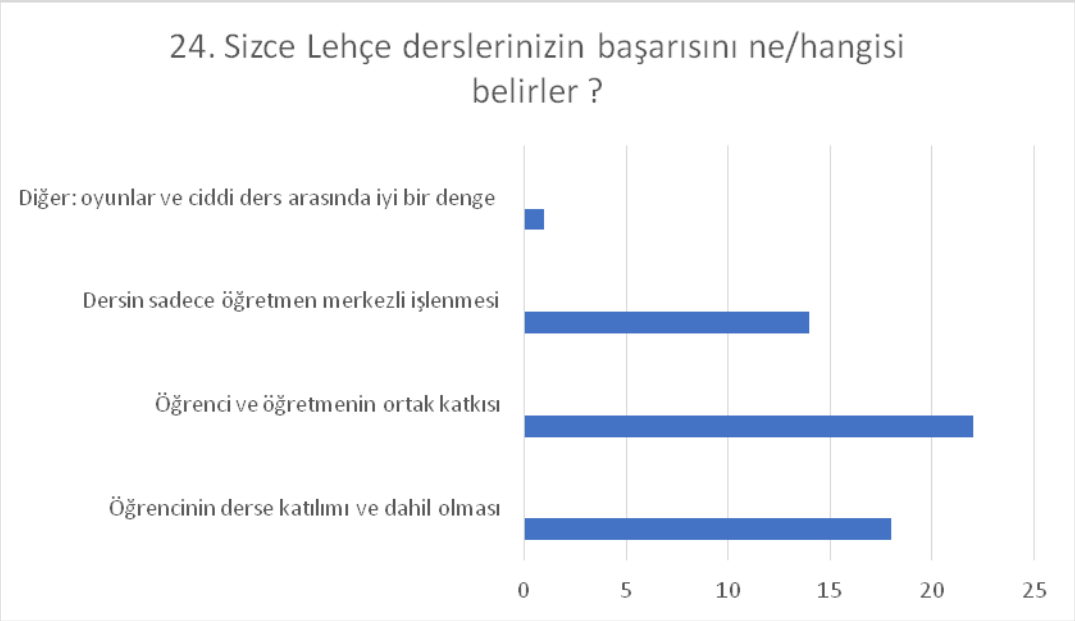
10.	Filmler izleme
11.	Tartışmalar, metin üzerine konuşmalar ve kendi görüşlerimizi söylemek
12.	Konuşma
13.	Hoş bir atmosfer/ortam, küçük grup
14.	Üslup sorunları
15.	Uygulama
16.	Derslerde az öğrenici, iyi hazırlanmış profesörler, öğreticiler
17.	Konuşma
18.	Öğretici ve öğreniciler arasındaki iletişim
19.	Her şeyden önce sınıfta güzel bir atmosfer/ortam olmasını severim.
20.	Öğreticilere bağlıdır - özellikle grup tartışmaları, birlikte kitap ve hikaye okuma ve yaratıcı yazma.
21.	Farklı konular hakkında konuşma
22.	Atmosfer/ortam ve Lehçeye dalma olasılığı
23.	Grup tartışmaları
24.	Basit olarak yabancı dilde konuşma ve bu konu hakkında bilgi edinme

Anketin 23. sorusu öğrenicilerin Lehçe derslerinde neyi sevmediklerini belirlemeye yöneliktir.

1.	Grup tartışmaları

2.	Bireysel çalışma - çünkü bunu evde yapabilirim.
3.	Her şeye ok, daha fazla konuşma olursa daha iyi olabilir.
4.	Diğer kişilerin nasıl iyi konuşamadığını vs. dinlemek
5.	Dil bilgisi
6.	Sevmediğim bir şey yok. / Hiçbir şey
7.	Artık bildiğim dil bilgisi konuları işlenen sıkıcı dersler
8.	Bütün öğrenicilerin aynı dil yeterliliği seviyesinde olmaması
9.	Dil dersleri çok kısa
10.	Uzun sürüyor
11.	Çalışmaların başında - içeriği çeşitli derslerde / seminerlerde tekrarlamak.
12.	Etkinliklerin seviyesi benimkine yanıt vermediğinde
13.	Yanlışsız yazma ve akıcı konuşma sağlamak için yeterli etkinlik gereçleri/materyali yok.
14.	Tüm ders boyunca sıralı okuma, dikkati toplamak imkânsız
15.	Ev ödevlerini sevmiyorum.
16.	Çok fazla dil oyunu ve etkinliği
17.	Bazı konular (dil bilgisi) o kadar sık tekrarlanır ki, herkes onları ezbere bilir. Diğerleri sadece bir kez ve bu yüzden onları ve diğerlerini tamamen unutuyorum.

Anketin 24. sorusu öğrenicilere göre, Lehçe derslerinin başarısını neyin belirlediğini öğrenmeye yöneliktir.

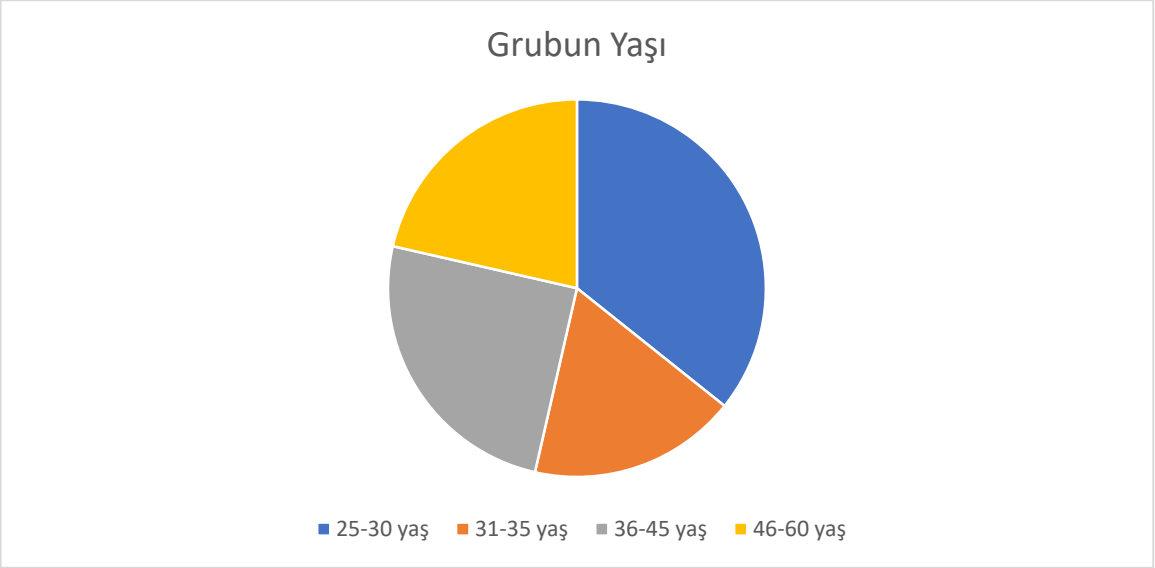


Polonya'da Lehçeyi yabancı dil olarak öğreten Polonyalı uzmanlara 17 adedi açık uçlu, 11 adedi onay kutucuklu / şıklı soru şeklinde toplam 25 sorudan oluşan bir anket verilmiş ve alınan 24 yanıtın bulguları aşağıda sunulmuştur.

Anketin 1. sorusu öğreticilerin cinsiyetini belirlemeye yönelik olup 21 kadın, 3 erkek yanıtı alınmıştır.



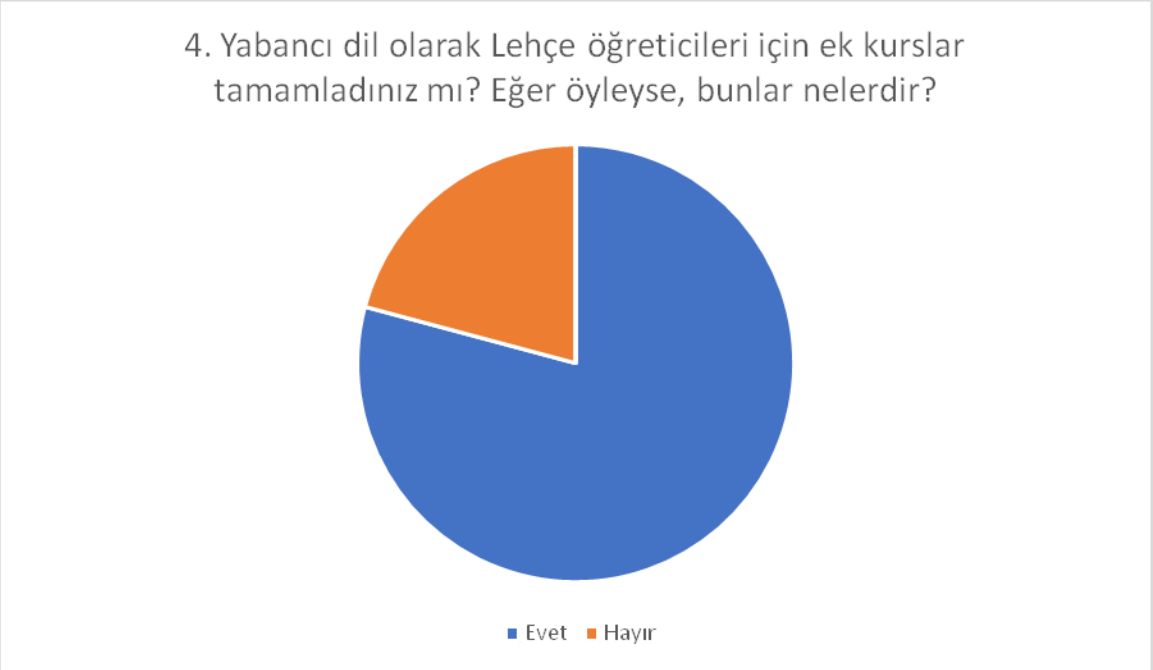
Anketin 2. sorusu öğreticilerin yaşını belirlemeye yönelik olup öğreticilerin 10'unun 25-30 yaş, 5'inin 31-35 yaş, 7'sinin 36-45 yaş ve 6'sının 46-60 yaş arasında olduğu belirlenmiştir.



Anketin 3. sorusu öğreticilerin eğitim durumunu belirlemeye yöneliktir.

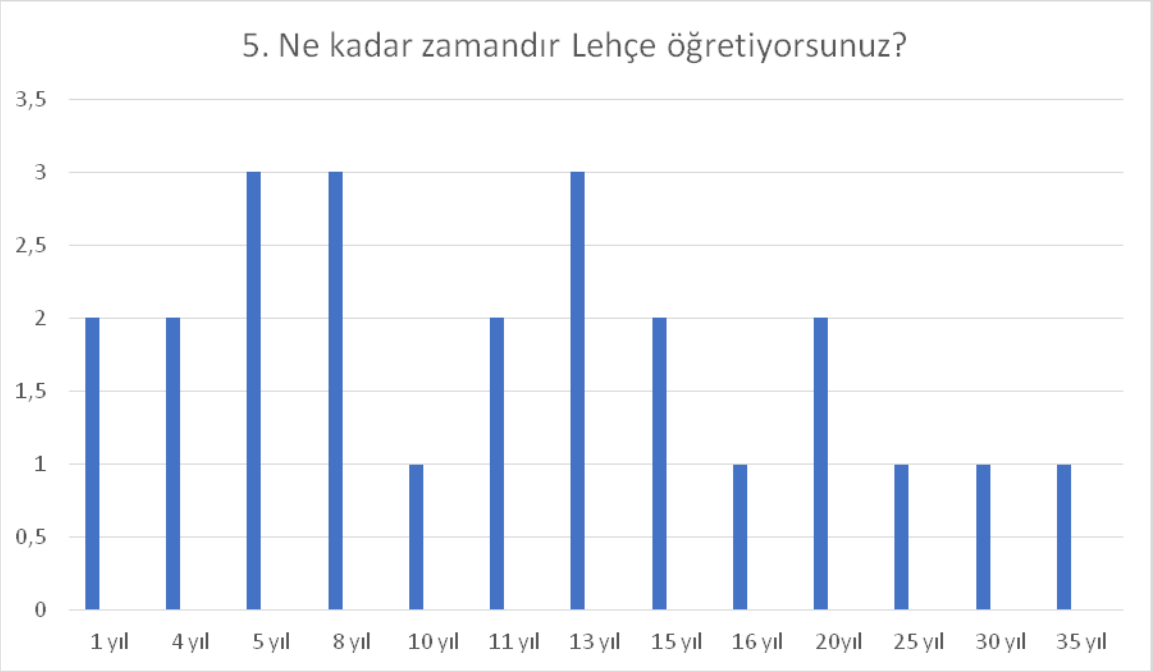
Öğreticilerin Eğitimi	**Öğreticilerin sayısı**
Lisans	1
Yüksek Lisans	11
Doktora	10
Profesör	2

Anketin 4. sorusu öğreticilerin yabancı dil olarak Lehçe öğreticileri için ek kurslar tamamlayıp tamamlamadıklarını ve tamamlamışlarsa bunların neler olduğunu belirlemeye yöneliktir.



1.	Adam Mickiewicz Üniversitesi - Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Lisansüstü Programı
2.	Wroclaw Üniversitesi Lisansüstü Eğitim
3.	Varşova Üniversitesi - Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Lisansüstü Programı
4.	Farklı kurs ve sertifikalar

Anketin 5. sorusu öğreticilerin ne kadar süredir Lehçe öğretmekte olduklarını belirlemeye yöneliktir.



Anketin 6. sorusu öğreticilerin kurslar/metodoloji konferansları/yeterlilik kurslarına ilişkin nasıl bilgi aldıklarını belirlemeye yöneliktir.

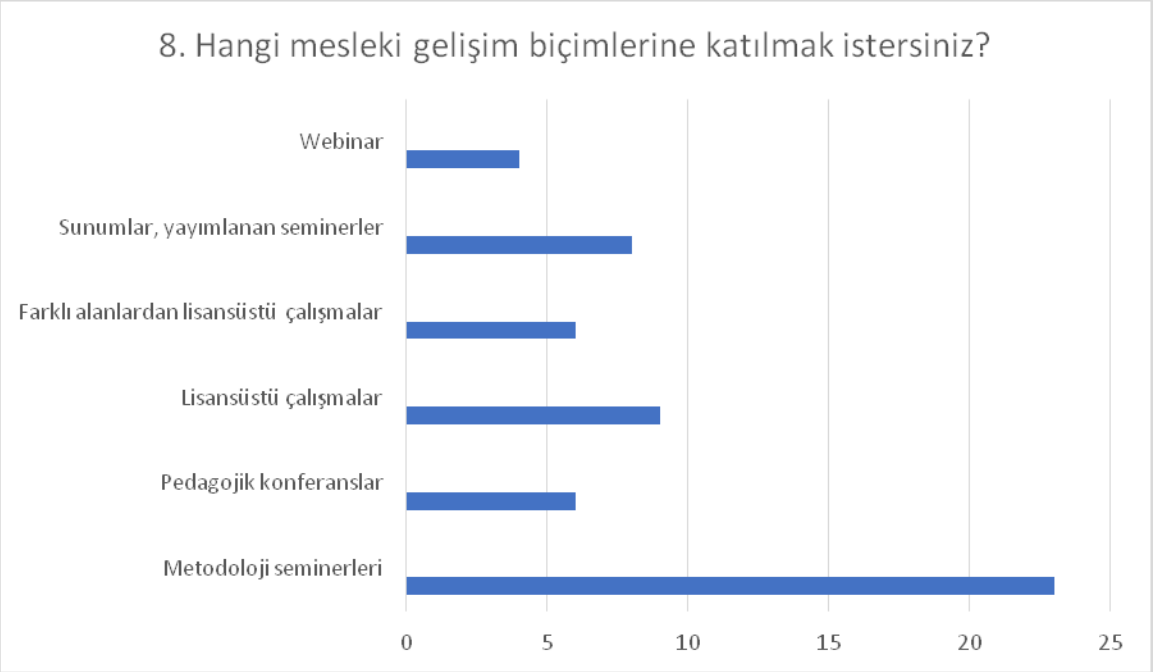


Anketin 7. sorusu hangi kurumun/kurumların, Lehçe öğreticilerinin yeterliliklerini arttıran sistematik eğitim kursları ve etkinliklerini yürüttüğüne ilişkin bilgi almaya yöneliktir.

1.	Prolog Yayınları ve Glossa Yayınları gibi özel kuruluşlar

2.	Drohobıç'taki Leh Dili ve Kültürünün Öğretimi Merkezi
3.	ORPEG
4.	NAWA
5.	Çeşitli üniversitelerin etkinlikleri

Anketin 8. sorusu öğreticilerin hangi mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istediklerini belirlemeye yöneliktir.



Anketin 9. sorusu öğreticilerin yüksek öğrenimleri boyunca odaklanmak istedikleri konu başlıklarını belirlemeye yöneliktir.

Konu Başlıkları	Evet	Belki evet	Pek olmaz	Hayır	Bilmiyorum
İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Lehçe	4	8	5	5	2
Öğrenici uygulamalarının organize edilmesi ve yürütülmesi	5	8	8	4	0

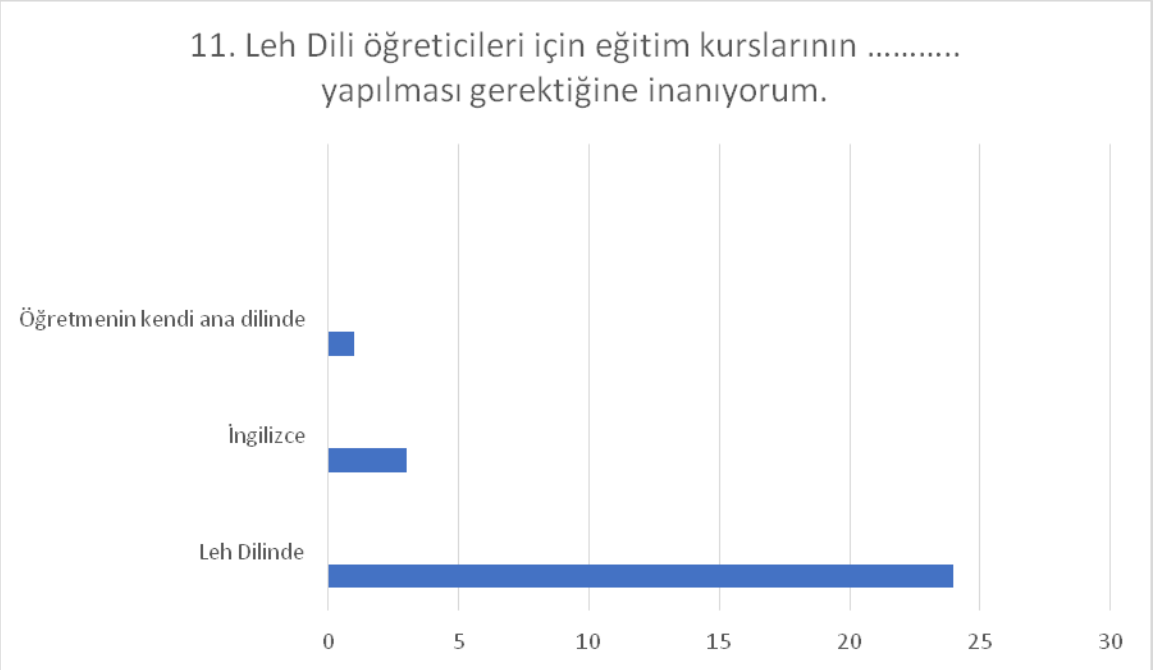
Diğer alanlarda eğitim dili olarak Lehçe	7	11	6	0	0
Lehçede uzmanlaşma	13	9	2	0	0
Yabancı dil derslerinin planlanması	12	11	1	1	0
Alıcı becerileri öğretmek (okuduğunu anlama, duyduğunu anlama)	13	8	3	0	1
Üretici becerileri öğretmek (yazma, konuşma)	14	9	1	0	0
Sözcük bilgisi öğretme	13	7	3	1	0
Dil bilgisi öğretme	14	9	1	0	0
Söyleyiş öğretimi	15	8	2	0	0
Dil öğrenme becerilerinin kontrol edilmesi (değerlendirme, test etme, hataların düzeltilmesi)	14	7	1	2	0
Öğrenme sürecinde öğrencinin özerkliğini geliştirmek (proje çalışması, dil portfölyosü, dil pasaportu)	12	9	3	0	1
Öğrenicinin kültürlerarası yetkinliğini geliştirmek (kültürlerarası öğretimin varsayımları ve hedefleri)	13	10	0	0	1
Lehçe derslerinde edebi metinlerle çalışma	10	9	4	0	1
Lehçe öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımı	17	3	4	0	0
Yetenekli öğrenicilerle çalışmak	9	5	9	0	1
Talepkâr bir öğreniciyle çalışmak	12	7	3	2	0
Lehçe sınıflarında kültürel bilgi	14	7	2	0	1

Lehçe için öğrenicilerin motivasyonunu artırmak	14	6	4	0	0
Sosyal biçimler ve öğrenicilerin dil becerilerinin gelişimi	5	9	6	1	3
Öğrenci başarısının değerlendirilmesi	10	10	3	1	1
Entegre sınıflarda Lehçe öğretimi	6	8	5	2	3
Sınıftaki öğrenici sayısı	1	5	11	1	6

Anketin 10. sorusu öğreticilerin hangi dilleri bildiklerini belirlemeye yöneliktir.

İngilizce	21
Rusça	13
Almanca	6
İspanyolca	5
Portekizce	1
Fransızca	2
Ukraynaca	4
Çekçe	1
İtalyanca	4
Slovakça	1
Bulgarca	1

Anketin 11. sorusu Lehçe öğreticileri için eğitim kurslarının seçeneklerde verilmiş hangi dilde yapılması gerektiğine ilişkin düşüncelerini belirlemeye yöneliktir.

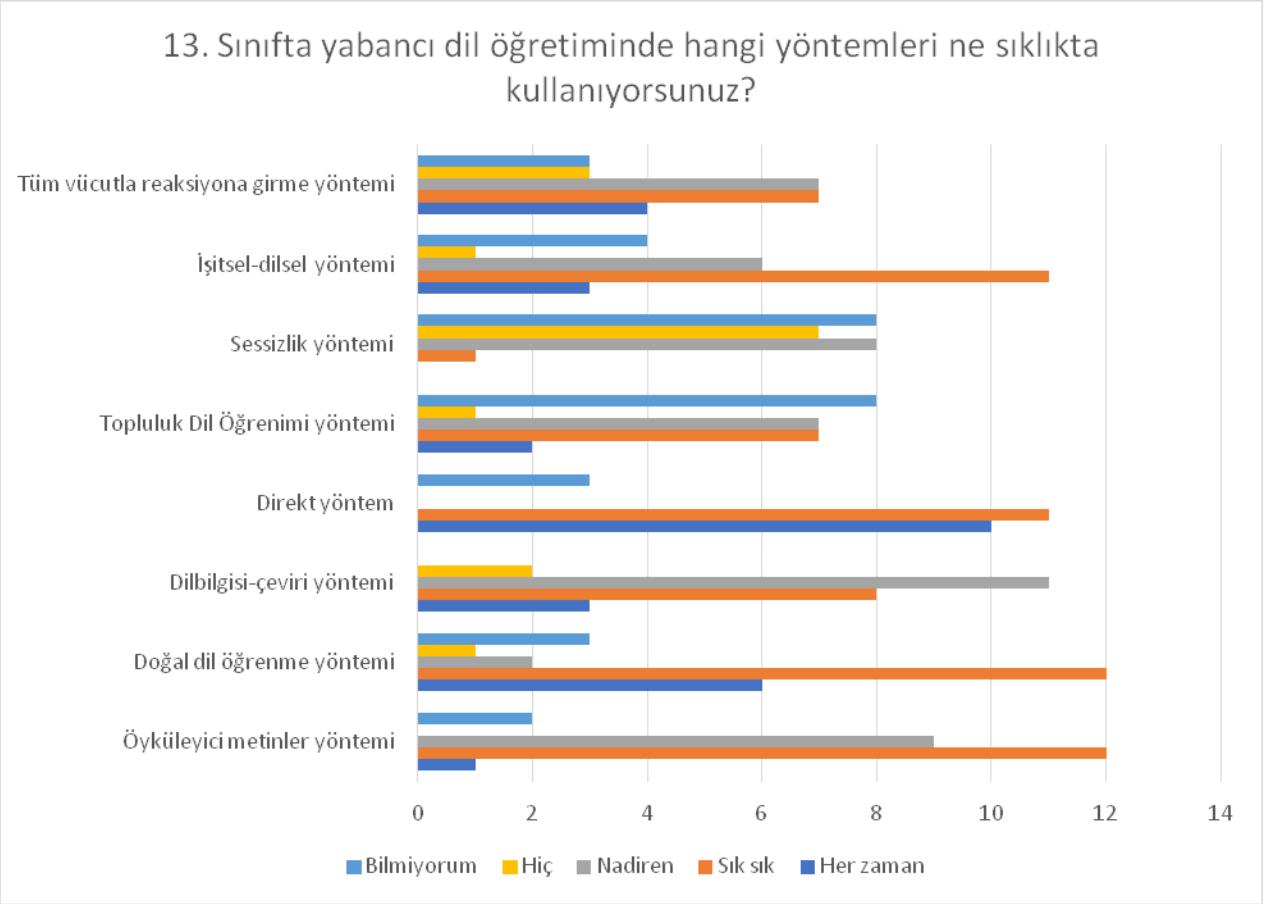


Anketin 12. sorusu öğreticilerin, Lehçe öğretiminde en büyük sancının ne olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

- Öğrenicilerin motivasyon eksikliği	12 yanıt
- Avrupa Birliği'nde Lehçenin rolü hakkında bilgi eksikliği	3 yanıt
- Dikkat çekici olmayan öğretim yöntemlerinin ve modası geçmiş veya ilgi çekici olmayan kaynakların kullanımı	17 yanıt
- Modern öğretim yöntemleriyle ilgili kaynaklara erişim olmaması	6 yanıt
- Öğrenicileri öğrenmeye nasıl güdüleyebilirim ve yabancı dil derslerini ilginç bir şekilde nasıl yürütebilirim alanlarında çalıştay önerileri eksikliği	3 yanıt
- Benim yaşadığım yerde atölye ve eğitim fırsatları yok ve başka bir şehirdeki	3 yanıt

eğitimlere gitmede zorluklar yaşıyorum.	
- Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni eğilimler alanında lisansüstü eğitim fırsatı yok	3 yanıt
- Ebeveynlerin ikinci bir yabancı dilin işgücü piyasasında ek bir varlık olduğunu anlamaması	3 yanıt
- Lehçeye karşı -örneğin evden- olumsuz tutumlar	7 yanıt
- Ebeveynlerin ikinci yabancı dil olarak Lehçeye karşı olumsuz tutumu	5 yanıt
Diğer: Öğrenicilerin düşük eğitim düzeyi	1 yanıt
Diğer: Bir dil öğrenmek için anlamsız yaklaşımlar, benim ülkemden öğreniciler genellikle çok anlarlarsa özgürce konuşabileceklerini ve dili öğrenmek için çaba sarf etmeyeceklerini düşünürler, ancak ne yazık ki daha sonra kötü sonuçlar alırlar.	1 yanıt
Diğer: Görünüşe göre bu sancılar kesinlikle ortadan kalkıyor, daha iyi öğretmenler ve daha fazla motive olmuş öğrenciler var.	1 yanıt

Anketin 13. sorusu öğreticilerin sınıf ortamında yabancı dil öğretiminde hangi yöntemleri ne sıklıkta kullandıklarını belirlemeye yöneliktir.



Anketin 14. sorusu öğreticilerin yabancı dil öğretiminde başka yöntemler kullanıp kullanmadıklarını, kullanıyorlarsa bunların neler olduğunu belirlemeye yöneliktir.

1.	7 adet ‘yok’ yanıtı verilmiştir.
2.	3 adet iletişimsel yöntem yanıtı verilmiştir.
3.	Konuşmayı öğretmek için şarkı söylemek
4.	Los Angeles yöntemi
5.	Ders kitapları, kendi ders gereçlerim
6.	Ne yazık ki, yöntem bilimcilerin isimlerini bilmiyorum, beni her zaman dersin uygulamalı tarafıyla ilgilenmek daha cezbetmiştir. Aynı zamanda, öğrenicilerin sınıftaki tüm etkinlikleri (yazma, konuşma vb.) becerebilmeleri için dersleri de uygulamalı olacak şekilde düzenlerim. Daha düşük düzeylerde çok fazla etkinlik veriyorum, konuşma ve dinlemeyi anlamalarını geliştiriyorum.

7.	Ben buna karma yöntem derdim - gruba bağlı olarak farklı yöntemler kullanırım.
8.	Yansıtma, özerklik
9.	Karşılaştırmalı ve uygulamalı çözümleme, bilgi özümseme yöntemi
10.	Polonya dizileri ve müziği de dahil olmak üzere kültürel unsurları kullanırım.

Anketin 15. sorusu öğreticilerin yabancı dil öğretiminde kendi yöntemlerini kullanıp kullanmadıklarını, kullanıyorlarsa bunların neler olduğunu belirlemeye yöneliktir.

1.	7 adet yok yanıtı verildi.
2.	Çeşitli yöntemleri birleştirmek, bazen de görev yöntemi.
3.	İspanyolca konuşan bir alıcıya yapılan yönlendirmeler
4.	Farklı yöntemlerin unsurlarını kullanıyorum, böylece kendi yöntemim gibi bir şey yaratıyorum.
5.	Söyleyiş öğretiminde - fonogestler, anımsatıcı yöntemler- çalışma yöntemi gruba bağlıdır, genellikle yeni yöntemler ve çalışma biçimleri oluşturulur, ancak bunların adını ve tanımını merak etmiyorum.
6.	2 adet ‘geleneksel yöntemleri kullanıyorum’ yanıtı alınmıştır.
7.	Öğretim yöntemi (yalnızca) öğretim başarısını etkileyen unsurlardan biridir. Bence en önemli şey öğreticinin özgünlüğüdür (öğreniciler tarafından doğal olmayan, yapay, sadece dersini "oynayan" biri olarak algılanmamalıdır). Öğreticinin işindeki kilit unsur, öğrenicilere, onların ihtiyaçlarına ve duygularına olan bağlılığı ve açıklığıdır. Bütün bunlar, öğrenicilerin öğreticiye ve öğrendikleri dile açıldığı bir güvenlik ve psikolojik rahatlık duygusu oluşturmaya hizmet eder.
8.	Gerçekten yöntemlerim yok, ama fikirlerim var, bazı dil bilgisi konularını nasıl açıklayacağımı, açıklaması zor sözcükleri nasıl daha hızlı açıklayacağımı biliyorum.

9.	Karışık yöntemler kullanıyorum.
10.	Evet, her öğreticinin bir yöntemi vardır.
11.	Uygulamanın durumsal yansıması

Anketin 16. sorusu öğreticilerin Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemini kullanıp kullanmadıklarını, neden kullandıklarını/kullanmadıklarını belirlemeye yöneliktir. Bu soruya verilen yanıtlar olumlu ve olumsuz olarak ayrılabilir.

Olumlu yanıtlar	**Olumsuz yanıtlar**
Hazırlanması en kolay olan gibi geliyor.	Çünkü bana da yabancı dil öğretildi ve bunun konuşma ve iletişim becerilerini öğretmede etkili olmadığını biliyorum.
Çünkü bunun için kendime izin verebilirim. Kültür ve dil açısından homojen gruplarım var. Onların kültürünü bizimkiyle karşılaştırabilirim.	Çok sık değil, çünkü ders sırasında öğrenicileri en az sıklıkla derse bağlar.
Bazı derslerde bana uyuyor.	Nadiren, çünkü çok dilli gruplarda çalışıyorum.
Bazen öğrenicilere Lehçeye çevirmeleri gereken cümleler veriyorum. Bu, Lehçe sözcükleri ve kendi dillerindeki diğer benzer sözcük ve ifadelerle karıştırdıkları yapıları hatırlamak için iyi bir alıştırmadır.	Hayır
Neden olmasın	Nadiren kullanırım, çünkü A1-A2 düzeylerinde Lehçe öğretirim, bu yüzden bu aşamada öğrenicilerin önce Lehçeye alışmaları ve Lehçe konuşmaya başlamaları gerektiğine inanıyorum.
Evet, çok başarılı buluyorum.	Modası geçti.

Bazen vazgeçilmezdir.	Dilsel olarak karışık bir grubum var, bu yüzden ortak bir dil yok.
Çünkü öğrenicilerin anlaması benim için önemlidir.	Kullanmıyorum, çünkü öğrenicilerin kendilerinin veya ortamın dili dışında sadece Lehçe kullanmasını istiyorum.
Bu klasik bir yöntemdir. Bazen, özellikle öğrenmeye bu şekilde başlamış olan "yaşlı" insanlarda ve yetişkinlerde işe yarar.	
Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi kötü şöhretlidir (eski ve verimsiz olarak kabul edilir). Ancak, özellikle çeviri atölyeleri sırasında bazen çok faydalı olabileceği ortaya çıktı. Ek olarak, bazı öğreniciler (örneğin orta veya daha yaşlı nesil, analitik zekâya sahip insanlar) bu yöntemi sever ve bu şekilde öğrenmek ister.	
Bu yöntemi dil bilgisi konularını netleştirmek için kullanıyorum ve başlangıç düzeyinde çeviriler yapıyoruz. A2 düzeyinde artık çeviri yapmıyoruz, eş anlamlı sözcükleri arıyoruz. Bazen dil bilgisi kurallarını sağlama yapmak gerekir.	
Lehçe bir çekim dilidir!!! Dil bilgisi kurallarını bilmek, bu dilin edinimini büyük ölçüde hızlandırır.	
Slav dillerinin birleştirilmesi, Lehçeyi öğretmek için çok daha etkili bir süreç sağlar.	

Anketin 17. sorusu öğrenicilerin dil bilgisini sevip sevmediklerine ilişkin, öğreticilerin görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

1.	Zamanla ondan hoşlanmaya başlarlar; etkinliklere giriş, birlikte çalıştığım gruba (kişi sayısı, kurs türü, kişilerin doğası vb.) bağlıdır.
2.	Hayır.
3.	Evet. Metinle pratik alıştırmalar sırasında yeni konuları tanıtırım.
4.	Evet. İşlevsel dil bilgisi öğretimini kullanarak konuları kademeli olarak tanıtırım.
5.	Dil bilgisini severler, kendilerini güvende hissederler.
6.	Evet, çünkü dil bilgisi bilmeden Lehçe konuşmayı öğrenmenin zor olduğunu biliyorlar.
7.	Uygun bir temelle birlikte, örneğin narzednik ad durumunu meslekler konusuyla öğretirken severler.
8.	Evet. Adım adım. Böylece herhangi bir zorluk yaratmaz. Örneğin, Biernik konusunu anlatıyorsam, önce sadece biernik ad durumunun dişil ad durum çekimini gösteririm.
9.	Öğrenicilerim dil bilgisini seviyorlar, çünkü dil bilgisini çalışma nedenlerini biliyorlar.
10.	Biraz severler.
11.	Zor olduğu için sevmiyorlar, çabayı sevmiyorlar. Öğrenmeleri gerektiğini biliyorlar, ama öğrenmek istemiyorlar.
12.	Bana göre evet. Kuramsal kısmı (mini-ders ve açıklamayla) tanıtıyorum, ardından materyali pekiştiren ve sonra çeşitli iletişimsel bağlamlarda kullanılacak pratik alıştırmalara geçiyoruz.
13.	Öğrettiğim dil bilgisi kuralına göre değişir. Öğreniciler genellikle gelecek zaman kipini, Miejscownik ve Celownik ad durumunu sevmezler. Şarkılarla tanıtmaya, ardından bir ders kitabından veya kendi malzemelerimden alıştırmalarla kuramsal ve pratik yapmaya çalışıyorum.

14.	Tümdengelimli ve tümevarımlı yöntem; öğreniciler dil bilgisi kurallarına olumlu yaklaşmaktadır, çünkü dil bilgisi kuralları ile iletişim durumu arasındaki bağlantıyı hemen görürler.
15.	Pek değil, ama başarıyorlar, dil bilgisine neden ihtiyaç duyduklarını anlamaları için yeni bir sözcükle bir konuyu bir araya getirmeye çalışıyorum.
16.	Evet.
17.	Sevmek zorundalar. Öğrenicinin kuralları öğrenmesi ve daha sonra pratikte kullanması beklenir.
18.	Evet, severler. Dil bilgisi kurallarına ilişkin bilginin yararlılığını açıkça gösterecek şekilde tanıtmak yeterlidir. Bunu genellikle şarkı örnekleriyle gösteririm.
19.	Evet, dil bilgisini seviyorlar - özellikle dersler, dil bilgisi yapılarının pratikte kullanımını gösteren iletişimsel öğeler, dersleri daha çekici kılan alıştırmalar (quizler, materyal kullanımı, oyunlar) kullanılarak yürütülüyorsa.
20.	Öğrenicilerin dil bilgisine karşı farklı tutumları vardır, dil bilgisi öğrenmenin gerekliliğini anlarlar, ancak genellikle bundan hoşlanmazlar. Yeni konuları, bu konuların yer aldığı yeni metinleri okuduktan (dinledikten) sonra ortaya koyarım, öğrenicilerden kendi sonuçlarını çıkarmalarını isterim.
21.	Severler, sözcüksel bağlamda tanıtıyorum.
22.	Öğrenicilere bağlı olsa da tam olarak değil, bu yüzden dil bilgisi konularını basit bir şekilde açıklamaya çalışıyorum, bazen ana dili (Ukraynaca) ile paralellik kuruyorum.
23.	Öğreniciler tüm dil becerilerinde ustalaşmanın gerekli olduğunu anladıkları için dil bilgisini severler. Ek olarak, karşılaştırmalı yöntemi kullanıyorum, çünkü Lehçe ana dillerine benzer, bu nedenle dil bilgisi konularını anlamada ve bu yapı ne için kullanılır sorusunu yanıtlamada çok yardımcı oluyor. İşlevsel dil bilgisiyle tanıtıyorum.
24.	Öğrenicilerin yaşına, tercihlerine bağlıdır. Dil bilgisini tanıtma yöntemini birlikte çalıştığım gruba da uyarlarım.

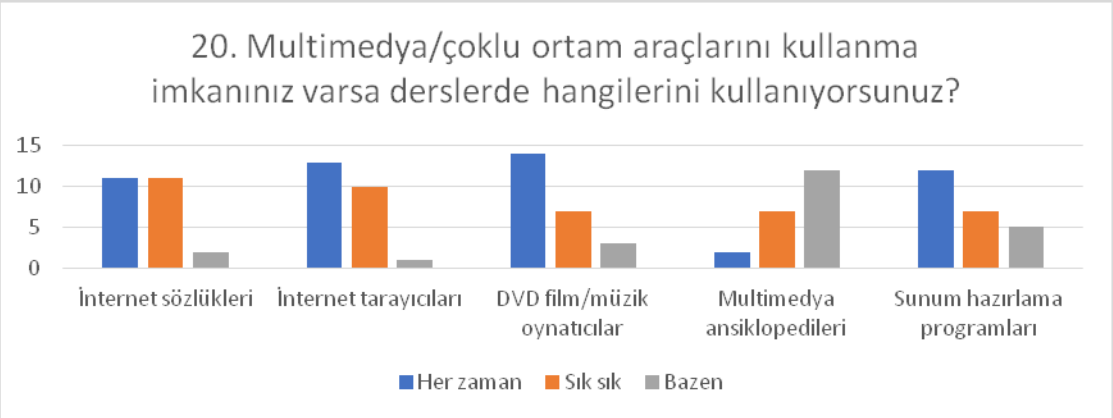
Anketin 18. sorusu öğreticilerin Avrupa Dil Portfolyosunu bilip bilmediklerini, kullandıkları ders kitabının bu portfolyodaki etkinliklerin toplamını içerip içermediğini ya da kendilerinin öğreniciler için bir portfolyo oluşturup oluşturmadıklarını belirlemeye yöneliktir.

Hayır, bilmiyorum.	9 adet yanıt verilmiştir.
- Biliyorum, ancak portfolyo yapmadım. - Biliyorum, kullanmaya başlamak istiyorum. - Biliyorum, ancak böyle bir ders kitabını hiç kullanmadım. - Biliyorum, faydalanmıyorum. - Çalıştığım ders kitapları bir portfolyoda etkinlik toplamayı açıkça içermiyor, ancak yapılabilir. - Portfolyo hakkında bilgim var, ancak benim ders kitaplarım bunu sağlamamaktadır.	
Benim kullandığım kendi öğretici kaynaklarım var.	1 adet yanıt

Anketin 19. sorusu öğreticilerin bilgisayar becerilerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir.



Anketin 20. sorusu öğreticilerin multimedya/çoklu ortam araçlarını kullanma imkânlarının olup olmadığını, varsa derslerde hangilerini kullandıklarını belirlemeye yöneliktir.



Anketin 21. sorusu öğreticilerin belirli bir bilgisayar programını seçerken neye göre hareket ettiklerini belirlemeye yöneliktir.



Anketin 22. sorusu öğreticilerin öğrenicilerine bağımsız çalışmaları için bilgisayar programlarından hangisini önereceklerini belirlemeye yöneliktir. Verilen yanıtlar genel başlıklar altında şöyle sınıflandırılabilir:

1.	Öğrenicilerimin bilgisayar programlarını benden daha iyi bildiklerine inanıyorum - bazen bana yeni programlar öneriyorlar.
2.	Frazpol, Rentgeno (söyleyiş öğrenmek için)
3.	polskinawynos.com, Quizlet, PAL, popolskupopolsce.edu.pl, Kahoot, Grampol, Lyricstraining, Padlet, Microsoft PowerPoint, e-prezenter, Jeopardylabs, Wordwall
4	Po polsku po Polsce ve Lublin Üniversitesinin çevrimiçi platformu
5.	Program bilmiyorum, ancak şu internet sitelerini tavsiye ederim: popolskupopolsce, Realpolish (podcast'ler), polskijjazyk, b1 Lublin Üniversitesinin web sitesindeydi, ayrıca güzel bir site.
6.	Kendi sözlüklerini oluşturmak için çeşitli sözlükler ve uygulamalar (örn. Word Theme Pro).
7.	Sosyal ağlarda açık dersler

Anketin 23. sorusu öğreticilerin Lehçe öğretiminde öğrenicilerle ne gibi zorluklar yaşadığını, öğrenicilere yardımcı olmak için neler yaptığını belirlemeye yöneliktir.

1.	Öğrenicilerin eşit olmayan eğitim seviyesi. Yetişkinlerle, çok sayıda grupla çalışırken, öğreniciye bireysel olarak yeterince çalışma yaptırmak çok zordur. Öneriler veya ek alıştırmalar gibi yardım girişimleri, öğrenici tarafından çok sık isteksizlikle karşılanır (örneğin, boş zaman eksikliği nedeniyle).
2.	Gruba göre değişiklik gösterir.
3.	Öğrenicilerin çalışmalarında düzenli olmaması çok fazla ev ödevi gerektirir.
4.	Güdülenme yok. Öğrenicileri bağımsız çalışmaya güdülemeyi denerim.
5.	Konuşmaktan korkuyorlar.
6.	Özel bir şey yok.
7.	Kişisel zorluklar, öğreniciler çeşitli aile sarsıntılarıyla gelirler.
8.	Belirli bir konunun uygun açıklamalarıyla öğrenicilere yardımcı olurum, öğrenicilerin bağımsız çalışması için gereç/etkinlik/materyal eksikliği bir zorluktur.
9.	Zaman kısıtlamaları, hızlı başarı eksikliği, genellikle düşük güdülenme.
10.	Dersler öğleden sonradır, bu zaman diliminde öğreniciler genellikle çalışıyor olurlar, bu yüzden devamsızlık yaparlar.
11.	Biernik rodzaj z. Öğreniciler için sürekli olarak aynı şekilde tahtaya yazarım, sanırım artık alnıma çizmeye başlayacağım.
12.	Öğrenicinin bireysel çalışması için zaman eksikliği - derse hazırlıksızlık, önceki derslerden sözcük hazinesine veya dil bilgisi yapılarına egemen olmama vb.
13.	Bazen, iletişime çok açık olan ve çok konuşan, ama çok dil bilgisi hatası yapan öğrenicilere rastlanır. Bu tip öğrenicinin sözünü kesmemeye veya Öğrenmeleri gerektiğini biliyorlar, çalışıyorum. Sunum yapmaktan veya genel olarak sohbet etmekten hoşlanmayan öğrenicilerde de sorunlar vardır. Bu yüzden düşüncelerini

	aşırı bir şekilde anlatmaktan hoşlanmayan insanları zorlamıyorum.
14.	Ek öneriler, öğretici oyunlar şeklinde ev ödevleri.
15.	Eğer gençseler ve Lehçe öğrenmek onların seçimi değilse zayıf güdülenmeleri söz konusu oluyor, bazıları kendinden çok emin, çünkü çoğu şeyi anlıyorlar, ama cümlelerini doğru kuramıyorlar, derste söylediklerimi dinlemiyorlar.
16.	Zorluk yaşamıyorum.
17.	Hiç yok. Öğrenicileri seviyorum. Umarım onlar da beni seviyordur. ☺
18.	Bireysel öneriler sunuyorum.
19.	Öğreniciler derse etkin katılımın ve ödev yapmanın her zaman yeterli olmadığını anlamazlar, aynı zamanda materyali düzenli olarak kendi başlarına gözden geçirmeleri, materyali düzeltmeleri (en az 5 dakika, ancak her gün), dil ile sürekli temas halinde olmaları (müzik dinlemek, film izlemek, okumak, insanlarla tanışmak ve onlarla Lehçe konuşmak) gerektiğinin her zaman bilincinde olmazlar.
20.	Yetersiz ders saati sayısı, öğrenicilerin bağımsız çalışabilmeleri için zaman eksikliği. Lehçe film izlemelerini ve şarkı dinlemelerini tavsiye ederim.
21.	Materyali/gereçleri yavaş, ama dikkatli bir şekilde tanıtmak gerek.
22.	İlk olarak Lehçe söyleyiş, bunu geliştirmeleri için öğrenicilerime çokça Lehçe dinlemelerini tavsiye ederim.
23.	Kompozisyon yazma öğretimi
24.	Güdülenme eksikliğinden, gruptaki kötü atmosferden/ortamdan, öğrenicilerin diğer derslerde yorulmasına kadar farklı sorunlar söz konusu olmaktadır. Çözümler soruna göre seçilmelidir.

Anketin 24. sorusu öğreticilerin ana dili Türkçe olan öğrenicilerle dil derslerinde ne gibi sorunlar yaşadıklarını, bu öğrenicilere yardımcı olmak için neler yaptıklarını belirlemeye yöneliktir.

1.	Grafikle ilgili sorunlar, daha uzun yazılı biçimleri istiyorlar.
2.	Dil bilgisel cinsiyet, fiil çekimleri
3.	Türkçede olmayan dil bilgisi yapılarını açıklamada güçlükler. Bu sorunları İngilizce ile karşılaştırıyorum.
4.	Zorluklar, Lehçede bulunan ancak Türkçede bulunmayan dil bilgisel cinsiyet eksikliğinden kaynaklanmaktadır ve onlara yardımcı olmak için Türkçe ile Lehçenin sözcük köklerinin az da olsa benzerliğinden faydalanırım.
5.	X
6.	Şu ana kadar Türkiye'den sadece bir öğrenicim oldu, bu konuda bir genelleme yapmak için yeterli değil.
7.	Türkiye'den öğrenici görmeyeli uzun zaman oldu.
8.	Türk öğrenicilere ders vermiyorum.
9.	Elimden geldiğince güçlü bir güdülenmeyle öğretiyorum.
10.	Polonya'da Türk öğrenicilerim olmadı.
11.	Türkiye'den öğrenicim yok.
12.	Her şey öğreniciye bağlı, tabii ki çok çalışkan ve güdülenmiş kişiler var, ama aynı zamanda belirgin bir şekilde öğrenmeye hiç ilgi duymayan kişiler de var - uyruğu ne olursa olsun.
13.	Türk öğrenicilerle çalışırken muhtemelen en zoru ses bilgisi sorunlarıdır, özellikle [ś], [ć], [ń], [ź], bazen de [r] sesleri. Ayrıca, dersler sırasında genellikle İngilizce kullandıkları veya öğreticiyle iletişim kurmak yerine birbirlerine sordukları da olur.
14.	Ses bilgisi zorlukları; Erasmus öğrenicilerinde derslerde verilen materyalleri evde tekrarlama konusunda isteksizlik
15.	Nadiren çok kültürlü bir grupla uğraşırım. Bol bol uygulama yapabilecekleri, dinleyebilecekleri ve tekrarlayabilecekleri bilgiler gönderiyorum. Örneğin dil bilgisi veya dinleme ile ilgili bir sorunları olduğunu hissettiklerinde ne

	yapabilecekleri konusunda planların olduğu bir dosyam var.
16.	Türk öğrenicilerim yok.
17.	Hiç Türk öğrenicim yok.
18.	Türk öğrenicilerim olmayalı uzun zaman oldu, ama hatırladığım kadarıyla diğer öğrenicilerden bir farkı yoktu ve birçoğu ortalamanın üzerinde yetenekleri olan öğrenicilerdi.
19.	Türk öğreniciler yetenekli ve Polonya kültürü gibi yeni bir kültür ve Lehçe gibi yeni bir dil öğrenmeye çok açıklar. (Örneğin Anglo-Saksonlarla karşılaştırıldığında) Türklerin Lehçe söyleyişin temellerine egemen olmakta hiçbir sorunu olmadığı gerçeği beni şaşırttı. Türk öğrenicilerin potansiyellerini her zaman kullanmadıkları, hepsinin sistemli bir şekilde çalışmayı/öğrenmeyi istemediği ve sevmediği izlenimini edindim. Lehçe ve Türkçe o kadar farklıdır ki, Lehçe öğrenmek için sadece sınıfta değil, sınıf dışında da uzun süreli sistemli bir çalışma gerektirir.
20.	Sadece bir Türk öğreniciyle çalışma deneyimim oldu. Başlangıçta en çok ses bilgisinde, ardından Lehçedeki eylemlerin tamamlanmış/tamamlanmamış biçimlerini anlamakta zorluk çekti. Ona ek önerilerde bulundum
21.	Türk öğrenicilerle çalışmıyorum.
22.	Türk öğrenicilerle hiç çalışmadım.
23.	Türk öğrenicilerle çalışma deneyimim yok.
24.	X

Anketin 25. sorusu öğreticilerin Türk öğrenicilerle uyrukları farklı diğer öğrenicileri karşılaştırdıklarında Türk öğrenicilere Lehçe öğretmenin neden daha kolay olabileceğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

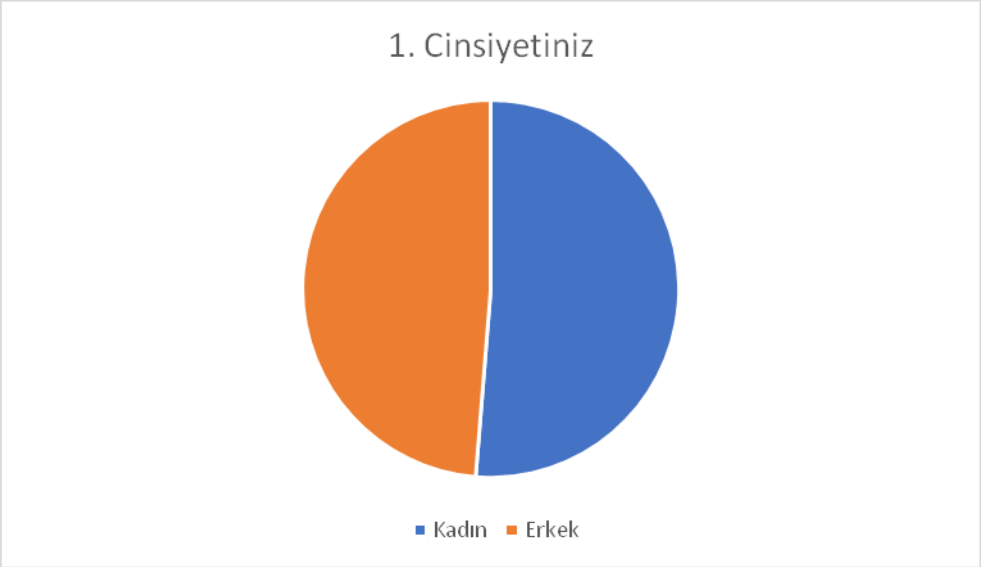
1.	Fikrim yok.

2.	Türklere Lehçe öğretmenin diğerlerinden daha kolay olacağını düşünmüyorum.
3.	Türklerin Lehçe öğrenmesinin daha zor olduğuna inanıyorum. Bunun nedeni Türkçenin dil bilgisi farklarından kaynaklanmaktadır.
4.	Leh ve Türk alfabelerinin benzerliği, her iki dilde de ad durumlarının bulunması.
5.	X
6.	Türklerle çalışma deneyimim çok az olduğundan buna yanıt veremem.
7.	Benimle ilgili değil.
8.	Türk öğrenicim olmadı.
9.	Fikrim yok.
10.	Fikrim yok.
11.	Böyle bir ilişki fark etmedim. Her öğrenicinin uyruğu ne olursa olsun ayrı değerlendirilmesi gerektiğine inanıyorum.
12.	Sanırım Türk öğreniciler Polonya'yı çok sevdikleri için. Dil dışında, Polonya kültürü veya geleneği hakkında bilgi edinmek istemeyen bir öğrenicim olmadı. Ayrıca bazı sesler, özellikle [sz], [cz], [rz] onlar için sorun oluşturmaz. Türk öğreniciler de çok arkadaş canlısı, bu yüzden okuldan sonra bile bazen Polonyalılarla arkadaş oluyorlar ve bu dili kullanıyorlar.
13.	Öğrenicileri kıyaslamıyorum, her ulusun kendine özgü dil sorunları var ve tüm öğrenicilerin mümkün olduğunca çok faydalanması ve bireysel becerilerini geliştirmesi için bunları sınıfta çözmeye çalışıyorum. Homojen bir dil grubunda (Türkçe) hiç çalışmadım. Genel olarak Türk öğreniciler iletişim odaklıdır, dil bilgisi doğruluğuna daha az dikkat ederler (bu belirlemem öğrenmeye yeni başlayan öğrenicilere ilişkin).
14.	Yetenekliler.
15.	Türk öğrenicilerim olmadı.
16.	Vereceğim bir yanıt yok.

17.	Fikrim yok.
18.	Türk öğreniciler yabancı dil öğrenme konusunda büyük potansiyele sahiptirler, çok açık fikirlidirler, iş birliğine isteklidirler, kolay iletişim kurarlar, çabuk öğrenirler ve iyi ezberlerler. Öğreticinin çalışmasını ve çabasını takdir ederler. Erasmus programı kapsamında Türkiye'den Polonya'ya gelen öğrenicilerle çalışma konusunda çok iyi bir deneyimim var, dersler için bana çok minnettarlardı ve ben de onlara davranışları için. Ancak, daha önce de belirttiğim gibi dil yeteneği tek başına yeterli değildir, sistemli bir çalışmaya ihtiyaç vardır ve (çeşitli uluslardan) birçok öğrenici bu konuda sorun yaşayabilir.
19.	Her öğrenici, bunu amaç edinirse, Lehçe öğrenebilir.
20.	Türk öğrenicilerle çalışmıyorum.
21.	Bilmiyorum.
22.	Fikrim yok.
23.	X
24.	Bilmiyorum.

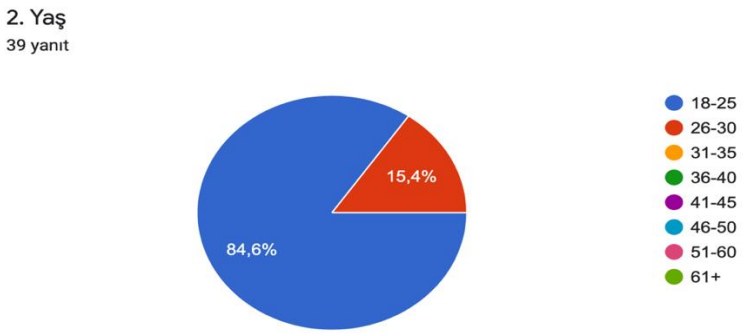
Son olarak, Türkiye'de Lehçe öğrenen öğrenici gruplarına 8 adedi açık uçlu, 17 adedi onay kutucuklu/ şıklı soru şeklinde toplam 25 sorudan oluşan bir anket verilmiş ve alınan 39 yanıtın bulguları aşağıda sunulmuştur.

Anketin 1. sorusu öğrenicilerin cinsiyetini belirlemeye yönelik olup 20'sinin kadın, 19'unun erkek olduğu belirlenmiştir.

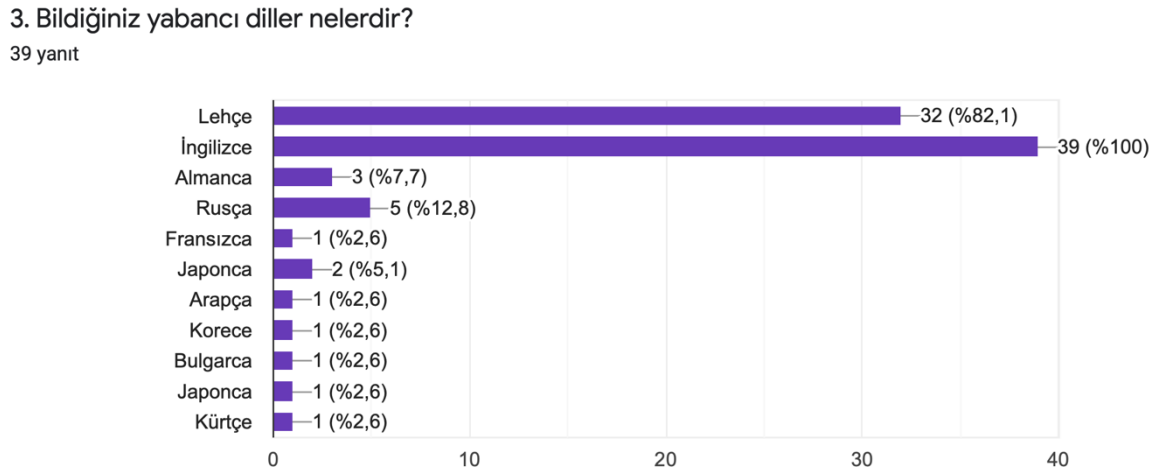


Anketin 2. sorusu öğrenicilerin yaşını belirlemeye yönelik olup 25'inin 18-25 yaş, 3'ünün 26-30 yaş, 1'inin 31-35 yaş, 3'ünün 36-40 yaş, 1'inin 46-50 yaş, 1'inin 51-60 yaş, 1'inin 61+ yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.

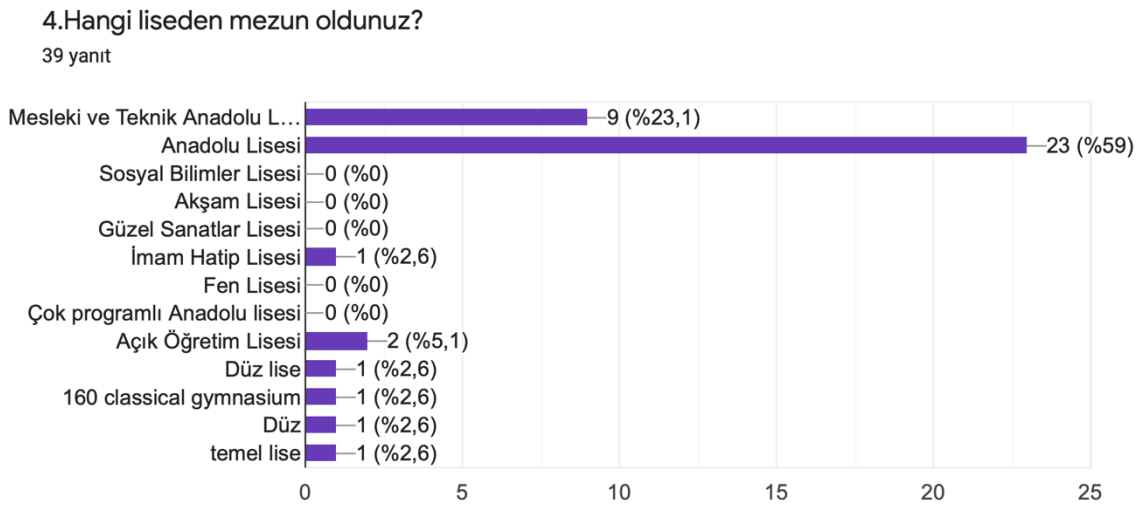
Yüzdelik oranda bakıldığında grubun yaş ortalaması 18-25 yaş arası % 84.6, 26-30 yaş arası % 15.4 biçimindedir.



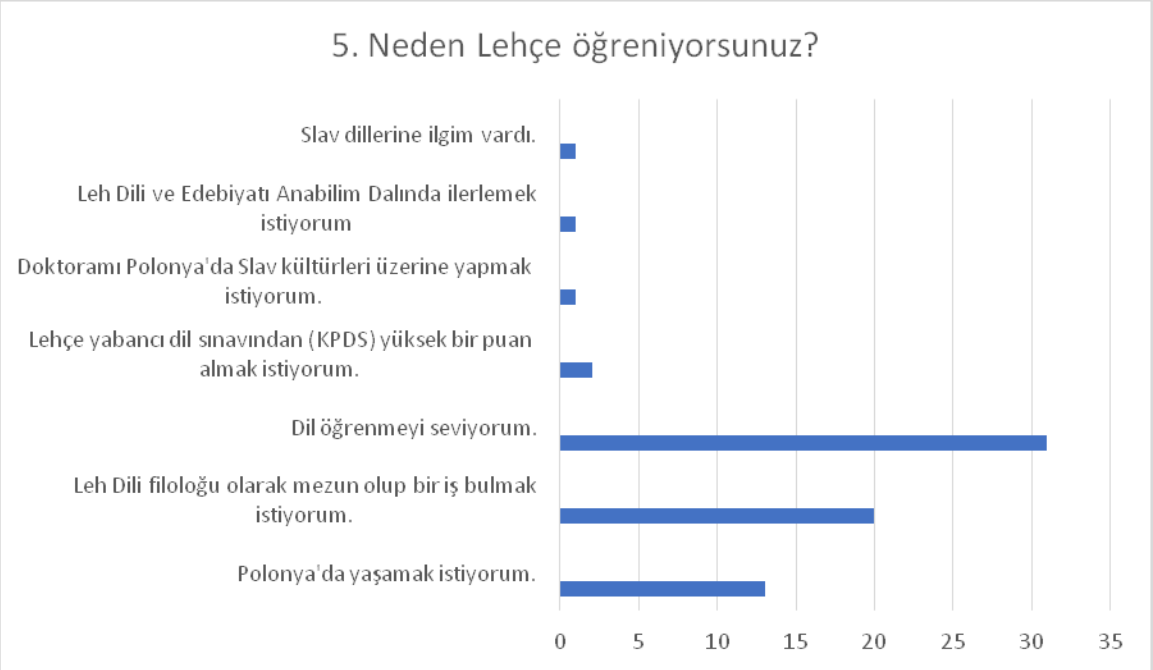
Anketin 3. sorusu öğrenicilerin bildikleri yabancı dilleri belirlemeye yöneliktir.



Anketin 4. sorusu öğrenicilerin hangi liseden mezun olduklarını belirlemeye yöneliktir.



Anketin 5. sorusu öğrenicilerin neden Lehçe öğrendiklerini belirlemeye yönelik olup 5 adet seçenek sunulmuş bu sorunun son seçeneği öğrenicilerin yanıt yazabilecekleri "Diğer" seçeneğidir.



Anketin 6. sorusu öğrenicilerin Lehçe öğrenmeye ne zaman başlamış olduklarını belirlemeye yöneliktir.



Anketin 7. sorusu öğrenicilerin Lehçeye ilişkin düşüncelerini, bir Türk olarak Lehçe öğrenme süreçlerini nasıl tanımladıklarını ve bunun nedenlerini belirlemeye yöneliktir. Verilen yanıtlar genel olarak üç başlıkta sıralanabilir:

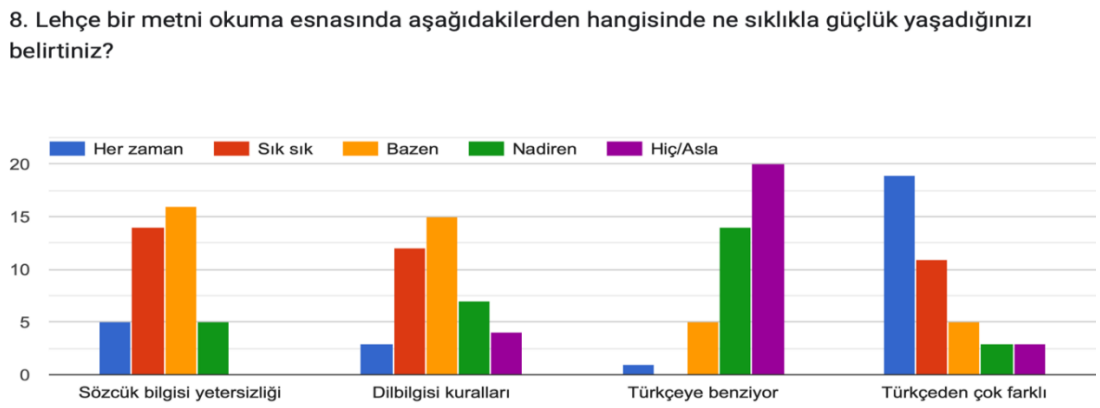
Lehçe öğrenmek ilginçtir, çünkü …	* Zor ve az bilinen bir dil ve bu bence ilgi çekici. * İlginç. Dil bilgisi özelindeki yapı farkları farklı şekilde düşünmeye zorluyor. * İlginç * İlginç * Diğer Slav dilleri gibi ilginç, zaman gerektiren, karmaşık, ancak zevkli bir dil. * İlginç ve sürükleyici. * Çok karmaşık bir dil ve Türkçe kaynak yetersiz. * Lehçe öğrenmek güzel bir süreç, çünkü Lehçe her dil gibi ilgi çekici bir dil. * İlginç ve zor. * Karmaşık, ilginç ve aynı zamanda da uğraş gerektirici.
Lehçe öğrenmek zordur, çünkü …	* Titiz çalışma gerektiren, zorlu, ama keyifli bir süreç. * İlk başlarda derslere katılmakta zorlanıyordum. Benim için tamamen yabancı olan bir kültür ve dildi. Bu yüzden her seferinde konuşma derslerinde ya da pratiklerinde dersten çıkıyordum. * Başlarda çok karmaşık ve zordu, ama belirli bir aşamadan sonra işler çorap söküğü gibi gelmeye başladı. Hala bilmediğim çok şey var, ama Polonya'ya

	gittiğimde düzeleceğini ümit ediyorum. * Emek isteyen zor bir dil. * Öğrenmesi zaman alan bir dil, çünkü dil bilgisi Türkçeden ve İngilizceden oldukça farklı ve bazı terimlerin tam karşılığı zor bulunuyor, bu yüzünden de anlaşılmasını zor kılıyor. * Çok zor, eğlenceli, istinası eksik olmayan. * İlgi çekici ve karmaşık bir dil. Öğrenmesi zor olmasına rağmen eğlenceli, ama bir hoca olmadan tek başına öğrenilebileceğini düşünmüyorum, çünkü dil bilgisi kuralları yeni başlayan birisi için anlaşılamaz derecede karışık. * Lehçe fonetik olarak kulağıma hoş gelen bir dil. Aynı zamanda öğrenmesi zor ve uzun zaman gerektirdi, ama okuyup anlamaya başladıktan sonra daha çok sevdiğimi ve beni mutlu ettiğini söyleyebilirim. * Karmaşık, zor, çünkü konuşma bakımından dilimize kıyasla çok farklı bir bakış açısına sahipler. * Başlarda söyleyiş ve kural dışı durumlardan dolayı can sıkıcı olsa da, nefret edilmediği sürece öğrenilmesi imkânsız değil. Fakat şahsi olarak ben seviyorum. * Öğrenmesi zor ve sabır gerektiren bir

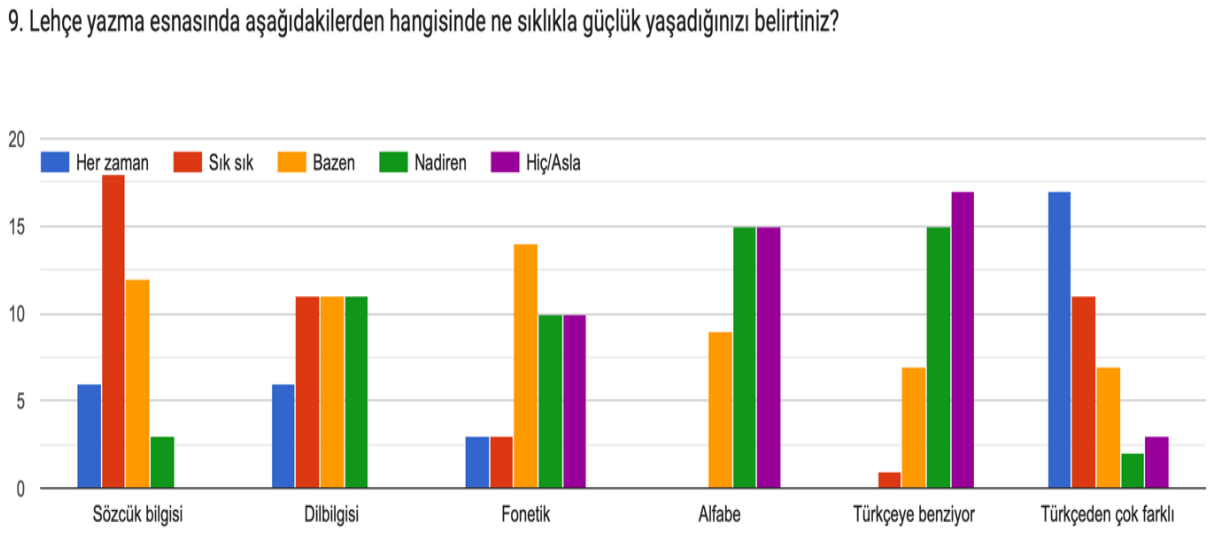
	dil. * Zor. * Karmaşık. * Tabii zor, ayrıca uzunca vakit ayırmak ve üzerine fazlaca çalışmak gerekiyor. * Zor, ama eğlenceli. * Doğuştan iki dilli büyüdüğüm ve diğer konuştuğum dille aynı aileden geldiği için ilk başlarda zorlanmama rağmen bana gayet eğlenceli ve basit geldi. * Zor, ama zevkli. Bulmaca gibi. * Zor, çünkü çok kuralı var. * Uzun zaman gerektiren, zor, ilginç bir dil. * Türkçe ana dili konuşucusu bir birey olarak, Lehçenin dil bilgisel yapısı ve mekaniği Türkçeden farklı olduğu için başlangıçta biraz zorlayıcı oldu. * Lehçe öğrenmek oldukça zor, uzun zaman gerektiren, biraz da zor, ama zevkli.
Lehçe öğrenmek eğlenceli/keyifli/kolaydır, çünkü …	* Temeli iyi attıktan sonra öğrenmenin çok da zor olmadığını düşünüyorum. Bir süre sonra neyin nasıl olacağı (sözcük çekimleri mesela) kestirilebilir hâle geliyor. Sadece önek konusu biraz karmaşık olabilir. Onun dışında bana göre çok keyifli ve kolay bir dil. * Zaman isteyen, karmaşık, ama bir o

	kadar da eğlenceli. Avrupa dillerinden farklı olarak söyleyiş, dil bilgisi zorlukları elbette ilk başta zorluklarla gelse de zaman geçtikçe ve alışma sürecini tamamladıkça göz korkutucu boyuttan çıkıp aksine eğlenceli bir hale dönüşüyor. * Vakit alan, ama öğrenmesi keyifli bir dil. * Konuşması zor, çünkü cümle kurarken hangi ad durumunun kullanılması gerektiğini bulmak ve doğru olan eki getirmek zaman alıyor. Fakat öğrenmesi zevkli bir dil, hiç sıkıcı bulmuyorum. * Orta-zor bir süreç, fakat yeterli çalışma ve tekrar ile Lehçe eğlenceli bir dil.

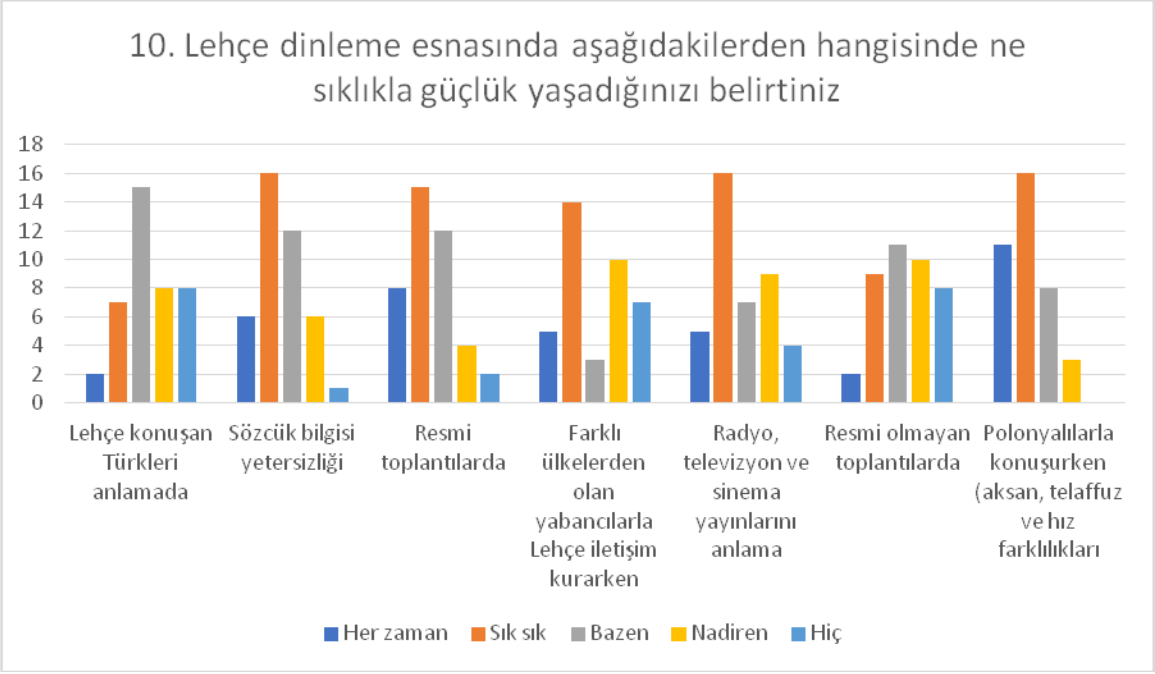
Anketin 8. sorusu öğrenicilerin Lehçe bir metni okuma esnasında seçeneklerde verilmiş hangi konu(lar)da ne sıklıkla güçlük yaşadıklarını belirlemeye yöneliktir.



Anketin 9. sorusu öğrenicilerin Lehçe yazma esnasında seçeneklerde verilmiş hangi konu(lar)da ne sıklıkla güçlük yaşadıklarını belirlemeye yöneliktir.

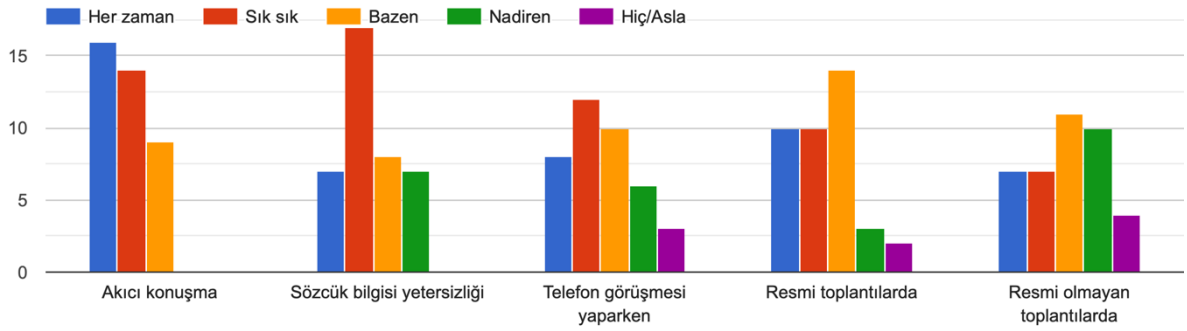


Anketin 10. sorusu öğrenicilerin Lehçe dinleme esnasında seçeneklerde verilmiş hangi konu(lar)da ne sıklıkla güçlük yaşadıklarını belirlemeye yöneliktir.



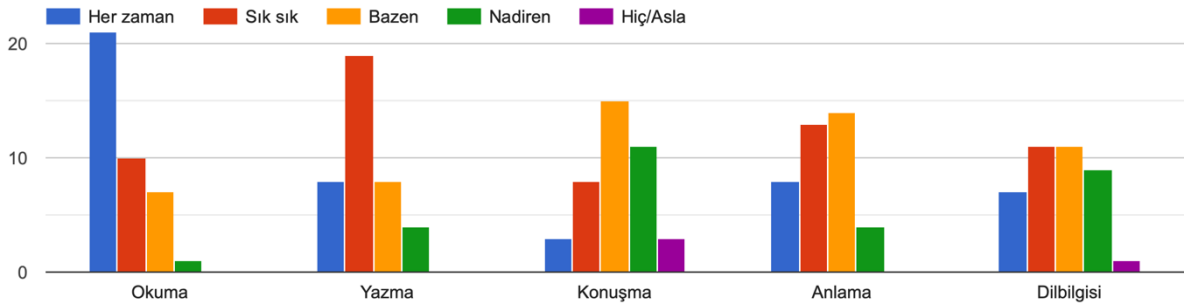
Anketin 11. sorusu Lehçe konuşma esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadıklarına yöneliktir.

11.Lehçe konuşma esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadığınızı belirtiniz?



Anketin 12. sorusu öğrenicilerin Lehçeyi kullanırken hangi becerileri kolay bulduklarını belirlemeye yöneliktir.

12.Lehçeyi kullanırken hangi becerilerin sizin için kolay olduğunu belirtiniz



Anketin 13. sorusu öğrenicilerin Lehçeyi neden kolay bulduklarını belirleme yönündedir. Bu soruya verilen yanıtlar kolay olmadığını ileri süren ve kolay olduğunu ileri süren olarak ikiye ayrılabilir.

Kolay olmadığını ileri süren yanıtlar	**Kolay olduğunu ileri süren/ olumlayan yanıtlar**
Kolay değildir.	Daha önceden Almanca öğrendiğim için bir dil öğrenirken nasıl kelime ezberlemem, not çıkarmam gerektiği vs. hakkında bilgim var ve Rusça, Kırgızca, Fransızca gibi dillerde de temel bilgilerim olduğu için Lehçeyle

	bağdaştırmak oldukça kolay oluyor. / Bir başka Slav dilini az buçuk bildiğim için ve Lehçe de aynı kökten geldiği için bana fazla zor gelmedi. Aynı düzen ve kurallar Lehçe'de de var.
Açıkçası kolay olduğunu düşünmüyorum.	Çekici bir dil. Alışma sürecinden sonraysa her şey daha kolay bir boyuta ulaşıyor. / Zevkli bir dil.
Kolay bir dil olduğunu düşünmüyorum.	Dil bilgisi kuralları eğlenceli. / Eğlenerek öğreniyorum.
Kolay değildir.	Lehçenin dil bilgisi orta-üst düzeyde idrak edildiğinde, dili öğrenme süreci kolaylaşıyor. / Öğrendikçe ilerleniyor.
Asla kolay değil.	Cümle yapısı, cümle kurması kolay.
Kolay değil.	Dil öğrenmeyi, kelimelerin etimolojisini öğrenmeyi ve Slav dillerini seviyorum.
Kolay değildir.	Düzensiz kelimeleri anlamak bir noktadan sonra çok kolaylaşıyor.
Kolay değildir.	Kuralları açık ve nettir, sıkı çalışma ve pratikle gelişim gösterilebilir. / Kurallı bir dil.
Kolay değildir.	Dil bilgisini anlayabiliyorum.
Kolay değil.	Dil öğrenmek çok çalışmaya bakar. Dil fark etmeksizin çok çalışırsak öğrenemeyeceğimiz dil yok. / İlgi duyulan her dil kolaydır. / Dil öğrenmeyi seviyorum. / Yeterince çalışıyorum.
	Latin alfabesi kullanılıyor. / En azından Latin alfabesi kullanılıyor. Japonca bildiğimi de hesaba katarsak her kelime için ayrı bir Çince karakter ve bunların hem Japonca hem de Çince okunuşunu öğrenmek gibi bir zorunluluk yok. Dümdüz okuyor ve yazıyoruz. Bu yüzden bana çok kolay geliyor.

	Bazı kurallar kullandıkça zihinde yer ediniyor ve kelimeler birbirlerinden türetiliyor.
	Üzerinde durup kendini zorladığında aslında zor olmadığını anlıyorsun. / Çekici bir dil. Alışma sürecinden sonraysa her şey daha kolay bir boyuta ulaşıyor.
	Artikel kullanılmıyor ve dil bilgisi çekimleri çok anlamlı.

Anketin 14. sorusu öğrenicilerin Lehçeyi neden zor bulduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu soruya verilen yanıtlar üçe ayrılabilir:

Dil bilgisi	**Türkçe ve Lehçe / Çeşitli farklılıklar**	**Söyleyiş / Konuşma**
Çok kelime ve gramer var.	Tamamen farklı yapıda bir dil.	Öğrenme sürecinde söyleyişte sıkıntı yaşamak moral bozabilir.
Birçok kuralı ve istisnası vardır.	Anlama olarak farklı.	Konuşmakta zorlanıyorum.
Dil bilgisi sebebiyle bazı şeyleri anlatmak zor olabiliyor.	Dil ailesi olarak farklı bir dil ve bölüme girmeden önce hiç kimseden duymadığım bir dil. Tamamen yeni bir dil olduğu için zor.	Söyleyişi zor geliyor, mesela ę ve ą ya da ż ve ź bunların arasındaki fark kulağıma hiçbir zaman tam olarak gelmedi ve kelimelerin anlamlarını karıştırabiliyorum.
Karmaşık bir dil yapısına ve çeşitli kelime örgüsüne sahiptir.	Türkçeden oldukça farklı gramer yapısına sahip.	Kelime söyleyişleri zor.
Türkçe ve İngilizceden fazlasıyla farklı.	Türk dilinden gramer yapısı çok farklı.	Sesli harf pek yok.

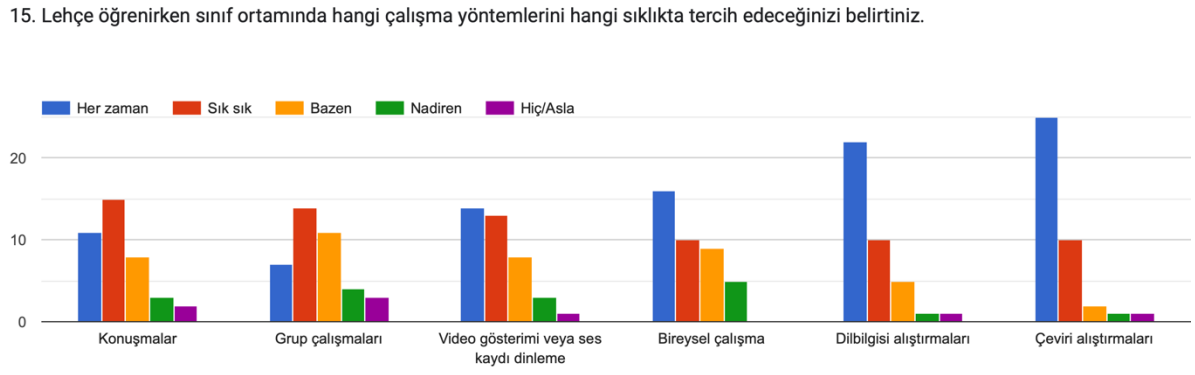
Çok fazla dil bilgisi kuralları var ve çok fazla istisnai kuralları var.	Lehçe bir Türk'e için ilk bakışta alfabesi ve fonetiği için zor geliyor.	
Aynı anlama gelen, sadece dil bilgisi farklılığı olan çok fazla kelime ve kullanılma yerleri çok farklı olan ön ekler var.	Zordur, çünkü Türkler için farklı bir dil.	
Cümleye başlangıç aşaması ve çekimler alışmış olduğumuzdan çok farklı.	Türkiye'de Lehçeye sıklıkla maruz kalıp kısa sürede geliştirmek mümkün değil.	
Dil bilgisi zor.		
Eylem cümlenin başında bu yüzden biraz kafa karıştırıcı ve çok fazla istisna var.		
Kelimelerin farklı anlamları		
Çok karışık / çok detaylı.		
Çok fazla çekim ve istisna var.		
Çözmesi zorlayıcı bir bulmaca gibi.		
İstisnaları çok fazla. Dokonany ve Niedokonany fiiller karışıyor.		
Önekler beni biraz korkutuyor olsa da fazla zorluğu olduğunu düşünmüyorum.		

Cümle yapısının farkından dolayı, kelime dağarcığının fazlalığından ayrıca dil bilgisinde istisnaların yoğun oluşundan dolayı lehçe zor bir dildir.		
İstisna durumlar çok fazla ve bir durumu anlatmaya çalışırken çok farklı fiillerle, çok farklı yolla anlatılabiliyor, bu da bazen kafa karışıklığına yol açıyor.		
Gramer kurallarının çok sayıda istisnası olması.		

Diğer: Lehçe öğrenmenin üzerine gerektiği ilgiyi göstermediğim zaman her dilde olduğu gibi Lehçe öğrenmekte zorlaşır.

Tek başıma çalışmak zor.

Anketin 15. sorusu öğrenicilerin, Lehçe öğrenme sürecinde sınıf ortamında hangi çalışma yöntemlerini hangi sıklıkta tercih ettiklerini belirlemeye yöneliktir.



Anketin 16. Sorusu öğrenicilerin, Lehçe öğrenim sürecinde sınıf ortamında kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin özel gereksinimleri olup olmadığını, hangi yöntem veya çalışmaları tercih ettiklerini, başka hangi öğrenme yöntemlerinin etkili olduğunu düşündüklerini belirlemeye yöneliktir.

6 adet 'herhangi bir düşüncem yok' yanıtı verilmiştir.

Kelime bilgisinin tüm genel bölüm olarak çok az olduğunu düşünüyorum. Sadece karşımıza çıkan kelimelerin anlamlarını bilsek bile cümle hakkında yorum yapabiliriz, ama anlamını bilmeden gramerini bilmemiz yeterli değil diye düşünüyorum.
Özel bir gereksinimim yok, ama grup çalışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum. Grupta herkes birbirine dil konusunda yardım ederse win-win durumu oluşur ve etkili olur.
Ben genel olarak sınıfımdaki arkadaşlara 3-5 yaş grubundaki çocuk hikayelerini Lehçeden Türkçeye çevirtip kelime ve fiil bilgisini geliştirmelerini sağlıyorum. Yaptığımız çalışmalardan sonra arkadaşlardaki ilerleme güzel sonuçlara ulaşılacağının işaretçisi.
Bol bol okumak ve yazmak
Başka diller ile karşılıklı çeviri yapma metodu ile çalışmayı daha anlamayı daha kolaylaştırıcı hale getirdiğini düşünüyorum. Bu yüzden karşılıklı çeviri yapılırken dil bilgisi, sosyal ve kültürel olgular karşılaştırılarak çeviri dersleri yapılmalı (kısmen de yapılıyor).
Sınıf ortamında daha çok Lehçe konuşularak pratikler artabilir.
Özel bir gereksinimim olmamakla beraber, bireysel çalışmalarımda metin çevirisi üzerinden kelime çalışma, videoları yazılı dikte etme ve kendimce diyalog oluşturma yöntemleri bulunmaktadır.
Konuşma yöntemi
Dinleme
Dinleme çalışmaları bizler için çok önemli. Çünkü Polonyalı hocalarımız bizlerle

konuşurken özellikle yavaş konuşmaya gayret ediyorlar, ama normal hayatlarında hızlı bir şekilde konuştuklarında muhtemelen benim anlamam mümkün değil. Bu sebeple derslerde daha çok dinleme yapılması gerektiğini düşünüyorum. Benim zayıf olduğum konu bu.
Okuma / konuşma ve yazma, bir dil öğreniminin temel gereksinimleridir.
Pratik çalışması, uygulamalı konuşma, diyalog tercih edilebilir.
Bol bol konuşmak
Alıştırmalar
Grup halinde çalışmalar veya bireysel ödevler verilebilir.
Dil bilgisi biraz daha farklı anlatılmalı.
Yüz yüze olması yeterli.
Daha ağırlıklı olarak konuşma yapılabilir.
Lehçe hızlı kullanılan bir dil olduğu için hem dinleme hem de konuşmaya ağırlık gösterilmesi gerektiğini düşünüyorum.
Konuşmaya yönelik bir öğretim yöntemine gereksinim duyuyorum. Bir metni dinledikten sonra onunla ilgili sorulara konuşarak yanıt vermek, etkili olduğunu düşündüğüm yöntemlerden biri.
Lehçe öğreniminde teorik ağırlıklı eğitimden ziyade pratik eğitimin daha etkili olacağını düşünüyorum.
Daha çok kelime bilgisi odaklı olmalı, daha sonra bu kelimeleri dil bilgisi ile harmanlayıp bol bol alıştırma yapılmalı.
Çeviri yapmak
Bireysel çalışmanın daha önemli olduğunu düşünüyorum. Bir şeyler izleyip onu yazmak ve tekrar etmek benim için daha kolay bir yöntem.
Çeviri alıştırması yapmak, sık sık etkinlikler yapmak, oyun oynayarak öğrenmek
Toplu konuşmalar ve grup etkinlikleri

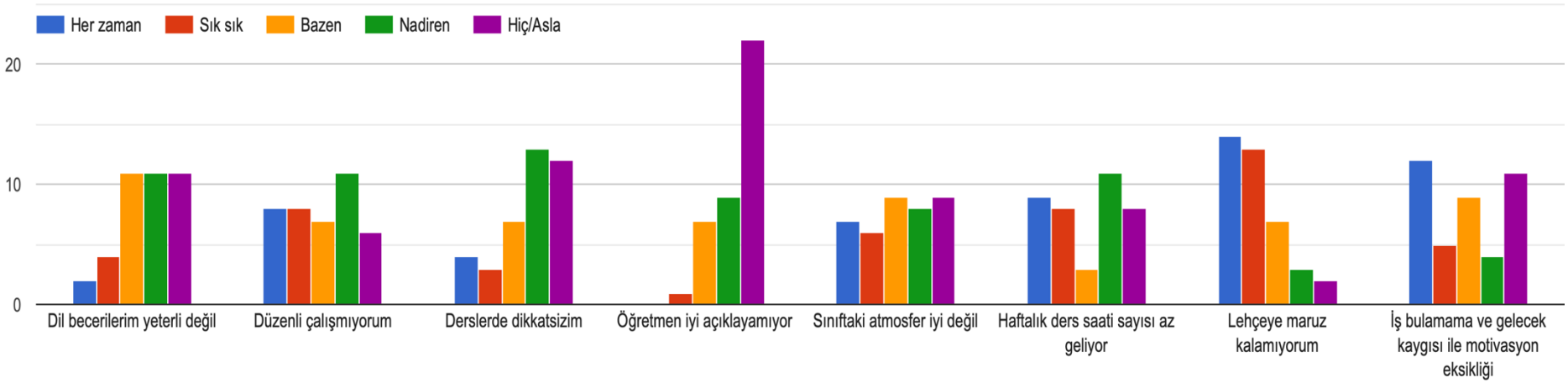
Özellikle hocamızın tahtaya yazmış olarak anlatıyor olması benim açımdan Lehçeyi öğrenmemi kolaylaştırıyor.
Bir diyalog seçip, onu canlandırmak en faydalı yollardan biri olduğunu düşünüyorum.
Kelime ödevleri verilebilir, her derse ait tahta kenarına o haftalık yeni Lehçe kelimeler yazılabilir, böylece her hafta yeni kelimelerle ilerleyebiliriz.
Konuşma ve çeviri pratiklerini tercih ediyorum.
Çeviri yaparken yalnızca Türkçeden Lehçeye değil, Lehçeden Türkçeye de çeviri yapıp iki taraflı odaklanabiliriz. Evde hazırlanılmış ödev çevirilerinden çok, anlık kurduğumuz rastgele cümleleri tahtada kişi kişi çevirebiliriz. Hazırlıkta iken oldukça yardımı olmuştu. Kelime öğrenmemiz açısından da arkadaşlarla bilgi alışverişi yaparak öğrenmiş oluruz. Çevirilerde gördüğümüz fiilleri de şimdiki zaman ve geçmiş zamanda gibi hallerine çekerek de pratik yapabiliriz.

Anketin 17. sorusu öğrenicilerin, Lehçe öğrenmenin kendileri için en zor olan yanının ne olduğuna ilişkin düşüncelerini belirlemeye yöneliktir.



Anketin 18. sorusu öğrenicilerin Lehçe öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukların nedenlerini belirlemeye yöneliktir.

18.Bu zorlukların nedenleri nelerdir? İşaretleyiniz.



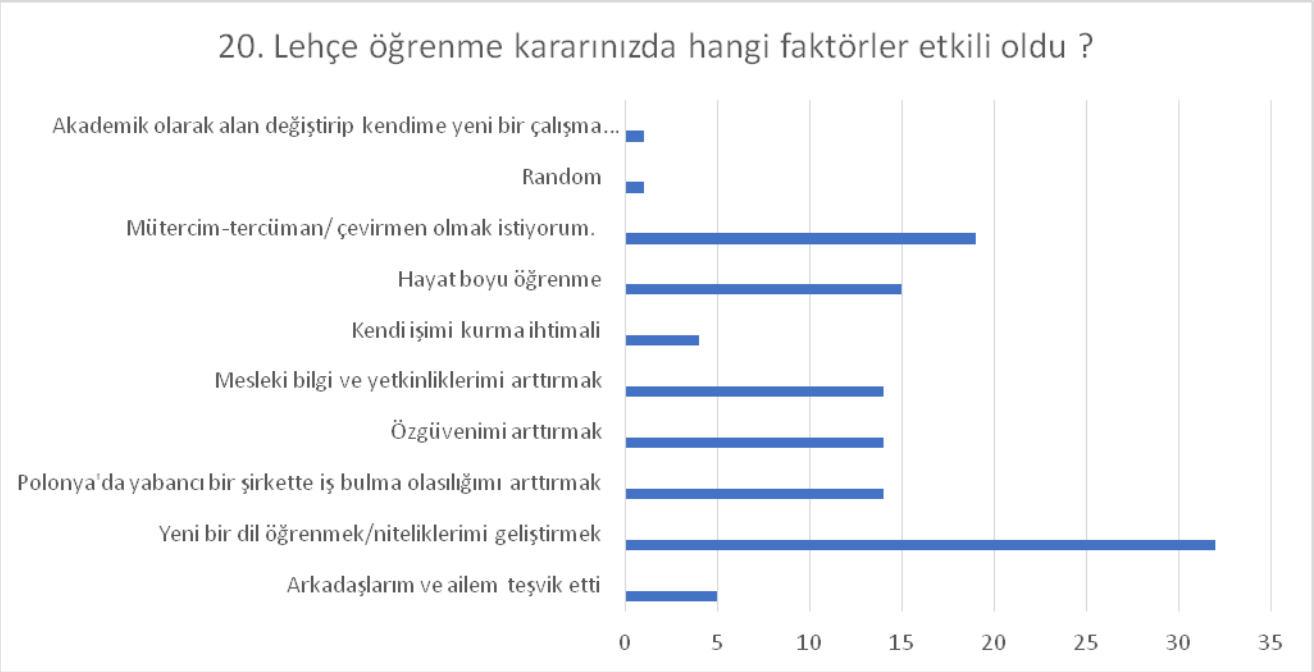
Anketin 19. sorusu öğrenicilerin, ana dili Türkçe olan biri olarak Lehçe öğrenme sürecinde fazladan bir zorluk yaşayıp yaşamadıklarını ve verdikleri yanıtın nedenini belirlemeye yöneliktir. Açık uçlu olan bu soruya verilen yanıtlar şöyle ayrılabilir:

Türkçedeki ekler ile Lehçedeki ekler çok farklı
Gramer yapısı benzerlik göstermediği için ilk başlarda zorlanmak doğaldır. Örneğin üniversiteye gelene kadar sadece Türkçe ve İngilizce öğrenmiş/eğitim görmüş bir öğrencinin dilde cinsiyet kavramını anlaması vakit alacaktır.
Aynı dil grubunda olmadığı için kelime yapısını ve cümle yapısını anlamak daha zor. Benzer kelimeler de az bulunduğu için bağdaştırmak zor oluyor.
Var, çünkü yukarıda yazdığım gibi dil ailesi olarak farklı bir grupta Lehçe, bu sebeple ekstra bir zorluğu var.
Hareket fiilleri, fiillerde tamamlanmışlık ve tamamlanmamışlık, isim hallerinin Türkçedeki gibi belli harfler üzerinden gitmemesi ile görülen karmaşıklık.
Türkçeden oldukça farklı bir yapıya sahip. Özellikle telaffuzlarda oldukça zorlandığım oluyor.
Evet var, çünkü Türkçede her kelimenin cinsiyet ayrımı yok ve Lehçe de ki bu durum öğrenmeyi zorlaştırıyor.
Çekimler, gramer yapısı ve zaman kullanımları açısından zorluğu vardır.
Kesinlikle var, tek kolay yani alfabemiz benzer, farklı harfler olsa da. Zor olan, Türkçede cinsiyet ayrımı yok.
Çekimler, istisnalar
Cümle yapısının farkından dolayı, ana dili Türkçe olan biri olarak bu dili öğrenmenin zor olduğunun düşünüyorum.
Birbirinden coğrafi ve kültürel olarak uzak iki dil, benzerlikleri yok denecek kadar az, bu yüzden daha zor.

Sessiz harflerin çok fazla yan yana gelmesi doğru telaffuzu zorlaştırıyor.

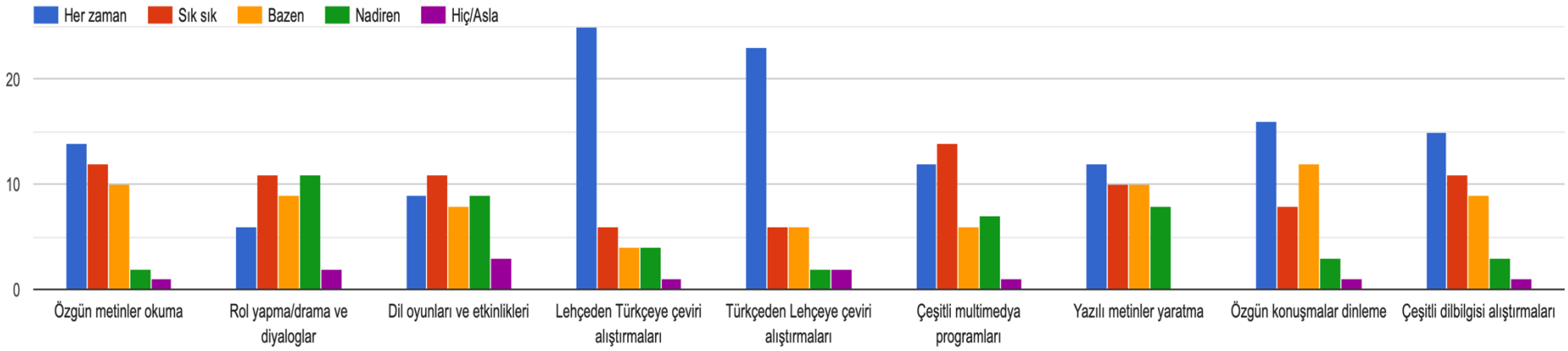
Ana dili Türkçe olan biri olarak Lehçe öğrenmenin ekstra bir zorluğu olmadığını düşünenler de vardır. 5 kişi yoktur yanıtını verirken, 1 kişi de 'bilmiyorum' yanıtını vermiştir.

Anketin 20. sorusu öğrenicilerin Lehçe öğrenme kararlarında hangi unsurların etkili olduğunu belirlemeye yöneliktir.



Anketin 21. sorusu öğrenicilerin Lehçe öğrenim sürecinde kendilerine en çok hangi etkinliklerin yardımcı olduğunun belirlenmesine yöneliktir.

21. Lehçe öğrenmenize en çok hangi etkinlikler daha çok yardımcı oluyor?

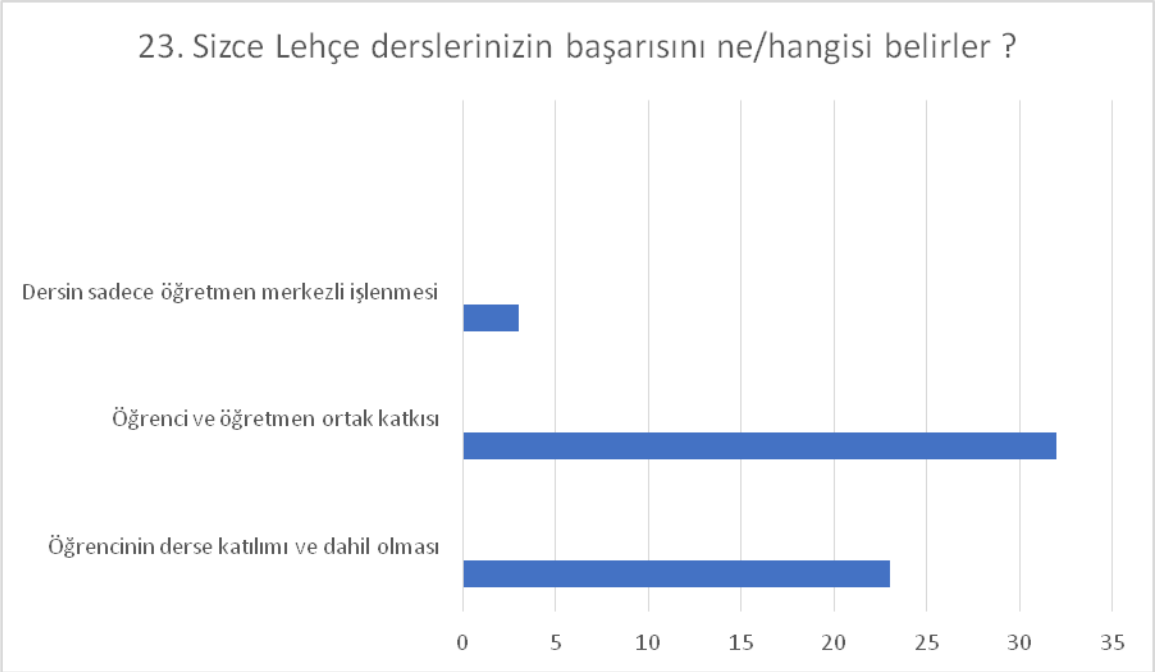


Anketin 22. sorusu öğrenicilerin Lehçe derslerinde neyi sevdiklerini belirlemeye yöneliktir.

Okunan veya alıştırılması yapılan metinlerde tamamıyla Türkçe veya İngilizce çeviri yapılmasını, grup çalışmalarını ve ders tekrarlarını seviyorum.
Çeviri çalışmaları
Çeviri yapmayı
Yeni konular öğrenmeyi ve çeviri yapmayı
Cümle çevirmeyi çok seviyorum.
Çevirileri ve etkinlik üzerinden öğrenmeyi
Lehçe bir metini ya da bir cümleyi anlayabilmeyi.
Sınıf atmosferini ve hocaların ciddiyetini.
Genel olarak yeni bilgiler öğrenmeyi
Polonyalı öğretmenlerden dersi dinlemeyi
Lehçe ile ilgili olmalı
Genel anlamda Lehçeyi ve Polonya'yı ilginç bulduğumdan ötürü dersleri genel anlamda seviyorum.
Leh Dili ile ilgili etimolojik, morfolojik kökenlerine dair bilgiler edinmek
Dersle ilgili her şeyi
Okuma
Yeni bir dil bilgisi konusu işleniyorsa çok heyecanlanıyorum.
O an ne öğreniyorsak seviyorum.
Dil bilgisinin yanında Polonya kültürünü ve tarihini de yakından tanımayı
Bambaşka bilgiler öğrenerek Lehçeyi her gün biraz da hayatıma katmayı

Zorlanmayı
Yeni bilgiler öğrenmeyi
Dinlemeyi
Okuma
Konuşmayı ve yeni gramer kuralları öğrenmeyi, özellikle de bağlaç öğrenmeyi, çünkü bağlaçlar cümlemi güzelleştiriyor.
Kültürel şeyleri öğrenmeyi ve bunlar hakkında da detaylı bilgiyi Lehçe edinmeyi
Leh dilini dinlemeyi, konuşmayı
Farklı kültüre ait bir dile maruz kalmayı
Okuma ve dil bilgisi alıştırmaları
Lehçe metin okumayı ve telaffuz geliştirme alıştırmaları
Okuma yapmayı
Zor olmasını
Lehçe metin okumayı ve telaffuz geliştirme alıştırmaları
Dil bilgisi
Okunan veya alıştırılması yapılan metinlerde tamamıyla Türkçe veya İngilizce çeviri yapılmasını, grup çalışmalarını ve ders tekrarlarını seviyorum.
Konuların eğlenceli olması, hocalarımızın anlatımı
Grameri çok seviyorum
Yeni kelimeler öğrenmeyi
Lehçeye maruz kalmayı
Bir kelime ya da cümle üzerinde tartışmayı

Anketin 23. sorusu öğrenicilerin, Lehçe derslerinin başarısını neyin /hangisinin belirlediğine ilişkin düşüncelerini öğrenmeye yöneliktir.



Anketin 24. sorusu öğrenicilerin hangi üniversitede öğrenim gördüklerini belirlemeye yöneliktir.



5.2. Yorumlar

Çalışmanın yorumlar kısmında bir önceki bölümde verilmiş olan bulguların çözümlenmesi ve bu çözümlemelerden yorumlara ulaşılması hedeflenmiştir. Öğrenicilerin anketleri ile öğretici anketi ayrı değerlendirilmiş, yabancı ve Türk öğreniciler karşılaştırılarak yorumlar yapılmıştır. Böylece her iki örneklem grubunun durum değerlendirmesi karşılaştırılmıştır. Öğretici anketi de yabancı öğreticilerin yöntem ve yaklaşımlarının değerlendirmesini işaret etmektedir.

	Lehçe öğrenen Türk öğrenicilerin görüşlerini içeren anket	**Polonya'da Lehçe öğrenen yabancı öğrenici gruplarının görüşlerini içeren anket**
Öğrenicilerin cinsiyet dağılımı	Yüzdelik oranda bakıldığında kadınlar %51.5; erkekler %48.5 oranındadır. Kadınların sayısı neredeyse eşittir.	Yüzdelik oranda bakıldığında kadınlar %78.6; erkekler %21.4 oranındadır. Kadınların sayısı neredeyse dört kat fazladır.
Öğrenicilerin yaş ortalaması	Öğrenicilerin yaşları 18-25 yaş arası %84.6; 26-30 yaş arası %15.4 olarak belirlenebilir. Genç nüfus yaş grubu olduğu söylenebilir.	Öğrenicilerin yaşları 18-25 yaş arası %64.3; 26-30 yaş arası %10,7; 36-40 yaş arası %10,7 olarak belirlenebilir. Genç nüfus yaş grubu olduğu söylenebilir.
Öğrenicilerin uyrukları ve ana dilleri	Türk öğrenicilerden oluşan bir gruptur. Anadilleri Türkçedir.	3.ve 4.sorulara verilen yanıtlar gösteriyor ki bu grup farklı ülkelerden gelmiştir. Aynı ülkeden gelen bazı öğrenicilerin ana dillerinde farklılıklar bile görmek mümkündür. Çok uluslu öğrenicilerden oluşmuş olması sınıf ortamında Lehçenin öğretimi sırasında göz önünde bulundurulması gereken çok önemli bir özelliktir. Şunu da belirtmekte fayda vardır ki bu

		grup Lehçe anketimizin çoktan seçmeli sorularını anlayan ve hatta açık uçlu sorularına yanıt verebilen bir gruptur. Polonya'daki öğrenimleri sırasında da ileri seviyedeki farklı sınıflarda eğitim görmüşlerdir.
Öğrenicilerin eğitimleri	Öğrenicilerin farklı lise eğitimleri alarak Lehçe öğrenmeye başladıkları görülmektedir. Grubun sadece %59'u eğitim programında yabancı dil öğretimi yapılması ile Üniversite eğitimini farklı bir dil öğrenmeye başlayarak gelmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde yabancı dil ağırlıklı eğitimden ziyade bir meslek dalında uzmanlaşmayı hedefleyen eğitim verilmektedir.	Öğrenicilerin eğitim seviyelerinin yüksek olması gerçeği de onların dil öğrenmeye yönelik farkındalığının yüksek olduğunu göstermektedir.
Öğrenicilerin bildikleri yabancı diller	Grubun sadece Lehçe değil farklı yabancı dilleri öğrenme konusundaki deneyimleri de dikkate değerdir.	Grubun sadece Lehçe değil farklı yabancı dilleri öğrenme konusundaki deneyimleri de dikkate değerdir.
Öğrenicilerin Lehçe öğrenme nedenleri	Türk öğrenicilerin Lehçeyi öğrenme nedeni 31 yanıtla dil öğrenmeyi sevmeleri nedenine bağlanmıştır. Fakat bu grubun yaşları 18-30 arasındadır. Ve bir üniversite eğitimi aldıklarından pek tabii ki meslek kaygıları da vardır. Bunu da 20 öğrencinin Leh filoloğu olarak mezun olup iş bulmak istemesiyle	Öğrenicilerin 12 adedi dil öğreniminin kolay olduğunu söylemektedir. Gerek eğitim düzeyleri, gerekse bildikleri diğer yabancı dillerin katkısıyla öğrenicilerin dil öğrenme güdülenmelerinin yüksek olduğunu ve yabancı dil öğrenmenin farkındalığını geliştirmiştir. Bu farkındalığını 10

	kanıtlayabiliriz. 16 öğrencinin de Polonya'da yaşama hedefinin olduğunu görünce bu gruptaki öğrenicilerin güdülenme konusundaki çıkış noktalarının meslek edinimi üzerine temellendiği okuması yapılabilir. Dil yeterlilik sınavını geçmek isteyen 2 öğrenici de vardır.	öğrenici güzel bir iş sahibi olma hedefiyle geliştirmiştir. 7 öğrenici ise yurt dışına gitmek, yaşamak isteme hedefiyle sağlamıştır. Dil yeterlilik sınavına girmek amacıyla Lehçe öğrenmek isteyen 1 öğrenici vardır. Diğer Lehçe öğrenenlerin amaçları konusu da birbirinden farklıdır. Örneğin Polonya'da öğrenim görmek isteyenler, Polonya'da çalışanlar, ailesinden miras kalan Lehçe ve Polonya ile ilgilenenler vardır. Gruptaki öğrenicilerin güdülenme konusundaki çıkış noktaları etkili bir öğrenim sağlamaları için fayda sağlamıştır denilebilir. Dil yeterlilik sınavını geçmek isteyen 2 öğrenici de vardır.
Öğrenicilerin Lehçeyi ne kadar süredir öğrendikleri	Ne kadar zamandır Lehçe öğrendiklerine yönelik soruda Türk öğrenicilerin 13 adedi 1 yıldır; 8 adedi 2 yıldır; 4 adedi 3 yıldır ve 8 adedi 4 yıldır Lehçe öğrendiğini belirtmiştir. Kısacası üniversite eğitimi esnasında Lehçe öğrenmeye başlayan bu Türk öğrenici grubu Lehçeyi profesyonel amaçlarla edinme süreciyle başlamıştır.	Ne kadar zamandır Lehçe öğrendiklerine yönelik soruda grubun çok çeşitli yanıtları vardır. Örnek vermek gerekirse doğduğundan beri Lehçe öğrenen 7 öğrenici bulunmaktadır. Bunun yanında son 1 yıldır Lehçe öğrenen 7 öğrenici vardır. Bu farklılıklara rağmen her iki gruptaki öğrenici de Lehçe sunulan bu ankete yanıt verebilmiştir.
Lehçe öğrenme sürecine	Zordur çünkü Türkçe ve İngilizceden farklı bir dildir. Türk öğreniciler için titiz çalışma	Ana dili Slav dillerinden biri olan ya da ailesinde Lehçe konuşulan öğreniciler için Lehçe öğrenme

ilişkin yorumları	gerektiren ve uzun süren emekler sonucunda elde edilen bir dildir. Bu öğrenicilerin ortak bir düşüncesi de ilk zamanlarda çok zorlandıkları, bu süreci aştıktan sonra bulmaca gibi eğlenceli olduğunu ekleyenler de olmuştur. Bu dili öğrenmenin az bilinen bir Slav dili olduğundan ilginç ve sürükleyici olduğunu ekleyenler de bulunur. Uğraş gerektiren karmaşık bir dil olarak Lehçenin öğretiminde Türkçe kaynak yetersizliği tamamlanırsa öğrenmenin daha kolay olacağını belirtenler de vardır. Son grup ise Lehçe öğrenmenin eğlenceli/keyifli/kolay olduğunu düşünmektedir. Temelde iyi öğrenilirse bir süre sonra öğrenmenin içsel olarak hızlandığını ve orta zor bir sürecin yeterli çalışma ve tekrarla sürdürülebileceğinin farkındalığı sunulmuştur.	süreci kolay ve ilginç olarak tanımlanmıştır. Bu öğrenicilerin kendi bireysel farklılıklara dikkat çekmesi de farkındalık seviyelerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun dışında 9 öğrenici için zordur çünkü dil bilgisi zordur. Bunu söyleyen öğrenicilerin ana dil faktörü belirleyicidir. Polonya'da yaşamadan Lehçe öğrenmenin zor olduğunu ekleyenler de vardır. Bu yanıtların yanında 6 öğrenici sadece 'ilginç' yanıtını vermiştir. Uzun zaman gerektiren zor ve bir o kadar da ilginç bir süreç olduğu belirlenebilir.
Lehçe metin okuma	Lehçe bir metni okumada Türk öğrenicilerin yaşadıkları sözcük bilgisi yetersizliği yüzünden sık sık ve bazen zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. Bunun yanında dil bilgisi kuralları açısından da okumada güçlükler yaşandığı belirtilmiştir. 6 öğrenicinin	Lehçe bir metni okumada farklı uyruklardan olan öğrenicilerin ortak özelliği alfabe konusunda neredeyse hiç veya çok az sorun yaşamalarıdır. Sözcük bilgisi sorunu bu beceride de karşımıza çıkmaktadır. Lehçe metin okurken dil bilgisi sorunu bazen

	nadiren ve 4 öğrenicinin hiç zorluk yaşamaması da dil bilgisinin Lehçe metin okumadaki önemini vurgulamaktadır. Öğrenicilerin anadili Türkçeye benzememesi dolayısıyla yaşanan zorluklar Lehçe dil bilgisi egemenliğine sahip olmaları sonucu aşılabilir. Ancak sözcük bilgisi yetersizliği için yapılacak uzun soluklu çalışmaların gerekliliği görülmektedir.	yaşanmaktadır fakat nadiren de yaşandığı görülmektedir. Anadil farklılıklarından dolayı benzerlik veya farklılıklara bağlı olarak fonetik sorunları da yaşadıkları sonucu çıkartılabilir. Örneğin anadili Rusça olan 23 numaralı fonetikte bazen sorunlar yaşamaktadır. Lehçe bir metni okumada anadiline benzerlikler ve anadilden farklılıklar söz konusu olduğunda anadili Rusça olan 11 numaralı Alman öğrenici bazen sorunlar yaşadığını belirtmiştir.
Lehçe metin yazma	Öğreniciler Lehçe bir metin yazma esnasında sözcük bilgisi sorununu çoğunlukla yaşamaktadırlar. Bu sorunu bazen yaşadıklarını söyleyenler de vardır ancak bu sorun öğrenicinin seviyesine göre değişse de çoğunlukla yaşanmaktadır. Dil bilgisi sorunu da öğrenicilerin kuralları öğrenme düzeyiyle orantılı olarak artmış ya da azalmıştır. Lehçe yazma esnasında öğrenicilerin duyduğunu yazma sorunu bazen ve hatta hiç olmadığı düşüncesi de vardır. Öğrenicilerin çok azı yazmada alfabe sorunu yaşadığını belirtmiştir. Ana dil olan	Lehçe bir metni yazmada zorluklar konusunda öğrenicilerin bireysel farklılıkları ön plandadır. Bu grup alfabede sorun yaşamadığını belirtmiştir. Anadiline benzeyen ve ana diline benzemeyen öğrenicilerin yanıtları birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Örneğin 5 numaralı öğrenicinin ana dili Çekçedir. Metin yazmada yaşadığı zorluğun en büyüğünü sözcük bilgisinde yaşamaktadır. Dil bilgisi, fonetik ve alfabede sorun yaşamamaktadır. Ana diline benziyor olması genelde kolaylık sağlamışsa da sözcük bilgisinde zorlanmıştır. Bunun yanında ana dili Almanca olsa da evde Lehçe

	Türkçeye benzememesi düşüncelerine rağmen alfabe sorununun çok az yaşanması her iki dilin de Latin alfabesine sahip olmasıyla bağlantılı olabilir.	konuşulan bir ortamda yetiştiğini söyleyen 1 numaralı öğrenici en büyük zorluğu Lehçe dil bilgisinde yaşamaktadır. Sözcük bilgisinde hiç sorun yaşamadığını ifade eder. 4 yıldır Lehçe öğrendiğini ifade eden ana dili Çince olan öğrenici ise dil bilgisi ve sözcük bilgisinde anadilinden farklı olduğu için sorun yaşadığını belirtir.
Lehçe dinleme	Türk öğreniciler Lehçe konuşurken birbirini anlamada sorun yaşasalar da örneğin bir Polonyalıyı anlamada yaşadıkları güçlük daha fazladır. Polonyalıların aksanı, söyleyişi farklılıkları ve hızlı konuşması buna açıklama olarak verilebilir. Ayrıca farklı ülkelerden olan yabancılarla Lehçe iletişim kurarken büyük ölçüde güçlükler yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında sözcük bilgisi yetersizliği de karşılarına çıkmaktadır. Resmi toplantılarda yaşanan dinleme ve anlama sorunu da kendini göstermiştir. Resmi olmayan toplantılarda duyduğunu anlama sorunu nispeten daha azdır. Radyo, televizyon ve sinema yayınlarını anlamada genelde sorun yaşandığı izlenimini	Yabancı uyruklu Lehçe öğrenicilerinin Lehçe dinleme esnasında yabancıların farklı aksanlarını ve söyleyişlerini anlamada büyük sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında sözcük bilgisi ve resmi toplantılar ve radyo ve televizyon yayınlarını anlamada da sorun yaşarlar. Fakat Polonyalılarla temas kurmada genelde sorun yaşanmamaktadır. Bu durum da onların Polonyalılarla iletişimde olduğunun işaretidir.

	vermişlerdir. Lehçeye maruz kalma başlangıç seviyesinde öğreniciye zorlayıcı gelse de maruz kalma süresi arttıkça dinleme ve anlama oranı da artmıştır.	
Lehçe konuşma	Akıcı konuşma konusunda öğreniciler Lehçeyi doğal ortamında öğrenmediklerinden ve Türkiye'de Lehçeye maruz kalma fırsatları düşük olduğunda bu konuda sıklıkla sorun yaşamaktadırlar. Konuşurken de sözcük bilgisi yetersizliği sorunuyla büyük oranda karşılaşmışlardır. Telefon görüşmesi gibi yüz yüze olmayan görüşmeler esnasında da çoğunlukla güçlüklerle karşılaşılır. Burada da beden dili ve kişiyi görmemem nedenine bağlantı kurulabilir. Öğreniciler resmi olmayan toplantılarda yani günlük konuşma dilinde daha az zorluk yaşarken resmi konuşma dili konuşmada onlara fark edilebilir oranda güçlük yaşatır.	Yabancı uyruklu Lehçe öğrenicilerinin Lehçeyi akıcı konuşmada genelde bazen ve nadiren yanıtları vardır. Bunun nedeni evde de Lehçe konuşan aile bireylerinin olmasıdır. 8 tanesi de akıcı konuşmada sorun yaşamaktadır. Örneğin 17 numaralı anadili Slovence olan öğrenici akıcı konuşmada sorun yaşadığını belirtmiştir. 3 yıldır Lehçe öğrenen ve tercüman olmak istediğini söyleyen bu öğrenici ana dilinin Slav dili olmasından olumsuz etkide kalarak Lehçeyi akıcı konuşmada sorun yaşadığı düşünülebilir. Başka bir örnek ise 2 yıldır Lehçe öğrenen ve 27 numaralı ana dili Rusça olan öğreniciden verilebilir. Bu öğrenici de akıcı konuşmada sorun yaşamadığını belirtmiştir. Yabancılarla Lehçe temas kurmada bazen, nadiren ve hiç yanıtları çoğunlukta olduğundan grubun Polonyalı olmayan kişilerle iletişiminin güçlü olduğu kabul edilebilir. Telefon

		konuşması yapma konusu biraz daha zor olduğu söylenebilir. Konuşurken sözcük bilgisi sorununun herzaman veya sık sık yaşandığı yanıtlarına ek olarak daha çok bazen veya nadiren yaşandığı sonucu çıkarılabilir. Radyo ve televizyon yayınlarını anlamada bazen veya nadiren yanıtları çoğunluktadır. Grup ayrıca resmi olmayan toplantılarda resmi toplantılara göre daha az güçlük yaşamaktadır.
Lehçe becerileri	Yazma, konuşma ve dinleme becerileriyle kıyaslandığında okuma becerisini çok daha kolay edinen bir gruptur. Yazma becerisi konusunda her zaman ve sık sık sorun yaşamadığını, bazen ve nadiren yazma sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. En çok sorunu konuşmada yaşamaktadırlar. Ardından dinleme ve anlama sorunu gündeme gelmektedir. Dil bilgisi ise genelde kolay olduğunu düşündükleri bir alandır. Nadiren yanıtı da 9 öğrenici tarafından verilmiştir.	Yazma, konuşma ve dinleme becerileriyle kıyaslandığında okuma becerisini çok daha kolay edinen bir gruptur. Yazma becerisi konusunda grubun heterojen bir gruptan oluşması nedeniyle eşit denilebilecek yanıtlar verilmiştir. Örneğin 11 adet sık sık ve bazen yanıtı; 5 adet her zaman ve 4 adet nadiren yanıtı vardır. Öğrenicilerin Lehçe yazma konusunda ana dil etkisi farklılıkları dikkate en değer konudur. Ana dili Slav dilleri grubundan olan öğreniciler yazma becerisi edinme sürecinde daha yeteneklidir. Lehçe dil bilgisi öğrenen her iki grup için de benzer oranda kolay olarak algılanmış olması da ilginçtir. Grubun dil bilgisi

		öğrenmeye olan yorumlarının yarısı kolay olarak değerlendirilirken diğer yarısı da bazen kolay olarak değerlendirmiştir.
Lehçe kolaydır, çünkü …	Lehçenin kolay olmadığını düşünen 10 öğrenici vardır. Kolay olduğunu düşünen öğreniciler ise öncesinde başka bir yabancı dil öğrenmenin ve özellikle Slav dili bilmenin faydası sayesinde kolay olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bir de Lehçe öğrenme sürecini olumlama yoluna giden öğreniciler vardır. Dil bilgisi kurallarına alışma sürecinden sonra özellikle kolay olmaya başladığını ve hatta eğlenceli bile olduğunu düşünürler. Öğreniciler dil öğrenmeyi sevdiğini de eklemiştir. Yeterli çalışma ve ilgi duymayla öğrenilemeyecek bir dil yoktur diye düşünmektedirler. Japonca öğrenmiş olan bir öğrenici de Lehçeyi Japonca ile kıyaslayarak Lehçe öğrenmenin kolay olduğunu öne sürer, çünkü Lehçenin alfabesi Türkçe gibi Latin alfabesidir. Sözcüklerin birbirinden türetilmesi de kolay olarak değerlendirilmesinin bir nedenidir. Bu yorumlar da gösteriyor ki	Lehçenin kolay olduğunu düşünen öğreniciler, Slav kökenli olmayan öğrenicilere göre çok daha kolay öğrendiği için kolay olduğunu düşünmektedirler. Kolay olmasının bir diğer nedeni de üniversitede uzun yıllar Lehçe öğrenirken çok okumanın süreci kolaylaştırmasıdır.

	öğrenicilerin güdülenmelerinin yüksek olması sayesinde Lehçe öğrenmeyi kolay olarak değerlendirmişlerdir. Lehçe öğrenirken azimle çalıştıklarında öğrenmeyi sürdürerek öğrenmenin kolaylaşacağının farkındadırlar.	
Lehçe zordur, çünkü …	Lehçenin zor olduğunu düşünen öğrenicilerin bir kısmı ana dillerinden farklı olmasını öne sürmüştür. Bu farklılıklar dil bilgisi ve ses bilgisi açıdan zorlayıcı olmaktadır. Türkçenin dil ailesinden farklı olduğu için ve Leh Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında eğitime başlamadan önce Lehçeyle karşılaşmadığı için zor olarak değerlendiren bir öğrenici vardır. Ayrıca biri de Türkiye'de Lehçeye maruz kalma ihtimalinin az; kısa sürede Lehçe öğrenmenin zor olduğunu düşünmektedir. Sesli harflerin az olması ve aksanlı harflerin olması nedeniyle söyleyişin zor olduğu düşüncesini ifade edenler de vardır. En çok yorum da Lehçe dil bilgisinin zor olması üzerine yapılmıştır. Çok fazla dil bilgisi kuralı, çekim ve kural dışılık	Lehçenin zor olduğunu düşünen öğrenicilerin bir kısmı aslında ana diline benzemesini sebep göstermektedir. Zorluk yaşayan öğrenicilerin açıklamaları konusunda sonraki sırayı Lehçenin dil bilgisi kuralları almaktadır. Dil bilgisi kurallarının fazla olması ve istisnalar Lehçe öğretimini zorlaştırmaktadır. Buna örnek olarak sayıların ve soyadlarının çekime girmesi örneği verilmektedir. Sözcük bilgisi eksikliği ve Polonyalıların hızlı konuşması da diğer etkenlerdir.

	vardır. Bu durum Lehçeyi karmaşık bir dil haline getirmektedir. Çözmesi zor bir bulmaca gibi olarak değerlendiren bir öğrenici vardır. Cümle yapısı Türkçeden farklıdır, eylemler cümlenin sonunda değildir. Ön eklerin zor olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanında bireysel çalışırken zorlandığını belirten bir öğrenici vardır. Yeterli çaba gösterilmezse genel anlamda yabancı dil öğrenmenin, özelde Lehçe öğrenmenin zor olduğunu belirtmiştir.	
Lehçe öğrenme yöntemine ilişkin tercihleri	Özel gereksinim olarak en çok çeviri ve ardından dil bilgisi alıştırmaları tercih edilmektedir. Bunların yanında bireysel çalışma, video gösterimi, grup çalışmaları ve konuşma alıştırmalarının benzer sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Öğreniciler çeviri ihtiyaçlarını pekiştirir bir şekilde bu soruya da çeviriyle ilgili düşüncelerini yazmışlardır. Bazı öğrenicilerin yanıtları temelinde örnekler vermek gerekirse 39.yanıtta öğrenici Lehçe- Türkçe ve Türkçe- Lehçe çeviri yapma gereksiniminden söz etmiştir. Ev ödevi yerine rast gele cümleleri	Özel gereksinim olarak en çok konuşma üzerine yöntem tercih edilmektedir. Polonya'da olan bu grubun amacı zaten Lehçe konuşmak olarak belirlenebilir. Grup çalışmalarını tercih ederken yine aynı noktaya işaret edilmiştir. Yapılacak grup çalışmalarında Lehçe konuşma etkinlikleri yapmak grubun ihtiyaçları konusunda temel yöntemlerdendir. Bu yöntemi seçerken bireysel çalışmalara ihtiyaç duyduklarını da fark eden öğreniciler bunu da tercih etmişlerdir. Çok uluslu olmasına rağmen grubun öğrenim gereksinimleri arasında çeviri ile

	anlık olarak çevirmek istemektedir. Bireysel çalışmadan çok bilgi alışverişi yapabilecekleri ortak çalışmaları seçmiştir. 6. yanıtta öğrenici çeviri yapmanın anlamayı kolaylaştırdığı için tercih ettiğini ifade etmiştir. Dil bilgisi, sosyal ve kültürel olgular karşılaştırılarak çeviri dersleri yapıldığında daha başarılı olduğunu da eklemiştir. 3. yanıtta arkadaşlarıyla birlikte çocuk hikayeleri çevirerek sözcük bilgisi ve eylemler konusunda kendilerini geliştirdiklerini ifade edilir. 8. yanıtta bireysel çalışmalarında metin çevirisi üzerinden sözcük bilgisi çalışmaları yaptığını, videoları izleyip kâğıda geçirmeyi ve kendince diyalog cümleleri yazarak çalıştığını ifade etmektedir. 34. yanıtta çeviri alıştırması yapmak ve çeşitli etkinlik ve oyunlarla Lehçe öğrenmeyi tercih etmektedir. 38. yanıtta konuşma ve çeviri uygulamalarını tercih ettiğini görmek mümkündür. 29. yanıtta ise sadece çeviri yapmak yanıtı vardır.	dil bilgisi alıştırmaları ihtiyacı vardır. Bunun yanında video gösterimi veya ses kaydı dinlemenin de önemle tercih edildiği bir gruptur. Bulundukları kursta kültürel öğeleri tanıtmak amacıyla bu yönteme de sık sık başvurulmaktadır. Dil bilgisi ile çevirinin bağdaştırılması gibi bir sonuç olabileceği gibi öğrenicilerin Lehçe öğrenirken bu iki etkinliğe kendi anadilleri üzerinden veya İngilizce gibi bir ortak dil üzerinden ihtiyaç duyduğu sonucu olabilir. Film çevirileri yapma fikri grubun özgün fikirleri arasındadır.
Lehçe öğrenmenin	Grubun Lehçe öğrenirken en zorlandığı konu dil bilgisi	Grubun Lehçe öğrenirken en zorlandığı konu Lehçenin

en zor yanı	olmuştur. İkinci olarak Lehçe konuşmanın zor olması kabulü görülmüştür.	lehçelerini anlamak olmuştur. Ardından Lehçe dil bilgisinin zorluğu gelmektedir. Son sırada da konuşma ve yazma becerileri de gelmektedir.
Bu zorlukların nedenleri	Yukarıda belirttikleri zorlukların nedenlerini bazen ve nadiren dil beceriyle ilişkilendirmişlerdir. Düzenli çalışmamak ve bazen sınıftaki atmosferin uyumlu olmaması da Lehçe öğrenimini zorlaştırmaktadır. Haftalık ders saati sayısının az gelmesi ve iş bulamama ile gelecek kaygısı nedeniyle güdülenme sorunları da yaşanmaktadır. Öğrenicilerin Lehçe öğrenirken yaşadığı en önemli sorun olarak yorumlanabilecek yanıtı Lehçeye maruz kalamamaktır.	Yukarıda belirttikleri zorlukların nedenleri olarak bireysel farklılıklarına değinilmiştir. Dil becerileri, düzenli çalışma, dikkatsizlik, sınıftaki atmosfer veya haftalık ders saati gibi konulara değinilse de öğreniciler zorlukların nedeni olarak bunları değerlendirmemiştir. Lehçenin zor olması konusu öğrenicilere göre bazen veya nadiren dil becerileriyle, bazen veya nadiren düzenli çalışmalarıyla, bazen veya nadiren dikkatsizlikleriyle, nadiren ders gereciyle, nadiren öğretmenin açıklamasıyla, nadiren sınıftaki atmosferle, bazen ve nadiren haftalık ders saatiyle, motivasyon eksikliğiyle ilgilidir.
Ana dili Türkçe olan öğrenicilerin Lehçe öğrenirken yaşadığı güçlükler	Öğreniciler yaşadığı zorlukları betimlerken çeşitli somut örnekler vermişlerdir. Lehçenin dil bilgisi yapısı Türkçeyle benzerlik göstermediği için ilk başlarda zorlanmışlardır. Örnek olarak üniversiteye gelene kadar sadece Türkçe ve İngilizce öğrenmiş bir öğrenicinin dilde cinsiyet kavramını anlaması	X

	vakit alacaktır. Ayrıca Lehçe ve Türkçenin farklı dil ailelerine ait olmaları konusu da gündeme gelmiş ve bu bağlamda sözcüklerin ve cümlenin yapısı öğreniciler için ayrıca zorlayıcı olmuştur. Öğreniciler hareket eylemleri ile tamamlanmış ve tamamlanmamış eylemlerde zorlanmakta olduklarını belirtirken bunlara ek olarak ad durum takılarının Türkçedeki gibi belirli harflerle yapılmamasında çok zorlanmakta olduklarını bildirmişlerdir. Bu durumun karmaşıklığı ile söyleyişlerdeki karmaşıklık da birleşince öğrenici daha çok zorlandığını ekler. Bir diğer öğrenici de Lehçenin tek kolay yanının alfabesi olduğunu düşünmektedir. Lehçede cinsiyet ayrımları olmasa Türkçe gibi daha kolay bir dil olacağını düşünmektedirler. Ancak yine de Lehçe öğrenmenin fazladan bir zorluğu olmadığını düşünen 5 öğrenici vardır.	
Lehçe öğrenme kararları	Bu grubun Lehçe öğrenme kararını belirleyen en önemli etmen yeni bir dil öğrenerek niteliklerini geliştirmektir. Böylece mütercim-tercüman /	Bu grubun Lehçe öğrenme kararını belirleyen en önemli etmen yeni bir dil öğrenerek niteliklerini geliştirmektir. Böylece özgüveni, mesleki bilgisi

	çevirmen olmak isteğini gerçekleştirebilir, mesleki bilgi ve yetkinlikleri ile özgüvenini arttırabilir, Polonya'da yabancı bir şirkette iş bulma olasılığı doğar.	ve Polonya'da iş bulma olasılığı artacaktır. Polonya kökenleri olduğundan arkadaşları ve ailesi teşvik edenler de vardır. Bunun dışında kendi işini kurma hayali olanlar da olduğu gibi hayat boyu öğrenme amacıyla kendini geliştirmek için de Lehçe öğrenme kararı alanlar vardır.
Lehçe öğrenme etkinlikleri	Grubun ihtiyaçları ve eğilimleri konusunda en güçlü olan etkinlik Lehçeden Türkçeye ve Türkçeden Lehçeye çeviri etkinlikleri olduğu açıktır. Ardından çeşitli dil bilgisi alıştırmaları yapmak ihtiyacı gelmiştir. Ve yine çeşitli konuşmalar dinleme ve özgün metinler okuma ile yazılı metinler yaratma ihtiyaçları bulunmaktadır.	Grubun ihtiyaçları ve eğilimleri konusunda en güçlü olan etkinliklerin özgün metinler okuma ve çeşitli dil bilgisi alıştırmaları olduğu görülmektedir. Ardından çeviri etkinlikleri gelmektedir. Multimedya etkinlikleri de grubun tercih ettiği etkinlikler arasında olup dil oyunları da sık sık tercih edilir.
Lehçe derslerinde neyi sevdikleri veya sevmedikleri	Bu yorum sorusu ucu açık olarak sorulduğu için çok çeşitli yanıtlar verilmiştir. Öğrenicilerin 7 adet çeviri yapmayı sevmeleriyle ilgili yorum vardır. Lehçeyle ilgili yeni dil bilgisi kuralları ile Lehçenin köken bilimsel özelliklerini öğrenmeyi sevmektedirler. Dinleme, okuma ve konuşma yapmayı sevdiklerini de eklemişlerdir. Polonya kültürüne ait metinler okumayı ve çevirmeyi de tercih	Bu yorum sorusu ucu açık olarak sorulduğu için çok çeşitli yanıtlar verilmiştir. Öğreticilerin etkili iletişim kurmasının önemine değinen yanıtlar derslerin işlenişini de önemsemiştir. Derslerce konuşulduğunda ve dil bilgisi alıştırmaları yapıldığında daha çok öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında ilginç metinler okuyarak yeni sözcükler öğrenmek ve dil bilgisi pekiştirmesi yapmak da tercih

	ettiklerini belirtmişlerdir. Dil bilgisi- çeviri alıştırmalarının yanında genel anlamda Lehçeye maruz kalmayı sevdiklerini anlamak mümkündür.	ettikleri ders çeşididir. Küçük gruplarla Lehçe öğrenmeyi daha değerli görerek pozitif bir sınıf atmosferi yeğlemişlerdir. Pozitif sınıf atmosferi konusunda grup tartışmalarının bunu engelleyeceğini düşünerek derslerde tercih etmeyen öğreniciler vardır. Bunun yanında bireysel çalışmaları da zaten evde yapabileceklerini düşünüp istemeyenler bulunmaktadır. Dil bilgisi konularını ve özellikle bildikleri dil bilgisi konularının işlenmesini sevmeyenler vardır. Sınıftaki öğrenicilerin aynı dil yeterliliğinde olmaması sonucu sıkıcı dersler işlenmesini sevmeyen vardır. Dil derslerinin kısa ve uzun olduğu düşüncesi de egemen olmuştur. Ayrıca sırayla etkinlik yapmanın sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir.
Lehçe derslerinin başarısı	Bu grubun Lehçe derslerinde başarı elde etmek için öğrenci ve öğretmenin katkısının ortak olmasını istediğini görmek mümkündür.	Bu grubun Lehçe derslerinde başarı elde etmek için öğrenci ve öğretmenin katkısının ortak olmasını istediğini görmek mümkündür.

Polonya'da Lehçeyi yabancı dil olarak öğreten Polonyalı uzmanlara uygulanmış anketin yanıtları doğrultusunda anket katılımcılarının öncelikle cinsiyetleri belirlenebilir. Yüzdelik oranda bakıldığında katılımcıların %87.5'inin kadın, %12.5'inin erkek olduğu gözlenmektedir. Bu uzmanların yaş aralığı da 25-30 yaş arası %25, 31-35

yaş arası %20.83, 36-45 yaş arası %29.17, 46-60 yaş arası %25 orandadır. Yaş grupları dolayısıyla genç olarak nitelenebilecek öğreticilerin eğitim seviyelerinin lisansüstü düzeyde olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim almayan sadece 1 öğretici vardır, ancak o da yanıtladığı anketinde yüksek lisans eğitimi almak istediğini not düşmüştür. Öğreticilerden 2 adedi profesör olup 10 adedi de doktora derecesine sahiptir. Alanında uzmanlıklarını almış olmaları ve bu konuda çeşitli çalışmalar yapmaları yetkinlik derecelerini gösterir. Polonya'daki üç farklı üniversitede lisansüstü eğitim almışlardır. Bunun yanında yetkinliklerini gösteren diğer unsur ise aldıkları ek eğitimlerdir. Ek olarak kurslara katılmış, sertifikalar almış, çeşitli konferans, sempozyum ve seminerlere katılmışlardır. Bu eğitimler hakkındaki bilgileri genelde kendileri arayıp bulur, beraber çalıştığı arkadaşlarından; çeşitli yayınlardan, birlikte çalıştığı hocalardan ve üniversite ve çeşitli kurumların internet sayfalarından almaktadırlar. Bu bağlamda araştırmayı seven ve iş arkadaşlarıyla bağları olan bir grupla karşı karşıya kalınmıştır. Lehçe öğreticileri yeterliliklerini arttıran sistematik eğitim kurslarıyla etkinliklere katılarak etkili çalışmalara dahil olan bir gruptur. Öğreticilerin hangi mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istediklerini belirlemeye yönelik soruya verilen yanıtlardan anlaşılır ki metodoloji seminerleri grubun en çok tercih ettiği etkinliktir.

Öğreticilerin yüksek öğrenimleri boyunca odaklanmak istedikleri konu başlıklarını belirlemek gerekirse ilgi alanları çok geniş olduğundan çeşitli başlıklarla karşılaşılır. Uzmanlık alanları genelde Lehçenin öğretim yöntemleri, dört temel beceri, sınıf içi etkinlikler ve bunların planlanması, dil öğrenme becerilerinin kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve söyleyiş öğretme üzerine yoğunlaşmıştır. Uzmanlaşmayı planladıkları konu başlıkları ise eğitim dili olarak Lehçe, İngilizceden sonra yabancı dil olarak Lehçe, üstün yetenekli öğrenicilerle çalışma gibi daha özel konular olarak belirlenebilir.

Öğreticilerin 21 adedi İngilizce bildiğinden dil öğrenme ve öğretme mantığına egemen olduklarını söylemek mümkündür. Bu dilin yanında başka yabancı diller de: Rusça, Almanca, İspanyolca, Portekizce, Fransızca, Ukraynaca, Çekçe, İtalyanca, Slovakça ve Bulgarca dillerini bilmektedirler. Bu yabancı dilleri öğrenen öğreticiler yine bu yabancı dilleri ana dili olan öğrenicilerle derste kullandıkları da bilinmektedir. Örneğin İspanyolca bilen öğretici ana dili İspanyolca olan öğrenicilere Lehçe öğretirken derste İspanyolcadan da faydalanarak çeviri alıştırmaları yaptığını eklemiştir. Bu da öğreticilere yöntem çeşitliliği katarken aynı zamanda Lehçe öğretiminin daha verimli hale gelmesine fırsat vermektedir. Öğrenici ve öğretici etkileşimi daha güçlü olabilmektedir. Öğreticiler bildikleri yabancı dillere rağmen Leh dili öğreticilerinin eğitim kurslarının ana dilleri Lehçe olduğu için Lehçe yapılması gerektiğini düşünmektedir.

Öğreticilerin Lehçe öğretiminde yaşadıkları en büyük sancının ne olduğuna ilişkin deneyimlerini belirlemeleri istendiğinde ilk karşımıza çıkan öğrenicilerin güdülenme eksikliği olmuştur. Diğer bir yorum öğreticilerin kendilerine yöneliktir. Dikkat çekici olmayan öğretim yöntemlerinin ve modası geçmiş veya ilgi çekici olmayan kaynakların kullanımının önüne geçilmesi konusunda yeni yönelimler edinilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Modern öğretim yöntemleriyle ilgili kaynaklara erişim olması yolunda gerekli adımların atılması gerekmektedir. Bunun dışında öğrenicinin çevresel faktörlerine değinmişlerdir. Lehçeye karşı olumsuz tutumlarla karşılaşan öğrenici güdülenmesini yitirebilir ve başarısız olabilir. Öğrenicilerin çevresel faktörleri ile doğru orantıda Lehçe öğrenmede başarı sağlayabilirler.

Öğreticilerin sınıf ortamında yabancı dil öğretiminde hangi yöntemleri ne sıklıkta kullandıklarını ortaya koyan yanıtlara bakıldığında öğreticilerin soruda geçen yöntemlerden her birinin bir kısmını bilmedikleri görülmektedir. Tüm vücutla reaksiyona girme, topluluk dil öğrenimi ve sessizlik yöntemi örneğinde olabileceği gibi

öğreticiler bunu bilmedikleri gibi bilenler de kullanmamaktadırlar. En sık kullandığı yöntemler olarak öyküleyici metinler, doğal dil öğrenme ve Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemini seçmişlerdir. Öğreticilerin Lehçe öğretiminde başka yöntemler kullanıp kullanmadıklarını, kullanıyorlarsa bunların neler olduğunu belirlemek amacıyla yorum sorusu sorulmuş ancak 7 adet başka yöntem kullanmadığını belirten yanıt alınmıştır. Burada öğreticilerin yöntem yerine kullandıkları teknikleri ekledikleri görülmektedir. Kültürel öğeler, yansıtma, konuşmayı öğretmek için şarkı söylemek gibi teknikler belirtilmiştir. Hatta öğreticilerin bir adedi yöntemlerle değil uygulamayla ilgilendiğini açıkça belirtmiştir. İletişimsel yöntemi seçtiğini belirten 3 öğretici de vardır. Kendi karma yöntemini ve kaynakları ile ders gereçlerini kullanan birer öğretici de vardır. Tüm becerileri geliştirmeye önem verdikleri söylenebilir.

Kendi yöntemlerini belirleyen öğreticiler bireysel farklılıklarını da ekleyerek öğretimi geliştirirler. Örneğin ana dili İspanyolca olan öğrenicilerle çalışırken bireysel yönlendirmeler yapmaktadırlar. Bu bağlamda öğreticiler farklı yöntemlerin unsurlarını kullanarak kendi yöntemini oluşturmuşlardır.

Diğer bir öğretici de öğretim yönteminin öğrenicinin başarısını etkileyen öğelerden yalnızca biri olduğunu eklemiştir. En önemli şey öğreticinin özgünlüğü olup öğreticinin öğrenicinin ihtiyaçlarına ve duygularına göre ders işleyerek öğrenicinin psikolojik rahatlık duygusunu sağlamaktır. Bireysel yöntemleri savunan bir öğretici grubu olarak sınıf ortamında deneyimlerine uygun hareket ederek ders işlemeye yönelik yaklaşımlarını salt teoriden uzak tutmuşlardır.

Yöntemler konusunda dil bilgisi- çeviri yöntemi özelinde bir soru sorulduğunda olumlu ve olumsuz yaklaşımlar olarak iki eğilimle karşılaşılmıştır. Olumlu yaklaşımlar olarak hazırlanması en kolay yöntem olduğu için tercih edilebilir. Kültür ve dil açısından homojen dil gruplarında tercih edilebilir bir yöntem olarak görüldüğü de olmuştur. Öğrenicilerin kendi ana dilleriyle kıyaslamalar şeklinde kullandığında faydalı

olduğunu belirtmişlerdir. Bazen çok başarılı ve vazgeçilmez bir yöntem olarak değerlendirmişlerdir. Özellikle öğrenicinin daha önce bu klasik yöntemle bir yabancı dil öğrenmiş olması büyük bir kazanım olarak Lehçe için de uygulanabilir. Her ne kadar kötü bir şöhreti olsa da özellikle çeviri atölyeleri sırasında ve analitik zekaya sahip olan öğreniciler tarafından tercih edilmelidir. Dil bilgisi kurallarının sağlama yapılması ve dil bilgisi konularını netleştirmek amacıyla kullanılması gerekmektedir. Özellikle Lehçenin bir çekim dili olduğunu göz önüne alarak dil bilgisi kurallarını öğrenirken bu yöntemin kullanılması dil edimini hızlandırır. Özellikle de ana dili Slav dillerinden biri olan öğreniciler için Lehçe öğrenimini çok daha etkili bir sürece dönüştürmek için kullanılmalıdır. Slav dillerini bilen grupta bu yöntemin tercih edilebilir olduğu sonucu da çıkarılabilir.

Olumsuz yaklaşımlardan söz etmek gerekirse öğretici kendisi de bu yöntemi kullanarak bir yabancı dil öğrendiği için iletişim becerilerinde etkili olmadığını düşünmektedir. Çok dilli gruplarda kullanılması zor bir yöntem olduğu için tercih edemeyen öğreticiler vardır. Ayrıca A1 ve A2 seviyelerinde Lehçe öğreten öğretici bu yöntemi henüz kullanamadığını belirtir. Esasen Polonya'da Lehçe öğrendikleri için ortamın dili Lehçe dışında başka bir dil kullanmak istememektedirler.

Lehçe dil bilgisine olan öğrenici tutumlarını öğreticilerin deneyimlerine dayanarak elde etmek amacıyla sorulan soruda öğrenicilerin Lehçe dil bilgisini sevdiği ve sevmediği üzerine yanıtlar gelmiştir. Öğreticilere göre öğrenicilerin dil bilgisine karşı farklı tutumları vardır. Öğreniciler Lehçe dil bilgisini sevmektedir çünkü öğrenicilerin bireysel farkındalıkları geliştiği zaman dil bilgisi bilmeden Lehçeye egemen olamayacaklarını görmektedirler. Dil bilgisi öğrendiklerinde kendilerini güvende hissederler.

Öğreticilere göre öğreniciler Lehçe dil bilgisini sevmemektedir ancak bir kısmı zamanla sevmeye başlar. Bazı öğrenicilerin bazı konuları sevdikleri ama bazılarını da

hiç sevemediklerini belirtmişlerdir. Buna örnek olarak Lehçe dil bilgisinin ad durumlarından olan Celownik ve Miejscownik ad durumlarını sevmediklerini belirtirler. Dil bilgisini genel anlamda sevmeyen öğreniciler de Lehçe dil bilgisi zor olduğu için çabalamayı sevmemektedirler. Genel anlamda öğrenicinin dil bilgisi başarısı öğrencilere de bağlıdır ama öğreticiler de onları desteklemelidir. Öğreticinin desteği olarak ana dil Ukraynaca ile paralellik kurarak anlattığını vurgular. Ana dilleriyle karşılaştırmalı olarak anlattığında dil bilgisi daha işlevsel hale gelmektedir. Dilbilgisel yapıların ne amaçla kullanıldığını anlamaları amacıyla ana dilden faydalanmak gereklidir.

Dilbilgisel yapıları öğreten öğreticilerin kendi kaynaklarının yanında Avrupa Dil Portfolyosunu kullanan kaynaklarının olup olmadığını bilmeyen 9 öğretici vardır. Bu portfolyonun ne olduğunu da bilmemektedirler. Portfolyoyu bilen öğreticiler de kendileri portfolyo yapmak gibi bir girişimde bulunmamıştır. Bilen ve faydalanmayan öğreticiler de vardır. Kullandığı ders kitaplarının bu portfolyodan faydalanmadığını da bilmektedirler.

Çeşitli kaynaklardan faydalanarak öğretimi yapılan Lehçe için bilgisayar tabanlı kaynaklar kullanıp kullanmadıkları da merak edilmiştir. Bilgisayar becerileri seviyesini yüksek olarak değerlendiren bu öğretici grubu interneti ve bilgisayarı öğretici amaçlarla kullanabildiğini eklemiştir. Bu platformlarda yer alan çoklu ortam araçlarından hangilerini tercih ettiklerini öğrenmek amacıyla sorulan soruya verilen yanıtta en çok film ve müziklerden (DVD film/müzik oynatıcılar) faydalanarak öğrenicilere etkili dil öğretimi hedeflenmiş olduğu görülmüştür. Öğrenicilerin görsel zekasına hitap etmek amacıyla sunum programları hazırlama tekniklerinden faydalandıkları da görülmektedir. Öğrenici odaklı eğitim amacıyla internet tarayıcılarından da faydalanmaktadırlar. Bunun yanında internet sözlükleri de sıklıkla kullanılmaktadır. Basılı yayınlar yerine çoklu ortam araçlarını kullanma oranı yüksektir. Genç öğrenicilere yönelik çoklu ortam araçlarını kullanmaları öğreniciyi merkeze almayı hedeflediklerini de göstermektedir.

Bunun yanında bu bilgisayar programlarını neye göre seçtikleri de sorulmuştur. Yanıtlara göre bilgisayar programları öğretilecek konuları ders kitabının içeriğiyle ilişkilendirme olasılığını arttırmak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca öğreniciyi de etkin tutmak adına sınıftaki bütün öğrenicilerin programı kullanma olasılığını gözetmek için seçmektedirler. Dersin bireyselleşmesi ve öğrenicilerin dikkatini çekme hedefleri de vardır. Öğrenici odaklı eğitim modeli tercih edilmiştir.

Bu eğitim modelini detaylandırmak amacıyla öğreticilere sorulan diğer bir soru da öğrenicilerin bağımsız çalışmaları için onlara önerilen bilgisayar programları konusundaki öneridir. Bu konuda bazı öğreticiler, öğrenicilerin bilgisayar programlarını onlardan daha iyi bildiklerini eklemiştir. Polonyalı öğreticiler Lehçe öğrenen öğrenicilerin çoklu ortam araçlarına olan hakimiyetlerinin farkındadır. Bu öğretici grubu bu anlamda kendini geliştirerek çeşitli önerilerde bulunabilecek bilgisayar programları düzeyine sahiptir. Buna göre aşağıdaki tabloda bu öneriler sıralanmıştır.

1.	Öğrencilerimin bilgisayar programlarını benden daha iyi bildiklerine inanıyorum - bazen bana yeni programlar öneriyorlar.
2.	Frazpol, Rentgeno (telaffuz öğrenmek için)
3.	polskinawynos.com, Quizlet, PAL, popolskupopolsce.edu.pl, Kahoot, Grampol, Lyricstraining, Padlet, Microsoft PowerPoint, e-prezenter, Jeopardylabs, Wordwall
4	Po polsku po Polsce ve Lublin Üniversitesi'nin çevrimiçi platformu
5.	Program bilmiyorum, ancak şu internet sitelerini tavsiye ederim: popolskupopolsce, Realpolish (podcast'ler), polskijjazyk, b1 Lublin Üniversitesi'nin web sitesindeydi ayrıca güzel bir site.
6.	Kendi sözlüklerini oluşturmak için çeşitli sözlükler ve uygulamalar (örn. Word Theme Pro).
7.	Sosyal ağlarda açık dersler

Burada belirtilen bilgisayar programları Türk öğrenici ve öğreticiler için de birer öneri niteliğinde algılanabilir.

Polonyalı öğreticilerin deneyimlerinden yola çıkarak Lehçe öğretiminde yaşadıkları zorlukları genel anlamda özetleyebilmeleri beklenmiştir. Bu konuda güdülenme ve öğrenicinin kişisel sorunları ile ders saatinin öğrenici için yetersiz gelmesi başlıkları altında toplanabilecek yanıtlar verilmiştir. Zorluk yaşamadığını belirten öğreticiler de olmuştur. Çözümlerin sorunlara özel olarak seçilmesi için özel alan çalışmaları gerekmekte olduğunun altı çizilmiştir.

Polonyalı öğreticilerin Türk öğrenicilerle yaşadığı deneyimler konusunda da bilgi edinmek bu çalışmanın temel hedeflerinden biri olduğundan bu konuda da yorumları istenmiştir. Yanıtlardan çıkan sonuçlara göre öğreticilerin 15 adedi Türk öğreniciye Lehçe öğretme deneyimi olmadığını belirtmiştir.

Türk öğrenicilere Lehçe öğretme deneyimi olan öğreticiler, onlar için daha uzun açıklamalar yaptığını ve Lehçe dil bilgisi konusunda Türkçede olmayan dil bilgisi yapılarını açıklamakta güçlük yaşadığını belirtmiştir. Buna örnek olarak dilbilgisel cinsiyet ve eylem çekimlerini göstermiştir. Bazen de açıklama yapmak için İngilizceden faydalandıklarını belirtmiştir. Öğretici bundan faydalansa da öğrenicilerin sürekli İngilizce kullanma durumlarının olduğunu da; bunu onaylamadığı için onlara İngilizce kullanmamaları konusunda öneri yaptığını ifade etmiştir. Bazen de Erasmus programı öğrencileriyle sorun yaşadığını ve onların çalışmadığını eklemişlerdir. Öğreticilerin belirttiği zorluklardan birisi de ses bilgisi sorunlarıdır. Öğretici özellikle de şu harflerle sorun yaşadığını belirtmiştir: [ś], [ć], [ń], [ź], bazen de [r] sesleri. Diğer bir öğretici de Lehçede eylemlerin tamamlanmış ve tamamlanmamış eylem biçimlerinde sorun yaşadığını belirtmiştir.

Türk öğrenicilerin güdülenmelerini yüksek tutmaya çaba göstermektedirler. Bu anlamda uyruğu ne olursa olsun öğrenicinin bireysel çabası ve çalışkanlığının önemine vurgu yapmışlardır. Öğreticilerden birinin dikkate değer yorumu da önem arz etmektedir. Lehçe ve Türkçe dil bilgisi farklılıkları o kadar fazladır ki Lehçe öğrenmek

için sınıf içi etkinlikler tek başına yeterli olmamaktadır; sınıf dışında da uzun ve sistemli bir çalışma sürdürmeleri gerekmektedir.

Polonyalı öğreticilere sorulan son soruda farklı uyruklardan olan öğrenicilerle Türk öğrenicilere Lehçe öğretme deneyimlerini kıyaslamaları istenmiştir. Türk öğrenicilere Lehçe öğretmek daha kolay olabilir mi sorusuna 18 öğretici bir fikrim yok yanıtı vermiştir. Deneyimlerini paylaşanlar arasında Türk öğrenicilere Lehçe öğretmenin daha kolay olacağını düşünmediğini ekleyenler olmuştur. Türklerin Lehçe öğrenmesi daha zordur çünkü Türkçe ve Lehçe dil bilgisi kuralları birbirinden çok farklıdır. Polonya'yı çok seven öğrenicilerin Lehçeyi daha kolay öğrendiğini ekleyen bir öğreticiye göre Polonya kültürü ve geleneğini merak eden öğreniciler arkadaş canlısı oluyor ve Polonyalılarla iletişim kuruyorlar. Bu sayede kolay öğreniyorlar. İletişim odaklı olan Türk öğreniciler Lehçeden mümkün olduğunca fazla şekilde faydalanmakta bireysel becerilerini geliştirmektedir.

Türk öğrenicilere Lehçe öğretmenin daha kolay olacağını düşünenler de vardır. Kolay olmaktadır, çünkü Lehçe ve Türkçenin Latin alfabeleri ve ad durumları vardır. Ses bilgisi bağlamında bazı sesler (sz, cz, rz gibi) Türk öğreniciler için söyleyişte sorun yaratmaz.

VI. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bir yabancı dili öğrenme ve öğretme aşamalarında kuramsal açıdan alınabilecek veya alınması gereken desteklerin neler olabileceği merakının bir yansıması olarak ortaya çıkmış olan bu çalışma, yabancı dil öğretim yöntemleri ve yabancı dil öğretiminde çeviribilim ve çeviriden faydalanma genelinden Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviri ve çeviribilimden nasıl faydalanılabileceği özeline odaklanmıştır.

Türkiye'de Lehçenin öğretimi 1986 yılından bu yana üniversite düzeyinde gerçekleştirilmektedir; ancak, dil dışı bir ortam olarak Türkiye'de Lehçenin öğretim yöntemleri konusunda daha önce yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Kuşkusuz ki, Ankara ve İstanbul Üniversitelerinde Türk öğrenicilere Lehçe öğreten öğreticilerin kendi yöntem, yaklaşım ve teknikleri vardır ve çalışmamızın III. Bölümünde bu öğreticilerin Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi gibi pek çok yöntemden ve pedagojik çeviriden faydalandıkları ifade edilmiştir. Bu çalışmanın konusu bunları bilimsel bir temele oturtabilmek, yapılan anketler yoluyla çeşitli görüşler alabilmek; gerekli görülürse yeni yöntem, yaklaşım ve teknikleri de kabul edebilmek ve çeşitli önerilere yer verebilmek adına belirlenmiştir. Konuyu belirlerken Türk öğreticilerin kabul ettiği yabancı dil öğretim yöntemleri göz önüne alınmış ve bu yöntemlerin uygulanabilirliği ölçülmek istenmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim yöntemleri ile çeviribilim ve çeviri konusunda genel bir kaynak taraması ve çalışmanın asıl sorularına giriş niteliğinde bir araştırma yapılması zorunlu hale gelmiştir. Bu süreçte dünyada ve Türkiye'de konu üzerine düşünmüş araştırmacıların çalışmalarına başvurulmasının yanı sıra Polonya'daki araştırmacıların görüşlerine de yer verilmek istenmiştir. Bu açıdan bakıldığında bu doktora çalışmasının bu alana katkıda bulunması ve gelecekte yapılması olası yeni çalışmalar için alçakgönüllü bir başlangıç olması temenni edilmiştir.

Çalışmamızın çeviri ve çeviribilime yoğunlaştığı I. Bölümde çevirinin var olan tanımları verilerek kendi tanımımız ortaya koyulmuştur. Bu tanım Sakine Esen-Eruz'un iki ayrı kültürü yeterince tanımak, iki ayrı dili yeterince bilmek, çeviri yöntemlerini yerinde kullanabilmek yönündeki çeviri tanımı temelinde oluşmuştur. Bu bağlamda, birbirinden ayrı tutulamayacağını düşündüğümüz çevirinin tanımı ile çeviribilimin tarihsel süreci ve yöntemleri ele alınmıştır.

Çeviribilim oldukça yeni bir disiplin olarak kabul edilse de (1970'li yıllarda bir sosyal bilim dalı olmuştur), çeviribilimin bir edim olarak çevirinin tarihine kadar indirgenebilen bir tarihsel süreci vardır. Bu süreçte, dil ile çevirinin el ele ilerleyen iki öğe olduğu gerçeğinden yola çıkan çeşitli araştırmacılar doğmuştur. Saussure, Chomsky, Martinet gibi pek çok düşünür kendi görüşlerini belirli temellerde okuyuculara sunmuşlardır. Bu noktada çağdaş çeviribilim kuramları doğmuş ve bu kuramlar erek ve kaynak metnin konumlarını sorgulamıştır. Söz konusu sorgulamalarla, kültürün çevirideki rolünü vurgulayan hedef odaklı işlevsel çeviri kuramları ortaya çıkmıştır. Çeviri-dil-kültür üçgeninde belirlenen bu kuramlarla çeviribilimin disiplinlerarası bir alan olduğu ve yabancı dil öğretimi alanıyla ilişkisinin göz ardı edilemeyeceğine vurgu yapılmıştır. Yabancı dil öğrenmek iletişimi sağlamak amacıyla gerçekleştiriliyorsa, çeviri de bir iletişim şekli olduğuna göre çevirinin iletişimi sağlayan unsurları değerlendirilmelidir. İnsanların çok kültürlü ortamlarda yaşamaya başladıkları 21. yüzyılda artık sınırları çizilmiş kültürler kalmadığından Özbent 'kültürler arası' kavramı yerine 'kültürler üstü' kavramını kullanmak gerektiğini ileri sürmektedir. Kültürler üstü ortamın kabul edilmesi sonucunda, iletişim şekillerinden biri olan çeviri üzerine yazılmış kuramlar ve uygulamalar özetlenmiştir.

Çoğul Dizge Kuramıyla tanınan Itamar Even Zohar'a göre, çevirinin okurun çıkarları doğrultusunda kültürel bir öğe olarak ele alınıp çoğul dizgenin işleyiş biçimine dayanarak belirlenmesi gerekmektedir. Çevirinin, belirli bir kültür dizgesi içindeki

ilişkilere bağımlı bir etkinlik olarak yapısı ve sınırları keskin değildir. Toury hedef odaklı kuramlardan biri olan **Betimleyici Kuram**ıyla kaynak dili ikinci plana alarak çevirinin aslında göreceli bir terim olduğunu belirtmiş, çeviride özgür ve bağımsız olarak hareket etmenin olanaklarını açıklamıştır. Holz-Mänttäri'nin **Eylem Odaklı Kuram**ı çeviriyi toplumsal temelli bir eylem olarak görmekte ve amacının iletişim işlevini yerine getirmek olduğunu öne sürmektedir. Vermeer **Skopos Kuramı**nda iletişimsel bir eylem olarak çevirinin bir amacının olması gerektiği sonucuna vararak bunu savlarıyla açıklamaya çalışır. Çevirmen, çevirme ve erek kültür koşulları konusunda uzman ve yetkin olan 'gerçek' çiftkültürlü uzmandır ve çevirinin amacını belirleyendir.

Eşdeğerlik Kuramı üzerine pek çok araştırmacı çeşitli çalışmalar yapmıştır. Kavram olarak eşdeğerlik çeviribilimciler ile yabancı dil öğretimi uzmanları tarafından değerlendirmeye alınmıştır. Genel anlamda çevirinin ne olduğu konusuyla da yakından ilişkilendirildiği için önemli bir kuram olarak görülmüştür. Erek metin ile kaynak metin arasındaki yakınlığı belirtmesi bağlamında çevirinin alıcıya mı yoksa gönderene mi daha yakın olması gerektiği konusuyla ilgilenmiştir.

Yukarıda kısaca özetlenen Hedef Odaklı İşlevsel Çeviri Kuramlarının ardından 17 adet çeviri stratejisinin açıklandığı bu bölüm sonunda pedagojik çevirinin yabancı dil derslerinde bir etkinlik olarak kullanılabileceği stratejiler kısaca belirtilmiştir.

Çalışmamızın yabancı dil öğretim yöntemlerinin irdelendiği II. Bölümünde yabancı dil öğretiminin temelleri üzerine yazılmış kaynaklar incelenmiş ve yabancı dil öğretiminin mottosu sayılabilecek 'başarısızlık yoktur, yöntemsizlik vardır' ilkesinden yola çıkılarak yabancı dil öğretiminde genel kabul gören yöntemler ile ikincil yöntemlere değinilmiştir. Söz konusu yöntemler ele alınırken, araştırmacıların birtakım karışıklıklara yol açan bir terim karmaşası yaşadıkları görülmüş ve yöntem, yaklaşım ve teknik sözcüklerinin tanımlarına yer verilmiştir.

Yabancı dil öğretimi yöntemlerinin kronolojik olarak Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemiyle başlatıldığı ve bu yöntemin ardından gelen her bir yöntemin aslında bir önceki yöntemin eksik kaldığı noktaları kapatmaya ve gelecek olan yeni yöntemi daha işlevsel hale getirmeye yoğunlaştığı gözlenmiştir. Bu çalışmada yer alan bütün yöntemlere ilişkin olarak yöntemin tarihi, ilkeleri, sonu, kuramsal çerçevesi, uygulanışı, yararları ve yeni yöntem arayışına neden olan eleştiriler başlıkları altında detaylı bilgiler verilmiştir.

Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin (Geleneksel Yöntem/Klasik Yöntem/Dolaylı Yöntem) yabancı dil öğretim yöntemlerinin ilk ve en geleneksel olanı olarak kabul edildiği gözlenmiştir. 16. yüzyılda başlayan dönemle yöntemin ilk evresi, 19. yüzyılda başlayan dönemle ise ikinci evresi ortaya çıkmıştır. Yöntemin her iki dönemde de yazma ve okuma becerisine önem verdiği, dil bilgisi öğretimini temel aldığı görülmüştür. Yöntemin sonu gelmiştir demek mümkün değildir, çünkü getirilen farklı bakış açıları sayesinde yöntem yeniden gözden geçirilip düzeltilme yoluna gidilmiştir. Kuramsal çerçevesi ve uygulanışında dil bilgisi ve çeviri yabancı dil öğrenmenin en temel koşulu sayılmış olduğundan bu yöntemde öncelikle dil bilgisi kuralları öğretilmekte, ardından cümle veya metin temelinde erek dilden kaynak dile çeviriler yapılmaktadır. Yöntemin yararlarını savunanlar olduğu gibi, yönteme eleştiri getirenler de olmuştur. İletişim kurma ve konuşma becerisini geliştirmemesi, metinlerden ziyade birbirinden bağımsız cümle alıştırmalarına dayalı olması ve sözcük bilgisi geliştirmede yetersiz kalması yönteme getirilen en temel eleştirilerdendir.

Bu eleştiriler **Düzvarım Yöntemi**nin (Dolaysız Yöntem/Doğal Dil Yöntemi/Sözlü Yöntem) ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yöntem Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin eksik kaldığı konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ana dili öğrenirken bir tür *daldırma yoluna* gidildiğinden bu yöntemde de en doğal yollarla dili duyarak yabancı dil öğrenme hedeflenmektedir.

Ancak, yöntemin sonunu getiren, ana dili edinimiyle yabancı dil öğrenme sürecinin farklı süreçler olduğunun fark edilmesi olmuştur.

İşitsel-Dilsel Yöntem (Kulak-Dil Alışkanlığı/Ordu Yöntemi) -Düzvarım Yöntemi gibi- konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olsa da dil bilgisi kurallarının öğretilmesine ağırlık vermesi yönünden bu yöntemden farklılık göstermektedir. Ayrıca psikoloji biliminden ve dilbilim kuramlarından faydalanılması gerektiği düşüncesi de bu kuramı farklı kılmıştır. Ancak, bu farklılıklar öğreticinin merkezde olmasına, öğrenicinin dersleri sıkıcı bulmasına ve tatmin edici bulmamasına neden olduğundan eleştirilmiştir. Yöntem, öğreniciler için dikkat çekici metinler veya güncel diyaloglar seçme gibi yararlara sahip olsa da erek dile maruz kalma olasılığının düşük olduğu ortamlarda elde edilecek başarı oranı düşük olabildiği, okuma ve anlama becerilerini geliştiremediği ve öğreticinin çok emek vermesi gerektiği için tercih edilmemeye başlamış ve yeni yöntem arayışlarına girilmiştir.

Bilişsel psikolog ve uygulamalı dilbilimcilerin geliştirdiği **Bilişsel Yöntem** (Bilişsel Kod Öğrenme Yöntemi) İşitsel-Dilsel Yönteme eleştiri olarak ortaya çıkmışsa da İletişimsel Yöntemin gelişmesiyle kullanım süresi sınırlı kalmıştır. Öğretici merkezli değil, öğrenici merkezli olan bu yöntem öğrenicinin zihinsel haritasının çıkarılması gerekliliği üzerine düşünerek öğreniciyi bilişsel olarak etkin kılmayı hedeflemektedir. Yöntemin yeterli teknik alt yapısı oluşturulamadığından daha çok öneri olarak kullanılmış ve genel kabul görmeye yeterli bir alan bulamamıştır.

İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi ise yaşanan tarihsel olaylardan (ülkeler arası göçler gibi) ortaya çıkan iletişim kurma ihtiyacının gündeme getirdiği bir yöntemdir. Pek çok bilimsel yöntemin bir araya gelmesiyle öğretim modellerinden biri oluşmuştur. Yöntem dilbilimsel yetiler, toplum dilbilimsel yetiler, stratejik yetiler ve söylem yetileriyle geliştirilmeye çalışılmıştır. Yönteme göre, bir iletişim aracı olarak dil işlevsel olmalı, uygulama alanı geniş olmalı, kişisel olarak anlamlı ve doğal olmalıdır. Yöntem

sadece iletişime önem verilmesi nedeniyle açıkları olduğu, yanlışların düzeltilmesi gerekliliği ve öğreticinin yönetmesine ihtiyaç duyulduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir.

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin gittikçe önem kazanmasıyla ve bu yöntemlerin en verimli şekilde kullanılması düşüncesinden yola çıkarak ortaya atılan **Seçmeli Yöntem**de pek çok yöntemin bir derlemesi yapılmaya başlamıştır. Tek bir yöntemin yeterli olmadığı görüşünden hareketle Seçmeli Yöntemi tercih eden öğreticiler bu karma yöntem sayesinde esnek bir seçim özgürlüğüne kavuşmuşlardır. Yine öğreticinin tercihine bağlı olarak dört temel dil becerisinde ayrı yöntemler seçilmiştir. Yöntem öğreticinin bütün yöntemleri çok iyi bilmesini gerektirdiği ve hatta yeni yöntemler öğrenmesine engel olduğu yönünde eleştiriler almıştır. Öğrenicilerin algılarını da karıştırabileceğinden yöntemin olumsuz algılanması da söz konusu olmuştur.

Yabancı dil öğretiminde ikincil yöntemler olarak kabul gören yedi adet yöntem belirlenmiştir. Yine II. Bölümde bu yöntemlere ilişkin genel bilgilerin ardı sıra, yöneltilen eleştiriler, dolayısıyla bir sonraki yönteme geçişe neden olan detaylar verilmiştir. İkincil yöntemlerden ilki **Telkin Yöntemi**dir. Bu yöntem öğrenicileri hızlıca dil öğrenmeye isteklendirme doğrultusunda öğrenicilerin, becerilerini keşfetmelerini sağlamak adına gizli belleklerini telkin yoluyla açığa çıkarma amacındadır. Yönteme göre, sınıf ortamının bir güven ortamına dönüştürülmesi amacıyla sınıf içi etkileşim attırılmalıdır. Gerekirse klasik müzik dinletilmesi gibi fiziksel koşulların sağlanması yoluyla öğrenicileri güdülenmelerini arttırarak endişe ve kaygılarından arındırma yoluna gidilebilmektedir. Yönteme yöneltilen eleştiri ise öğrenicilerin tümünün bu sınıf ortamına aynı tepkiyi vermeyeceği ve bu nedenle yöntemin daha çok özel dil kurslarında uygulanabilir olduğu yönündedir. Eleştirilere göre, öğrenicileri Telkin Yöntemine alıştırmak bazı durumlarda dil becerilerini geliştirmelerini engelleyebilmektedir.

Grupla/Toplu Dil Öğretim Yönteminde öğrenicilerin bireysel özelliklerinden kaygı ve korkunun ortadan kaldırılmasıyla öğrenme verimli hale getirilmektedir. Ancak, uygun ders kitabı bulma, grupta bir dayanışma yaratma ve öğreticinin sınıfa egemen olması bakımından güçlükler içermesi yöntemin bu yönde eleştiriler almasına neden olmuştur.

Sessizlik Yöntemi sınıf ortamında sessiz kalarak beden dilini kullanma ve erek dilde konuşma üzerine yoğunlaştığından öğrenicilerin bu ders yöntemine uyum sağlaması güç olmaktadır.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi yabancı dil öğrenimini bir çocuğun ana dilini öğrenmesine benzettiği için fiziksel tepkiler ve emir kipiyle hareket etmektedir. Ancak, komutlara dayalı dersler öğrenicilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında başarısız olabilmektedir.

İşitsel-Görsel Yöntemde dersler işitsel ve görsel gereçler yardımıyla işlenmektedir. Ancak, öğrenicilerin bilgi düzeyleri arttıkça yöntem işlevsiz hale gelebilmektedir.

Görev Temelli Yöntem (Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi) ise İletişimsel Dil Öğretim Yönteminden esinlenmiş ve görev olarak etkinlikler düzenlemeyi hedeflemiştir. Ancak, bir süre sonra görev bulmak güçleşebilmekte veya uygulamada güçlükler yaratabilmektedir.

Son olarak **İçerik Merkezli Yöntem**de ise dili öğrenicilerin gereksinimlerine uygun olarak öğretme amaçlamıştır. Bu esneklik net olmayan yaklaşımlara neden olmakta ve yöntemin, sağlam temellere oturmaması açısından gücünü sarsmaktadır.

Çalışmamızın Lehçenin öğretimi konusunda Polonya'da yapılmış kuramsal çalışmalara değinen III. Bölümünde tümdengelim yoluyla genel çeviribilim ve yabancı dil öğretimi yöntemlerinden daha özel bir alan olan Lehçenin öğretimi alt başlığına ulaşılmıştır. Bu başlıkta Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel süreçleri

değerlendirilmiş, ardından bu öğretimde yeni ve son disiplin alanı olarak *glottodydaktyka polonistyczna* (*Lehçe öğretimi*) disiplini açıklanmıştır. Bu disipline katkı sağlayan uzmanlara, bu uzmanların kabul ettiği ekollere ve bu ekollerin birbirinden farklı oluşuna da değinilerek glottodidaktik teriminin Polonya'daki çalışmalara yansımaları ele alınmıştır. Lehçe glottodidaktiğinin gelişimine ilişkin kültürlerarası yaklaşım, görev tabanlı yaklaşım, çok dilli eğitim bilimi yaklaşımlarının gözlendiği ve bu yaklaşımların Polonya'daki farklı üniversite eğitimlerine yöntem bilimsel eğilim olarak yansıdığı belirlenmiştir.

Polonya'da Lehçeyi yabancı dil olarak öğreten dil okulları, merkezleri ve üniversitelerin en önemlileri ele alınarak bunların yöntem bilimsel yaklaşımları değerlendirilmiştir. Polonya üniversitelerindeki Erasmus değişim programlarında sürdürülen Lehçe öğretimine ilişkin bilgiler de edinilmiş, Polonya'da Lehçe öğretiminin detaylarına ulaşılarak konunun önemi belirtilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil okulları, merkezleri, üniversiteler ve Erasmus değişim programlarında farklı uygulamaların var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ardından Türkiye'de Lehçe öğretiminin tarihi ve uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiği incelenmiş; İstanbul ve Ankara Üniversitelerinde tercih edilen yöntemlere değinilerek, katkı sağlayan akademisyenlere ve lisans/lisansüstü ders programlarına yer verilmiştir. Polonya ve Türkiye'deki Lehçe öğretiminin ardından, bir karşılaştırma yapılabilmesi için detaylandırma yoluna gidilerek Amerika, Kanada ve Avrupa'daki Lehçe öğretimi uygulamaları da mercek altına alınmıştır.

Lehçe öğretiminde faydalanılan yöntem bilimsel uygulamalar irdelendikten sonra dünyada ve Polonya'da yabancı dil olarak Lehçe yeterlilik sertifikası veren kuruluşlar incelenmiş, geçerliliği dünyaca kabul edilen bu sertifikaların sınavlarına ilişkin bilgi verilmiştir. III. Bölümün sonunda, Lehçeyle ilgilenen öğreticiler ve öğreniciler için yararlı olacağı düşünülerek başlangıç, orta ve ileri düzeye uygun olacak şekilde

Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek kaynaklar listesi sunulmuştur. Bu kaynak araştırması yapılırken yabancı uyruklu öğreniciler için özel olarak hazırlanmış ders kitaplarının (Almanlar, Ruslar, Çekler, Slovaklar için hazırlanmış ders kitapları gibi) varlığı belirlenmiş ve bu bizde -Öneriler Bölümünde sunulacak olan- Türk öğreniciler için özel olarak hazırlanmış ders kitaplarının da olması gerektiği yönünde bir düşünce oluşturmuştur.

Çalışmamızın Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin ve çeviribilimin işlevi konusuna değinen IV. Bölümünde yabancı dil öğretim yöntemlerinin çeviri konusundaki yaklaşımları incelemeye alınmıştır. Bu inceleme için yabancı dil öğretimindeki çeviri alıştırmalarının rolünü ve işlevini belirlerken hangi ölçütlere göre seçim yapılması gerektiğine ilişkin tartışmalara yer verilmiştir. Ardından bu konuda Polonya'da yapılan birtakım çalışmalar ele alındığında çeviriye ilişkin yeni görüşlerin ileri sürüldüğü görülmüştür. Bu görüşler II. Bölümde yer alan birincil ve ikincil yöntemlerin çeviri etkinliklerine bakışını ortaya koymayı hedeflemiştir.

Bu bölümde ayrıca Lehçe öğretiminde çevirinin rolünü tartışan çeşitli çalışmalara değinilmiş ve bu çalışmaların görüşleri özetlenmiştir. Bu görüşlerde, Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin çeviriyle yakın ilişkisi farklı temellere oturtulmadığı için öğreticilerde çeviri etkinlikleri konusunda da bazı önyargılar oluştuğu ifade edilmektedir. Ancak yine bu görüşlere göre, çeviri etkinlikleri Lehçe öğretiminde kullanılabilirdir; çeviri için öğrenicilerin düzeyine uygun metinler seçilir ve bu metinler Polonya'ya ilişkin konularda olursa tercih edilebilirdir. Bu görüşlerde ayrıca, öğrenicilerin yaş grubunun da göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir.

Çeviri etkinliklerinin vazgeçilmez bir diğer unsuru da öğrenicilerin özel gruplar oluşturduğunun unutulmaması ve çeviri etkinlikleri içeren uygun ders kitabı hazırlanması gerekliliğidir. Özel amaçlı dil öğretimi için eylem odaklı çeviri etkinlikleri içeren ders kitapları bulundurulmalıdır. Erek dilden ana diline ya da tersi yönde çeviriler

(ki öğrenici bunu her şekilde zihinsel olarak gerçekleştirmektedir) sayesinde ana dili ve erek dil mantığı arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu konuda Polonya'da çeşitli uygulamalar başlatılmıştır. Polonya'ya Lehçe öğrenmek için gelen öğreniciler genelde heterojen sınıflarda toplanmaktadır; ancak, son yıllarda Varşova ve Jagielloń Üniversitelerinde aynı ana diline sahip öğrenicileri bir araya toplayan sınıflar oluşturularak Lehçe öğreticisinin derslerde çeviri etkinliklerini deneyimlemesi istenmiştir. Ana dilleri Lehçe olan bu öğreticiler öğrenicilerin ana dillerini yabancı dil olarak bilmektedirler.

Polonyalı araştırmacıların birçoğu da çeviriyi beşinci beceri olarak ele alma eğilimindedir. Bu araştırmacılar bu noktada, uzmanlaşmış çeviri ve didaktik çevirinin farkına değinmekte, didaktik çevirinin gerekliliklerinden söz ederek Lehçe öğretiminde Lehçeye daha iyi egemen olunmasına katkı sağlayacağını eklemekte ve bazı dil yeterlilik sınavlarının da sadece çeviri yoluyla yapılmasını kaynak göstermektedirler. Bu araştırmacılar kaynak dilin erek dil üzerindeki etkisini yadsımamak gerektiğine inanmaktadırlar.

Bu araştırmacıların kaynak gösterdikleri bir diğer alan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'dir. Bu, Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuş ortak bir dil politikası metnidir. Amacı yabancı dil öğretiminin kalitesini ve verimliliğini arttırmak olan bu metinde, çeviri etkinliklerine yer verilmesini yasal kılan *aracılık* başlıklı bir çerçeve belirlenmiş ve böylelikle bu metinde çevirinin temeli sağlamlaştırılmıştır. Aracılık kavramı yazılı bir metne aracılık ederek erek dilden kaynak dile veya tersi yönde çeviri yapma etkinliklerini de içeren bir kavramdır. Bu bağlamda, aracılık etkinliklerinden biri olan yazılı bir metni çevirme etkinliği yeniden önem kazanmış ve yabancı dil öğretiminin bu yönde yapılması önerilmeye başlamıştır. İletişimsel bir etkinlik olarak görülen çeviri etkinliği kültürlerarası etkileşime yanıt vermeye başlamaktadır.

Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevirinin önemini vurgulayan diğer bir konu ise Polonyalı araştırmacıların üzerinde çalışmalar yürüttüğü, pedagojik çeviride eşdeğerlik kavramıdır. Öğrenicilerin ana dillerinin Lehçenin dahil olduğu dil ailesinden farklı dil ailelerine sahip olması sonucunda pedagojik çeviride eşdeğerlik konusu özellikle gündeme gelmiştir. Pedagojik çeviride eşdeğerliği öğretmek çeviri etkinliğinin en büyük kazançlarındandır. Bu etkinlikler öğrenicilere matematikteki evrensel eşdeğerler arasındaki gibi bir ilişkinin dillerde olmadığını göstermektedir. Bazı dillerin kültürel yakınlıkları dolayısıyla benzer, bazı dillerin ise kültürel farklılıkları dolayısıyla farklı kodlara sahip olduğunu en iyi gösterebilen eşdeğerlik kavramıdır.

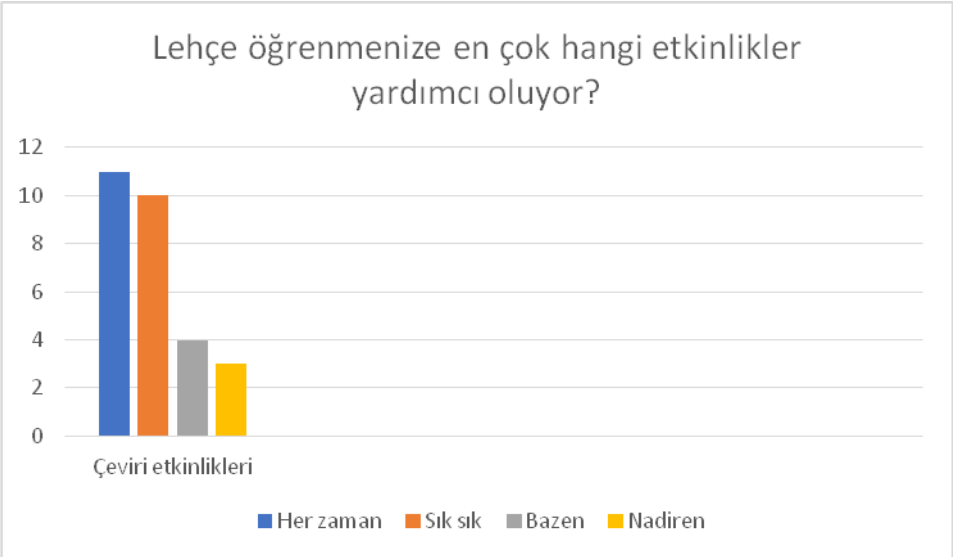
Çalışmamızın bu bölümünde son olarak Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviri ve öğrenme ilişkisini ortaya koyan, çevirinin olumlu ve olumsuz yönlerine değinen çalışmalar incelenerek detaylı bir çözümleme yapılmıştır. Bu çözümleme sonucunda çevirinin olumlu yönlerine değinen çalışmaların olumsuz yönlerine değinen çalışmalardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Olumlu yönlerine değinen çalışmalarda iletişimsel yaklaşımın ilkeleriyle bile çeviri yapmanın öğreniciyi güdülemesi bağlamında faydalı olduğu belirtilmektedir. Bu görüşe göre, erek dil ve kaynak dil arasındaki eşdeğerlikleri ve farklılıkları görmek dil öğrenmeyi verimli hale getirmekte, öğreniciye karşıtlayıcı ve karşılaştırmalı yaklaşımlar konusunda bir bilinç kazandırmaktadır. Çeviri etkin bir şekilde kullanıldığında öğrenicilerin dikkatini arttıran sınıf içi etkinliklerde bir çeşitlilik sağlamakta ve öğreniciler arasında olumlu bir rekabet geliştirebilmektedir. İki dilli yaklaşımın benimsendiği çeviri etkinlikleri sayesinde girişimsel yanlışlar ortadan kalkabilmektedir. Öğrenicilerin dil sistemlerine ilişkin farkındalıkları artmaktadır ve derslerde kendilerini ana dilinin verdiği güvenle daha iyi hissetmektedirler.

Çevirinin olumsuz yönlerine değinen çalışmalar çeviri etkinliklerinin yapay görevler olarak sadece dil bilgisi öğretmeye hizmet ettiğini göstermektedir. Bu

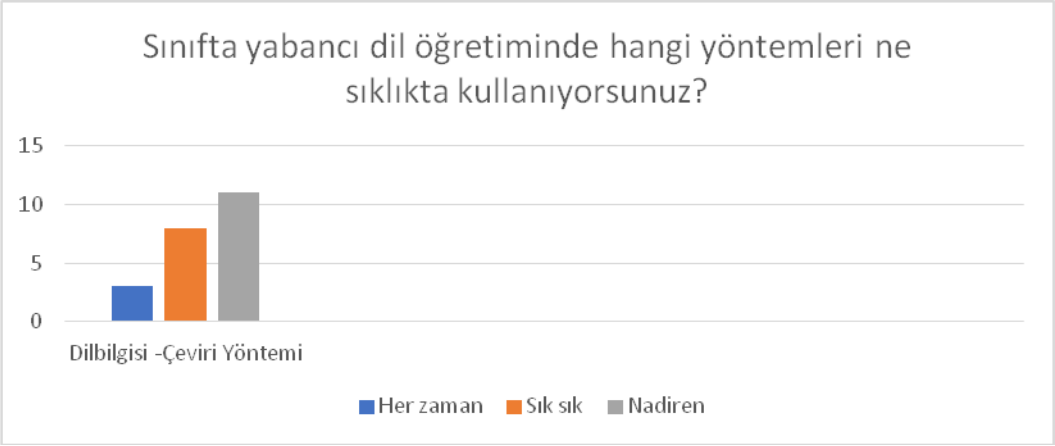
çalışmalar öğrenicinin dikkatini uzun süre veremeyeceği bir etkinlik olarak elektronik sözlüklerden faydalanmak gibi girişimsel yaklaşımları benimsememektedir. Bu çalışmalara göre, çeviri öğreniciler tarafından uzmanlık alanı olarak görülebilmekte ve bu durum öğrenicilerde çeviriyi günlük hayatta kullanmayacakları inancına neden olabilmektedir. Ana dili ve çeviriye aşırı maruz kalan öğreniciler öğrendikleri yabancı dilin iletişimsel boyutunu görememekte ve o dilin yapay bir dil olduğu inancı geliştirebilmektedirler.

Çalışmamızın, ana dili ortak olan Lehçe öğrenici gruplarında çeviri etkinliklerinin uygulanmasını tartışan bölümünde ise Polonya'daki çeşitli pilot uygulamalar örnek gösterilerek ana dili Türkçe olan öğreniciler için de benzer pilot uygulamalarla çeviriden faydalanılabileceği ileri sürülmüştür. Bunun için Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişi ve grupların ana dillerinin etkisi göz önünde bulundurularak uygun bir yöntem, öğretim programı ve ders kitabı seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Çalışmamızın V. bölümünde 3 farklı araştırma grubuna uygulanmış anketlerin bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir. İlkin, Polonya'da Lehçe öğrenen yabancı öğrenici grubuna uygulanmış anketin sonuçları sunulmuş ve heterojen bir grup olmasına rağmen çeviri etkinliklerini tercih edip etmedikleri gibi konularda düşünceleri incelenmiştir. Aşağıda yer alan grafikte de görüleceği gibi, yabancı öğreniciler çeviri etkinliklerini çoğunlukla faydalı bulmaktadırlar.



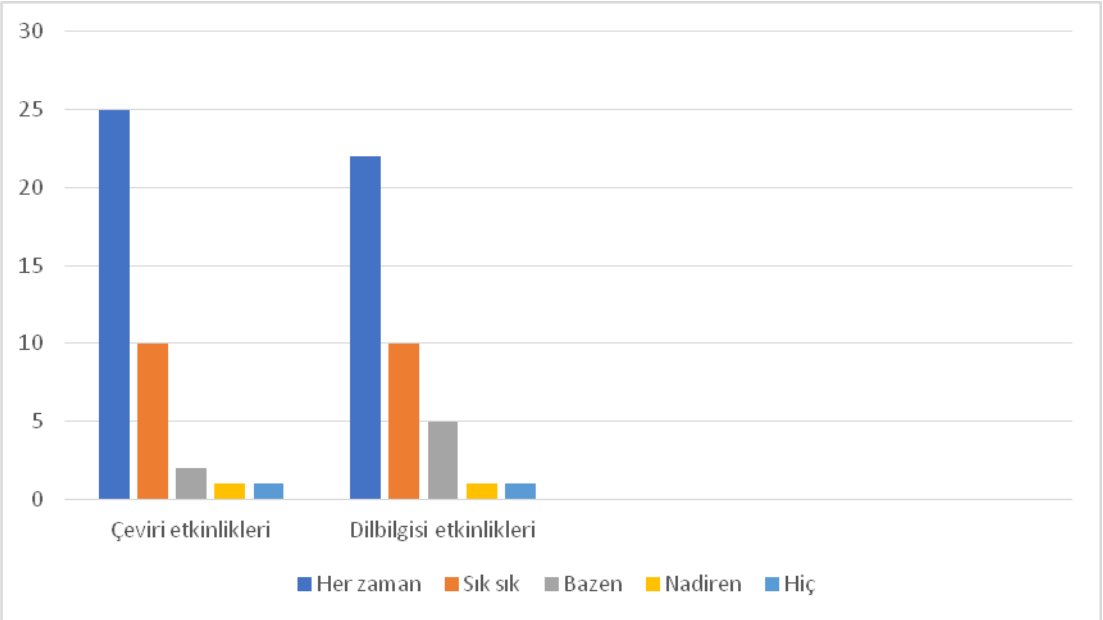
Bu gruba uygulanmış ankete ilişkin bulgu ve yorumlar sonrasında Polonya'da Lehçeyi yabancı dil olarak öğreten Polonyalı uzmanlara uygulanmış anketin bulgu ve yorumları sunulmuştur. Polonyalı uzmanların öğretimde çeviri kullanıp kullanmadıklarını öğrenme amacı güden sorunun grafiği aşağıda verilmiştir.



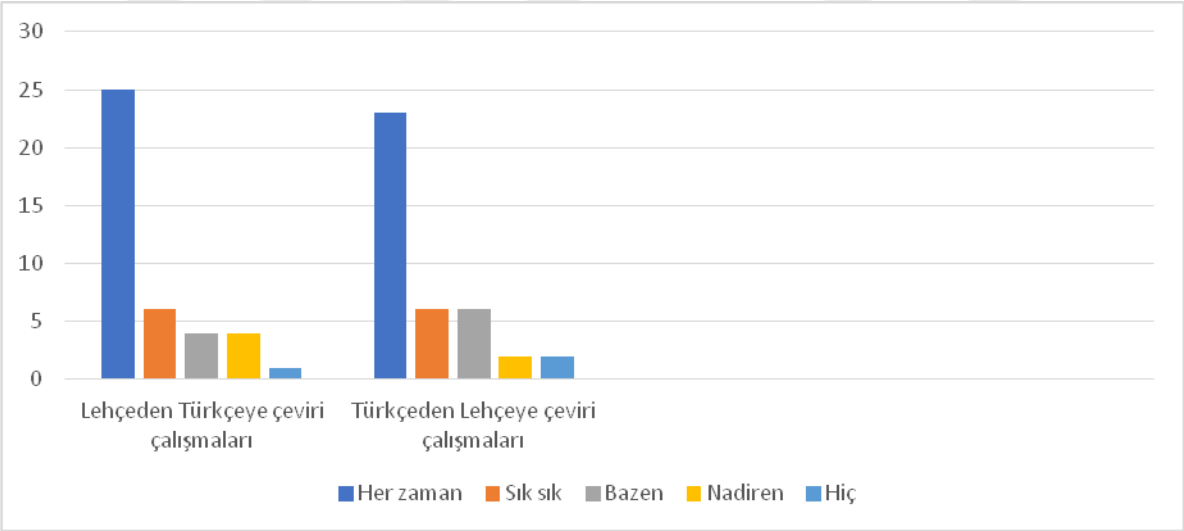
Polonyalı öğreticilerin Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemini kullanmayı heterojen sınıflarda dahi uygulama eğilimleri de yönteme olan inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. 11 öğretici 'nadiren' yanıtını vermiştir, heterojen sınıflarda çeviri etkinliklerinin kullanılmamasının nedeni bu sınıflarda Lehçe öğretiyor olmaları kadar aşağıda verilen yanıtlarla da ilintilidir:

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemine Olumlu yanıtlar	**Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemine Olumsuz yanıtlar**
Dersin işlenişinde kolayca uygulanabilen bir yöntemdir.	Dört temel dil becerisine hitap etmediğinden ve konuşma ile iletişim becerilerini öğretmede etkili olmadığından tercih edilmez.
Kültür ve dil açısından homojen bir sınıfta grubun kendi kültürü ile Polonya kültürünü karşılaştırmak için kullanılabilir.	Çok dilli (heterojen) gruplarla çalışan öğreticiler bu yöntemi nadiren kullanmaktadır.
Dil bilgisi ve sözcük bilgisi öğretirken kendi dilleriyle kıyasladıklarında iyi bir etkinlik oluyor. Bir tür sağlama yapma işlemidir.	A1-A2 düzeylerinde Lehçe öğretildiğinde nadir kullanılır.
Bu yönteme alışmış gruplarda çok verimli olmaktadır.	Modası geçtiğinden kullanılmaz.
Ana dilleri Slav dillerinden olan gruplarda Lehçeyi öğretmek için çok daha etkili bir süreç sağlar.	Dil içi bir ortamda Lehçe öğretildiğinden sadece Lehçe kullanılmasını tercih etmektedirler.
Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi eski ve verimsiz olarak kabul edilir. Ancak, özellikle çeviri atölyeleri sırasında çok faydalı olabilmektedir.	

3. grup olan Lehçe öğrenen Türk öğrenicilerin görüşlerini içeren ankette çeviri etkinliklerine yönelik çeşitli sorular bulunmaktadır. Bu öğrenicilerin çeviri ve dil bilgisi etkinliklerine ilişkin yanıtları aşağıdaki grafikte sunulmuştur.



Görüldüğü üzere, Türk öğreniciler çeviri ve dil bilgisi etkinliklerini neredeyse tümüyle tercih eden bir gruptur. Bu etkinlikleri yine aşağıdaki grafikte görmenin mümkün olduğu gibi hem Lehçeden Türkçeye hem de Türkçeden Lehçeye çeviri bağlamında neredeyse eşit oranda kabul etmektedirler.



ÖNERİLER

Yabancı dil eğitiminin öğretme ve geliştirme teknikleri göz önüne alındığında, öğrenicinin ve öğreticinin ana dilinin bu süreçte oynayabileceği rol dikkate değerdir. Yabancı dil derslerinde öğrenicinin ana dilini kullanması ya da kullanmaması konusunda yapılmış çalışmalarda nihai olarak verilmiş bir karar bulunmamakla birlikte farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Öğreticiler tarafından öğrenicilere sağlanan dilbilimsel verilerin sadece bir yabancı dilde mi olması gerektiği veya ana dili kullanımının yabancı dil öğrenme sürecini iyileştirip geliştirmediği sorusuna çok sayıda araştırma yanıt verememiştir. Genel bir bakışla bir yandan, öğreticinin sadece erek dili kullanması gerektiğine; öte yandan, yabancı dil öğrenmede ana dili kullanımının geçerli olduğuna ilişkin görüşler gözlenmektedir. Öğreticinin sadece erek dili kullanması gerektiğine ilişkin görüş yabancı dil öğretiminde uzun süreli bir geleneğe sahiptir. Bu görüşün sadık destekçileri için şu gereklilik vurgulanmaktadır: öğrenicinin dilsel girdilere maruz kalması gerekmektedir, bu girdiler olmadan dilsel üretim olamaz. Yabancı dil öğrenmede ana dili kullanımının geçerli olduğuna ilişkin görüşlere göre, her şeyden önce, iki dilli ders teknikleri öğreticiyle iletişimi kolaylaştırmaya ve yabancı dile yönelik ruhsal gerilimi azaltmaya yardımcı olmaktadır.

Bu noktada şu vurgunun yapılması gerekmektedir: Lehçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenicilerin ana dili, Lehçenin dahil olduğu dil ailesinin dışından ya da içinden bir dil olabilmektedir ve bu iki grup öğreniciye uygulanacak yöntemler aynı olmamalıdır. Lehçenin öğretim yöntemleri bu bağlamda tek yönlü ve kesin yargılar içeren yöntemler olmamalıdır. Duruma uygun bir örneği Bożena Ostromęcka-Frączak vermektedir. Bu örneğe göre, ana dilleri diğer Slav dillerinden biri olan öğreniciler kendi dilsel yeterliliklerini aşırı coşkulu bir şekilde değerlendirerek dil edinimlerini yavaşlatmakta ve "iletişimsellik tuzağı"na düşmektedirler. Bu öğreniciler metnin

verdiği bildiriyi almakta ve sadece, bildirinin yapısından izole (yalıtılmış) bir yöntemde kalmaktadırlar. Oysa ifadeler ve cümleler düzeyinde çeviri yapabilen öğrenici, metnin 'derin yapısı'nın çözümlemesine daha fazla dikkat eden, dilsel farkındalığını geliştiren öğrenicidir. Yapılan hatalar pragmatik/yararcı hatalar olarak kabul edilir (Lipińska; Seretny; Turek: 2016: 185). Belirli bir ana dili kullanıcısı için hazırlanmış bir ders kitabı varsa anlatım hataları da dahil olmak üzere girişim süreçlerinin olumsuz etkilerini en aza indirme şansı kesinlikle artacaktır (Lipińska; Seretny; Turek: 2016: 195).

Sonuç bölümünde de ifade edildiği üzere, Türkiye'de Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılmış anket çalışmaları öğrenicilerin çeviri etkinliklerine ilişkin olumlu inanışlarının çok güçlü olduğunu göstermektedir. Farklı ülkelerden gelen öğreniciler için hazırlanmış ders kitaplarının varlığı da Türk öğreniciler için ders kitabı hazırlanması gerekliliğini ortaya koymuştur denilebilir. Türk öğrenicilerin yanıtladığı anketler de bu görüşü destekler niteliktedir. Nitekim Türkiye'de Lehçe öğretimi dil dışı ortamda öğretimdir ve bu yüzden pilot uygulama gerektirmektedir. Çalışmamızın sonucunun işaret ettiği yönde, Türk öğrenicilere özel yeni bir ders kitabı hazırlanması önerilmektedir.

6.1. Türk Öğrenicilere Lehçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çeviriye Yer Verecek Ders Kitabı Hazırlanması

Polonya'da Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının pek çoğu tek dilli olarak yazılmış; dil bilgisi konularının anlatımı, örnek cümleler, alıştırmalar ve açıklamaları tümüyle Lehçe verilmiştir. Bu tek dilli kitaplar Polonya'da kalan yabancılar için düzenlenen Lehçe dil kurslarında kullanılmaktadır.

Tüm Lehçe öğrenicilerine yönelik evrensel nitelikli, tek dilli ders kitapları hazırlanabildiği gibi; ana dili ortak olan bir topluluğa yönelik, çeviriye de yer verecek Lehçe ders kitapları da hazırlanabilir. Polonya'nın yabancı dil olarak Lehçe

öğretmeye/öğrenmeye yönelik ders kitapları hazırlanmasını desteklediği bilgisini veren Szelc Majs'ın önerisi dikkate alınarak, bu destekten yararlanılıp Lehçe öğrenen Türkler için bir ders kitabı hazırlanması gerektiği görüşündeyiz. Bu bağlamda, Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi için başka bir dile çevirileri bulunan ders kitaplarının bir listesi yapılabilir, bu kitapların yöntemleri incelenerek çeviriyi ne ölçüde kullandıkları belirlenebilir ve öğretici konumda hangi işlevleri yerine getirdikleri tanımlanabilir.

Bu yönde hazırlanacak ders kitaplarının taşıması gereken nitelikleri ve yararlarını şu genel başlıklar altında sıralamak mümkün:

- Lehçeyi kendi kendine öğrenen kişilere yönelik olmalıdır.

- Öğrenicinin günlük yaşamda bulunma olasılığının yüksek olduğu iletişimsel durumlarla yakından ilişkili olmalıdır.

- Lehçe dil bilgisini öğrenmeyi kolaylaştıracak yeni çözümler içermelidir. Bu çözümler özellikle, Lehçenin sadece kural dışı durumlardan oluştuğu yönündeki basmakalıp görüşü kırmaya yönelik olursa öğrenicinin güdülenmesini arttırabilir.

- Ana dilinin ve erek dilin kültürel değerlerini yansıtan referans metinler öğretici ders gereçleri içermelidir. Burada da farklılık ya da benzerliklere dayalı karşılaştırmalı veya karşıtlayıcı bir yaklaşım sergilenebilir.

- Öğrenicilerin ana dilinde bir giriş yazılarak Lehçe dil bilgisi ve sözcük bilgisine ilişkin genel bilgiler verilebilir ve açıklamalar, yönergeler, yorumlar ve notlar öğrenicilerin ana dilinde düzenlenebilir.

- Kitabın sunacağı çeviri olanakları sadece çeviri alıştırmalarını değil, çeviriyi tamamlayıcı alıştırmalar olarak karşılaştırmalı dil bilgisi unsurlarını da ders programına katabilir ve bu, dil bilgisi sistemleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tam olarak vurgulama fırsatı verir (Wojcikiewicz, 1992: 165).

- Öğrenicinin ana dilindeki yorumlar öğrenmenin ilk döneminde zararlı olabilecek yanlış anlamaları önlemeye yardımcı olur, ders kitabının bilişsel olarak ustalığını

pekiştirir ve belirli konuların bağımsız olarak çalışılmasını sağlayarak ders zamanından ve öğreticinin çabasından çok tasarruf sağlar. Bununla birlikte, öğrenicilere bu tür fırsatlar sağlayan kitaplar metinlerin çevirisini bireysel çalışmalarda bir yardımcı olarak ele almada bağdaşık hale gelir (Wojcikiewicz, 1992: 166).

- Düzeylere uygun olarak hazırlanması gereken ders kitaplarında başlangıç düzeyinde ifadelerin sadeliği ve cümlelerin açık yapısı sözcüğün tam anlamıyla çeviriyi desteklemekte ve öğrenmeye yönelik önemli bir isteklendirme yaratmaktadır. Öğrenicinin diller arasındaki yapısal benzeşmeler konusunda genellemeler yapmaktan ve aceleci sonuçlar çıkarmaktan korktuğu doğrudur; ancak, uygun bir yorum bu tehlikenin giderilmesini sağlar. İleri düzeyde metinlerdeki ifadelerin söz dizimsel ve anlamsal karmaşıklığı ile çeviri tek tek sözcüklerin anlamlarını değil, daha büyük bütünlerin-cümlelerin anlam ve işlevlerini okumaya yardımcı olur (Wojcikiewicz, 1992: 170).

- Kullanıcı dostu bir çözüm olarak iki dilli bir sözlük içerebilir.

- Bir el kılavuzu hazırlanabilir.

- Ana dilinin önemli bir rolde olması amacıyla iki dilli metinler verilebilir (Örneğin sayfanın sağ tarafı Lehçe, sol tarafı Türkçe olabilir).

- Çeviriyi de içeren alıştırmaların sayısı arttırılabilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Ayşe Nihal, **Söylenceden Gerçekliğe Çeviribilim**, Multilingual, İstanbul, 2004.

Aksoy, Berrin, **Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi,** İmge, Ankara, 2002.

Al-maamari, Aisha Ahmed Ali Hadi. "An Overview of Grammar Translation Method's Effect on EFL Teaching And Learning", IJET, 2021, Volume. 10, Issue 1. (s.26-35).

Arı, Sevinç, **Çeviri Sosyolojisi,** Aylak Adam, İstanbul, 2014.

Arıkan, Rauf, **Araştırma Yöntem ve Teknikleri,** Nobel, Ankara, 2011.

Ataman, Ayşegül, vd. **Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu-Yabancı Dil**, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2006.

Aydın, Özgür, **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil bilgisi Öğretimi, Üretken-Dönüşümlü Dil bilgisi Kuramının Kısa Bir Tanıtımı,** Ankara,1996

Aydın, Yavuz, **Ermeniceden Türkçeye Yapılan Çevirilerde Karşılaşılan Çeviri Sorunları,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Aytaçlı, Berrak, "Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış", Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2012, Cilt: 3, Sayı: 1, s.1-9.

Baltacı, Ali, "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?" Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2019, Cilt: 5, Sayı:2, s.368-388.

Bekleyen, Nilüfer (Ed.), **Dil Öğretimi,** Pegem Akademi, Ankara, 2015

Bengi-Öner, Işın, **Çeviri Kuramlarını Düşünürken…** Sel Yay., İstanbul, 2001.

Bican, Gülşat, “Dil Öğretiminde Çok Dilli Bakış Açısı”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2019, Cilt:52, Sayı: 3, s.943-966.

Borecka, Violetta Elżbieta, “Rola Języka Ojczystego w Nauczaniu Języków Obcych – Założenia Teoretyczne oraz Propozycje Rozwiązań Metodycznych”, içinde: **Z Problematyki Kształcenia Językowego,** Tom VI, (red. E. Awramiuk, M. Karolczuk), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2016, s. 149-170.

Chomsky, Noam, **Doğa ve Dil Üzerine**, Tür. Ayşe Banu Karadağ, Sözcükler Yay. İstanbul, 2012.

Coşkun Ögeyik, Muhlise, **Yabancı Dil Öğretiminde Şiir,** Pegem, Ankara, 2007.

Çoraylı, Oya, **Farklı Metin Türlerinin Çevirisinde Karşılaşılan Sorunlara Eleştirel Bir Bakış**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Çoruk, Fatma Jale Gül, **Osmanlı Çeviri Geleneğinde Ermeni Çevirmenler ve Çeviri Sorunları,** Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2022.

Cömert, Bedreddin, “Kuramsal Açıdan Çeviri Sorunu” Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi, 1978.

Demircan, Ömer, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri,** Der Yayınları, İstanbul, 2013

Demirekin, Murat, **Çeviriyorum- Türkçede Çeviri Soruları ve Eşdeğerlik**, Eğitim Yayınevi, Ankara, 2014.

Demirel, Özcan, **Öğretme Sanatı**; Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2011

Demirel, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi,** Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2014

Deniz, Kemalettin; Öztürk, İsmail Yavuz; Çekici, Yunus Emre, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde Aracılık”, Rumeli DE Dil ve Edebiyat Alıştırmaları Dergisi, 2021, 25, s.347-357.

Dewi Haryanti, “Students’ Perception Towards Use Of Translation in Grammar Teaching/Learning”, Yayımlanmamış Tez, 2018.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: (D-AOBM) Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt, 2020

Doğan, Candemir, **Çağdaş Uygulamalı Dilbilim Yaklaşımlı Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri,** Ensar, İstanbul, 2012

Dunin-Dudkowska, Anna, “Tłumaczenie Dydaktyczne w Nauczaniu Języka Polskiego jako Obcego”, Acta Universitatis Lodziensis, 2011, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 18, s. 387-392.

Dunin-Dudkowska, Anna, “Tłumaczenie Profesjonalne i Dydaktyczne a Glottodydaktyka”, içinde: **Tłumaczenie Dydaktyczne w Nowoczesnym Kształceniu Językowym,** (Red. Anna Seretny, Ewa Lipińska), Kraków, Księgarnia Akademicka, 2016, s. 95-111.

Edukacja Międzykulturowa-Forum Glottodydaktyczne

Erkoç, Arzu, “Using Translation as a Pedagogical Tool: A Case Study in a Writing Class at Preparatory School”, RumeliDE Journal of Language and Literature Studies, 2019, 5, s. 346-357.

Eruz-Esen, Sakine, **Akademik Çeviri Eğitimi,** Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul, 2008.

Eruz, Sakine; Şan Filiz (yay.haz.). **Turgay Kurultay’a bir armağan Çeviribilimden Kesitler**, Multilingual, İstanbul, 2011.

Eser, Oktay, **Düşünceden Pratiğe Çeviri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.

Fotos, Sandra, “Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching”, içinde: **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning,** Ed. Hinkel, Eli, Routledge, Newyork, 2005.

Freeman, Diane Larsen; Anderson, Marti, **Dil Öğretiminde Teknik ve İlkeler**, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları, 2014.

Gębal, Przemysław, **Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze.** Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2010.

Güneş, Firdevs, “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar”, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstütüsü Dergisi, 2014, Cilt 8, Sayı 15, s. 123 – 148.

Güneş, İskender, **Çeviri Kuramlarının Gelişim Evreleri ve Genel Çeviri Kuramına Katkıları,** Yüksek Lisans Tezi, 2010.

Gür, Hakan, Dil Öğretim Yöntemleri: Toplulukta Dil Öğrenme, Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi Tömer Yayınları, 1996, Sayı 44, s.62-75

Güzel, Abdurrahman; Barın, Erol, **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi,** Ankara, Akçağ, 2013.

Hengirmen, Mehmet, **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi**, Ankara: Engin Yayınları, 1993.

Hofmański, Wojciech, **Transfer Ujemny a Kompetencja Językowa: Język Polski w Nauczaniu Słowian**, Wydawnictwo Karolinum, 2014.

Izdebska- Długosz, Dominika, “Praktyka Przekładu w Dydaktyce Gramatyki Języka Polskiego jako Obcego w Grupach Ukraińskich (Wschodniosłowiańskich)”, Roczniki Humanistyczne, 2020, 68, 10, s. 33-45.

Janowska, Iwona, “Od Metody Gramatyczno-Tłumaczeniowej do Mediacji Językowej. Tłumaczenie w Dydaktyce Języków Obcych”, içinde: **Tłumaczenie Dydaktyczne w Nowoczesnym Kształceniu Językowym,** (Red.Ewa Lipińska, Anna Seretny), Księgarnia Akademicka, Kraków, 2016, s.37-55.

Janowska, Iwona, vd., **Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2,** Kraków, Księgarnia Akademicka, 2011.

Jędrzejowska, Iwona, “Tłumaczenie jako Element Motywujący w Dydaktyce Języków Ob- cych”, içinde: **Nowe Spojrzenie na Motywację w Dydaktyce Języków Obcych,** (Red. Anna Michońska- Stadnik i Zdzisław Wąsik), Wyższa Szkoła Filologiczna, Wroclaw, 2008, s. 35-43.

Jurek-Rech, Beata, Rola Języka Ojczystego W Nauczaniu Języków Obcych, 2011.

Karavin, Harika, “Çeviri Kuramları Bağlamında Eşdeğerlik Kavramının İzini Sürmek”, 2016, Cilt 6, Sayı 12, 125, s.125-144.

Karimzadeh, Abdollah, vd., “Micro and Macro Levels of Translation Pedagogy: A Study on the Components of Translation Competence and the Ways to Develop It in Translation Courses”, Journal of Studies in Education 5/ 2, s.158-168.

Karwowska, Bożena. “Z Perspektywy Zachodniej Kanady o Akademickich Programach Języka i Literatury Polskiej”, Polonistyka. 2019, Numer 10, s.51-58.

Kayalı, Yalçın (ed.). **Çeviribilim Yazıları,** Çizgi, Ankara, 2019.

Kayalı, Yalçın, “Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi ve Sanskrit Dili Öğretiminde Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin Kullanımı”, Akademik Bakış Dergisi, 2015, Sayı 49, s. 225 – 235.

Koçlu, Seda, **Göç ve Çeviri İlişkisi Bağlamında Toplum Çevirmenliğine Üst Bakış: Sakarya Örneği,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.

Komorowska, Ewa, **Nauczanie języka polskiego jako obcego dla potrzeb biznesowych na najniższych poziomach zaawansowania**, Doktora Tezi, Kraków 2020

Korkmaz, İnönü, “Çeviri Stratejilerinin Yazın Çevirisinde Uygulanması: Yaşar Kemal’in Ölmez Otu Eserinin İngilizceye Çevirisinden Örnekler”, Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2016, Cilt: 6, Sayı: 12, s. 35-46.

Kowalewski, Jerzy, 80 Lat Nauczanie Jezyka Polskiego Jako Obcego, 2011. (bilgi metni)

Kuc, Maria, “Tryb Rozkazujący w Różnych Sytuacjach Komunikacyjnych – Propozycje Prezentacji na Lektoratach Języka Polskiego jako Obcego (jpjo)”, Kwartalnik Polonicum, 2016, Vol. 22, s.7-18.

Kudat, Celal, “Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metin Kullanımı”, içinde: **Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi,** (Yay.Haz. Ali Osman Öztürk), Anı yay., Çanakkale, 2007

Köktürk, Şaban, **Uygulamalı Çeviribilim,** Detay, Ankara, 2015.

Lewandowski, Jan, “O nauczaniu języka polskiego jako obcego”, Poradnik Językowy, 1979, nr 5, s.9-23.

Lewandowski, Jan, **Nauczanie Języka Polskiego Cudzoziemców w Polsce: Monografia Glottodydaktyczna**, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 1985.

Lewicka, Magdalena; Waszau, Anna, "Cultural Competence and Intercultural Communication on the Ground of Contemporary Glottodidactics", International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2016, V.5 Issue 10, s.39-44.

Lipińska, Ewa; Anna, Seretny, "Tłumaczenie w Nauczaniu/Uczeniu się Języka Obcego – od Słowa do Tekstu", içinde: **Tłumaczenie Dydaktyczne w Nowoczesnym Kształceniu Językowym,** (Red. Ewa Lipińska i Anna Seretny), Kraków, Księgarnia Akademicka, 2016, s. 21-35.

Lipińska, Ewa; Seretny, Anna; Turek, Przemysław, "Błędy Pagmatyczne Uczących Się Języka Polskiego jako Obcego", içinde **Tłumaczenie Dydaktyczne w Nowoczesnym Kształceniu Językowym,** Księgarnia Akademicka, Kraków, 2016, s. 181-198.

Madej, Paweł, "Tłumaczenie Bezpośrednie jako Metoda Nauki Języka Obcego", V. Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna: Języki Obce w Kontekście Współczesnych Wyzwań i Perspektyw. Ustroń, 2009. Politechnika Śląska (Gliwice). Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, 2009, s.113-119.

Majewska-Wójcik, Anna, "Tłumaczenie Dydaktyczne jako Narzędzie Wspomagające w Nauczaniu Gramatyki Niderlandzkiej na Przykładzie Imperatywu, Roczniki Humanistyczne, 2020, Tom LXVIII, s. 47-59.

Majkiewicz, Anna, "Wybrane zagadnienia przekładu i ich użyteczność w glottodydaktyce", içinde: **Sztuka czy Rzemiosło? Nauczyć Polski i Polskiego,** (Red. Jolanta Tambor, Aleksandra Achtelik), Wydawnictwo Gnome, Katowice, 2007, s. 254-263.

Matuszek, Gabriela. “Polonistyka w Niemczech – stan obecny, perspektywy i propozycje”, içinde: **Polonistyka Bez Granic,** Kraków, 2010, s. 171-179.

Mazur, Jan, “Lektor języka polskiego w zagranicznym ośrodku akademickim. Oczekiwania i rzeczywistość”, içinde: **Polonistyka na Początku XXI Wieku**, Red. Jolanta Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Katowice 2018, s. 55-62.

Memiş, Muhammet Raşit; Erdem, Mehmet Dursun, “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”, Turkish Studies, 2013, 8/9, s. 297-318.

Mikoś, Michael, “Towards a History of ‘Polonistyka’ in the United States and Canada”, The Polish Review, 2008, Vol. 53, No. 2, s. 217-233.

Mikoś, Michał. Zarys Historii Polonistyki w Americe Północnej”, Biblioteka Postscriptum Polonistycznego, 2012, Tom 2, s.206-222.

Miodunka Władysław; Pavlo Levchuk, “Dziesiciolecie polonistyki na Uniwersytecie Lwowskim”, Postscriptum Polonistyczne, 2017, 20 (2), s.289-297.

Miodunka, Władysław, “Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego, Lingwistyka Stosowana”, Przegląd, 2009, Tom 1, s. 61-80.

Miodunka, Władysław, “Od Studium Języka Polskiego do Zakładu Językoznawstwa Stosowanego. 20 Lat Kształcenia Cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ”, içinde: Oswajanie Chrząszcza w Trzcinie, Czyli o Kształceniu Cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ, (Red. Miodunka, Rokicki, Kraków: UJ,1999, s.34–48.

Miodunka, Władysław; Gębal, Przemysław, “From the Poznan School of Applied Linguistics to the Cracow School of Comparative Glottodidactics. The past, the present and the future of Polish Glottodidactics”, Glottodidactica, 2016, 43/2, s.39-62.

Miodunka, Władysław. “Wprowadzenie Redaktora Serii. Tłumaczenie Dydaktyczne w Teorii i Praktyce Nauczania Języków Obcych na Przykładzie Nauczania Języka Polskiego jako Ob- cego”, içinde: **Tłumaczenie Dydaktyczne w Nowoczesnym Kształceniu Językowym,** (Red. Anna Seretny, Ewa Lipińska), Kraków, Księgarnia Akademicka, 2016, ss. 11-21.

Mutlu, Sıla, **Çeviri Kuramları ve Çeviri Eğitimi.** Hiperyayın, İstanbul, 2020.

Nagórko, Alicja, “Jak daleko leży Berlin? Polonistyka w Kraju Ościennym”, içinde: **Polonistyka bez Granic. Tom 1: Wiedza o literaturze i kulturze,** (Red. Kunz Tomasz, Miodunka Władysław, Nycz Ryszard), Wydawnictwo Universitas, Kraków, 2010, s.163-171.

Odacıoğlu Mehmet Cem; Köktürk, Şaban, “Çeviri Kuramlarını Yeniden Yorumlamak: Yerellestirme Endüstrisinden Skopos Ve Çeviriye İlişkin Eylem Kuramı Üzerindeki Etkisi”, Akademik Bakış Dergisi, 2015, Sayı: 50, s.288-298.

Odacıoğlu, Cem; Barut, Evren, “Çeviri Usul, Strateji Ve Yöntemleri Üzerine Bir Analiz”, Tarih Okulu Dergisi, 2018, XXXIV, s. 1363-1392.

Özbent, Süeda, “Kültürler Arası ve Kültürler Üstü İletişim Aracı Olarak Çeviri”, Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi, 2015, sayı 21,s. 13-21.

Öztürk, Ali Osman (Ed), **Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi,** Anı Yay, Ankara, 2007.

Paker, Saliha, “Yazınsal Çoğuldizge İçinde Çeviri Yazının Durumu”, içinde: Çeviri Seçkisi 2, (Haz.) Mehmet Rıfat, Dünya Yayıncılık, İstanbul, 2004.

Panou, Despoina, “Equivalence in Translation Theories: A Critical Evaluation”, Theory and Practice in Language Studies, 2013, Vol. 3, No. 1, s. 1-6.

Peçenek, Dilek, “Yabancı Dil Öğretiminde Dil bilgisi”, Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, 2005, Sayı 129.

Peçenek, Dilek. **Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknikleri**, Ankara, Değişim Yayınları, 1998.

Polish Language And Literature “Polish Studies” at the University of Toronto, an Overview, 2010.

Przechodzka, Grażyna, “Ćwiczenia Translacyjne jako Jedna z Technik Wspomagających Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego”, içinde: **Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego,** (red. Anna Seretny, Waldemar Martyniuk i Ewa Lipińska), Kraków, Universitas, 2004, s. 53-61.

Rabiej, Agnieszka, “Znalezione w Przekładzie: Rola Języka Pierwszego w Nauczaniu Języka Obcego/Drugiego”, içinde: **Tłumaczenie Dydaktyczne w Nowoczesnym Kształceniu Językowym,** (red. Ewa Lipińska i Anna Seretny), Kraków, Księgarnia Akademicka, 2016, s. 55-75.

Rakova, Zuzana, **Çeviri Kuramları** (Çev.Yusuf Polat), Çevirmenin Yayını, Ankara, 2016.

Richards, Jack; Rodgers, Theodore, **Approaches and Methods in Language Teaching,** Cambridge University Press, New York, 2001.

Robinson, Douglas, **What is Translation? Centrifugal Theories, Critical Interventions,** The Kent State University Press, Ohio, 1997.

Róg, Tomasz, “The Shaping of Applied Linguistics and the Emergence of Glottodidactics”, Lingwistyka Stosowana, 2014, 9, s.117–131.

Ronowicz, Edmund Andrzej, **Kierunki w Metodyce Nauczania Języków Obcych Przegląd Historyczny,** Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.

Ruszer, Andrzej; Rui, Mao, "Realia Polskie i Chińskie na Zajęciach Tłumaczeniowych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego", içinde: **W Kręgu (Glotto)Dydaktyki,** (Red. Aleksandra Achtelık Karolina Graboń), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2018, s.190-203.

Sağlam, Naciye, Çeviri Göstergebilim Yöntemiyle Buket Uzuner'in İstanbullular Romanı Çevirileri Üzerine Bir İnceleme, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 2017, 60, s.283-294.

Sarıçoban, Arif; Tavil, Zekiye Müge (ed.), **Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı,** Anı Yay, Ankara, 2012.

Savran, Zehra, "Bir Çevirinin Anatomisi", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2003, Cilt: 13, Sayı: 1, s.137-150.

Saydı, Tilda, "Introduire l'Interculturel Dans l'Enseignement-Apprentissage De Langue Etrangère En Milieu Universitaire Exolingue", Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015, Cilt: 28, s.313-336.

Scheffler, Paweł, "Learners' Perceptions of Grammar-Translation as Consciousness Raising", Language Awareness, 2013, 22/3, s.255-269.

Scheffler, Paweł, Ćwiczenia Tłumaczeniowe w Nowoczesnym Nauczaniu Języków Obcych, Języki Obce w Szkole 3, 2007, s. 58-62.

Seretny Anna, Lipińska Ewa, **ABC Metodyki Nauczania Języka Polskiego,** Universitas, Krakow, 2016.

Seretny, Anna, “Programy Nauczania Języka Polskiego jako Obcego. Poziomy A1–C2 jako Odpowiedź na Pytanie: „Czego i Kiedy Uczyć?” içinde: **Panorama Glottodydaktyki Polonistycznej,** Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, 2019, s.13-21.

Sevinç, Yeşim, **A Study on Individual Differences Between Polish and Turkish ESL learners,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011.

Sezer, Ayhan, “Yabancı Dil Öğretiminde Üretken-Dönüşümlü Dil bilgisinin Yeri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1988, Sayı 3, s. 141-151.

Sluszka, Sigmund, “Polish Language Teaching in America”, Polish American Studies, 1951, Vol. 8, No. 1/2, s. 29-34.

Stolze, Radegundis, **Çeviri Kuramları**, Değişim Yayınları, İstanbul, 2013.

Suçin, Mehmet Hakkı, **Öteki Dilde Var Olmak**, Multilingual Yayınları, İstanbul, 2007.

Sunel, Hamit, “Çeviri ve Bir Çevirinin Düşündürdükleri”, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1988, Sayı 3. s.153-168.

Szafraniec, Kamil, “Metoda Gramatyczno-Tłumaczeniowa Oraz Elementy Przekładu W Glottodydaktyce Polonistycznej”, Acta Universitatis Lodziensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, 2012, 19, s.93-103.

Şahin, Yusuf (ed.), **Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi,** Eğitim Yayınevi, Konya, 2013.

Şahin, Yusuf, “Yabancı Dil Öğretiminin Eğitbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri”, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2007, 22/1, s. 465-470.

Şener, Leyla, **Eski Rusya’da Çeviri Faaliyetleri,** Grafiker Yayınları, İstanbul, 2015.

Şevik, Nesrin; Gündoğdu, Mehmet; Tosun, Muharrem, "Skopos Kuramını Yeniden Anlamak: Skopos Kuramında Amaç Kavramına Geniş Ölçekli Bir Bakış", Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi, 2015, Cilt I, Sayı 1, s. 179-196.

Şevik, Nesrin; Şimşek Fatih, **Kuramdan Uygulamaya Çeviri Eğitimi**, Çizgi Kitabevi, 2021, İstanbul.

Tahir- Gürçağlar, Şehnaz, **Çevirinin ABC'si,** Say, 2014, İstanbul.

Tanrıkulu, Lokman, "Çoğuldizge Kuramı Işığında Sabahattin Ali'nin İçimizdeki Şeytan Adlı Romanının İncelenmesi", Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 2018, 4 /1, s. 27-38.

Tarcan, Ahmet, **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

Taş, Seda, "Kültürel Unsurların Çevirisi ve Çeviri Stratejileri", Humanitas, 2017, Cilt:5, Sayı 10, s.1-14.

Tavil, Zekiye Müge; Sarıçoban, Arif, **Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı,** Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.

Tosun, Cengiz, "Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış", Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences, 2006, Cilt 1, Sayı 5, s.79 – 88.

Türk Dili Çeviri Sorunları Özel Sayısı, 1978. Sayı 322

Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı, Temmuz-Ağustos, 1983

Ufki, Ali, **Saray-ı Enderun,** Kitap Yayınevi, İstanbul, 2013.

Ustenko, Eugenia, “Program Gramatyczny w Nauczaniu Języka Polskiego jako Obcego Studentów Ukraińskich”, içinde: **Polonistyka na Początku XXI Wieku, Diagnozy Koncepcje Perspektywy**, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016, s.615-623.

Vermeer, Hans, **Çeviride Skopos Kuramı,** (Çev Ayşe Handan Konar), İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 2008.

Willis, Jane, “A Flexible Framework for Task-based Learning”, içinde: **Challange and Change in Language Teaching,** Mac Millan Publishers Limited, Oxford, UK, 1996.

Wójcikiewicz, Marek, “Tłumaczenie w Programach Nauczania Języków Obcych (ze Szczególnym Uwzględnieniem Nauczania Języka Polskiego jako Obcego)”, Acta Universitatis Lodziensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, 1992, 4, s. 161-171.

Yalçın, Alemdar, **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar,** Akçağ, Ankara, 2012.

Yalçın, Perihan, **Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama**, Grafiker Yayınları, Ankara, 2015.

Yazıcı, Mine, Yazılı Çeviri Edinci, Multilingual, İstanbul, 2007.

Yazıcı, Mine, **Çeviribilimde Araştırma,** Multilingual, İstanbul, 2011.

Yoldaş, Ünal, Çoğul Dizge Kuramı, https://www.academia.edu/20037879/Çoğuldizge_Kuramı (son görülme tarihi 17.06.2019)

Yücel, Faruk, **Tarihsel ve Kuramsal Açıdan Çeviri Edimi,** Dost, Ankara, 2007.

Yabancı Öğrenicilerin Anketi

Anket yanıtlarınız yalnızca araştırma amacıyla anonim olarak kullanılacaktır. Anketi yanıtlama konusundaki yardımınız yabancı dil olarak Lehçe öğrenmek ve öğretmek üzerine yazdığım doktora tez çalışmamın analizlerinin bir kısmını oluşturmamı mümkün kılacaktır. Anketi tamamlamaya ayırdığınız zaman ve bağlılığınız için teşekkür ederim.

Saadet Büyük

1. Cinsiyet …….
2. Yaş …….
3. Nerelisiniz? ……...…
4. Ana diliniz nedir?.....…….
5. Eğitim durumunuz nedir? .....…….
6. Yabancı dil biliyor musunuz?.....…….

7.Neden Lehçe öğreniyorsunuz? Aşağıdaki uygun cevabı/yanıtları işaretleyiniz.

Dil yeterlilik sınavını geçmek istiyorum.	
Güzel bir iş sahibi olmak istiyorum	
Yurt dışına gitmek istiyorum.	
Dil öğrenimi bana kolay geliyor.	
(Varsa eklemek istediğiniz diğer başlık)	

8. Ne kadar zamandır Lehçe öğreniyorsunuz?
……
……

9. Lehçe hakkında ne düşünüyorsunuz? Lehçe öğretmek ….....bir süreçtir (ilginç, uzun, karmaşık, sıkıcı, zor, kolay) Neden?
……
……

10. Lehçe bir metni okuma esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadığınızı belirtiniz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Sözcük bilgisi					
Dil bilgisi					
Fonetik					
Alfabe					

Anadil farklılıkları görme					
Anadil benzerlikleri görme					

11. Lehçe yazma esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadığınızı belirtiniz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Sözcük bilgisi					
Dil bilgisi					
Anadil farklılıkları görme					
Alfabe					
Anadil benzerlikleri görme					

12. Lehçe dinleme esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadığınızı belirtiniz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Yabancıların farklı aksanlarını ve telaffuzlarını anlama					
Sözcük bilgisi					
Resmi toplantılar					
Yabancılarla temas kurma					
Radyo ve televizyon yayınlarını anlama					
Resmi olmayan toplantılar					
Polonyalılar ile temas kurma					

13. Lehçe konuşma esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadığınızı belirtiniz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Akıcı konuşma					

Yabancılarla temas kurma					
Telefon konuşmaları yapma					
Sözcük bilgisi					
Radyo, televizyon ve sinema yayınlarını anlama					
Resmi toplantılar					
Resmi olmayan toplantılar					

14. Lehçeyi kullanırken hangi becerilerin sizin için kolay olduğunu belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Anlama					
Dil bilgisi					

15. Bana göre Lehçe kolaydır/zordur, çünkü...
……
……

16. Lehçe öğrenirken sınıf ortamında kullanılan öğretim yöntemleriyle ilgili özel gereksinimleriniz var mı? Lütfen hangi çalışma yöntemlerini hangi sıklıkta tercih edeceğinizi belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Konuşmalar					
Grup çalışmaları					
Video gösterimi veya ses kaydı dinleme					
Bireysel çalışma					
Dil bilgisi alıştırmaları					
Çeviri alıştırmaları					

17. Lütfen başka hangi öğrenme yöntemlerinin etkili olduğunu düşündüğünüzü yazın.

……
……

18. Lehçe öğrenmenin sizin için en zor yanı nedir?

Dil bilgisi	
Dinleme	
Konuşma	
Yazma	
Okuma	
Diğer	

19. Bu zorlukların nedenleri nelerdir (lütfen işaretleyin)?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Dil becerilerim yeterli değil					
Düzenli çalışmıyorum					
Derslerde dikkatsizim					
Materyali anlamıyorum					
Öğretmen iyi açıklayamıyor					
Sınıftaki atmosfer iyi değil					
Haftalık ders saati sayısı az geliyor					
Yeterli motivasyon eksikliği					

20. Lehçe öğrenme kararınızda hangi faktörler etkili oldu?

Arkadaşlarım ve ailem teşvik etti
Yeni bir dil öğrenmek / niteliklerimi geliştirmek
Polonya'da yabancı bir şirkette iş bulma olasılığımı artırmak

Özgüvenimi arttırmak
Mesleki bilgi ve yetkinliklerimi arttırmak
Kendi işimi kurma ihtimali
Hayat boyu öğrenme
Diğer

21. Lehçe öğrenmenize en çok hangi etkinlikler yardımcı oluyor?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Özgün metinler okuma					
Rol yapma/drama ve diyaloglar					
Dil oyunları ve etkinlikleri					
Çeviri etkinlikleri					
Çeşitli multimedya programları					
Yazılı metinler yaratma					
Özgün konuşmalar dinleme					
Çeşitli dil bilgisi alıştırmaları					

22. Lehçe derslerinde en çok neyi seviyorsunuz?……

23. Lehçe derslerinde neyi sevmiyorsunuz?.....……

24. Sizce Lehçe derslerinizin başarısını ne/hangisi belirler?

Öğrencinin derse katılımı ve dahil olması
Öğrenci ve öğretmenin ortak katkısı
Dersin sadece öğretmen merkezli işlenmesi
Diğer

Türk Öğrenicilerin Anketi

Anket yanıtlarınız yalnızca araştırma amacıyla anonim olarak kullanılacaktır. Anketi yanıtlama konusundaki yardımınız yabancı dil olarak Lehçe öğrenmek ve öğretmek üzerine yazdığım doktora tez çalışmamın analizlerinin bir kısmını oluşturmamı mümkün kılacaktır. Anketi tamamlamaya ayırdığınız zaman ve bağlılığınız için teşekkür ederim.

Saadet Büyük

1. Cinsiyet …….
2. Yaş …….
3. Hangi lisede okudunuz ve bildiğiniz yabancı diller nelerdir……
4. Lehçe öğrenmeye ne zaman başladınız?.....……..

5. Neden Lehçe öğreniyorsunuz? Aşağıdaki uygun cevabı/yanıtları işaretleyiniz.

Polonya'da yaşamak istiyorum	
Leh dili filoloğu olarak mezun olup bir iş bulmak istiyorum	
Dil öğrenmeyi seviyorum	
Lehçe yabancı dil sınavından (KPDS) yüksek bir puan almak istiyorum	
(Varsa eklemek istediğiniz diğer başlık)	

6. Lehçe bir metni okuma esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadığınızı belirtiniz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Sözcük bilgisi					
Dil bilgisi					
Fonetik					
Alfabe					
Anadil benzerlikleri görme					
Anadil farklılıkları görme					
(Varsa eklemek istediğiniz diğer başlık)					

7. Lehçe yazma esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadığınızı belirtiniz?

	Her zaman	Sık	Bazen	Nadiren	Hiç

		sık			
Sözcük bilgisi					
Dil bilgisi					
Fonetik					
Alfabe					
Anadil benzerlikleri görme					
Anadil farklılıkları görme					
(Varsa eklemek istediğiniz diğer başlık)					

8.Lehçe dinleme esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadığınızı belirtiniz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Yabancı dil olarak Lehçe konuşan Türkler					
Sözcük bilgisi yetersizliği					
Resmi toplantılarda					
Polonya dışındaki ülkelerden gelen yabancılarla iletişim kurarken					
Radyo, televizyon ve sinema yayınlarını anlama					
Resmi olmayan toplantılarda					
Polonyalılarla konuşurken (aksan, telaffuz ve hız farklılıkları)					
Ana dili (örneğin Fransızca, İspanyolca veya İtalyanca vb.) farklılıklarından kaynaklı aksan ve telaffuz farklılıklarından dolayı					

9.A) Bana göre Lehçe kolaydır, çünkü
……
……

B) Bana göre Lehçe zordur, çünkü

……
……

10.Lehçe konuşma esnasında aşağıdakilerden hangisinde ne sıklıkla güçlük yaşadığınızı belirtiniz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Akıcı konuşma					
Sözcük bilgisi (yetersizliği)					
Telefon görüşmesi yaparken					
Resmi toplantılarda					
Resmi olmayan toplantılarda					

11.Lehçeyi kullanırken hangi becerilerin sizin için kolay olduğunu belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Anlama					
Dil bilgisi					

12. Lehçe öğrenirken sınıf ortamında hangi çalışma yöntemlerini hangi sıklıkta tercih ettiğinizi belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Konuşmalar					
Grup çalışmaları					
Video gösterimi veya ses kaydı dinleme					
Bireysel çalışma					
Dil bilgisi alıştırmaları					

Çeviri alıştırmaları					

13. Lehçe öğrenirken sınıf ortamında kullanılan öğretim yöntemleriyle ilgili özel gereksinimleriniz var mı? Tercih ettiğiniz yöntem veya çalışmalar nelerdir? Lütfen başka hangi Lehçe öğrenme yöntemlerini sevdiğinizi ve etkili olduğunu düşündüğünüzü yazın.
……
……

14. Lehçe öğrenmenin sizin için en zor yanı nedir?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Okuma					
Yazma					
Konuşma					
Anlama					
Dil bilgisi					

15.Bu zorlukların nedenleri nelerdir? İşaretleyiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Dil becerilerim yeterli değil					
Sistematik bir şekilde öğrenmiyorum					
Derslerde dikkatsizim.					
Öğretmen iyi açıklayamıyor					
Sınıftaki atmosfer iyi değil					
Haftalık ders saati sayısı					
Motivasyon eksikliği					
(Varsa eklemek istediğiniz diğer başlık)					

16. Ana dili Türkçe olan biri olarak Lehçe öğrenmenin ekstra bir zorluğu var mıdır? Neden?

……
……

17. Lehçe öğrenme kararınızda hangi faktörler etkili oldu?

Polonya'da yabancı bir şirkette iş bulma olasılığımı artırmak	
Arkadaşlarım ve ailem teşvik etti	
Yeni bir dil öğrenmek / niteliklerimi geliştirmek	
Özgüvenimi arttırmak	
Mesleki bilgi ve yetkinliklerimi arttırmak	
Kendi işimi kurma olasılığı	
Hayat boyu öğrenme	
Mütercim tercüman	
(Varsa eklemek istediğiniz diğer başlık)	

18. Lehçe öğrenmenize en çok hangi etkinlikler daha çok yardımcı oluyor?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Özgün metinler okuma					
Rol yapma/drama ve diyaloglar					
Dil oyunları ve etkinlikleri					
Lehçeden Türkçeye çeviri alıştırmaları					
Türkçeden Lehçeye çeviri alıştırmaları					
Multimedya programları					
Yazılı metinler yaratma					
Özgün konuşmalar dinleme					
Dil bilgisi alıştırmaları					
(eklemek istediğiniz başlık)					

19. Lehçe derslerinde neyi seviyorsunuz?

……
……

20. Sizce Lehçe derslerinizin başarısını aşağıdakilerden hangisi belirler? İşaretleyiniz.

Öğrencinin derse katılımı ve dahil olması	
Öğrenci ve öğretmenin ortak katkısı	
Dersin sadece öğretmen merkezli işlenmesi	
(Varsa eklemek istediğiniz diğer başlık)	

21. Lehçe hakkında ne düşünüyorsunuz? Bir Türk olarak Lehçe öğrenme sürecinizi nasıl tanımlarsınız? (ilginç, uzun zaman gerektiren, karmaşık, sıkıcı, zor, kolay...) Nedenini açıklar mısınız?

……
……

Yabancı Öğreticilerin Anketi

Anket yanıtlarınız yalnızca araştırma amacıyla anonim olarak kullanılacaktır. Anketi yanıtlama konusundaki yardımınız yabancı dil olarak Lehçe öğrenmek ve öğretmek üzerine yazdığım doktora tez çalışmamın analizlerinin bir kısmını oluşturmamı mümkün kılacaktır. Anketi tamamlamaya ayırdığınız zaman ve bağlılığınız için teşekkür ederim.

Saadet Büyük

1. Cinsiyet …….
2. Yaş …….
3. Eğitim durumunuz nedir?
Yüksek Lisans
Doktora
Diğer……
……
4. Yabancı dil olarak Lehçe öğreticileri için ek kurslar tamamladınız mı? Eğer öyleyse, bunlar
nelerdir?.....……
……..

5. Kaç yıl staj
yaptınız?.....

6. Ne kadar zamandır Lehçe öğretiyorsunuz?
……

7. Kurslar / metodoloji konferansları / yeterlilik kursları hakkında nasıl bilgi alıyorsunuz? (Birkaç öğeyi daire içine alabilirsiniz)

Konuyla ilgili bilgileri kendim ararım.	
Hocalarımdan bilgi alırım.	
Beraber çalıştığım arkadaşlarımdan bilgi alırım.	
Lehçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynaklardan bilgi alırım.	
Öğretmen yetiştiren kurumlardan (Üniversiteler, Mesleki kurumlar) bilgi alıyorum.	
Diğer…	

8. Lehçe dil öğreticilerinin yeterliliklerini arttıran sistematik eğitim kursları veya diğer faaliyetleri hangi kurum(lar) yürütür? Lütfen bu kurumların isimlerini yazınız.
……
……..

9. Hangi mesleki gelişim biçimlerine katılmak istersiniz?

Yöntem bilimsel atölyeler	
Pedagojik konferanslar	
Diğer	

10. Lütfen yüksek eğitiminiz boyunca odaklandığınız/odaklanmak istediğiniz konu başlıklarını belirtiniz.

İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Lehçe					
Öğrenci stajlarının organizasyonu ve yürütülmesi					
Diğer konularda eğitim dili olarak Lehçe					
Lehçe uzmanlık dili					
Yabancı dil dersi planlama					
Algılayıcı becerilerin öğretimi (okuduğunu anlama, dinlediği metni anlama)					
Üretken becerileri öğretmek (yazma, konuşma)					
Sözcük öğretimi					
Dil bilgisi öğretimi					
Ses bilgisi öğretimi					
Öğretimde dil becerilerini doğrulama (değerlendirme - ölçme - hataları düzeltme)					
Öğrenme sürecinde öğrencinin özerkliğini geliştirmek (proje çalışması, dil portföyü, dil pasaportu)					
Öğrencinin kültürlerarası yetkinliğini geliştirme (kültürlerarası öğrenmenin varsayımları ve hedefleri)					
Lehçe dil dersi sırasında edebi metinle çalışmak					
Lehçe öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımı					
Üstün yetenekli bir öğrenciyle çalışmak					
Desteğe ihtiyacı olan bir öğrenciyle çalışmak					
Lehçe dil dersleri sırasında kültürel bilgi					
Öğrencilerin Lehçe öğrenmeye güdülenmesini artırmak					
Sosyal medya ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi					
Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi					
Uyum sınıflarında Lehçe öğretmek					

Sınıftaki öğrenci sayısı					

11. Hangi dil(leri) biliyorsunuz?.....

12. Lehçe öğreticileri için eğitim kurslarının …… yapılması gerektiğine inanıyorum.

Lehçe	
İngilizce	
Diğer	

13. Size göre Lehçe öğretiminde çekilen en büyük sancı nedir? (birkaç öğeyi daire içine alabilirsiniz)

Öğrenicilerin motivasyon eksikliği	
Avrupa Birliği'nde Lehçenin rolü hakkındaki bilgi eksikliği	
Dikkat çekici olmayan öğretim yöntemlerinin ve modası geçmiş veya ilgi çekici olmayan kaynakların kullanımı	
Modern öğretim yöntemleriyle ilgili kaynaklara erişim olmaması	
Öğrenicileri öğrenmeye nasıl güdüleyebilirim ve yabancı dil derslerini nasıl ilginç bir şekilde yürütebilirim konularında çalıştay önerileri eksikliği	
Benim yaşadığım yerde atölye ve eğitim fırsatları yok ve başka bir şehirdeki eğitimlere gitmede zorluklar yaşıyorum.	
Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni eğilimler alanında lisansüstü eğitim fırsatı yok.	
Ebeveynlerin ikinci bir yabancı dilin işgücü piyasasında ek bir varlık olduğunu anlamaması	
Lehçeye karşı -örneğin evden- olumsuz tutumlar Ebeveynlerin ikinci yabancı dil olarak Lehçe'ye karşı olumsuz tutumu	
Diğer	

14. Sınıfta yabancı dil öğretiminde hangi yöntemleri ne sıklıkta kullanıyorsunuz?

Öyküleyici metinler yöntemi
Doğal dil öğrenme yöntemi
Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi
Direkt yöntem
Topluluk Dil Öğrenimi yöntemi
Sessizlik yöntemi

İşitsel-dilsel yöntem
Tüm vücutla reaksiyona girme yöntemi

15. Yabancı dil öğretmek için başka yöntemler kullanıyorsanız, lütfen bunları belirtiniz.
……
……

16. Bir yabancı dil öğretmek için kendi yöntemlerinizi kullanıyorsanız, lütfen bunları belirtiniz.
……
……

17. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemini kullanıyor musunuz? Neden kullanıyorsunuz / kullanmıyorsunuz?
……
……

18. Öğrenciler dil bilgisi sever mi? Neden? Yeni konuları nasıl tanıtıyorsunuz?
……
……

19. Öğrenciler yeni kelimelerle nasıl başa çıkıyor? Öğrencilere yeni kelimeleri nasıl öğretirsiniz? Öğrencilerle kullandığınız kelimeleri pekiştirmek için kanıtlanmış yöntemleriniz nelerdir? Öğrenciler yeni kelimelerin anlamlarını kendileri anlıyor mu? Sözcükleri öğretme uygulaması nasıl yapılır?

20. Avrupa Dil Portfolyosunu ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını biliyor musunuz? Çalıştığınız ders kitabı Portfolyodaki ve Çerçevedeki etkinliklerin toplamını içeriyor mu? Ya da kendiniz öğrenciler için bir portfolyo oluşturmuş olabilir misiniz?

21. Bilgisayar becerileriniz nelerdir?

Nadiren bilgisayar kullanırım.	
Temel araçları kullanırım (metin düzenleyici, sunum programı, internet arama motoru)	
Daha gelişmiş araçlar ve yazılımlarla çalışabilirim ancak yeni programları kendim yükleyemem	
Yeni programlar kurar ve güncellerim, sistem güvenliğiyle ilgilenirim	
Seviyemi yüksek olarak değerlendiriyorum - sadece temel araçları kullanamıyorum, aynı zamanda yeni programlar yükleyebilir, interneti kişisel ve öğretim amaçlı kullanabilirim.	

22. Multimedya/çoklu ortam araçlarını kullanma imkanınız varsa derslerde hangilerini kullanıyorsunuz?

	Çok sık	Sık sık	Bazen	Hiç	Bilmiyorum
İnternet sözlükleri					
İnternet tarayıcıları					
DVD film / müzik çalarlar					

Multimedya ansiklopedileri					
Sunum yazılımı					

23. Belirli bir bilgisayar programını seçerken ……. hareket edersiniz.

Öğrenicilerin tercihleriyle
Çalışmada programı bütün grupla kullanma olasılığıyla
Öğrenici için dikkat çekici grafikle
Derslerin bireyselleşmesi ihtimaliyle
Konuları ders kitabının içeriğiyle ilişkilendirme olasılığıyla

24. Öğrencilerinize bağımsız çalışmaları için bilgisayar programlarından hangisini önerirsiniz?
……..

25. Lehçe öğretiminde öğrencilerle ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Öğrencilere yardımcı olmak için neler yapıyorsunuz?
……..

26. Türk öğrencilerle Lehçe dil derslerinde ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Öğrencilere yardımcı olmak için neler yapıyorsunuz?
……..

27. Farklı uyruklardan öğrencileri Türklerle karşılaştırdığınızda, Türklere Lehçe öğretmek neden diğerlerinden daha kolay olabilir?
……..

Lehçe-Türkçe Terimler Listesi

Język źródłowy: kaynak dil

Język docelowy: erek ya da hedef dil

Tłumaczenie: Lehçede bu sözcük daha genel anlamlı bir kullanıma sahiptir. Yazılı ve sözlü çeviriyle ilişkilendirilerek bünyesine her tür konuyu ve/veya metni dahil eder.

Tłumaczenie ustne: sözlü çeviri

Przekład: Lehçede bu sözcük genellikle yazınsal metinlerin çevirisinde kullanılır.

Odbiorca: alıcı

Tłumaczenie dydaktyczne: didaktik çeviri

Tłumaczenie profesjonalne (interpretacyjne): profesyonel (mesleki) çeviri

Zawodowy tłumacz: profesyonel (mesleki) çevirmen

Ćwiczenie translatoryczne: çeviri alıştırması

Ekwiwalencja: eşdeğerlik

Struktury leksykalne i morfosyntaktyczne kodu docelowego: Sözcüksel ve biçim-söz dizimsel yapılar

Błędy interferencyjne: girişim hataları

Podejście refleksyjne: yansıtmacı yaklaşım

Translatoryka: Franciszek Grucza'nın ileri sürdüğü bu terim didaktik çeviriden önemli ölçüde farklı bir terim olmakla beraber Translation Studies ile eşdeğerdir. Bir başka deyişle, profesyonel çeviriye işaret etmektedir.

Kontrastywny: karşıtlayıcı

Metodologia strukturalno-behawioralna: yapısal ve davranışsal metodoloji

Konstruktywistyczny paradygmat: yapılandırmacı paradigma

Pojęcie interjęzyka: ara dil yaklaşımı

Przekład eksplikatywny: açıklayıcı çeviri

Ćwiczenia translatoryczne: çeviri etkinlikleri

Test kompetencji językowy: dil yeterlilik testi

Przekład międzyjęzykowy: diller arası çeviri

Przekład wewnątrzjęzykowy: dil içi çeviri

Przekład intersemiotyczny: göstergeler arası çeviri

Tłumaczenie myślowe: zihinsel çeviri

Tlumacz: çevirmen

Retranslacja: yeniden çeviri

Mediacja: aracılık

ÖZET

Yabancı dil öğretimi ile çeviribilimin ilişkisini bağdaştırarak inceleyen pek çok kaynak bulunabilir. Ancak bu doktora tezi yabancı dil öğretimi ve çeviribilim genelinden hola çıkarak Lehçenin Türk öğrenicilere öğretimi özelinde bulgular ve yorumlar ile sonuçları ortaya koymuştur. Çeviribilim ve yabancı dil öğretimi arasındaki ilişkiyi Lehçenin yabancı dil olarak öğretimi örneğiyle irdeleyerek bu dilin öğretimi üzerine yabancı öğreticiler ile yabancı öğreniciler ve Türk öğreniciler ekseninde çeşitli çözümlemeler yapmıştır. Söz konusu çözümlemelerle Türkiye'de Lehçenin öğretimi konusuna yaklaşımlar sunulmuştur.

Birinci bölümde çevirinin genel bağlamda ve yabancı dil öğretimi bağlamında tanımlarına değinilerek çeviribilim kuramları ve stratejileri ele alınmıştır. İkinci bölümde yabancı dil öğretimi alanında yapılmış çalışmalar dil öğretimi yaklaşımı ve yöntemleri temelinde incelenmiştir. Üçüncü bölümde Lehçenin öğretimine ilişkin alan yazın taraması yapılarak önemli görülen pek çok ülkede Lehçenin öğretimi konusunda bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölümde Lehçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeviri ve çeviribilimin etkileri kapsamında Polonyalı araştırmacıların ortaya koyduğu olumlu/olumsuz yönler irdelenmiş ve bu Polonyalı araştırmacıların çevirinin önemini temellendirdikleri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine bağlı Aracılık kavramı detaylandırılmıştır.

Tez için yapılan alan çalışmalarının ayrıntılı olarak ele alındığı beşinci bölümde bu alan çalışmaları sonucunda daha etkili sonuçlar elde edebilmek amacıyla uygulanmış anketlerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Sonuç bölümde ise Türkiye'de Lehçenin öğretimine ilişkin yeni yaklaşım ve öneriler anket sonuçları ve alan yazın taramalarının yansıttığı görüşler ışığında sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lehçe, çeviribilim, yabancı dil öğretim yöntemleri, aracılık, eşdeğerlik.

ABSTRACT

There are many sources that examine the relationship between foreign language teaching and translation studies. However, this doctoral thesis has revealed findings, interpretations and results specific to the teaching of Polish language to Turkish students, starting with translation studies and foreign language teaching in general. By examining the relationship between translation studies and foreign language teaching with the example of teaching Polish as a foreign language, thesis made various analyzes on the teaching of this language on the axis of foreign teachers, foreign learners and Turkish learners. With these analyses, approaches to teaching Polish language in Turkey have been presented.

In the first chapter, the definitions of translation in the general context and in the context of foreign language teaching are discussed, and the theories and strategies of translation studies are referred. In the second chapter, studies in the field of foreign language teaching are examined on the basis of language teaching approaches and methods. In the third chapter, the literature on the teaching of the Polish language has been reviewed and information about the teaching of the Polish language has been presented in many countries that are considered important. In the fourth chapter, the positive/negative aspects of Polish researchers in the context of translation and the effects of translation studies in teaching Polish as a foreign language are examined. The concept of Mediation, based on the Common European Framework of Reference for Languages, on which these Polish researchers grounded the importance of translation, is elaborated.

In the fifth chapter, where the field studies for the thesis are started to be detailed, the findings and comments of questionnaires applied in order to obtain more effective results as a result of field studies are given. In the sixth conclusion chapter, new approaches and suggestions about teaching Polish language in Turkey are

presented by combining the results of questionnaires and the views of the literature reviews.

Key Words: Polish language, translation studies, foreign language teaching methods, mediation, equivalence.