

## İran’da Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretiminde Yöntem Sorunu

*Umut Başar<sup>1</sup>*

**Özet:** İran’da resmî dil Farsçadan sonra en çok Türkçenin konuşuru bulunmaktadır. İran Türkleri, Tahran başta olmak üzere Zencan, Hemedan, Tebriz, Erdebil ve Urmiye şehirlerinde yoğun bir şekilde yaşamaktadır. Ayrıca Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilgi gösteren İran’daki etnik grupların başında Türkler geldiğinden söz konusu şehirlerin tamamında Türkiye Türkçesi öğretmek üzere birçok özel dil kursu mevcuttur. Fakat kalabalık nüfusu sebebiyle başkent Tahran, Türkçe öğretimi çalışmalarının en yoğun olduğu şehirdir. Fakat Tahran’da gerek Yunus Emre Enstitüsünde gerek özel dil kurslarında Fars dilli gruplarla Türk dilli gruplara aynı öğrenme ortamında, aynı öğretim materyalleri eşliğinde ve aynı yabancı dil öğretim yöntemleriyle Türkiye Türkçesi öğretilmektedir. İran Türklerinin Oğuz Dil Grubu’nun bir diyalektini konuştuğu dikkate alındığında, bu iki farklı hedef kitlenin öğretim sürecine birlikte dâhil olması birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bilindiği üzere Türk dilli gruplara Türkiye Türkçesi öğretiminin, yabancılara Türkçe öğretiminden farklılık göstermesi gerekir. İran özelinde durum değerlendirildiğinde de Fars dilli gruplar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekten Türk dilli gruplar, ana/birinci dilleriyle ciddi anlamda koşutluklar gösteren bir diyalekti öğrenmektedir. Doğal olarak öğretim sürecinde Türk dilliler, Fars dillilere oranla hem dil bilgisi yapılarını hem de okuma/dinleme metinlerini daha çabuk kavramakta bunun yanı sıra özellikle anlatma becerilerini daha etkili kullanmaktadır. Bu ise hem öğretici hem de öğrenciler açısından çeşitli zorluklar yaratmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, İran’da Türk dilliler açısından bir sorun teşkil eden mevcut durumun yabancı dil öğretimi yöntemi açısından incelenmesidir. Nitel bir araştırma olan çalışma, betimsel tarama modeliyle yapılandırılmış ve konunun doğal ortamında gerçekçi ve bütünsel bir biçimde ortaya koyulması için 2013-2017 yılları arasında bölgede öğretici olarak görev yapan araştırmacının gözlem ve deneyimlerine de yer verilmiştir. Bu çalışmada da İran’da Türkçe öğretiminde hedef kitlenin Türk dilli ve Fars dilli olarak ayrılmamasın öğretim sürecinde yarattığı sorunlar ortaya konulmuş, İran’da öğretim sürecinin nasıl yapılandırılması gerektiği üzerinde durulmuş ve çalışmanın sonunda konuya ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İran’da Türkçe Öğrenimi, Türk Dilliler, Türkiye Türkçesi, Yöntem

**Geliş Tarihi:** 06.04.2020 – **Kabul Tarihi:** 20.06.2020 – **Yayın Tarihi:** 29.06.2020

**DOI:** 10.29329/mjer.2020.258.14

---

<sup>1</sup> **Umut Başar**, Lecturer Dr., Yabancı Diller Yüksek Okulu, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-5571-7103

**Correspondence:** umutbasar\_35@hotmail.com

## **The Methodological Problem in Teaching Turkey Turkish for the Turkish Language Speakers in Iran**

**Abstract:** In Iran, the number of speakers of Turkish is followed by those of Persian, the official language of the country. The cities such as Zanjan, Hamadan, Tabriz, Ardabil and Urmia, and especially Tehran are densely populated by the Iranian Turks. In addition, there are many special language courses to teach Turkey Turkish in all the cities in question, as the Turks are the leading ethnic groups in Iran who are interested in learning Turkish. However, due to its large population, the capital Tehran is the city where works of Turkish teaching is the most intensive. Yet, both in the Yunus Emre Institute in Tehran and in other private courses, Turkish speakers and Iranians are taught Turkish in the same classrooms through the same teaching materials and via the same foreign language teaching methods. Considering that the Iranian Turks speak a dialect of the Oghuz Language Family, the inclusion of these two different target groups in the teaching poses many problems. As known, teaching Turkey Turkish language to the speakers of Turkish should be dealt with differently from the groups of foreigners wishing to learn Turkish. When the situation in Iran is taken into account, while Persian language groups learn Turkish as a foreign language, yet Turkish language groups learn a dialectic that has striking similarities with their mother tongue/first language. Naturally, in the learning process, the speakers of Turkish language may comprehend both grammatical structures and reading / listening texts much more quickly than the speakers of the Persian, besides they can display more effective speaking skills. This creates various difficulties for both the instructors and the learners. In this context, the aim of the study is to examine the current situation, which constitutes a methodological problem for the speakers of Turkish in Iran, in terms of foreign language teaching methodology. The study, which is a qualitative research, has been structured with a descriptive survey model and also the observations and experiences of the researcher who worked as a teacher in the region between 2013-2017 have been given in order to analyse the topic in a realistic and holistic way in its natural environment. To that end, in this study, the problem induced by the co-education of the speakers of Turkish and those of Persian in the same target group in Iran has been dealt with, and the question of how to restructure teaching methodology as to teaching Turkish has been focused on along with some suggestions at the conclusion part of the study.

**Keywords:** Turkish Teaching in Iran, Turkic Languages, Turkey Turkish, Methodology

### **GİRİŞ**

İran, Orta Doğu'da birçok etnik grubun aynı siyasi sınırlar içerisinde yaşadığı ülkelerden biridir. İran'ın coğrafi konumu ve geçmişten günümüze uzanan siyasi tarihi, hâlihazırda ülkede birden çok etnisiteli yapının ortaya çıkışında başlıca etkenlerdir. Söz konusu etnik görünüm, çok kültürlü ve çok dilli yapıyı beraberinde getirmektedir. Her ne kadar başkent Tahran'da kamusal alanda tek kültürlü ve tek dilli görünüm dikkat çekse de özellikle İran'ın sınır bölgelerine doğru gidildikçe ülkenin çok kültürlü ve çok dilli yapısı belirgin bir hâle gelmektedir.

İran tarih boyunca medeniyetlerin kesiştiği bir nokta olmuştur. Öyle ki bu bölge Arapların, Türklerin ve İrani halkların karşılaşma sahası bir başka deyişle etkileşim alanı olmuştur. Bu durum

doğal olarak İran'ın günümüzdeki etnik kompozisyonuna etki etmiştir. Dolayısıyla İran'daki etnik grupları genel geçer bir tasnifle ana dillerine göre Fars/Pers dilliler, Arap dilliler, Türk dilliler şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Bu diller arasında günümüzde temas, etkileşim ve hatta bir iç içe geçme söz konusudur. Zira ana dili Kürtçe olup Azerbaycan Türkçesini formel bir eğitim almadan konuşanlara tesadüf edilebilir ya da Fars köyleriyle Arap köylerinin yan yana olduğu görülebilir. Fakat 20. yüzyıl başlarındaki milletleşme sürecinde zaten eskiden beri ülkenin sanat ve yazışma dili ve ayrıca *lingua franca*sı olan Farsça, bir planlama ve politika doğrultusunda başta zorunlu eğitim ve askerlik akabinde de radyo ve televizyonun etkisiyle merkezden veya coğrafî bir bakışla Orta İran'dan çıkararak bütün ülkeye, dolayısıyla geniş bir toplumsal tabana yayılmıştır. Nitekim günümüzde ülkenin resmî dili olan Farsçayla birlikte diğer diller muhtelif statülerde varlığını sürdürmektedir. Örneğin Gilekçe yalnızca iletişim diliyken Kaşkayca kültür, sanat ve edebiyata sahip yazılı bir dildir.

Dillerin konuşur sayısı konusunda kesin bir rakam vermek güçtür. Zira İran'daki etnik grupların sayısal dağılımına ilişkin veri açıklanmamaktadır. Bu konudaki tarihî kayıtlar ise tutarsızdır fakat oldukça kozmopolit bir yapıya sahip olan başkent Tahran istisna sayılmak koşuluyla günümüzdeki şehir nüfusları ve iletişim dili dikkate alınıp bir tahmin yapılırsa ülkede resmî dil olan Farsçadan sonra en çok konuşura sahip dil Türkçedir. Türk dilli grupların ülke nüfusunun yaklaşık yüzde kırkını oluşturduğunu iddia edenler vardır. Ayrıca araştırmacılar sayıları 25-45 milyon arasında değişen muhtelif rakamlar vermektedir (bk, Saray, 1999: 261; Ütük, 2002, 10; Sarıkaya, 2008: 170; Kafkasyalı, 2010: 99; Albayrak, 2013: 369; Doulatabadi, 2017: 20 ve Bademci, 2018: 665). Batıdaki araştırma merkezlerine ya da araştırmalara göre ise Türk nüfusu, Türkiyeli araştırmacıların verdiği rakamlardan daha düşüktür (bk. Şahit, 2019). Bu konuda tahminlerin ötesinde kesin bir rakam vermek olanaksızdır. Fakat her hâlükârda ülke nüfusunun yaklaşık üçte birini Türklerin oluşturduğunu düşünmek yanlış olmayacaktır. İran'da 2016 (1395) yılında gerçekleşen son nüfusu sayımında toplam nüfusunun 82.814.128 olduğu (İran İstatistik Kurumu, 2020) dikkate alınırsa İran'daki Türk dilli grupların sayısına ilişkin genel bir fikir edinilebilir. Böylelikle İran'da etnik ve dilsel dağılım açısından Türk dillilerin ve Türkçenin önemi anlaşılabilir.

## YÖNTEM

### Kavram Alanı

Bu bölümde, çalışmada geçen, çalışmanın kuramsal temelini oluşturan ve çalışmayı doğrudan ilgilendiren altı terimin ne anlamda kullanıldığına dair bilgi verilecektir. Söz konusu terimlerin anlamına ilişkin araştırmacılar arasında görüş farklılıkları olduğundan bu çalışmada ilgili terimlerin ne anlamda kullanıldığının açıklanması yararlı olacaktır:

**Türk Dilli:** Bu terimle kastedilen ana/birinci dili Türkçenin herhangi bir kolu olup Türkiye Cumhuriyeti'nin sınırlarındaki herhangi bir devlette yaşayan birey veya gruplardır. Alanyazında Türk

soylu, dış Türkler, yurt dışı Türkler gibi terimlerle de karşılanabilen bu bireylerin neredeyse tamamına yakını çok dilli ve çok kültürlü bir ortamda yaşamaktadır. İran da bunlardan biridir.

**Yabancı Dil:** Bu terime ilişkin de çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Ancak Durmuş (2013: 16) yabancı dili; belirli bir ülkede veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleviyle geniş bir biçimde yer almayan dil şeklinde tanımlamıştır. Çalışmada yabancı dil bu tanımda işaret edildiği şekilde kullanılmıştır. Bu tanıma göre örneğin İran'da İngilizce ya da Almanca yabancı dil statüsündedir.

**Yabancı Dil Öğretim Yöntemi:** Türk Dil Kurumu sözlüğünde metot kelimesinin eş anlamlısı olarak verilen yöntem, “Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika” (TDK, 2020) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımdan hareketle yabancı dil öğretim yöntemiyle çalışma boyunca kastedilen, bir yabancı dili öğretmek üzere sürecin başından sonuna değin öğretmen, planlamacı, danışman, akademisyen gibi bütün ilgililer tarafından yürütülen etkinliklerin tümüdür.

**Yabancı Dil Öğrenimi:** Bireyin; belirli bir amaçla, plan, zaman ve metot çerçevesinde bilinçli bir şekilde bir ana/birinci dili olmayan ve küçük yaşlardan itibaren maruz kalmadığı herhangi bir dili kurs veya başka bir yolla öğrenme sürecidir. İltar'ın (2019: 5) işaret ettiği üzere formel bir süreçte sahip olunan dil yani aile veya çevreden bilinçsizce edinilmeyen buna mukabil bilinçli bir eylemle süreç sonunda yetkinliğe ulaşılan dil, öğrenim kavramıyla ifade edilmektedir. Bu çalışmada yabancı dil öğrenimi bu tanıma uygun şekilde kullanılmıştır. Örneğin İran'da, Tebriz'de dünyaya gelen bir çocuk, Türkiye'deki televizyon kanallarını izleyerek Türkiye Türkçesinin yetkin bir kullanırısı olmuşsa burada edinme söz konusudur. Buna mukabil Tahran'da dünyaya gelen bir başka çocuk Tahran Türk İlkokulunda eğitim alarak Türkiye Türkçesinin yetkin bir kullanırısı olmuşsa burada ise öğretim söz konusudur.

**Yabancı Dil Öğretimi:** Türk Dil Kurumu sözlüğünde öğretim, “Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim ve öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” (TDK, 2020) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkarak yabancı dil öğretimi, bir program çerçevesinde belirlen dil kazanım ve yeterliliklerine hedef kitlenin erişebilmesi için öğreticiler tarafından yürütülen süreç şeklinde tanımlanabilir. Çalışmada da yabancılara Türkçe öğretimi terimi, söz konusu tanımlama doğrultusunda kullanılmıştır.

**Diyalekt:** Türkiye Bilimler Akademisi Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğünde bu terimin karşılığı olarak lehçe kelimesi verilmiş ve söz konusu kelime “Bir dilin değişik yöre ya da toplum katmanlarınca kullanılan, genellikle ortak dilden, sözlük dağarcığı, dilbilgisel ve sesletim olarak belirgin biçimde ayrılık gösteren değişik biçimi, benzer ağızların oluşturduğu değişke” (TÜBA, 2011: 789) şeklinde tanımlanmıştır. Bu terime ilişkin Türkiye'de araştırmacılar arasında derin görüş

ayrılıkları vardır (bk. Demir, 2006) ancak bu çalışmada diyalekt terimi, verilen tanıma uygun düşecek şekilde kullanılmıştır.

### **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

İran’da hemen hemen her sosyokültürel seviyeden ve meslek grubundan birey çeşitli gerekçelerle Türkiye Türkçesi<sup>2</sup> öğrenmektedir. İster üniversitede ister özel dil kursu olsun bütün eğitim kurumlarından Türkiye Türkçesi bütün türdeş olmayan hedef kitleye aynı yöntem ve içerikle öğretilmektedir. Oysaki İranlı hedef kitlenin önemli bir kısmını Türk dilli gruplar oluşturmaktadır. Bu durum, öğretim sürecinde aksaklıklar oluşturabilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, İran’da Türk dilliler açısından bir sorun teşkil eden mevcut durumun yabancı dil öğretimi yöntemi açısından irdelenmesidir. Böylelikle araştırmacı, eğitim planlamacı ve öğretim elemanlarında İran’da Türkiye Türkçesi öğretimine ilişkin farkındalık düzeyi arttırılacak ve son olarak İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türk dilli hedef kitle açısından güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulacaktır.

İran ve Türkiye arasındaki siyasi, ticari ve kültürel açıdan çok yönlü ilişkiler dikkate alındığında Türkiye-İran ilişkilerinin stratejik bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim İran Türkiye’nin en önemli enerji tedarikçisidir buna mukabil Türkiye ise İran için batıya açılan pencere konumundadır. Başka bir ifadeyle iki ülke arasında karşılıklı bağımlılık ilişkisi ve aynı zamanda örtük de olsa bölgesel bir rekabet vardır.

Son yıllarda Türkiye’nin sağladığı ekonomik kazanımlar ve vatandaşlarına sunduğu yüksek hayat standardı, bölgede pek çok ülkenin olduğu gibi İran’ın dolayısıyla da İran toplumunun dikkatini çekmektedir. Modern Müslüman bir ülke olarak Türkiye, Orta Doğu’daki pek çok ülke vatandaşına olduğu gibi İranlılara da eğitim, ticaret, seyahat ve yaşamak için cazip gelmektedir. Bir yandan bunun başka bir etkisi Türkiye ve İran arasındaki köklü kültürel ilişkilerle beraber de İran’da pek çok insan Türkiye Türkçesi öğrenmektedir. Türkiye Türkçesi öğrenenlerin önemli bir kısmını ise Türk dillilerin oluşturduğunu araştırmalar (Başar, 2019a ve Tarifci, 2020) göstermektedir. Bu Türk dilli hedef kitlenin tamamı Oğuz Dil Grubu’ndan bir Türk dilini konuşmaktadır. Dolayısıyla Fars dilliler ve Arap dillilere göre mukayese edilmeyecek derece Türkiye Türkçesine hem gramatikal hem de söz varlığı düzeyinde benzerlik gösteren bir diyalekti konuşan bu hedef kitlenin ayrıca değerlendirilmesi gerekir. Bu çalışmayla söz konusu hedef kitlenin İran’da yabancı dil Türkçe öğretiminde yaşadığı avantaj ve dezavantajlara değinilecektir. Ayrıca Türk dilliler Türk dilli olmayanların aynı öğrenme ortamında aynı yöntemle Türkçe öğrenmesinin sakıncalarına dikkat çekileceğinden çalışma, İran’da öğretim sürecinin önümüzdeki süreçte yeniden yapılandırmasına kuramsal bir zemin hazırlaması bakımından önem taşımaktadır. Böyle bir yapılandırma gerek Türk misyon kurumları gerek İran’a ait kurumlar tarafından gerçekleştirilen Türkiye Türkçesi öğretiminin hem niteliğini arttıracak hem de zaman ve

---

<sup>2</sup> İran’daki Türk dilleriyle Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî dilini birbirinden ayırt etmek için çalışmada “Türkiye Türkçesi” terimi tercih edilmiştir.

emek kaybını azaltacaktır. Ayrıca İran özelinde Türkçe öğretiminin yapılandırması, İran'la etnopolitik açıdan benzer özellikler arz eden ülkeler için de örnek teşkil edebilecektir.

### **Çalışmanın Yöntemi**

Nitel bir araştırma olan bu çalışma tarama modeliyle hazırlanmıştır. “Tarama, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2019: 109). Bu doğrultuda konunun doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya koyulması için 2013-2018 yılları arasında Tahran Yunus Emre Enstitüsünde ve Tahran Allame Tabatabai Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi İstanbul Türkçesi Bölümünde öğretim elemanı olarak Türkçe öğreten araştırmacının gözlem ve deneyimlerine yer verilmiştir.

Betimsel bir tarama olan bu çalışmada veriler öğretici olarak araştırmacının süreç içerisinde karşılaştığı ve öğrencilerin yaşadığını gözlemlediği yöntemden kaynakları sorunların not edilmesiyle elde edilmiştir. Bu çerçevede çalışmada ilk olarak İran'daki Türk dilli gruplara ilişkin kısa bir bilgi verilmiş akabinde bu grupları, Türkiye Türkçesi öğrenirken İran'daki hedef kitle içerisinde ayrı kılan özelliklerin üzerinde durulmuştur. Bu bakış açısıyla İran'da yabancılara Türkçe öğretimi yönteminin kritiği yapılmış ve son olarak İran'da öğretim sürecine dönük bazı öneriler sıralanmıştır. Bu yönüyle çalışma, İran'da Türk dillilere özgü yeni bir yöntem geliştirme çabasında değildir. Böyle bir işin daha kapsamlı araştırma ve incelemeler gerektirdiği açıktır. Son olarak çalışma araştırmacının alan gözlemleri ve tecrübeleri ışığında kaleme alındığı için ve herhangi bir uygulama içermediğinden etik iznine gerek duyulmamıştır.

### **Çalışmanın Sınırlılıkları**

Dünyanın birçok ülkesinde muhtelif sayılarda Türk dilli grup bulunmaktadır. Bu grupların önemli bir çoğunluğu Türkçe-Rusça, Türkçe-Arapça, Türkçe-Çince ve Türkçe-Farsça gibi iki veya çok dillidir. Bu Türk dilli gruplara da çoğunlukla yabancılara Türkçe öğretimi yöntemi çerçevesinde Türkiye Türkçesi öğretilmektedir. Fakat bu çalışma, İran'ın başkenti Tahran'da ana dili/birinci dili Oğuz Grubu Dilleri'nden Azerbaycan Türkçesi ve Türkmençe olan bireylere Türkiye Türkçesi öğretirken takip edilen yöntemin eleştirel bir bakışla incelenmesiyle sınırlandırılmıştır. Çalışmada ele alınan olgu İran'a indirgenmediğinden Irak Afganistan, Tacikistan, Rusya, Çin gibi Türk dilli nüfus barındıran ve Türkiye Türkçesi öğretimi yöntemi açısından İran'la benzerlikler gösteren ülkeleri kapsayacak genel geçer yorumlarda bulunmamıştır. Araştırmada ileri sürülen düşünce ve verilen örneklerin tamamı İran için geçerlidir.

### **İran'daki Türk Dilli Gruplar**

Orta Asya'dan Anadolu'ya geçişte bir köprü işlevi gören İran coğrafyası 11. yüzyıldan günümüze dek yoğun bir Türk nüfusuna ev sahipliği yapmaktadır. Türkler, İran'ın pek çok bölgesine dağılmış olmakla birlikte ülkenin Kuzey ve Kuzey Batısındaki birkaç eyalette (Batı Azerbaycan, Doğu

Azerbaycan, Hemedan, Zengan, Gülistan, Erdebil vb.) çoğunluğu oluşturmaktadır. Öte yandan Türkiye ve Azerbaycan sınırına doğruda yaklaşıldıkça Türkçe konuşur sayısı artmakta ve Türkçe belirginleşmektedir. Diğer eyaletlerde ise Türkçenin baskın dil olduğunu söylemek güçtür. Hemedan, Gazvin ve Zencan gibi Türkçeyle Farsçanın karşılaştığı şehirler aynı zamanda Türkçeden Farsçaya geçişin görüldüğü yerlerdir. Gazvin'den sonra ise kesin bir şekilde Farsça tek iletişim dili olarak gözlemlenmekte ve başkent Tahran önemli sayıda Türk nüfusu barındırmasına rağmen burada Türkçe cemaat dili görünümündedir.

İran'da en çok nüfusa sahip Türk topluluğu bilindiği üzere Azerbaycan Türkleridir. Azerbaycan Türklerinin en yoğun yaşadığı şehrin başkent Tahran olduğu ileri sürülmekle birlikte Tebriz, Urumiye, Erdebil, Mereg, Zencan, Miyandoab, Salmas, Hoy, Maku, Save, Halhal, Sultaniye, Culfa, Keleyber gibi şehirlerin çoğunluğunu Türkler oluşturmaktadır. Azerbaycan Türkleri, Oğuz Grubu Dillerinden alanyazında Güney Azerbaycan Türkçesi olarak da bilinen diyalekti konuşmaktadır. Nüfuslarının 20 ila 35 milyon arasında olduğuna ilişkin tahminler yürütülmektedir. Bu noktadan hareketle Azerbaycan Türkçesinin dünyadaki toplam konuşurlarının en az üçte ikisi İran sınırları içerisinde dir. İran'da Azerbaycan Türkçesinde ciddi bir edebî üretim vardır, nitekim her yıl bu dilde onlarca kitap basılmaktadır.

Azerbaycan Türklerinden sonra en çok nüfusa sahip olan Türk topluluğu Kaşkaylardır. Kaşkaylar Güney İran'da Fars, Isfahan ve Kohgeluyi ve Buyer Ahmed eyaletlerinde dağınık bir şekilde yaşamaktadır. şiraz, Semirom, Kazerun, Abade, Firuzabad Kaşkayların yoğun olarak yaşadığı şehirlerdendir. Sayılarının 3 ila 5 milyon arasında olduğuna ilişkin tahminler yürütülmektedir. Kaşkaylar, Azerbaycan Türkçesinin bir değişkesi olarak kabul edilen Kaşkaycayı konuşmaktadır. Kaşkayca son yıllarda bir yazı dili hâline gelmeye başlamıştır. Fakat Kaşkayların tamamının etrafı Farsça dilli topluluklarla çevrelendiğinden bu dil Farsçadan ciddi şekilde etkilenmektedir.

Kaşkaylardan sonra nüfusu açısından üçüncü sırayı Türkmenler oluşturmaktadır. Türkmenler, İran'ın kuzeydoğusundaki Gülistan Eyaleti'nde Gürgan ve Gümbet-i Kavus Türkmenlerin en yoğun yaşadığı iki şehirdir. Hazar Denizi kıyılarında ve İran'ın Türkmenistan'a deniz sınırı olduğu bölgede yaşayan Türkmenlerin toplam nüfusunun 1,5 ila 2,5 milyon arasında olduğuna ilişkin varsayımlar bulunmaktadır. Türkmenistan'ın yaklaşık 6 milyonluk nüfusu düşünüldüğünden bu rakam oldukça dikkat çekicidir. Türkmence konuşan bu grup İran'daki diğer Türklerin aksine mezhep olarak şii değil Sünni'dir. Son olarak kısıtlı olmakla birlikte İran'da Arap harfli Türkmence edebî eserler günden güne artış kaydetmektedir.

Bu üç büyük grup dışında İran'da Sungur, şahseven, Karapapak, Afşar, Horosan, Kaçar, Halaç, Hamse, Halaç, Bayat, İnallu vb. irili ufaklı birçok Türk boyu da bulunmaktadır. Halaçlar dışında söz konusu boyların tamamı Azerbaycan Türkçesinin muhtelif değişkelerini konuşmaktadır ancak konuşur sayısı günden güne azaldığından pek çoğunun yakın bir dönemde tamamen Farsça konuşacağı

düşünülmektedir. Bu grupların tamamının nüfusunun en iyimser tahminlere göre 1 milyon civarında olduğu söylenebilir.

Bütün bu gruplar İran'ın dört bir tarafına dağılmakla birlikte başkent Tahran ülkedeki bütün etnik grupları barındırması açısından tam bir mozaik görünümündedir. Bu nitelik doğrudan bütün öğretim ortamlarına yansımaktadır. Başka deyişle İran'ın eyaletlerinde etnik dağılım çoğunlukla homojen olduğundan öğrenme ortamındaki bireyler hazırbulunuşluk özellikleri açısından benzer veya birbirine yakındır. Ancak başkent Tahran'ın kozmopolit yapısı doğal olarak sınıf içerisinde de kendini göstermektedir. Dolayısıyla ana / birinci dili Türkmençe olan bir öğrenciyle ana / birinci dili Kürtçe olan biri aynı sınıfta yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Bu doğal durum, İngilizce, Almanca veya Fransızca gibi herhangi bir yabancı dil için sorun teşkil etmezken Türkiye Türkçesi söz konusu olduğunda durum farklılaşmaktadır.

### **Yöntem Sorunu ve Türk Dilliler**

İran'daki yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğreten bütün kurumlarda kur saatleri değişmekle birlikte yabancı dil öğretimde takip edilen yöntem genelde birbiriyle benzerdir. Genellikle *Yedi İklim Türkçe*, *Yeni Hitit Türkçe* ve *Gazi Yabancılar İçin Türkçe* öğretim setleri kullanılmaktadır. Söz konusu öğretim setlerinin özellikle dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi ve kültür aktarımı gibi hususlara yaklaşımı birbirinden farklıdır. Bunun yanı sıra bu öğretim setlerinin üçü de hedef kitle olarak Türk dillileri değil yabancıları temele almaktadır.

Adı geçen öğretim setlerini hazırlayan kurumların geliştirdiği seviye tespit sınavları da bulunmaktadır. Seviye tespit sınavları doğal olarak farklı yaklaşımlarla ve yine yabancılar için hazırlanmıştır. Türkçe öğrenmek isteyen bir birey, İran'daki hangi kuruma giderse gitsin öncelikle kendisine bir seviye tespit sınavı uygulanmaktadır. Bu aşamada bireyin ana/birinci dilinin Türkçe olup olmadığı sorgulanmamaktadır. Seviye tespit sınavlarında dinleme ve konuşma becerisinden ziyade okuma-anlama ve yazma becerisi belirleyicidir. Bu sebeple Türk dilli öğrencilerin seviyesini hâlihazırdaki seviye tespit sınavlarının hassas bir şekilde belirlediğini söylemek zordur. Nitekim Latin harflerini hiç tanımayan fakat yıllardır Türk televizyon kanallarını izlediği için dinleme ve konuşma becerisini geliştirmiş birçok bireyle İran'da karşılaşmak mümkündür. Öte yandan sınava giren bireyin okuma becerisinde olması onun hiç Türkçe bilmediği anlamını taşımamaktadır. Mesela Tahran'da yetişen anne babasının kendisiyle Farsça ancak birbiriyle Azerbaycan Türkçesi konuşan bireyler, seviye tespit sınavında A1 çıkmasına karşın süreç içerisinde A1 olmadığı çok geçmeden anlaşılmaktadır. Yani Azerbaycan Türkçesi okuyamayan, yazamayan ve konuşamayan Türk kökenli bir bireyin zihninde bir dönem maruz kaldığı bu dilin kalıntılarının olması doğaldır. Bu türden bireyleri mevcut seviye tespit sınavlarıyla belirlemek mümkün görünmemektedir.

Esasen ticari kaygılarla öğrencileri mümkün olduğunca düşük kurdan başlatma eğilimi taşıyan özel dil kursları, öğrenciye seviye tespit sınavından da başarısız olduğunu söyleyerek onu B1



seviyesinde konuşabilse dahi temel seviyeye göndermektedir. Tahran Yunus Emre Enstitüsünde dört temel dil becerisinden sınav yapıldığı için doğru bir karar verilmeye çalışılsa da ders içerikleri dört becerinin aynı anda aşamalı bir şekilde geliştirilmesine yönelik tasarlandığı için gene sorun yaşanabilmektedir. Somutlaştırmak gerekirse iyi ve akıcı konuşan ve dinlediğini anlayan Türk soylu bir öğrenci okuma ve yazmadaki eksiklikleri göz önüne alınarak düşük kura gönderilse sınıfta sıkılmakta daha yüksek bir kura gönderilse zorlanabilmektedir. Yani hedef kitlenin bütün becerilerden sıfır olarak sürece başlamaması uyumsuzluk yaratmaktadır.

Türk dilliler net bir şekilde seviyeleri tespit edilmeksizin bir sınıfa gönderildikten sonra süreç içerisinde başka birtakım sorunlar çıkmaktadır. Zira Türk dilli öğrenciyle bir yabancı İran’da aynı sınıf ortamında Türkiye Türkçesi öğrenmektedir. Diğer bir ifadeyle temel seviyeden itibaren bu dili yabancı dil öğrenme sistematiğine uygun bir şekilde aşama aşama ilerleyerek gelmiştir ve sürecin doğası gereği konuşma becerisini etkin bir şekilde kullanamayan bir öğrenciyle Türk dilli öğrenci aynı işleme tabi tutulmaktadır. Kuşkusuz bu durum bir tutarsızlık yaratmaktadır.

Öğretmenin ilkesel olarak her iki öğrenciye de eşit yaklaşması beklenmektedir. Ancak öğrenciler arasında dil becerilerinin gelişmişliği açısından bir tutarsızlık ve seviye farkı oluştuğunda her bir öğrenciye eşit yaklaşmak ve aynı derecede zaman ayırmak güçleşmektedir. Örneğin sıfatfiilleri anlatılırken Türk dilli öğrenciler ana/birinci dillerinin Azerbaycan Türkçesi olması sebebiyle kolaylıkla konuyu kavranmakta Fars dilliler ise ana dillerinde muadili olmayan bu yapıyı öğrenmekte zorlanmaktadır. Sınıfın bir kısmının içeriği hemen öğrenmesi diğerinin ise tekrara ve pekiştirmeye ihtiyaç duyması öğreticiyi zora sokmaktadır. Bunun yanı sıra Türk dilli öğrenciler dikkate alınarak konunun anlaşılmasının düşünülmesi ise öğreticiyi hataya sevk edebilmektedir.

Benzer sorunlar öğretim setleri içinde geçerlidir. Bilindiği üzere öğretim setlerinde planlı bir şekilde kelime öğretimi yapılmaktadır. İran’da Türk dilliler dışındaki diğer öğrenciler için Türkçe ve Farsça arasındaki kopya kelimeler dışında her kelime yenidir. Bu nedenle söz konusu kelimeyi ezberlemek ve daha sonra beceri düzeyinde kullanabilmek için belli seviyede bilişsel çaba sarf etmek gerekmektedir. Ancak Türk dilli bireyler ise telaffuzları dahi neredeyse aynı olan binlerce kelimeyi edinmiş bir şekilde sürece dâhil olmaktadır. Bu durum öğretim setinin Türk dilli bireylere kolay veya sıkıcı gelmesine yol açabilmektedir.

Ölçme-değerlendirme sürecinde ise ya ders yürütücüsü tarafından hazırlanan ölçme araçları ya da derste kullanılan Türkçe öğretim setini hazırlayan kurum tarafından geliştirilen ölçme araçları kullanılmaktadır. Hangisi kullanılırsa kullanılsın ölçme araçları, öğretimin girdilerine göre yapılandırıldığından hedef kitlenin benzer hazır bulunuşluk düzeyinde yabancılar olduğu varsayılmaktadır. Bu bağlamda Türk dillilerin bulunduğu sınıflarda ilginç sınav kâğıtlarıyla karşılaşmaktadır. Örneğin yazma becerisinde imlası düzgün fakat kelime ve gramer bilgisi düzeyi sınırlı bir öğrencinin kâğıdıyla seviye tespit sınavıyla gruba sonradan dâhil olduğu için imlası kötü

ancak kelime ve gramer bilgisi yüksek öğrencinin kâğıdıyla aynı anda yaygın bir şekilde karşılaşılabilir. Benzer bir durum konuşma becerisi için de geçerlidir. Kelime dairesi sınırlı, gramatikal hatalar yapabilen, konuşma hızı düşük ve çok akıcı olmayan ancak telaffuzu düzgün Fars dilli bir öğrenciyle telaffuzu oldukça kötü buna karşılık kelime dairesi geniş ve akıcı konuşabilen Türk dilli birey konuşma becerisi sınavından eşleşebilmektedir. İşaret edilen durumlarda öğrencileri objektif ve doğru bir şekilde değerlendirebilmek zorlaşmaktadır.

Genel bir çerçeve çizildiği üzere İran'da Türk dillilerle yabancılara aynı yöntemle Türkiye Türkçesi öğretilmesi öğretim sürecinin baştan sona bütün aşamalarında olumsuzluklar yaratmaktadır. Bu durum her bir öğrenci için etkin bir öğretim gerçekleştirilmeyi engellemektedir. Yukarıda dikkat çekilen belli başlı noktalar dışında süreç içerisinde Bu çerçevede gözlemlenen dolaylı ve doğrudan diğer bazı olumsuzluklar da aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır:

- a) Sınıf içerisinde bir grubun yeni konu ve dil bilgisi yapılarını hızlı kavraması normal bir şekilde ilerleyen öğrencilerin derse motivasyonunu kırmaktadır. Bu haksız rekabet ortamı ilerleyen süreçte Fars dillilerde Türkçe öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmeye ya da kursu bırakmaya yol açabilmektedir.
- b) Türk dillilerle yabancıların aynı sınıf ortamında birlikte ders alması öğreticilerin sınıf yönetiminde sorun yaşamasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin etkinlikleri normalden hızlı bir şekilde tamamlayan Türk dilliler kendi aralarında konuşmaya başlamaktadır.
- c) Türk dillilerin sınıf içerisinde seviye farkı yaratması ister istemez diğer öğrencilerin derste edilgenleşmektedir. Türk dilli öğrenciler çok sık derse katılmakta, gönüllü olmakta, kolayca örnekler verebilmekte yani sınıf içerisinde baskın taraf olmaktadır. Bu ise diğer öğrencilerin ihmal edilmesine kapı aralamaktadır. Öğretici ise her daim sınıfı dengelemek için çaba göstermeyebilir.
- d) Atasözü, deyim ve mecaz gibi bir yabancı tarafından ilk bakışta anlaşılması güç dil unsurları Türk dilliler tarafından kolayca anlaşılırken diğer öğrenciler için bazen uzun açıklamalar gerekebilir.
- e) Öğrenciler arasında etnik temelli gruplaşmalar meydana gelebilmekte bu gruplar arasında zamanla çatışma ve anlaşmazlıklar yaşanabilmektedir.

Yukarıda dikkat çekilen bütün bu hususlara düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminde en temel hususlardan biri olan hedef kitlenin hazır bulunuşluluk özelliklerine İran'da hesaba katılmadan sınıfların teşkil edilmesinin zararı ortadadır. Kuşkusuz sınıfların Türk dilli ve diğer öğrenciler şeklinde ikiye ayrılmamasının iki temel gerekçesi bulunmaktadır. Öncelikle ilki yönetici ve planlayıcılar İran'da hedef kitlenin ayrılması gerektiğine ilişkin yeterli bilince sahip değildir. Bu bilinçte olanlar kısıtlı lojistik imkânlar ve ders materyali eksikliği sebebiyle böyle bir işe girişmekten kaçınmaktadır.

## **Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi Bağlamında İran**

İran’da gerek Türk dilliler gerekse de Fars dilliler için Türkiye Türkçesi bir edinmeden ziyade öğrenme süreci olsa da hedef kitle özelliklerinin iyi saptanması ve eğitim sürecinin bu doğrultuda yapılandırılması önem arz etmektedir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte Kara (2010: 673) da yabancı dil öğretiminde, öğrenim gören hedef kitlenin hangi milletten olduğunu, nereden geldiğini ve dil seviyelerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmenin dil öğretimini kolaylaştıracağını belirtmekte ve bu tespitin hem öğrenenler hem de öğretmenler açısından önemli olduğunu çünkü böylelikle hedef kitleye göre uygun bir dil öğretimi metodu ve tekniği izlenebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu özellikler süreç açısından yönlendirici ve belirleyicidir.

İran’daki hedef kitle özelliklerine bakıldığında Türk dilli hedef kitlenin ana /birinci diliyle Türkiye Türkçesi arasında gerek kelime, atasözü ve deyim gerekse de gramatikal düzeydeki benzerlikler, hedef kitlenin Türkiye Türkçesini öğrenimini oldukça kolaylaştırmaktadır. Ülper ve Çetinkaya’ya (2017: 362) göre sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel açıdan bir karşılaştırma yapıldığında Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesinin birbirine çok yakın özellikler gösterdiği ve herhangi bir eğitim ve edinim süreci yaşanmadan bu iki ülke insanının birbiriyle iletişim kurabilecekleri açıktır ve bu iki diyalekt arasında %75-80 anlaşılabilirlik oranı vardır. Verilen yüzdeler rakam tartışmaya açık olmakla birlikte söz konusu iki diyalekt arasında karşılıklı anlaşılabilirliğin oldukça yüksek olduğu kesindir. Alfabe farkı ve Farsça gibi kuvvetli bir dilin etkisiyle Güney Azerbaycan Türkçesinin, Türkiye Türkçesiyle anlaşılabilirlik oranı Azerbaycan Türkçesinden bir nebze daha düşük olabilir. Ancak her halükarda Azerbaycan Türkçesinin Türkiye Türkçesine en yakın diyalekt olduğu bir gerçektir. Bu durumun hedef kitleye Türkiye Türkçe öğretim sürecinde göz önünde bulundurulmaması başka bir ifadeyle Türk dilli kitleye yabancı muamelesi yapılması öğretimin verimliliğini düşürebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan sonra İran’da genel hedef kitle içerisinde Türk dilli hedef kitlenin ayrılması gerektiği netlik kazanmaktadır. Bu aşamadan sonra üzerinde durulması gereken husus Türk dilli hedef kitlenin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaşadığı tipik ve kitleye özgü güçlükler hesaba katılarak öğretim süreci ve içeriklerinin tasarlanmasıdır. Söz konusu güçlüklerin bir kısmının araştırmacılar tarafından ele alındığı görülmektedir (bk. Boylu ve Başar, 2015). Fakat bu hususta kapsamlı ve çok yönlü araştırmalara hâlâ ihtiyaç vardır. Türkiye Türkçesiyle Güney Azerbaycan Türkçesi arasındaki koşutluklar ve karşıtlıkların bütün ayrıntılarıyla tespiti özellikle hedef kitleye uygun ders içeriklerinin hazırlanmasında yararlı olacaktır. Böyle bir yaklaşım İran özelinde daha verimli olacaktır.

Öte yandan Barın (1998: 216) bir çalışmasında Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretirken öğretim elemanının hedef kitleye aynı dilin lehçelerini [diyalektlerini] konuştuğunu hissettirebilmesi ve ortak kültür değerlerini sınıf içi çalışmalarda öne çıkarabildiği oranda öğrencilerin motivasyonunu

sağlayacağını ve onlar aktif hâle getirebileceğini belirtmektedir. Bu temel ve belirleyici özelliği, öğretmenlerin inisiyatifine bırakmak yerine öğretim programı ve ders içeriklerine yerleştirmek kuşkusuz daha etkili olacaktır. İran ise Türkiye Türkçesine olan ilgi ve yoğun Türk nüfusu sebebiyle bu yaklaşımı denemeye uygun bir örnektir.

Son olarak İran örneğinin başarılı olması durumunda burada tecrübe Afganistan ve Tacikistan'a kolaylıkla aktarılabilir. Nitekim her iki ülkenin de resmî dili Farsçanın yakın bir diyalektidir ve her iki ülkede de dikkate değer Türk dilli grup bulunmaktadır. Derice konuşulan Afganistan'da ciddi oranda Özbek ve Türkmen, Tacikçe konuşulan Tacikistan'da ise Özbek ve Kırgız yer almaktadır. Üstelik Başar (2019b) bir çalışmada Afganistan'da Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaşılan bazı güçlüklerin (dillerarası transfer, sesletim sorunları vb.) İran'la benzerlik gösterdiğini iddia etmiştir. Tacikistan'da benzer güçlüklerin yaşanması muhtemeldir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Sadece yabancı dil öğretiminde değil eğitimin bütün alanlarında sürecin hedef kitle özelliklerine göre planlanması kuşkusuz süreç sonunda beklenen eğitim çıktılarına erişebilmek açısından önemlidir. Bu husus yabancılara Türkçe öğretimi alanı için de geçerlidir. Hedef kitlenin Türkçeyi; yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenmesi (bu konudaki ayırım için bk. Durmuş, 2018) nasıl öğretimin bileşenlerinin rolünü ve işlevini etkiliyorsa yabancı dil yerine diyalekt öğretimi de süreci etkileyecektir. Bu sebeple diyalekt öğretiminin yabancı dil öğretiminden farklı bir yöntemle yapılması gereklidir. Nitekim Şengül (2017: 100) tarafından Afganistan kökenli Özbek Türkleri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilerin Türkiye Türkçesini kolay öğrenilebilir dil olduğunu belirtmesi dikkat çekmektedir. Benzer durum İranlı Türk soylu öğrenciler için de tamamen geçerlidir.

İran'da da açık bir şekilde görülmektedir ki Türkiye Türkçesine ilişkin herhangi bir ön hazırlığı olmayan ya da Türkiye Türkçesini hiç tanımayan bir hedef kitleyi temel seviyedeki (A1-A2) dinleme ve okuma metinlerini anlayabilen öğrencilerle aynı sürece dahil etmek her iki grup açısından sorunlar yaratmaktadır. “Türkiye Türkçesini öğretmek için düzenlenen eğitim programlarına katılan Türk soylu öğrenciler Türkçeyi öğrenen diğer yabancı öğrencilerden farklılaşmaktadır. Çünkü ana dili Türkçenin bir lehçesi olan bireylere yapılan Türkçe öğretimini diğer yabancılarla aynı kategoriye koyarak faaliyet yürütmek doğru bir yaklaşım değildir (Yağmur, 2013).” Bu çerçevede düşünüldüğünde İran'da hâlihazırda Türk dilli geniş bir kitle, ana/birinci diline oldukça yakın bir diyalekti yabancı dil öğrenir gibi öğrenmektedir. Biçer ve Alan'ın (2019: 156) da değindiği gibi Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi, yabancılara Türkçe öğretiminin başlı başına bir alanıdır ve Türk dillilerin yabancılardan farklı şekilde öğretim sürecine alınması, sürecin daha etkili yürütülmesine olanak sağlayacaktır. Aksi bir durum ise emek ve zaman israfına sebep olduğu gibi süre içerisinde beklenmedik sorunlar da oluşturabilmektedir. Söz konusu sorunları en aza indirebilmek adına ise aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- a) Öğretime başlanmadan ayrıntılı bir kişisel bilgi formuyla öğrencinin ana/birinci dilinin Türkçe olup olmadığı tespit edilebilir ve sınıflar oluşturmadan Türk dilliler seviyelerine göre ayrı sınıflarda toplanabilir.
- b) Türk dillileri diğer öğrencilerden ayırma olanağı yoksa öğretim sürecinde Türk dillilerin derslerde baskın grubu oluşturmasının önüne geçilmeli ve bütün öğrenciler açısından dengeli bir süreç götürülmesi sağlanmalıdır.
- c) Yine Türk dillilerin ayırlamaması durumunda sınıftaki diğer öğrencilerin Türkçe öğrenmeye olumsuz tutum geliştirmesinin önüne geçebilmek adına süreç içerisinde yaşadıkları zorlukların normal olduğu ve yabancı dil öğrenmenin doğası gereği çeşitli güçlüklerin yaşanabileceği hatırlatılmalıdır ve ayrıca bu hususta kendilerine rehberlik edilmelidir.
- d) İran'daki Türk dili hedef kitlenin hazırbulunuşluk özellikleri dikkate alınarak ders kitabı hazırlanabilir. Fakat fiili olarak böyle bir ders kitabının olmadığı gerçeği düşünöldüğünde çalışma kâğıtları ve fazladan ders materyalleri hazırlanarak sürece başlanabilir.
- e) Televizyondan ya da sosyal medya araçlarından belli bir seviyede Türkçe öğrenen Türk dilliler için özel bir seviye tespit sınavı hazırlanması faydalı olacaktır. Diğer türlü okuma ve yazmadan çok düşük dinleme ve konuşmadan yüksek çıkan bir öğrencinin seviyesini tam seviyesini tespit etmek güç bir durumdur. Bu türden öğrenciler için bir sınav modeli üzerinde uzmanlarla çalışmak gerekir.
- f) Okuma ve yazma becerisini etkili kullanamayan ancak dinleme ve konuşma becerisini geliştirmiş ve seviye tespit sınavıyla orta kurlara gelmiş Türk dilli öğrenciler için sadece okuma ve yazma becerisini temele alan destek kursları düzenlenebilir.
- g) İran'da öğretim elemanı olarak görev yapacaklara ülkeye gelmeden Azerbaycan Türkçesiyle Türkiye Türkçesinde karşıtlıklar ya da farklılıklara ilişkin seminer verilebilir. Bu türden bilgiler öğreticinin hedef kitlenin yapacağı muhtemel hataları tahmin etmesine imkân verecektir.
- h) İran'daki Türk dilleriyle Türkiye Türkçesi arasındaki yalancı eşdeğer kelimelerin yer aldığı bir örnekli bir sözlüğün hazırlanarak öğrencilere verilmesi bu kelimelerden kaynaklı iletişim sorunlarının önüne geçecektir.
- i) Türk dilli öğrencilere öğretici tarafından ortak kültür ve dilin konuşuru oldukları hissettirilmesi öğrencilerin derse olan ilgi ve güdülenmesini artırabilir.

## KAYNAKLAR

- Albayrak, R. (2013). *Türklerin İrani-yakın gelecek I-II*. Ankara: Berikan Yayınları.
- Bademci, A. (2018). *İran'da Türklerin Bin Yılı Siyasî ve Sosyal Tarih*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Barın, E. (1998). *Grameri Türkçe olan topluluklara Türkiye Türkçesinin öğretimi*, (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başar, U. (2019a). *İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Başar, U. (2019b). Öğretici görüşlerine göre Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı 1. Öğrenci Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 20 Mayıs, Ankara.
- Başar, U. ve Boylu, E. (2015). *Yurt dışında Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dillilerin yazılı anlatım hataları: İran örneği*, Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, 8-10 Ekim, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bıçer, N. ve Alan, N. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29/1, 143-157.
- Demir, N. (2006). Türkiye'de dil-lehçe-şive-ağız tartışmaları, *Türkiye'de Dil Tartışmaları*, Derleyenler: Astrid Menz – Christoph Schroeder, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları. 119-146.
- Doulatabadi, F (2017). *Kaşkay Türklerinin edebiyatı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi* (2. Baskı), Grafiker Yayınları, Ankara.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılarla Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?, *Türkbilig*, 35, 181-190.
- İltar, L. (2019). Dil edinimi, dil öğrenimi/öğretimi ve dil eğitimi üzerine tartışmalar, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Editörler: Emrah Boylu ve Latif İltar). Pegem Akademi, Ankara.
- İran İstatistik Kurumu (2020). Cemiyet, <https://tinyurl.com/wxu9ymw>, Erişim Tarihi: 30.03.2020.
- Kafkasyalı, A. (2010). *İran Türkleri*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. Gazi Üniversitesi, *Türk Öğretim Bilimleri Dergisi*, 673, Ankara.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Saray, M. (1999). *Türk-İran ilişkileri*. Ankara: Atam Yayınları.
- Sarıkaya, Y. (2008). *Tarihi ve jeopolitik boyutlarıyla İran'da milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Şahit, B. (2019). Güney Azerbaycan jeopolitiği, Tebriz Araştırmaları Merkezi, <http://tebaren.org/?p=2171>, Erişim Tarihi: 30.03.2020.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe Öğrenen Afganistanlı Özbek öğrencilerin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27/2, 91-100.
- Tarifici, M. (2020). *İran'da Türkiye Türkçesi öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu, (2020). Yöntem, *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 02.04.2020.

- Türkiye Bilimler Akademisi (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü: sosyal bilimler*, TÜBA Yayınları, Ankara.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2017). *Türk soylu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar*, IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu, 361-168, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, 26-28 Nisan: Niğde.
- Ütük, K. (2002). Araftaki Ülke: İran, 2023, s. 14, s. 8-15.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Editörler: Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur) Grafiker Yayınları, Ankara.

## EXTENDED SUMMARY

Iran is one of the countries in the Middle East, where many ethnic groups live within a single political boundary. The geographical location of Iran and its political history up to the present day are currently the main factors in the emergence of multiple ethnic groups in the country. This ethnic mosaic gives rise to a multicultural and multilingual structure. Although the mono-cultural and monolingual social structure in the capital city of Tehran seems remarkable, yet, the more we approach the border regions of Iran, the more evident the multicultural and linguistic structure of the country becomes. Therefore, it is possible to classify ethnic groups in Iran as the speakers of Persian, of Arabic, and of Turkish languages according to their mother tongue through a general classification system. Today, there is a close contact, interaction and even intertwining relations among these languages. As a matter of fact, together with Persian, which is the official language of the country, other languages continue to exist in various statuses. For example, while *Gilek* remains only as a spoken language for communication, *Kashkai* is a written language with cultural, artistic and literary background.

It is difficult to give an exact figure on the number of different language speakers in Iran. Because the data on the distribution of ethnic groups in Iran is not officially disclosed. Historical records on this subject are inconsistent with each other, but Tehran, which has a very cosmopolitan atmosphere, is an exception. Taking into account the current city populations and the language of communication in the cities, the language that has the most speakers after the official language, i.e., Persian in the country is Persian Turkish. There are those who claim that Turkish language groups constitute approximately forty percent of the population of the country.

### Aim

Individuals from virtually every walks of socio-cultural and professional groups in Iran, like to learn the Turkish language spoken in Turkey for various reasons. Whether they receive Turkish courses at university language centres or attend private language courses, all the prospective students are taught Turkish through the same methods as if they were homogeneous groups of learners. However, an important part of the Iranian target group aiming to learn Turkish are composed of the speakers of Turkish language groups. This might create disruptions in the teaching process. In this context, the aim of the study is to examine the current situation, which could pose a problem both in terms of Turkish languages in Iran, from the point of view of the methodology of foreign language teaching. Thus, the strengths and weaknesses of teaching Turkish as a foreign language in Iran in this regard will be revealed in terms of the targeted Turkish language learners.

### Findings

Although language teaching hours for each level could display differences in all the institutions, the methodologies as to teaching Turkish as a foreign language in Iran look basically similar to each



other. Generally, the Turkish teaching coursebook sets, titled *Yedi İklim Türkçe*, *Yeni Hitit Türkçe* and *Gazi Yabancılar İçin Türkçe* are used in the courses. These teaching sets are different from each other, especially in terms of grammar teaching philosophy, of vocabulary teaching techniques and of their approach to transfer of culture. In addition, all three of these teaching sets' target groups cater for foreigners, not the speakers of Turkish languages, as their target audience.

In the same classroom atmosphere in Iran, a foreign language learner from Iran receives the same Turkish courses as those who speak a dialect of Turkish. In other words, a foreign student who starts learning Turkish from the most basic level, and continues his/her education in accordance with the gradual learning progress, who at the same time is not capable of using the spoken language efficiently has to encounter the same methodology with a learner in the same classroom, whose mother tongue is a regional dialect of Turkish, having been subjected to the same process. Undoubtedly, this creates an inconsistency and level difference in the classroom.

Referring to the Turkish-language speakers' characteristics in Iran, we can easily see that there are clear similarities in both their mother tongue or first language and those in Turkish spoken in Turkey in terms of glossary, proverbs and idioms as well as the grammatical similarities in the level, enabling them to facilitate their learning process. According to Ülper and Çetinkaya (2017: 362), when a phonetic, morphological, syntactic and semantic comparisons are employed, Azerbaijani Turkish shows very close similarities with the Turkish spoken in Turkey, and the people of two countries can easily communicate with each other with almost no problem, and that there seems to exist up to 75-80% language intelligibility rate between the two dialects of Turkish, even without experiencing any formal second language learning process. Although the given percentage is open to debate and might seem controversial, the mutual understanding between the two dialects is quite high. With the different alphabet and the impact of a strong Persian languages, the intelligibility rate of South Azerbaijan Turkish could be a bit lower than that of Azerbaijani Turkish (in Iran). But in any case, it is a fact that Azerbaijani Turkish is the closest dialect to the Turkish spoken in Turkey. In this case, if teaching Turkish spoken in Turkey in the learning process is not taken into consideration, this might reduce the efficiency of the teaching process.

### **Conclusion and Suggestions**

If learning Turkish a foreign language or as a second language affects the role and function of the components of teaching, in the same way, teaching a dialect rather than teaching a foreign language will similarly affect the learning process. For this reason, dialect teaching should be done in a different methodology than in typical foreign language teaching methodology. Considering this framework, a large mass of Turkish language speakers in Iran are learning a dialectic very close to its mother tongue, as if they were learning a totally foreign language. This situation causes time and

energy losses as well as creating unforeseen problems in time. In order to minimize these problems, the following suggestions are follows:

- a) Before starting the teaching, it can be determined whether the mother tongue or the first language of the learner is Turkish with a detailed personal information form, and Turkish languages can be gathered in separate classes according to their level without creating mixed classes.
- b) If it is not possible to separate the speakers of Turkish languages from other learners, Turkish language speakers should be prevented from forming the dominant group in the teaching process and a balanced teaching process should be ensured for all learners.
- c) Likewise, in the event that the speakers of Turkish languages cannot be separated, the learners should be reminded that in order to prevent other students in the classroom from developing negative attitudes towards learning Turkish, the learners should be given guidance that the difficulties they experience in the process should be regarded as normal by their teachers, and they may experience various difficulties due to the nature of learning a foreign language.
- d) Similarly, extra language support courses can be organized only for the students who cannot use their reading and writing skills effectively, but who have developed their listening and speaking skills, and also those, who have come to the intermediate levels after having taken a Turkish placement test, can be offered specific language courses, based on reading and writing skills only.