

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
TÜRKÇE DİL BİLGİSİ VE AD DURUM EKLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Çiğdem YILDIRIM

Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Ankara, 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Hatice Çiğdem Yıldırım'ın “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Dil Bilgisi Ve Ad Durum Eklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” başlıklı tezi 17.06.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

.....

ÖN SÖZ

Hatice Çiğdem YILDIRIM

Türkçe, yalnızca adı “Türkiye Cumhuriyeti Devleti” olarak belirlenmiş resmî sınırlar içerisinde konuşulan bir dil değil; Çin’den Orta Avrupa’ya hatta günümüzde Amerika’ya kadar uzanan sınırlar içerisinde öğrenilmeye ve öğretilmeye çalışan bir dil olmuştur. UNESCO’nun verilerine göre dünyada en çok konuşulan diller arasında 5. sırada bulunan Türkçemizin; tarihi, derinliği ve zenginliği, öğretimi ve öğrenimi de pek çok bilimsel çalışmaya konu olmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok karşılaşıldığı araştırmacılar tarafından ifade edilen sorunlardan birisi olan dil bilgisi öğretimi ve bunun içerisinde de ad durum eklerinin öğretimi konusunda yabancı öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın ortaya çıkmasında, öncelikle değerli tez danışmanım sayın Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL hocama sonsuz saygı ve şükranlarımı sunmak isterim. Kendisi yalnızca bilimsel anlamda değil; bilim insanı kimliği ve çalışma disiplini açısından da bana her zaman örnek olmuştur. Ayrıca, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışmamı sağlayan sayın Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN hocama da sadece tez sürecinde değil, devam etmekte olan öğrenim hayatım boyunca her konuda gösterdiği ilgi ve yardım için teşekkürlerimi sunarım. Tezimin, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER’deki uygulamaları sırasında ilgi ve yardımını esirgemeyen Dr. Gülser AKDOĞAN’a ve yabancı öğrencilerine çok teşekkür ederim. Son olarak da çalışma arkadaşlarıma ve aileme sonsuz destek ve sabırları için şükranlarımı sunuyorum.

ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TÜRKÇE DİL BİLGİSİ VE AD DURUM EKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

YILDIRIM, Hatice Çiğdem

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Haziran – 2011, xi + 132 sayfa

Bu araştırmanın amacı, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin genel olarak Türkçe dil bilgisi ve bunun içerisinde ad durum ekleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramaktır.

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisi ve ad durum ekleri ile ilgili görüşlerini belirlemek için introspektif odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise araştırmanın yürütüldüğü zaman diliminde Ankara Üniversitesi TÖMER’de Temel I-B ve Temel II-A kurlarında Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle, 01.09.2010–31.10.2010 tarihlerinde Ankara Üniversitesi TÖMER’de Temel I-B seviyesinde öğrenim görmekte olan 17 öğrenciye uzman görüşü alınarak hazırlanan ve ad durum ekleriyle ilgili bilgiyi ölçme amaçlı bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin doldurdıkları çalışma kâğıtlarındaki doğru ve yanlışlar belirlenmiş ve 8 öğrenci üst, orta ve alt grup şeklinde sınıflandırılarak bu öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, betimsel analiz

ve içerik analizi ile incelenerek, araştırmanın 9 alt amacına yonelik bulgular elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bu bireylerin Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerinin kullanımı ile ilgili görüşlerinin genel olarak; Türkçe renmenin ve Türkçe dil bilgisinin zor olmadığı, ana dilin Türkçeyi renmede ve Türkçedeki ad durum eklerini kullanmada olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu, ad durum ekleri kullanırken hata yapmanın dikkatsizlikten ana dilin etkisine kadar pek çok nedenin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, ders kitabı hazırlayan uzmanlara, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten uzmanlara ve kurumlara çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca, araştırmanın bir sonucu olarak da A1-A2 seviyelerine uygun olarak hazırlanmış “eylemler ve aldıkları ad durum ekleri” listesi de ekte sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Yabancı Dil, Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretimi, Dil Bilgisi, Ad Durum Eki, Odak Grup Görüşmesi

ABSTRACT

STUDENT OPINIONS REGARDING THE TURKISH GRAMMAR AND NOMINAL CASE SUFFIXES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

YILDIRIM, Hatice ıgdem

Master of Art, Department of Turkish Language Teaching

Thesis Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

June – 2011, xi + 132 pages

This study aims to answer the research question “What are the opinions of students who learn Turkish as a foreign language regarding Turkish grammar and nominal case suffixes in general?”

In the study, in order to identify the student opinions, who learn Turkish as a foreign language, regarding Turkish grammar and nominal case suffixes, an introspective focus group discussion-based qualitative method has been utilized.

The population of the study consists of the students who learn Turkish as a foreign language in TÖMER at Ankara University. The sample of the study, however, is composed of the students who were learning Turkish in Basic I-B and II-A levels in TÖMER at Ankara University at the time when the research was carried out. Within the scope of the study, first in order to measure the state of knowledge of the students regarding nominal case suffixes, a test prepared after taking expert opinions was applied to 17 students in Basic I-B in TÖMER at Ankara University on 09/01/2010-10/31/2010. In the second place, the correct and wrong answers of the students in the tests were identified and based on the scores, 8 students were classified into sub-groups: high, mid, low. Then, focus-group discussions were applied to these classified students. The data gathered from the focus-group discussions were examined through qualitative and

content analyses; consequently, the findings regarding 9 sub-goals of the study were reached.

The results of the study reveal that the students learning Turkish as a foreign language thought that learning Turkish and Turkish grammar is not difficult, the first language had positive and negative effects on learning Turkish and nominal case suffixes in Turkish, and there are many reasons of making mistakes while using nominal case suffixes, ranging from lack of attention to the effect of first language. In the light of these results, a variety of suggestions have been provided for the course-book writers, teachers of Turkish as a foreign language and related institutions. Moreover, as a result of the study, list of “verbs and nominal case suffixes” appropriate for A1-A2 levels has been prepared and given in the appendices.

Key Words: Turkish, Foreign Language, Teaching Turkish as a Foreign Language, Grammar, Nominal Case Suffix, Focus Group Discussion

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.6. Tanımlar.....	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	12
2.1.1. Dil, Ana Dili ve Yabancı Dil Kavramları.....	12
2.1.2. Türkçenin Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	19
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tarihi.....	20
2.2.1. Eski Türkçe Döneminde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	21
2.2.2. Orta Türkçe Döneminde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	23
2.2.3. Yeni Türkçe Döneminde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	27
2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntemler Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	31
2.3.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	33
2.3.2. Doğrudan Yöntem Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	35
2.3.3. Sözel Yaklaşım (Durumsal Dil Bilgisi Öğretimi) Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	37
2.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntem Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	38

2.3.5. İletişimsel Dil Öğretimi Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	39
2.3.6. Doğal Yaklaşım Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	40
2.3.7. İş Birliğine Dayalı Dil Öğretimi Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	43
2.3.8. İçerik Temelli Öğretim Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	44
2.3.9. Göreve Dayalı Dil Öğretimi Ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	45
2.3.10. Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Ve Dil Bilgisi Öğretimi...	46
2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	49
3. YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırma Modeli.....	55
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	60
3.4. Verilerin Analizi.....	64
4. BULGULAR VE YORUM.....	65
4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Görüşleri.....	65
4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Hangi Dil Becerisinde Zorlandıklarına İlişkin Görüşleri.....	67
4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Türkçe Dil Bilgisinin Zorluğuna İlişkin Görüşleri.....	72
4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Dil Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşleri.....	74
4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Ad Durum Eklerinin Zorluğuna İlişkin Görüşleri.....	76
4.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Hangi Ad Durum Eklerini Birbirleriyle Karıştırdıklarına İlişkin Görüşleri.....	77
4.7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Ad Durum Eklerini Öğrenirken Ana Dillerinden Etkilenip Etkilenmediklerine İlişkin Görüşleri.....	80
4.8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Ad Durum Eklerinin Başka Nasıl Öğretilebileceğine İlişkin Görüşleri.....	83
4.9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Ad Durum Eklerinde Hata Yapma Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	86

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	90
5.1. Sonuçlar.....	91
5.2. Öneriler.....	96
5.2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Amacıyla Ders Kitabı Hazırlayan Uzmanlara Yönelik Öneriler.....	96
5.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Çalışan Uzmanlara Yönelik Öneriler.....	97
5.2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Çalışan Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	98
5.2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği (TÖMER vb.) Kurumlara Yönelik Öneriler.....	99
KAYNAKÇA.....	100
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	105
EK-2: ÇALIŞMA KÂĞIDI-1.....	106
EK-3: ÇALIŞMA KÂĞIDI-2.....	107
EK-4:ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİNDE ÖĞRENCİLERE SORULAN SORULAR.....	108
EK-5: ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİNDEN ELDE EDİLEN KAYITLARIN ÇÖZÜMÜ.....	109
EK-6: “DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ”/ ORTAK YETİ DÜZEYLERİ-BÜTÜNCÜL BASAMAK.....	128
EK-7: A1-A2 DÜZEYİ İÇİN TEMEL EYLEMLER VE ALDIKLARI DURUM EKLERİ.....	129

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.2.1. Katılımcıların Ülkeleri.....	58
Tablo 3.2.2. Katılımcıların Ana Diller.....	58
Tablo 3.2.3. Katılımcıların Ana Dilleri Dışında Bildikleri Diller	59
Tablo 3.3.1. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Temel 1’de Yer Alan Dil Bilgisi Konuları (1-9. üniteler).....	61
Tablo 3.3.2. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Temel 1’de Yer Alan Eylemlerin Ad Durum Ekleriyle Kullanılma Sıklıkları	62
Tablo 3.3.3. Odak Grup Görüşmelerinde Yer Alan Öğrenciler.....	63
Tablo 4.1. Katılımcıların Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Görüşleri	66
Tablo 4.2. Katılımcıların Türkçe Öğrenirken Hangi Dil Becerisinde Zorlandıklarına İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 4.3. Katılımcıların Türkçe Dil Bilgisinin Zorluğuna İlişkin Görüşleri.....	73
Tablo 4.4. Katılımcıların Dil Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşleri.....	75
Tablo 4.5. Katılımcıların Ad Durum Eklerinin Zorluğuna İlişkin Görüşleri.....	77
Tablo 4.6. Katılımcıların Karıştırdıkları Ad Durumları ve Ana Dilleri.....	79
Tablo 4.7. Katılımcıların Ana Dillerinin Etkisine İlişkin Görüşleri.....	83
Tablo 4.8. Katılımcıların Ad Durum Eklerinin Başka Nasıl Öğretilebileceğine İlişkin Görüşleri.....	86
Tablo 4.9. Katılımcıların Ad Durum Eklerini Kullanırken Hata Yapma Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	89

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.2.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	57
Grafik 3.2.2. Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları.....	57
Grafik 3.2.3. Katılımcıların Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımları.....	59
Grafik 3.2.4. Katılımcıların Türkçe Öğrenmeyle İlgili Tutumlarına Göre Dağılımları.....	60

KISALTMALAR LİSTESİ

TYDÖ: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

DLT: Divânü Lûgati't-Türk

akt.: aktaran

Ed.: Editör

Kat. Nu.: Katılımcı Numarası

vb.: ve benzeri

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmayla ilgili “problem durumu”, “araştırmanın amacı”, “araştırmanın önemi”, “araştırmanın sınırlılıkları”, “varsayımlar” ve “tanımlar” başlıklarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüz insanın ana dili dışında, yabancı bir dil öğrenmeye niçin ihtiyaç duyduğu konusu neredeyse artık herkesçe yanıt verilebilecek bir sorudur: Çünkü dünya küreselleşmektedir ve küreselleşen dünyada pek çok insan birbirinden farklı nedenlerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmektedir. Dünya üzerinde Türkiye’de olduğu gibi tek bir sınır içerisinde bir tek ortak dilin kullanıldığı ülkeler olduğu gibi, birden fazla dilin aynı anda konuşulduğu ülkeler de bulunmaktadır. Buna göre, örneğin Avustralya kıta-ülkesinde yaşanan dilsel hareketlilik gerçekten de şaşırtıcı bir boyuttadır. İkinci dünya savaşı sonrası bu ülkeye yaşanan göçlerin desenini çıkaran Clyne (1991’den akt. Johnson, 2001: 5–6) 1986 yılında yapılan nüfus sayımında evlerde konuşulan dillerin listesinin çıkarıldığını ve bu listede en az 63 dilin yer aldığını belirtmektedir. Bu da Avustralya’nın herhangi büyük bir şehrinin ana caddesinde yapılacak bir gezintinin dünya dilleriyle gayri resmi bir şekilde tanışmak anlamına gelmesi demektir (Johnson 2001: 6).

İnsanların yabancı bir dili öğrenme nedenleri ele alındığında pek çok şey sayılabilir: göç, eğitim, evlilik, kişisel merak, akademik başarı vb. Bu nedenler içerisinde yer alan en önemli unsurlardan birisi de siyaset ya da dünya üzerindeki siyasi

reformlardır. Örneğin, pek çok Avrupa ülkesi için üst bir kuruluş olan ve oldukça geniş çapta çalışmalar yürüten Avrupa Konseyi belirli dil politikalarına sahip olduğunu ve bu politikalar doğrultusunda üye ülkelerde de dil öğretimi yapılması gerektiğini 2001 yılında uygulamaya koyduğu “Common European Framework of Reference For Language, Learning, Teaching, Assessment (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme)” (CEFR, 2001; MEB, 2009) ile belirtmiştir. Çerçeve Metin içerisinde konseyin dil politikası amaç ve hedefleri de şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliğinin, zengin mirasının korunması ve geliştirilmesi gerekir. Ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış hâline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır.
2. Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı anadile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.
3. Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde mevcut ilkelerindeki işbirliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yaklaşma elde edilebileceklerdir (MEB, 2009: 2).

Buna göre çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa toplumu oluşturma ana hedefi çatışmaları ve iletişim engellerini ortadan kaldırmaktır. Türkiye’nin de Avrupa Konseyine üye bir ülke olması, Türkçenin Avrupa’da yaşanan dil hareketliliği içerisinde yer almasını sağlamıştır. Bunun yanı sıra Türkiye’nin Orta Asya, Kafkaslar ve diğer bölgelerle mevcut bulunan tarihî ve coğrafi yakınlığı da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önem kazanmasını kaçınılmaz hâle gelmiştir.

Türkçenin bilinen en eski yazılı belgesi 7. yüzyıla ait olmakla beraber (Ercilasun, 2005: 128), bu dilin binlerce yıldır kullanıldığı bilinmektedir. Türkçenin ilk yazılı dönemleri olan Köktürk ve Uygur dönemlerinde Türkçenin öğretime dair bilginin olmaması ile beraber elimizde bunu kanıtlamaya yetecek kadar belge bulunmamaktadır. Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ) tarihine baktığımızda bu konudaki ilk ve temel eserin Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072 yılında

yazılmaya başlanan, 1077 yılında bitirilen “Kitâbü Dîvânı Lûgati’t-Türk” adlı Türkçenin bilinen ilk sözlüğü (Ercilasun, 2005: 319) olduğu kabul edilmektedir. Bu eser, Türkçeyi Araplara öğretmek ve Türkçenin Arapçadan daha üstün bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazılmıştır. Eserin bu amaca hizmet etmiş olduğu, eserin çevirisini yapan Atalay tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

Bundan başka bütün siyasal işler hep Türklerin elinde idi. Vilayetlere ancak Türk olan valiler gönderilebiliyordu; böylelikle Türklere yanaşmak, Türklerle iyi geçinmek isteyenlerin Türkçe öğrenmeleri bir ihtiyaç hâlini almıştı. İşte, Divanü Lûgati’t-Türk bu ihtiyaçtan doğmuş olmalıdır (Atalay, 1992: xii-xiii).

Kaşgarlı Mahmut ise yazdığı bu eserin ön sözünde Türkçenin ve Türkçe öğrenmenin önemini “Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönlünü anlamak için onların diliyle konuşmaktan başka yol yoktur.” (Atalay, 1992: 4) ve “Türk dili ile Arap dilinin at başı beraber yürüdükleri bilinsin diye...” (Atalay, 1992: 6) ifadeleriyle dile getirmiştir.

Kaşgarlı Mahmut’un “abidevi” olarak nitelendirilebilecek bu eserinden sonra Türkçenin tarihî dönemlerinde ve çeşitli sahalarında yazılmış olan pek çok sözlük ve dil bilgisi kitabı da Türkologlar tarafından TYDÖ kapsamında değerlendirilmektedir. TYDÖ’nün tarihsel süreci içerisinde birinci kırılma noktası, şüphesiz ki 16. yüzyılla birlikte başlayan şarkiyatçılıktır. Bu dönemde Türklerin Osmanlı Devletiyle birlikte dünya üzerinde siyasi, ekonomik ve kültürel bir dalga yaratması ve batıda özellikle Osmanlı, Fars, Arap, Hint gibi doğu kültürlerine yönelik ilginin artması adına “oryantalizm” denen akımı doğurmuştur. Avrupa üniversitelerinin pek çoğunda “doğu kültür ve dillerini” inceleyen kürsüler oluşturulmuştur. Bu bağlamda, Türk kültürü ve Türkçe de yabancılar tarafından ele alınmıştır.

Bu birinci kırılma noktasının ardından dilde sadeleşme ve Türkiye’nin reform değişikliğini takip eden süreçteki dilsel hareketler önemli olmakla beraber, TYDÖ’ye yönelik herhangi bir çalışma bulunmadığından bu çalışma kapsamında önem arz etmemektedir. Bu sebeple, TYDÖ açısından ikinci kırılma noktasını 1991’de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)’nin dağılmasıyla birlikte beş bağımsız Türk Cumhuriyetinin kurulması oluşturmaktadır. SSCB’nin yıkılmasının ardından, en çok

tartışılan konulardan birisi Orta Asya ve Kafkaslar bölgesine olan tarihî, coğrafi ve kültürel yakınlıkları sebebiyle Türkiye ve İran'ın yeni oyuncular olarak ortaya çıkışıydı (Bal, 2002: 217–281). Bu bağlamda ortaya çıkan yeni devletlerle Türkiye'nin aynı dili konuşuyor olması; bu ülkelerle Türkiye arasında yakın ilişkiler kurulmasını sağlayarak siyasi, ekonomik, kültürel anlamda pek çok iş birliği doğmuştur. Bu devletlerle olan bağlantının kurulmasını sağlayan Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA) 1992–1993 yıllarında “Büyük Öğrenci Projesi” adında bir uygulamayı gündeme getirmiştir. Bu proje kapsamında;

- Türk Cumhuriyetleri ve Topuluklarının eğitim düzeyini artırmak,
- Yetişmiş insan gücü gereksinimini karşılamaya yardımcı olmak,
- Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek,
- Türk dünyasıyla kalıcı bir kardeşlik ve dostluk köprüsü kurmak (Topbaş ve Baran, 2010: 252)

amaçlarına yönelik olarak Türkiye Cumhuriyetlerinden 1992 yılından itibaren 4585 öğrenci Türkiye’de öğrenim görmüştür. Bu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğretimleri ise Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu merkezler içerisinde ilk olarak hizmet vermeye başlayan Ankara Üniversitesi TÖMER’in ardından, pek çok üniversite de benzer merkezlerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye devam etmektedir. Bu şekilde Türkçenin sınıf, öğretmen, ders araç-gereçleri gibi belli ölçütlere dayanan daha sistematik bir yapı içerisinde yabancı dil olarak öğretilmeye başlanması, bu alanda bilimsel çalışmaların yapılmasını da beraberinde getirmiştir.

TYDÖ alanında yapılan bilimsel çalışmalarından bir kısmı, yöntem arayışlarına çözüm bulmak amacıyla yapılmış veya durumun betimlemesini yapan lisansüstü tez çalışmalarıdır (Barın, 1992; Hengirmen, 1993-a; Durukan, 1999; Benhür, 2002). Bu çalışmalarda; TYDÖ yöntem, teknik ve ilkeleri değerlendirilmiştir.

Bu çalışmalarla birlikte, yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken sorun yaşadıkları konuları ve bu sorunların çözümünü belirlemeye yönelik çalışmaların bulunduğunu da görmekteyiz. Bu çalışmalar içerisinde özellikle dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların ele alınması, Türkçenin öğretiminde dil bilgisi betimlemelerinin tutarsızlık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Aydın’a (1999: 33) göre bu

tutarsızlıkların nedeni, “Türkçe dilbilgisi kitaplarının, Thrax’ın dilbilgisine dayanan Batı’nın geleneksel dilbilgisi anlayışı benimsenerek hazırlanmasıdır”. Bu şekilde tutarsızlıkların yaşandığı ve öğretim sorunlarının görüldüğü dil bilgisi konularından birisi de “ad durum ekleri”dir.

Ad durum eklerinin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde yaşanan sorunları ele alan lisansüstü tez çalışmalarından ilki 1992 yılında Aydanur Altaş Özkan tarafından yapılmış olan “Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hâl Eki Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada A.Ü. TÖMER’de Temel Türkçe I, Temel Türkçe II, Orta Türkçe I, Orta Türkçe II, Yüksek Türkçe I ve Yüksek Türkçe II kurlarında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları değerlendirilmiş; ad durum eklerinde yanlış yapıp yapılmadığı, ad durum eklerindeki yanlış yapma oranları, yanlış türleri belirlenmiştir.

Özkan tarafından yapılan çalışmaya benzer bir çalışma da Gülser Akdoğan tarafından yapılmış olan “Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri” (1993) adlı yüksek lisans tezidir. Bu tezde de aynı şekilde A.Ü. TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları Temel Türkçe I, Temel Türkçe II, Orta Türkçe I, Orta Türkçe II, Yüksek Türkçe I, Yüksek Türkçe II ve İleri Türkçe sıralamasına göre incelenerek çözümlenmiştir. Bu çalışmada öncelikli olarak ad durum ekleri daha sonra ise aynı yazılı anlatım kâğıtlarındaki diğer çekim yanlışları verilmiş; konuya ilişkin bulgular değerlendirilerek çözüm önerisinde bulunulmuştur. Görüldüğü gibi bu iki çalışmada da aynı yöntem kullanılarak yanlış çözümlemesi yapılmış, ilgili yanlışlar belirlenmiş ve çözüm önerileri getirilmiştir.

Nurdane Öz tarafından 2002 yılında tamamlanmış olan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ad Durum Ekleri ve Bir İzlençe Önerisi” adlı yüksek lisans tezinde, Özkan ve Akdoğan’ın çalışmalarından farklı olarak deneysel bir yöntem benimsenmiştir. Bu tezde, “ad durum eklerinin eylemlerle öğretilmesi” düşüncesinden yola çıkılarak bir izlençe oluşturulmuş ve bu izlençe Bilkent Üniversitesi’nde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle denenmiştir. Deney ve kontrol grubu oluşturularak bu iki grup Türkçe durum eklerine ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığı

araştırılmıştır. Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran önemli yanı, belirtildiği gibi deneysel yöntemlerle yürütülmüş olması ve alanda öğrenciyle bire bir çalışılmış olmasıdır.

Aynı konuda ve en yakın zamanda yapılmış bir diğer çalışma da Esra Güven tarafından 2007 yılında tamamlanmıştır. “Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler” adını taşıyan bu çalışmada “ad durum eki” kavramına yönelik olarak geniş bir inceleme yapılmıştır. Bu incelemenin ardından da A.Ü. TÖMER İzmir Şubesinde Temel Türkçe, Orta Türkçe ve İleri Türkçe seviyelerinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarındaki ad durum ekleri ile ilgili hatalar değerlendirilmiştir.

Yabancı öğrencilerin ad durum eklerini kullanmalarına ilişkin bu çalışmalar dışında “Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dilbilgisi Açısından Değerlendirilmesi” (Ersoy, 1997) ve “Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar” (Şahin, 2008) başlıklı çalışmalarda da yabancı öğrencilerin biçimbirimler açısından en sık yaptıkları yanlışların başında “ad durum eki yanlışları”nın geldiği vurgulanmaktadır.

Bu çalışmaların dışında da Fatma Açık’ın 2008 yılında düzenlenen “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu”nda sunduğu “Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmasında ad durum eklerinin öğretiminde yaşanan sorunlara şu şekilde dikkat çekmiştir:

Türkçenin sondan eklemeli yapısı ve büyük- küçük ünlü uyumu ile nadiren de olsa ünsüz uyumundan kaynaklanan yazım yanlışlarının yanında isim hâl eklerinin kullanılışıyla ilgili sorunlar da mevcuttur... Önemli bir başka nokta ise, isimle fiil arasında doğrudan ilgi kuran hâl eklerinin hangi fiille kullanıldığı sorusunu yöneltmektedir. Mesela “yönelme” hâl ekinin ne zaman yönelme ne zaman “için” anlamı taşıdığı konusunda sorunlar yaşanmaktadır (Açık, 2008: 8).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerle yapılan görüşmelere dayalı olarak oluşturulmuş olan “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan

Sorunlar” adlı çalışmasında Karababa (2009) bu konunun zorluğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Yabancıların Türkçe öğrenirken en çok zorlandığı konulardan biri de eklerin kullanımıdır. Özellikle belirtme durumu eki (-ı,-i, -u, -ü) ve yönelme durumu eki (-a, -e) kullanmada yabancı öğrenciler zorlanır” (s.9).

TYDÖ’de “ad durum eklerinin” öğretimi ile ilgili sorun yaşandığına pek çok araştırmacı tarafından dikkat çekilmekle beraber, bu sorunun çözümüne yönelik olarak yapılan çalışmalar çözüm üretmekten çok durum betimlemesinin yapılmasıyla sınırlı kalmıştır. Dikkat edilmeyen bir başka nokta ise “öğrenme” sürecinin nasıl gerçekleştiğidir. Buradan hareketle bu çalışmada “ad durum eklerinde yabancı öğrenciler niçin hata yaptıkları” öğrencilerin kendi görüşlerinden hareketle değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin genel olarak Türkçe dil bilgisi ve bunun içerisinde ad durum ekleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramaktır.

Araştırmada, yukarıda ifade edilen genel araştırma sorusu kapsamında şu alt sorulara cevap bulmak da amaçlanmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenirken hangi dil becerilerinde zorlandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisinin zorluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil bilgisi derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ad durum eklerinin zorluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin hangi ad durum eklerini birbiriyle karıştırdıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ad durum eklerini öğrenirken ana dillerinden etkilenip etkilenmediklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ad durum eklerinin başka nasıl öğretilbileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ad durum eklerinde hata yapma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Belirtilen bu amaçlarla bağlantılı olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başlangıç seviyesinde öğretilmesi gereken eylemler ve bu eylemlerin hangi ad durum ekleriyle çalıştığına yönelik bir sözcük listesi oluşturmak da bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; dünya üzerinde yabancı dil olarak öğretimi yaygınlık kazanmış olan diğer dillerle karşılaştırıldığında oldukça yeni sayılabilecek bir alandır. Bu alanda özellikle son 30 yıldır artan bir ivme görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin (A.Ü. TÖMER) 1984 yılından itibaren faaliyet göstermesi, daha sonraki süreçte Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Ege Üniversitesi gibi üniversitelerin de benzer bir şekilde yabancılara Türkçe öğretimi amaçlı merkezler kurması (Yüce, 2005: 86) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının daha derinlemesine bir şekilde ve bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak ele alınmasını beraberinde getirmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmaların bir kısmı yöntem belirlemeye yönelik çalışmalar olmakla birlikte (Barın, 1992; Benhür, 2002 vb.); özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin okuma, dinleme, yazma, konuşma, sesletim ve dil bilgisi gibi öğrenme alanlarında yaşadıkları sorunları ele alan araştırmalar da yapılmaktadır. Bunların içerisinde dil bilgisi öğretimi/öğrenimi ile ilgili olarak yabancı öğrencilerin özellikle ad durum eklerini yazılı anlatımlarında kullanmada

yaşadıkları sorunları ele alan tez çalışmaları da mevcuttur (Özkan, 1992; Akdoğan, 1993; Güven, 2007). Bu çalışmalarda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları, hata çözümlemesi yoluyla değerlendirilerek çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Bunların dışında Nurdane Öz tarafından yapılan tez çalışmasında da (2002) deneysel bir yöntem benimsenerek öğrencilerin ad durum eklerini öğrenmesine yönelik bir izleni geliştirilmiştir. Bütün bu çalışmaların yalnızca yazılı anlatım kâğıtlarındaki ad durum eki kullanımını hata analizi ile belirlemiş olması ; bunun dışında öğrencilerin öğrenme süreçleri, bireysel farklılıkları, ana dilleri, ad durum eklerinin eylemlerle birlikte kullanılışındaki özel durum gibi pek çok etkenin dikkate alınmamış olması; ilgili alan yazınında ad durum eklerinin kullanımındaki sorunun temel sorunlardan biri olduğunun araştırmacılar tarafından vurgulanmış olması (Açık, 2008: 8; Karababa, 2009: 273; Şahin, 2008: 99) bu alanda yeni bir çalışma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Bununla birlikte, alanla ilgili çalışmalarda araştırmacı tarafından görülen önemli bir eksiklik de bu çalışmalarda araştırmanın yapıldığı tarihe kadar, özellikle görüşme tekniğine dayalı nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı herhangi bir çalışmanın yapılmamış olmasıdır. Hâlbuki bilimsel paradigmaların yön değiştirmesiyle birlikte “insan davranışına ilişkin olguları araştırırken daha önceden kararlaştırılmış sınırlayıcı yöntemler yerine, insan davranışının doğasına uygun nitel yöntemlerin kullanılmasının daha uygun olacağı ortaya çıkmaktadır”(Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Nitel araştırma yöntemleri, ilgili konularda derinlemesine araştırma yapmaya imkân tanıdığından sosyal bilimlerde ve özellikle dil bilim alanındaki araştırmalarda daha çok kullanılır olmuştur. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmış olan bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisi ve ad durum ekleriyle ilgili yaşadıkları sorunlar daha yakın bir açıdan değerlendirilmiştir. Bu bakımdan da bu çalışmanın, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntem ve tekniklerin kullanımı açısından da teşvik edici olması beklenmektedir.

Son olarak da alanda var olduğu diğer araştırmacılarca da vurgulanan ad durum eklerinin öğretimi başta olmak üzere, dil bilgisi ile ilgili Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yaşadıkları sorunların, bu araştırmadan elde edilen sonuçlara uygun olarak geliştirilen öğretim yöntem, teknik ve materyalleriyle birlikte daha aza indirilebileceği öngörülmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER’de, araştırmanın yürütüldüğü tarih olan Eylül-Aralık 2010 döneminde Temel I-B ve Temel II-A kurlarında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

1. Veri elde etmek amacıyla uygulama yapılan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler Temel I- B kurunu tamamlayarak Temel Türkçe II-A kuruna ulaşmış öğrencilerdir.
2. Öğrenciler, bu kur seviyesine Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından hazırlanan *Yeni Hitit* kitabını kullanarak ulaşmışlardır.
3. Öğrencilere ön-test amaçlı uygulanan, uzman görüşü alınarak hazırlanmış test araştırmanın amacına hizmet etmektedir.
4. Uygulanan bu ön-testte yalnızca belirtme, yönelme, bulunma ve çıkma durumları, ad durum ekleri olarak kabul edilmiştir.
5. Odak grup görüşmeleri sırasında kullanılan görüşme soruları ölçmek istenen değişkenleri ölçebilecek niteliktedir.
6. Odak grup görüşmelerine katılan öğrenciler, görüşme sorularına samimi ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.

1.6.Tanımlar

Ad Durumu (İsim Hâli): “Başka bir kelime ile ilgi kurmak için, isimin yalın biçiminde veya ek alarak girdiği durum”(TDK, 2005).

Dil Bilgisi: “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer” (TDK, 2005).

Yabancı Dil: “1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri. 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” (TDK, 2005).

Odak Grup Görüşmesi: “İlimli ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planmış bir tartışmalar serisi” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 152).

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümde, araştırmanın konusuna kaynaklık etmesi bakımından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla ilgili gerekli konu ve kavramlar bu alanda yapılmış olan çalışmalara dayanarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda; “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntemler ve dil bilgisi öğretimi” ve “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılan sorunlar” başlıkları altında kavramsal çerçeve çizilmiştir.

2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusuna gelmeden önce belirli bir kavramlar düzeni oluşturmak amacıyla dil, ana dili ve yabancı dil kavramlarını ele almak ve değerlendirmek gerekmektedir. Bu bağlamda, önce kısaca bu kavramlar ele alınmaya ve daha sonra bu kavramlar üzerinden Türkçe öğretimi değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Dil, Ana Dili ve Yabancı Dil Kavramları

İnsanın var oluşuyla birlikte, insanlar arası iletişimin bir şekilde sağlanmaya çalışıldığı günümüzde sadece dil bilim değil; antropoloji, sosyoloji, psikoloji ve iletişim gibi pek çok disiplinde yapılan çalışmaların sonucunda ortaya konmuştur ve konmaya da devam etmektedir. Bu çalışmalara her geçen gün yeni bir bilim alanının katılmasıyla bu çalışmaların hız kazanması ve yön değiştirmesi de kaçınılmaz olmaktadır. Bununla

birlikte insanın temelde iletişimini sağlayan en önemli unsurun dil olduğu ve bu unsurun insan yaşamındaki yeri ve öneminin hayati olduğu kabul edilmektedir.

İnsan hayatındaki yeri ve önemi bu kadar önemli olan dilin tanımına baktığımızda ise ilgili alan yazınında birbirine benzer ve farklı yönleriyle pek çok tanım görebilmekteyiz. Bu tanımlar içerisinde en çok kullanılan ve en kapsamlı tanım ise Muharrem Ergin’e aittir. Ergin’e göre (1994)

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (s.7).

Bu kapsamlı tanım, daha sonra pek çok dil bilimci tarafından aşağı yukarı benzer şekilde kullanılmıştır ve yapılan tanımlardan pek çoğunda Ergin’in değindiği “tabilik, canlılık, millilik ve sosyallik, seslilik, ittifak” (1994: 7) şeklindeki dil vasıflarına yer verilmiştir. Örnek vermemiz gerekirse Atabey (2004) de dili şu şekilde tanımlamaktadır:

Dil; insanlar arasında iletişim, bildirişim ve anlaşmayı sağlayan; nasıl oluştuğu bilinmeyen; kendisine özgü doğma, gelişme, büyüme ve yok olma şartları bulunan; oluşmasını sağladığı toplumun kendi değerlerine göre şekillenen; nesiller arasında bağ kuran; seslerden oluşmuş doğal bir yapıdır (s. 4).

Görüldüğü gibi Atabey’in tanımında da Muharrem Ergin’in üzerinde durduğu özelliklere değinilmektedir. Bununla birlikte dilin tanımları içerisinde “iletişimi sağlama, duygu ve düşünceleri aktarma” özelliğini öne çıkaran şu şekilde tanımlamalar da yapılmıştır:

“İnsanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları işaretlerin-daha çok ses işaretlerinin-hepsine birden dil denir” (Gencan, 1991: 5).

“Dil, en kısa tanımıyla, sözlü iletişim aracıdır. Her insan, bir dilden yararlanarak, düşüncelerini iletme ve dileklerini söyleme yeteneğine sahiptir. Canlı varlıklar içinde

yalnızca insana özgü olan bu sözel iletişim kurma yeteneğine dil yetisi denir” (Koç, 1990: 13).

“Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma (expression) vasıtamız dilimizdir” (Banguoğlu, 2007: 9).

“Geniş anlamıyla dil, insanların anlaşmalarını çeşitli işaretlerle sağlayan bir sistemdir... Dar anlamıyla dil, bir toplumdaki insanların anlaşmalarını konuşma ya da yazı ile sağlayan işaretler sistemidir” (Ediskun, 2003:9).

Dil üzerine yapılmış olan tanımlamaların bir kısmında ise dil bilimci Saussure tarafından çerçevesi çizilmiş olan yapısalcılık ve göstergebilim kuramlarının yer aldığını görmekteyiz:

“Dil bir kavram ya da içerikle (gösterilen), bir sessel imgeden oluşan (gösteren) gösterge dediğimiz saymaca ve uzlaşım sal nesnelerin kullanıldığı bir dizgedir” (Günay, 2004: 14).

“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2007: 55).

“Dil, bir topluluk içinde doğal olarak gelişen, zaman içinde değişen, çifteklemlili göstergeler dizgesidir” (Huber, 2008: 45).

Huber’in tanımında ise görüldüğü gibi dilin çifteklemlili olma özelliğine yer verilmiştir. Çifteklemlilik insan dilini diğer canlıların bildirişim şekillerinden ayıran en önemli özelliktir. Buna göre çifteklemlilik “kendi başına anlamı olmayan az sayıdaki sesbirimlerin gene az sayıdaki kuralların uygulanmasıyla bir araya getirilerek sonsuz sayıda anlamın aktarılabilmesi”dir (Huber, 2008: 51) diyebiliriz. Daha açık bir şekilde söylemek gerekirse çifteklemlilik, dilde var olan seslerden sözcüklerin, sözcüklerden de tümcelerin belli anlamsal, sözdizimsel ve diğer dil kuralları doğrultusunda oluşturulabilmesi özelliğidir.

Bu şekilde pek çok araştırmacı tarafından dilin kapsam ve işlevinin çeşitli tanımlamalara bağlı kalınarak ele alınmaya çalışıldığını görmekteyiz. Dilin burada ifade edilen tanımlarda yer alan işlevlerinden en önemlisi ise iletişimi sağlamaktır. Bir bireyin henüz dilin anlatma becerilerini kazanmadan önce de bir şekilde iletişimi sağlama amacını güttüğü; ağlama vb. eylemleri iletişim kurmak amacıyla kullandığı, üzerinde tartışılan konulardandır. Bununla birlikte çocukta dil ediniminin nasıl gerçekleştiği de başka bir tartışma konusudur ve bu konuda da çeşitli varsayımlar bulunmaktadır.

Huber (2008) dil edinimini “bebeklerin, çevrelerinde konuşulan, özellikle de kendileriyle konuşulurken kullanılan dili, öğrendiklerinin farkına varmadan öğrenmeleri” (s. 78) olarak tanımlamakta, ancak bu tanımdan yola çıkılarak dil ediniminin bir tür dil öğrenme olduğunun düşünülmesinin yanlış olacağını belirtmektedir.

Dil bilimcilere ve öğrenme kuramcılarına göre, bir kişinin birinci dil ediniminin nasıl gerçekleştiği ise farklı varsayımlara dayanmaktadır. Tokdemir (1997), bu varsayımlardan ikisini şu şekilde belirtmektedir:

1. Davranışçı yaklaşımlı Kuzey Amerika yapısalcılığının öngördüğü ampirik görüşe göre dil edinimi deneyimler dizisidir, çocuk anadilini deneme yanılma yolu ile öğrenir ve geliştirir... Dil bilimde davranışçı görüşü benimseyen Bloomfield dil edinimini “mekanik” bir süreç olarak açıklamaktadır.
2. Rene Descartes, Gottfried Wilhem von Leibniz ve Immanuel Kant tarafından benimsenen rasyonel görüşten yana olan günümüz dilbilimcisi Noam Chomsky dili “doğuştan yetenek” olarak ele almakta ve dilin gelişimini “dil büyümesi” (language growth) olarak tanımlamaktadır, çünkü dil organı da diğer organlar gibi büyümektedir (s. 76).

Huber (2008) ise en çok yaygınlık kazanmış dil edinim kuramlarını davranışçılık, bilişsel dil edinimi kuramı, etkileşimsel yaklaşım ve doğuştancılık olarak ele almaktadır (s. 82–83). Bu kuramlardan davranışçılık “taklit etme”ye, bilişsel edinim kuramı “zihinsel gelişim”e, etkileşimsel yaklaşım ise “çevre faktörü”ne dayanmaktadır.

Doğuşancılık kuramı ise Noam Chomsky tarafından geliştirilmiştir ve her bebeğin dünyaya doğuştan bir “dilbilgisi paketi” ile geldiğini savunmaktadır.

Dil ediniminin; yetenek, gelişim ve çevre faktörlerinden yalnızca birinden ya da tamamından etkilenip etkilenmediği konusunda günümüzde de pek çok çalışma yapılmakla beraber özellikle dil ediniminde çevre faktörü ve dolayısıyla aile kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Ailenin yalnızca dil gelişiminde değil, çocuğun kişilik gelişiminde de önemli ve etkili olduğu Güzel (1990) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

Çocuklar üzerinde son yıllarda yapılan araştırmalar, çocuklarda kişiliğin temel özelliklerinin doğumdan sonraki ilk beş yıl içerisinde oluştuğunu göstermiştir. Kuşkusuz çocuğun dış dünya ile ilk ilişkileri aile ortamında başlamaktadır. Çocuğun dünyada ilk etkileşimde bulunduğu kimseler anne ve babasıdır (s. 1).

Çocuk ve annesi arasında doğumdan itibaren oluşan bağın çocuğun pek çok yönden gelişiminde etkili olduğu konusunda çalışmalar ve varsayımlar ortaya atılmakla beraber, dil gelişimdeki anne etkisi “ana dili” kavramıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu konuyla ilgili çalışmalarda “ana dili” kavramının “ana dil” kavramıyla birlikte ele alındığını ve bu iki kavramın birbirinden ayırt edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak, bu iki kavrama yönelik tanımlarda ise aralarında tam bir ayrım yapılamamakta, iki kavram birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Yine de genel kabul görmüş olması açısından ana dil kavramı “başka diller veya lehçeler türetmiş olan dil” olarak açıklanırken (TDK, 2005); ana dili kavramı ise “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” olarak tanımlanmaktadır. Burada ele almaya çalışacağımız kavram ise “ana dili” olacaktır.

Ana dili kavramı çerçevesinde yapılmış tanım ve açıklamalara baktığımızda, kavramın ekseninin “anne” olgusu ve “iletişimde bulunulan ilk kişi veya kişiler” temel alınarak açıklık getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Hatiboğlu (1972) ve Vardar (1980) ana dilini “Kişinin evinden, çevresinden öğrendiği dil” şeklinde tanımlarken “çevre”den öğrenmeyi tanımlarına esas almaktadırlar.

Aksan ise (2007: 51) ana dilini “Çocuğun konuşmaya başladığı sırada annesinden, aile çevresinden öğrendiği ana dili, kuşaktan kuşağa aktarılan, ulusun kültürüyle sıkı sıkıya ilişkili bir bildirişme dizgesi, toplumsal bir kurum” olarak ifade etmekte ve ana dilinin, yukarıda verilen tanımlardan ayrı olarak ulus bilinci oluşturma özelliğine atıfta bulunmaktadır.

Özbay da ana dil ve ana dili ayrımlarını yapmakta; ana dilini “Çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu bulunduğu toplumun dili” ve “insanın ilk öğrendiği dil” olarak tanımlamaktadır (Özbay, 2006: 3). Özbay’a göre (2006) “ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir” (s. 4).

Güzel’e göre (1987: 2) ana dili ve dolayısıyla dil “mana ile his ve hayali de kaynaştırmış, bütünleştirmiş bir sembol durumundadır. Bu sembollerin tahribi, imhası veya bunun yerine yeni birtakım sembollerin konulması, millî birliğin ve kültürün de tehlikeye düşmesi demektir.”

Yabancı yazında, özellikle ana dili kavramının yabancı dil ve ikinci dil kavramlarıyla ortak bir bağlamda ele alındığı durumlarda ise, ana dili dilbilimsel bir bakış açısıyla “L1 yani, çocuğun ilk edindiği, Chomsky tarafından ortaya konan ‘dil edinim mekanizması’nda ifade bulan dil”dir (Tulasiewicz ve Adams, 2005: 3).

Daha önce de belirtildiği gibi ana dili adlandırması ile ilgili olarak gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında yapılan çalışmalarda “biyolojik anne” ve “annenin çocuğa en yakın insan olması” durumuna atıfta bulunulmakla birlikte bazı Slav dillerinde, örneğin Lehçede, “ana dili” ifadesinin karşılığı olarak “baba dili” anlamına gelen ifade kullanılmaktadır. Aynı durum, Avusturya’da “ana dili” (muterspraach) kavramına karşılık olarak “ulusal dil” anlamına gelebilecek “landspraach” sözcüğünün kullanılmasıyla da karşımıza çıkmaktadır (Adams ve Tulasiewicz, 2005: 5).

Burada da görüldüğü gibi, ana dili ile ilgili olarak yapılan tanım ve açıklamalarda, bu kavram birbirinden farklı özellikleri ön plana çıkarılarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada yapılan tanımların tamamı geçerli olmakla birlikte, ana dilinin yabancı dil ve ikinci dil kavramları ile aynı bağlamda ele alınması; bu sebeple bu

dilin kişinin ilk dili olması özelliği önem kazanmaktadır. Bununla birlikte; kişinin yaşamı boyunca yalnızca ana dilini konuşarak yaşamadığı, doğal yollarla edinmiş olduğu bu dile ek olarak başka dil ya da dillerde de kendini ifade etme ya da kendisine ifade edilenleri anlama yeteneğini kazandığı veya kazanabileceği bilinmektedir. Bu şekilde ana dilinden başkaca öğrendiğimiz bu dile ise yabancı dil diyoruz.

“Ana dilin dışında olan dillerden her biri” ve “ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” (TDK, 2005) olarak tanımlanan yabancı dil; günümüzde öğrenme, öğretme, kullanma gibi pek çok açıdan ele alınmaktadır. 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından “Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmak” (MEB, 2009: 1) amacıyla uygulamaya konmuş olan “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde ise; öğrencilerin ülkelerindeki öğretim dili dışında ilköğretimde iki ve daha sonraki öğretim basamaklarında ise bu iki dile ek olarak üçüncü yabancı dili öğrenmelerine uygun şekilde öğretim programı tasarımı ve senaryoları bulunmaktadır (MEB, 2009: 179). Bu da bize, artık bir yabancı dil bilmenin bile yeterli olmadığı veya yeterli görülmediği bir dünya düzeni içerisinde bulunduğumuzu göstermektedir. Barın (2004) ise bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir. Bir yabancı dil öğrenmek yeni bir insan olmaktır (s. 20).

Bu noktada, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin resmi dili olduğu Anayasanın 3. maddesi ile belirtilmiş olan Türk dilinin de ana dil ve yabancı dil olarak öğretimi hem ulusal anlamda hem de uluslararası anlamda önem kazanmaktadır. Çünkü ana dili öğretimi bir yandan Türkiye için vazgeçilmez bir kavram olan “ulus devlet” için zaten önemini korumaktadır. Diğer yandan ise; II. Dünya Savaşından sonra kesin bir değişim yaşayan ve o zamandan itibaren de belli aralıklarla düzen değiştiren bir dünyada,

“ulusal dili”ni “modern diller”den biri olarak kabul ettirmek adına “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” gittikçe dikkatleri üzerine çeken bir alan olmaya başlamıştır.

2.1.2. Türkçenin Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkçenin ana dili olarak öğretimine baktığımızda, ana dilin belirli kurumlar içerisinde öğretilmesinin dışında, dilin toplum içerisinde öğrenilmesi açısından Türkçenin ana dili olarak öğretimi İslamiyet’ten önceki dönemlere kadar gidebilmektedir (Göğüş, 1970: 123). İslamiyet’in kabulünden sonra ise resmî öğretim kurumları olan medrese, sıbyan mektepleri, rüştiyeler gibi çeşitli öğretim kurumlarına ve cumhuriyetin ilanından sonra ise hayatın her alanında Türkçenin ana dili olarak öğretimi ve kullanımına ilişkin çeşitli uygulamaların bulunduğu görülmekte ve bunlar üzerine de pek çok çalışma yapılmaktadır (Göğüş, 1970; Akyüz, 2008).

Türkçenin öğretimi ile ilgili çalışmalarda ve uygulamalarda dikkate alınması gereken önemli noktalardan biri ise Türkçenin kime öğretileceğini bilmek, yani hedef kitle analizini doğru yapabilmektir. Güzel (2003) ise bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Etkili Türkçe öğretimi, hedef kitlenin tam olarak tespit edilmesi ve doğru analiz edilerek tanımlanmasıyla mümkün olabilir. Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerin seçimi hedef kitlenin özelliklerine göre farklılıklar gösterebilir. Çağdaş öğretim stratejilerinin ana felsefesi olan öğrenci merkezli eğitimin doğası gereği Türkçe öğretimi de öğrenci merkezli olmalı, yani hedef kitlenin zihni, ruhi, kültürel ve özelliklerine uygun yapılandırılmalıdır. Bu bilgiler ışığında Türkçe öğretiminde metot ve uygulamalar hedef kitlelere yönelik olmalıdır (s.63).

Güzel (2003), birbirinden farklı özellikleri bulunan ve Türkçenin öğretimi açısından önem gösteren bu hedef kitleleri de,

- Okul öncesi çağda bulunan çocuklar
- İlköğretimin I. ve II. kademeleri
- Yetişkinler

- Türk cumhuriyetleri ve topluluklarından gelen soydaşlar
- Yurt dışındaki iki dilli Türk çocukları
- Ana dili yabancı dil olanlar (s. 74–75)

olarak belirlemiştir. Bu hedef kitlelerden birisi olan ana dili yabancı dil olanlar için de ayrı bir uzmanlık alanının da “Yabancılarla Türkçe Öğretmenliği” adıyla lisans düzeyinde oluşturulması gerektiği de belirtilmektedir (Güzel, 2003: 75–76, 83–85).

Görüldüğü gibi; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, alan uzmanlarınca da önemli görülerek bir bilim alanı hâline getirilmeye çalışılmaktadır. Bununla beraber; çağımızda belirli bir öğretim programı ve sistemi dâhilinde yabancı dil olarak öğretilmesi istenen Türkçenin, çeşitli dil bilgisi kitapları ve sözlüklerle “ana dili yabancı dil olan” hedef kitleye ulaştığı bilinmektedir. Bu konudaki ilk doğrudan amaç belirten eserin de Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072 yılında yazılmaya başlanmış “Divânü Lugati’t-Türk” adlı eser olduğu kabul edilmektedir (Barın, 1992: 52; Özkan, 1992: 35; Benhür, 2002: 7).

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tarihi

Türkçenin, bugüne kadar keşfedilmiş olan ilk yazılı belgeleri milattan sonra 8. yüzyılda dikilmiş olan Köktürk Yazıtlarıdır. Bazı kaynaklarda, bu yazıtlardan önce de Türkçenin yazılı olarak kullanıldığı bildirilmiş olmasına karşın (Ercilasun, 2005: 129) bu belgeler elimizde bulunmamaktadır. Bu şekilde 732 yılında yazı dili olarak gelişmeye başlayan Türkçenin çeşitli sosyal, politik, kültürel vb. etkilenmeler sebebiyle farklı dönemlerde, farklı coğrafyalarda, farklı özellikler gösterdiği de bilinmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise, Türkçenin bu tarihi dönemleri içerisinde yazılmış olan dil bilgisi kitapları, sözlükler vb. eserler bulundukları dönemlerde önemli olmuştur. Bu bakımdan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihini, Türkçenin yazı dili olarak gösterdiği gelişime paralel olarak ele almak daha sağlıklı bir çerçeve çizecektir. Bu açıdan Türk dilinin gelişim dönemleri şu şekilde değerlendirilebilir:

1. Eski Türkçe Dönemi (7.–13. yüzyıllar): Köktürk, Uygur ve Karahanlı Türkçeleri
2. Orta Türkçe Dönemi (13.- 20. yüzyıllar): Doğuda Harezmi ve Çağatay; Batıda Eski Oğuz ve Osmanlı Türkçesi
3. Yeni Türkçe Dönemi (20. yüzyıl-...): Türk dil ve lehçeleri (Ata, 2010: 23–32)

Türk yazı dilinin dönemleri içerisinde verilen eserlerin ve özellikle “Yeni Türkçe” dönemi sonrasında yapılan uygulamaların TYDÖ açısından önemi ayrı başlıklar olarak değerlendirilmiştir.

2.2.1. Eski Türkçe Döneminde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Eski Türkçe döneminin yazı dillerinden ilki olan Köktürk Türkçesi döneminde Köktürk bengu taşları, Uygur bitigleri, Yenisey yazıtları ve diğer yazıtlar (Ercilasun, 2005: 130–150) Türk yazı dilinin oluşum noktalarını belirtmekle beraber TYDÖ açısından bize bir şey anlatmamaktadır. Aynı şekilde Uygur Türkçesinin; Mani, Burkan, Hristiyan ve Müslüman çevrelerine ait eserleri kültür, eğitim, sosyal yaşam ve benzeri pek çok konuda incelenebilir malzemeler olmasına rağmen; bu eserlerde TYDÖ açısından veri bulunmamaktadır. Bu dönemi oluşturan son yazı dili Karahanlı Türkçesi ise içerisinde verilen eserlerin ait oldukları medeniyet çevresi itibarıyla pek çok önemli eserin verildiği bir dönem olmuştur: Kutadgu Bilig, Divânü Lûgati’t-Türk, Atabetü’l-Hakayık, Divân-ı Hikmet (Ercilasun, 2005: 297–342) bu dönemin önemli eserleridir. Bu eserler içerisinde ise TYDÖ açısından bize çok şey söyleyecek olan eser Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072 yılında yazılmaya başlanan ve 1077 yılında tamamlanmış olan (Ercilasun, 2005: 319) Türkçenin ilk sözlüğü “Kitâbü Dîvânü Lûgati’t-Türk” adlı eserdir. Bu eser, pek çok araştırmacı tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla yazılmış ilk eser olarak kabul edilmekte ve TYDÖ de bu şekilde bu eserle başlatılmış olmaktadır. Eserin, Türkçeden Arapçaya bir sözlük olması ve Kaşgarlı Mahmut’un ön sözünde “Türkçe öğrenmenin gerekliliği” ve “Türkçenin en az Arapça kadar güçlü olduğu” ile ilgili ifadeleri (Atalay, 1992: 4–6) bu amacı taşıdığını göstermektedir. Ayrıca bu eserde; Türkçe sözlerin Arapça karşılıkları verildikten sonra mutlaka kelimelerin içinde bulunduğu bir örnek cümlenin verilmesi, örneklerin atasözü

ya da dörtlük olması, rneğin Arapça karşılığının verilmesi (Ercilasun, 2005: 322) şeklinde bir yolun izlenmiş olması da Kaşgarlı'nın bu eseri TYD amacıyla oldukça sistematik bir şekilde ele almış olduğunu göstermektedir. Bayraktar ise bu eseri Türkçenin ğretimi açısından şu şekilde değerlendirmiştir:

Genel olarak biçim bilgisi ğretiminde tümevarım yönetimi uygulanan sözlükte örneklerden kurala gidilmiş, tek tek kurallar açıklanmamıştır. Yabancı dil ğretim yöntemi olarak dil bilgisi eviri yönteminin egemen olduğu sözlükte biçim bilgisel ögeler yapısalcı yaklaşımla ele alınmıştır. Pratik Türkçe ğretimi yanında edebî Türkçe ğretiminde ve ticaret diline yönelik Türkçe ğretiminde de kullanılması amaçlandığından özel amaçlı Türkçe ğretimine de yöneliktir (Bayraktar, 2005: 1).

Bu açıdan, DLT'den önce de edebî özellikler taşıyan yazılı eserler verilmiş olmasına rağmen (*Kutadgu Bilig* 1069–1070 gibi) Kaşgarlı Mahmut'un eseri Türkçenin ğretimi açısından önemli bir belge olma niteliği kazanmıştır. Akyüz (2008) ise Kaşgarlı Mahmut'un dil ğretiminde başarılı bir yol izlediğini söyleyerek bu yöntemin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1. Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, ilkin çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil ğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
2. Dil ğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi görmüş, örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden, şiirlerden derlemiştir.
3. Dil ğretirken, Türk kültürünü de tanıtma amacı gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.
4. Dil ğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir.
5. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncü kez yazmıştır. Böylece, o, eser yazma yöntemi konusunda da bize yol göstermektedir (s.38)

Görüldüğü gibi Karahanlı Türkçesi döneminde Kaşgarlı Mahmut'un kimi yazarlarca “dev, abidevi” olarak adlandırılan bu eseriyle Türkçenin yabancı dil olarak

öğretimi başlamış sayılmaktadır. Bu eserden sonra yazılmış olan pek çok dil bilgisi kitabı ve sözlüğün de benzer amaçlara hizmet ettiği ifade edilmektedir. Bu eserlerden büyük bir kısmı ise Orta Türkçe dönemi içerisinde verilmiş eserlerdir.

2.2.2. Orta Türkçe Döneminde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Eski Türkçe döneminden sonra; Türklerin Hazar denizinin kuzeyinden ve güneyinden kuzey ve güneybatıya doğru gitmeleri, İslamiyet'in kabulüyle birlikte yeni kültür merkezlerinin oluşması gibi dış etkiler ve Türkçenin kendi içyapısında meydana gelen değişiklikler sonucunda (Buran ve Alkaya, 2001: 15) Türkçede farklı yazı dilleri oluşmuştur. Bu yazı dillerinden kuzeydoğuda önce Harezm - Kıpçak ve sonra Çağatay Türkçelerini; batıda ise önce Eski Anadolu ve Türkiye Türkçelerini içerisine alan bu dönem ise “Orta Türkçe” olarak adlandırılmıştır.

Bu dönemde verilen eserlerin büyük bir kısmı iki dil veya üç dil arasında yazılmış olan sözlüklerdir. Bunların dışında yine Türkçenin dil bilgisinin ayrıntılı bir biçimde yer aldığı kitaplar bulunmaktadır. Kıpçak sahasında yoğun olarak gördüğümüz bu eserlerden bazıları ise şunlardır:

-Codex Cumanicus: “Karadeniz’in kuzeyindeki Kıpçak (Kuman) Türklerinden İtalyanlar ve Almanlar tarafından derlenmiş iki bölümlük bir eser” (Ercilasun, 2005: 386) olan Codex’te gramer kurallarının verilmiş olması; İncil’den metinlerin yer alması, bilmece ve atasözlerinin bulunması ve Kıpçakça, Almanca, Latince ve Farsça sözlük listelerinin bulunması bu eseri TYDÖ kapsamında değerlendirmemizi gerektirmektedir. Bayraktar (2005) ise eseri bu açıdan şu şekilde değerlendirmektedir:

Codex Cumanicus, birçok farklı amaçta Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir eser olarak yazılmıştır. Eserde yer alan Hristiyanlıkla ilgili metinler din eğitimi amaçlı Türkçe öğretime, ticaretle ilgili bölümler ticarî Türkçe öğretime, günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler pratik Türkçe öğretime örnek sayılabilecek niteliktedir. Bu bağlamda kitabın özel amaçlı Türkçe öğretime yönelik olduğu söylenebilir.

-Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk: Bu eser, yazımı 1312 tarihinde Ebu Hayan Muhammed bin Yusuf tarafından tamamlanmış olan bir sözlük ve gramerdir. Eserin; sözlük, tasrif (morfoloji) ve nahiv (sentaks) olarak üç bölümde Türkçe-Arapça olarak hazırlanmış olması (Ercilasun, 2005: 388) eserin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacını taşıdığını göstermektedir. Bayraktar'a (2005) göre ise “eserin öğretim yöntemi tümevarımdır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi, yapısalcı yaklaşımla kullanılmıştır. Pratik Türkçe öğretimini amaçlayan eserde ticarî Türkçenin öğretiminin hedeflendiği bölümlere de rastlanır.”

-Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî: 1343 yılında Konyalı bir Türk tarafından yazıldığı ya da istinsah edildiği düşünülen eserin; 63 yaprağının Arapça-Türkçe sözlük ve gramer 13 yaprağının Moğolca-Farsça sözlük olması (Ercilasun, 2005: 389) eserin TYDÖ amacını taşıyor olabileceğini göstermektedir.

-Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye: 15. yüzyılın başlarında yazılmış, Arapça-Türkçe bir sözlük ve gramer olan bu eserin yazarı bilinmemektedir (Ercilasun, 2005: 390). Yaklaşık olarak 2000 sözcüğün Arapça-Türkçe olarak verildiği eserin, dil öğretimi açısından gösterdiği özellikler Bayraktar (2005) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Tümevarım yöntemiyle yazılan eserde yer alan sözcükler günlük yaşam Türkçesinden olmakla birlikte dil bilgisi açısından başlangıç düzeyinde değildir. Bu nedenle ileri düzey ve akademik amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir. Türkçe öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır. ,

-Bülgatü'l-Müşâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak: Yine bir Arapça-Türkçe sözlük olan bu eserin 14. yüzyılın ikinci yarısı veya 15 yüzyıl başlarında, Cemâleddin Ebû Muhammed Abdullah et-Türkî tarafından yazıldığı düşünülmektedir (Ercilasun, 2005: 391). Bayraktar ise eseri şu şekilde değerlendirmiştir:

Tümevarım yöntemiyle yazılmış eser, günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi karşılaştırmalı dil bilim ilkeleri çerçevesinde kullanılmıştır. Dil bilgisi kurallarının

Arapça yapılardan yola çıkılarak açıklanıp örneklendirildiği bölümlerde yapısalci yaklaşım hâkimdir (2005).

-El-Kavânünü'l-Küllîye li- Zabti'l-Lügati't-Türkiyye: Yazarı ve yazılış tarihi tam olarak belli olmayan, “Türk Dilinin Genel Kuralları” olarak Türkçeye çevrilebilecek bu eser; Arap dilinde yazılmış bir Türk grameridir (Ercilasun, 2005: 393). Diğer eserlerden ayrı olarak sözlük içermeyen bu gramer kitabında; öğretim yöntemi olarak tümevarım kullanılmış; dil bilgisi çeviri yöntemi, yapısalci yaklaşımla verilmiş; öncelikli olarak pratik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmış ve yer yer ileri düzey Türkçe öğretimine yönelik bilgilerin verilmiştir (Bayraktar, 2005).

-Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye: 14. veya 15. yüzyılda yazılmış olan bu Arapça-Türkçe sözlüğün (Ercilasun, 2005: 394) en önemli özelliği ise aynı zamanda bir konuşma kılavuzu olmasıdır. Sözlüğün; Allah, meyveler, ağaçlar, kadın ve erkek isimleri şeklinde tematik bir şekilde 23 bölümden oluşması ve 24. bölümde ise 220 kısa cümle ve anlamlarının verilmiş olması bu eserin önemli özelliklerindendir.

Kıpçak sahasında yazılmış olan ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından önemli gördüğümüz bu eserlerden sonra Çağatay sahasında da Türk diliyle yazılmış pek çok eser bulunmaktadır. Ancak bunların içerisinde, TYDÖ açısından en önemlisi şüphesiz ki Ali Şir Nevâî tarafından yazılmış olan Muhâkemetü'l Lugateyn adlı eserdir. Bu eserin önemi Özönder (1996) tarafından da şu şekilde ifade edilmektedir:

M. 1071–1073 (H. 464–466) yılları arasında Araplara Türkçeyi öğretmek, Türkçenin Arapçaya denk bir dil olduğunu ispatlamak gayesiyle Kaşgarlı Mahmut, Divanu Lugati't-Türk adlı ansiklopedik sözlük mahiyetindeki eserini yazmıştı. Türlük bilgisinin zengin malzemesini ortaya koyan bu eserin ardından 426 yıl sonra aynı dil şuuruyla aşağı yukarı aynı yüksek gayelere hizmet eden ikinci bir eser yazıldı: Muhakemetü'l Lugateyn (s. 1).

“İki Dilin Muhakemesi” olarak Türkçeye çevrilebilecek bu eserin ön sözünde Nevâî'nin; Türklerin Farsçayı çok iyi konuşup yazmaları, ancak Farsların Türkçeyi konuşup yazamadıklarını ifade etmesi; eserin DLT'ye benzer şekilde ancak bu kez

Farsça ile ilgili olarak Türkçenin en az bu dil kadar zengin olduğunu gösterme amacını taşıdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, “Farsça ile Türkçenin karşılaştırıldığı bu eser, Türkçede ilk ad bilim ve anlam bilim eseri olarak tarihe geçmiştir” (Barın, 2004: 21).

Orta Türkçe döneminde Türkçenin kuzeydoğu kolunda Türkçenin öğretimine yönelik bu eserler verilmekteyken; Türkçenin batı kolunun ilkyazı dili olan Eski Anadolu Türkçesinde Türkçe ve Türklük bilinciyle ilgili olarak, başta Karamanoğlu Mehmet Bey’in Türkçe fermanı olmak üzere pek çok uygulamaya rastlanmakla beraber, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Bu durumun Osmanlı Türkçesi döneminde de uzun bir süre benzer bir şekilde seyrettiği, Hengirmen (1993-c) tarafından şu şekilde ifade etmektedir:

“Kaşgarlı Mahmut’tan sonra 1850 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretmek için Türk yazarlar tarafından hazırlanan bir yapıta henüz rastlanmamıştır. Ortalama sekiz yüz yıllık bir aradan sonra J.P. Sinan Alphabet turc suivi d’une méthode adlı kitabını 1850 yılında İstanbul’da yayınlamıştır” (s. 6).

Bununla birlikte Hengirmen, “Türkçeyi yabancılara öğretmek üzere yabancı yazarlar tarafından hazırlanan yapıtların, Türk yazarlar tarafından hazırlanan yapıtlardan çok daha fazla olduğunu” (s.7) ifade etmektedir. Hengirmen’e göre bu yapıtlardan ilki 1612 yılında Megiser tarafından hazırlanmış olan “Institutionum lingua turcaciae, libri quator” adlı Türkçenin bilinen ilk gramer kitabı olan eserdir. Bu dönemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda oldukça önem gösteren eserlerden bazıları ise şunlardır:

- Milan Adamoviç, Filippo Argenti’nin Notlarına Göre (1533) 16. Yüzyıl Türkçesi, (çev.Aziz Merhan), TDK, Ankara, 2009.
- H. Megisero, Institutionum Lingva Tvrcica, Leipzig, 1612.
- Giovanni Molino, Dittionario della lingua Italiana, Roma, 1641.
- Franciski Mesgnien Meninski, Linguarium Orientalium Turcicae-Arabicae-Persicae seu Grammatica Turcica, Viennae, 1680.
- Jakab Nagy de Harsany, Collaquia Familiaria Turcico - Latina, 1682.
- Thomas Vaughan, A Grammar of the Turkish Language, London, 1709.

- P. F. Viguier, *Elemens de la Langue Turque ou tables de la langue turque usuelle, avec leur développement*, Constantinople İstanbul, 1790.
- C. C. Carbognano, *Primi Principi della Gramatica Turca*, Roma, 1794.
- A. Jaubert, *Elements de la Grammaire Turke*, Paris, 1833.
- A.L. Davids, *A Grammar of the Turkish Language*, London, 1832.
- M. C. Boyd, *The Turkish Interpreter or a New Grammar of the Turkish Language*, Paris, London, 1842.
- T. X. Bianchi, *Dictionnaire Francais-Turc*, Paris, 1843.
- James W. Redhouse, *Grammaire Raisonnee de la Langue Ottomane*, Paris, 1846.
- Arnold Edwin, *A Simple Transliterated Grammar of the Turkish Language*, London, 1877.
- V. H. Hagopian, *Ottoman-Turkish Conversation-Grammar*, London, 1907.

2.2.3. Yeni Türkçe Döneminde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

“20. yüzyılın ilk çeyreğinde başlayıp bugünkü Türk dil ve lehçelerinin ortaya çıktığı dönem” (Ata, 2010: 32) olan Yeni Türkçe, Türkiye’de siyasi yönetim şeklinin değişmesi ile birlikte “ulus devlet” anlayışının benimsenmesinin eğitim-öğretim ve kültür hayatında pek çok etkisi olmuştur. Bu durumun Türkçe öğretiminde etkili olduğu Göğüş (1970) tarafından da şu şekilde ifade edilmektedir:

Türkiye Cumhuriyeti, Türk halkına ve Türk kültürüne dayanıyordu. Osmanlı Devleti gibi çeşitli etnik elemanları birleştirmek amacıyla değildi. Ulusal kültür içinde Türk dilinin çok önemli bir yeri olması bakımından Türkçe, Cumhuriyetten sonra çeşitli yönleriyle ele alınan başlıca konulardan biri oldu. Bu anlayış, Türkçenin öğretimine de etki yaptı (s. 140)

Bu dönemde “millî eğitim”in önemli bir konu olarak ele alınıp değerlendirilmesiyle birlikte Türkçenin ana dili olarak öğretimi, Türkçenin ana dili olarak öğretimi programları, bu alanda öğretmen yetiştirme gibi pek çok konu dikkatle ele alınmıştır. Türkçenin ana dili olarak öğretimi ile ilgili çeşitli karar ve uygulamaların yanında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu 1960’lı yıllara kadar ele alınmamıştır. 1960’lı yıllardan itibaren ise bu alanın tekrar önem kazanmaya başladığı

ve “yabancılar Türkçe öğretimi amaçlı kitaplar” yazıldığı görülmektedir (Barın, 2004: 21).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, çağdaş öğrenim ve öğretim anlayışının benimsenmeye çalışıldığı ilk uygulama Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) kurulmasıdır. 1983 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili Bölümüne bağlı olarak, elçilik mensuplarına Türkçe öğretimi vermeye başlayan kurumun; 7 Mart 1985 tarihli Resmi Gazetede yönetmeliğinin yayınlanmasıyla (Hengirmen, 1993-b: 82) birlikte ayrı bir merkez hâline gelmesiyle birlikte, TÖMER bundan sonraki süreçte de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli görevler üstlenmeye ve model alınmaya devam etmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bu şekilde ilk kez modern anlamda uygulamaya geçmesiyle birlikte; 1991 yılının sonunda Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin dağılması ve 8 Aralık 1991’de “Bağımsız Devletler Topluluğu”nun kurularak Türkiye’nin de yeni bağımsız Türk cumhuriyetlerini tanıyan ilk devlet olması TYDÖ alanındaki uygulamaların da önemli bir ivme kazanmasını sağlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, aynı soydan gelindiğine ve aynı dili konuşulduğuna inanılan bu ülkelerle kültürel, ekonomik ve sosyal anlamda iş birliği oluşturmak amacıyla 24 Ocak 1992 Türk İş Birliği ve Kalkınma Ajansı’nı (TİKA) kurmuştur. TİKA’nın da öncelikleri arasında yer alan eğitim ve öğretim konusu; çeşitli toplantılar ve diğer çalışmalarla ele alınmıştır:

"Türk Cumhuriyetleri Eğitim Bakanları ve Türk Topluluk Eğitim Temsilcileri Konferansı"nın birincisi 18–23 Mayıs 1992 tarihleri arasında Ankara’da; ikincisi 26 Eylül–4 Ekim 1992 tarihleri arasında Kırgızistan’ın başkenti Bişkek’te yapıldı. Bu toplantılarda, özellikle Türk dünyasının kültürel bütünleşmesine ve Türk devletleri arasında "Eğitim Bilim" alanında muhtevalı ve müessir iş birliği yapılmasına ilişkin samimi görüşmeler yapılmış, komisyonlar teşekkül ettirilmiş ve önemli kararlar alınmıştır (Güzel, 1993: 75).

Bu şekilde eğitim-öğretim alanında karşılıklı olarak imzalanmış en önemli protokollerden birisi de TİKA tarafından uygulamaya konmuş olan “Büyük Öğrenci

Projesi”dir. 1992–1993 yılında uygulamaya konmuş olan ve günümüzde de devam eden bu projenin amaçları ise;

- Türk Cumhuriyetleri ve Topluluklarının eğitim düzeyini arttırmak,
- Yetişmiş insan gücü gereksinimini karşılamaya yardımcı olmak,
- Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek,
- Türk dünyasıyla kalıcı bir kardeşlik ve dostluk köprüsü kurmak, (Topbaş ve Baran, 2010: 252) olarak ifade edilmektedir.

Bu proje kapsamında, “Türkiye’de ilk yıl on bin öğrencinin yüksek öğrenim görmesi planlanmış, ilk yıl yedi bin civarında öğrenci getirilmiştir” (Yüce, 2005: 86). Gelen bu öğrencilerden bir kısmına Türkiye Türkçesinin öğretilmesi görevi ise TÖMER tarafından yürütülmüştür. Bu şekilde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin hedef kitle açısından yoğunluk ve hız kazanması da gerçekleşmiştir. Bu gelişmelerden sonra ise bu alanın bir uzmanlık sahası olduğu anlaşılarak, üniversitelerde “Türkçe Öğretim Merkezleri” kurulmaya başlanmıştır. Ankara Üniversitesinden sonra; Ege Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi gibi pek çok üniversite bünyesinde de TÖMERler kurulmuştur.

2001 yılına gelindiğinde ise Avrupa Konseyi tarafından ““Common European Framework of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme)” (CEFR, 2001; MEB, 2009) adını taşıyan uygulamanın gündeme getirilmesiyle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa ülkeleri için benimsenen bu ortak modelin uygulamaya geçirilmesi söz konusu olmuştur.

“Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlayan” (MEB, 2009: 1) Çerçeve Metnin, TYDÖ alanındaki ilk uygulaması Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yapılmıştır. Bu kurumda kur tanımlamaları, sınavlar ve ders kitapları Çerçeve Metnin öngördüğü ölçütlere uyar duruma getirilmiştir (Barın, 2004: 23; Köse, 2005: 108).

Ankara Üniversitesi TÖMER'in, Alman Goethe Enstitüsüne benzer bir işlevi yerine getirmek için kurulmuş olmasına rağmen bu merkezin etkinlik ve uygulamalarının Türkiye sınırları içerisinde kalmış olması; gündeme yurt dışında Türkçe öğretim merkezleri kurulması konusunu getirmiştir. Yurt dışında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yaygınlık kazanması; ancak bu işin organize ve uzman eliyle yapılamaması üzerine 18 Mayıs 2001 tarihinde ilgili vakıf kanunun Resmi Gazetede yayınlanmasıyla birlikte Yunus Emre Vakfı kurulmuştur. Bu vakfın ilgili kanundaki amaçları arasında ise “Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek, Türkiye’de Yunus Emre Araştırma Enstitüsü ve yurt dışında Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri açmak” (yunusemreenstitüsü.org) bulunmaktadır. Güzel (2011) de Yunus Emre Araştırma Enstitüsünün amaçlarından bazılarını şu şekilde ifade etmiştir:

- “Yurt dışında Türkiye”yi, Türk kültürünü, Türk dilini, Türk edebiyatını, Türk tarihini, Türk sanatını, Türk mirasını tanıtmak ve bu konularda ücretli veya ücretsiz, eğitim-öğretim kursları açmak veya açtırmak, uluslararası alanlarda geçerliliği olan “Türkçe sertifika-dil programları açmak”,
- Türkiye'nin diğer ülkeler ile dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişini artırmak, bununla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak, Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek, Türkiye’de Yunus Emre Araştırma Enstitüsü ve yurt dışında da Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri açarak faaliyetlerine devam etmek,
- Yurt içinde ve yurt dışındaki üniversite ve sivil toplum örgütleri, ilgili diğer gerçek ve tüzel kişiler ile ortak projeler yürütmek ve yazılı ve görsel medyada süreli veya süresiz yayınlar yapmak veya yaptırmak,
- Yurt dışında benzer ve uluslararası kuruluşlarla ile bilgi bankalarıyla da işbirliği yapmak, toplanan bilgileri dünyanın istifadesine sunmak, tanıtma büroları, enstitü ve dokümantasyon merkezleri kurmak,
- Türk dilinin, kültürünün ve sanatının tanıtımına ilişkin yarışmalar düzenlemek ve ödüller vermek (s. xxxii-xxxiii).

Bu amaçlar kapsamında Yunus Emre Araştırma Enstitüsü; yurt dışında pek çok merkezde Yunus Emre Kültür Merkezi açmış ve buralarda Türkçe kursları vermeye başlamıştır. Bu kurslarda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek nitelikli uzmanların yetiştirilmesi amacıyla da “Yabancılarla Türkçe Öğretimi Sertifika Programları”

düzenlemektedir. Merkezi Ankara/ Ulus'ta bulunan Yunus Emre Vakfının yurt dışında şu merkezlerde temsilcilikleri bulunmaktadır:

- Arnavutluk / Tiran
- Belçika / Brüksel
- Bosna-Hersek / Saraybosna
- İngiltere / Londra
- Kazakistan / Astana
- Makedonya / Üsküp
- Mısır / Kahire
- Polonya / Varşova
- Suriye / Şam (yunusemreenstitüsü.org)

Türkçe, bir yabancı dil olarak yukarıda ifade edilen tarihsel süreç içerisinde; çağın ve içerisinde bulunulan şartların gereklerine uygun bir şekilde öğretilmeye çalışılmıştır. Türkçenin, çeşitli amaçlar doğrultusunda yabancı bireylerce öğrenilmesi ise her gün her an artan bir hızla devam etmektedir. Günümüzde, Japonya ve Kore gibi uzak doğu ülkelerinden Avrupa'ya kadar pek çok üniversitede Türkçe öğretiminin gerçekleştiriliyor olması ve hatta Türkçenin daha önce Amerikan üniversitelerinde sadece seçmeli dersler arasında, egzotik diller sınıfında yer alırken şimdi ise Amerikan hükümeti tarafından Amerika'da öğrenilmesi gereken “çok önemli diller” (critical languages) arasında (Dietrich, 2006) gösterilmesi de bu durumu doğrular niteliktedir.

2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntemler Ve Dil Bilgisi Öğretimi

Bir dilin ana dil olarak edinilmesinde ya da yabancı/ikinci dil olarak öğrenilmesinde gelişmesi/geliştirilmesi hedeflenen dört temel beceri alanından söz edilmektir: okuma, dinleme, konuşma ve yazma. Bu dört temel dilsel alandan okuma ve dinleme, anlamının sağlandığı alanlarken; konuşma ve yazma anlatmanın sağlandığı, diğer bir deyişle üretime dayalı alanlardır. Bu beceri alanlarına ek olarak, dil bilgisel becerinin de ana dil ve yabancı dil öğretiminde önemli bir yerinin olduğu tartışılmaz bir gerçektir.

Her ne kadar günümüzde “bir dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmenin o dili öğrenmek olmadığı” şeklindeki görüş yabancı dil öğretiminde temel bir söylem olarak karşımıza çıksa da “bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden” (TDK: 2005) dil bilgisinin öğrenilmesi; o dilde konuşmak ve yazmak, o dili okumak ve dinlemek için gerekli ve önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihine bakıldığında her ne kadar herhangi bir dil öğretim yönteminin tam olarak varlığından söz edemesek de “yabancı/ikinci dil öğretiminin tarihsel sürecini dil öğretimine getirilen yaklaşımlar ve yöntemler şekillendirmiştir” (Yaylı ve Yaylı, 2009: 9). Bu yaklaşım ve yöntemlerden bazıları yabancı dil öğretiminde uzun süre etkili olmuş, bazıları ise alternatif yaklaşım ve yöntemler olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise dil öğretiminde “yöntem sonrası dönem”e geçilip geçilmediğine dair tartışmalar sürmeye devam etmektedir (Yaylı ve Yaylı, 2009: 26). Buna göre bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde günümüze kadar kullanılmış olan yaklaşımlar ve yöntemler şunlardır:

1. Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi
2. Doğrudan Yöntem
3. Sözel Yaklaşım (Durumsal Dil Öğretimi)
4. İşitsel – Dilsel Yöntem

Bu yöntem ve yaklaşımlar 19. yüzyıldan başlayarak 1980'lere kadar bir şekilde kullanılmış olan yöntemlerdir. 1950 ve 1980 yılları yaklaşım ve yöntemlerin tarihinde en etkin dönem olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001: 15). 1970'lerden 1980'lere kadarki süreçte ise dil öğretiminde paradigma değişimi olmuş, dil bilgisini temel alan yaklaşım ve yöntemlere alternatif olan bazı yöntem ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır ki onlar da şöyledir (Richards ve Rodgers, 2001: 71–151):

5. Tüm Fiziksel Tepki
6. Sessiz Yol
7. Danışmanlı Dil Öğretimi
8. Öneri Yöntemi
9. Tüm Dil
10. Çoklu Zekâ

- 11. Nörolingüistik Programlama
- 12. Sözlüksel Yaklaşım
- 13. Uzmanlığa Dayalı Dil Öğretimi

Alternatif yaklaşım ve yöntemler olarak değerlendirilebilecek bu yaklaşım ve yöntemlere ek olarak günümüze kadar ulaşan dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri olarak şunları da ekleyebiliriz:

- 14. İletişimsel Dil Öğretimi
- 15. Doğal Yaklaşım
- 16. İş Birliğine Dayalı Dil Öğretimi
- 17. İçerik Temelli Öğretim
- 18. Göreve Dayalı Dil Öğretimi

19. yüzyıldan günümüze kadar süren dil öğretme ve öğrenme etkinlikleri içerisinde yer alan bu dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden, örneğin “Dil-İşitim Yöntemi” ve “Durumsal Dil Öğretimi” dil bilimciler tarafından geliştirilmiş öğretim yöntemleriyken; “Tüm Fiziksel Tepki”, “Sessiz Yol”, “Nörolingüistik Programlama”, “Çoklu Zekâ” gibi diğer yaklaşım ve yöntemler belli dil kuramlarına dayalı olarak değil, genel anlamda öğrenme kuramlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu sebeple, burada yaklaşım ve yöntemlerden yalnızca bazılarını dil bilgisi öğretimi açısından ele alınmaya çalışılacaktır. Bu yaklaşım ve yöntemler ise şunlardır:

2.3.1. Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi Ve Dil Bilgisi Öğretimi

16. yüzyılda Latincenin, yaşayan bir dil olmaktan çıkıp öğretim dili olarak kullanılmasıyla başladığı söylenen bu yöntem, 17. ve 18. yüzyıllarda da İngiltere’de “dil bilgisi okulları”na giren öğrencilerin Latince dil bilgisini ezbere ve tümdengelimci bir yaklaşımlı öğrenmeleriyle devam etmiştir (Demircan, 2002: 150; Richards ve Rodgers, 2001: 3–4).

Almanya’da başlayarak, Prusya liselerinde değişmez bir yöntem hâline gelen ve İngiltere’de de benimsenen (Demircan, 2002: 151) dil bilgisi-çeviri yönteminin temel özellikleri Richards ve Rodgers tarafından (2001: 5–6) şu şekilde belirtilmektedir:

1. Yabancı dil çalışmaktaki temel amaç, o dilin edebî eserlerini okuyabilmek için o dili öğrenmek ya da yabancı dil çalışmasıyla oluşacak zihinsel disiplinden ve entelektüel gelişimden yararlanmaktır. Dil bilgisi-çeviri ise, öncelikle dil bilgisi kurallarının ayrıntılı analizinin ve bunun ardından bu bilgiyle bir dilden diğerine cümle ve metin çevirilerinin yapıldığı bir dil çalışma yöntemidir.
2. Okuma ve yazma temel becerileridir; konuşma ve dinlemeye ya çok az önem verilir ya da herhangi bir sistematik yaklaşımda bulunulmaz.
3. Sözcük seçimi, yalnızca kullanılan okuma metinlerine dayanır ve sözcükler bir dilden diğerine listeler, sözlük çalışmaları ve ezberleme ile öğrenilir. Çevirisi yapılacak metinde dil bilgisi kuralları sunulur, açıklamalarıyla birlikte sözcük listeleri verilir ve çeviri alıştırmaları bulunur.
4. Dil öğretimi ve etkinliğinin temel birimi cümledir. Dersin önemli bir kısmında, ana dilden hedef dile ve hedef dilden ana dile çeviriler yapılır. Böylelikle cümleye verilen bu önem, bu yöntemin ayırt edici bir özelliği hâline gelmiştir.
5. Yapılan çevirilerde tam doğruluk önemlidir. Öğrencilerin yaptıkları çevirilerde yüksek bir başarı göstermeleri beklenir.
6. Dil bilgisi tümdengelimci bir şekilde öğretilir, yani önce dil bilgisi kuralları verilir ve daha sonra bu kurallar çeviri alıştırmalarıyla uygulamaya dönüşür. Pek çok çeviri metninde, metin boyunca var olan dil bilgisi noktalarının sıraya konduğu bir öğretim izlenir. Bu sebeple bu yöntemde dil-bilgisi öğretimi için organize ve sistematik bir yol izlenmiştir.
7. Öğrencinin ana dili, öğretim dili olarak kullanılır. Yeni konuların açıklanmasında ve yabancı dil ile öğrencinin ana dili arasında karşılaştırmaların yapılmasında, öğrencinin ana dili kullanılır.

Görüldüğü gibi bu yöntem dil bilgisi öğretiminin ağırlık noktası olarak görüldüğü bir yöntemdir. Bu yöntemde, yabancı dili öğrenmenin o dilin dil bilgisini öğrenmekle eş anlamlı olduğu söylenebilir. Bu yöntemde dil bilgisi öğretiminin

doğrudan kuralların verilmesiyle ve öğrencilerden de bu kuralları ezberlemesiyle gerçekleştirilmek istendiği görülmektedir. Richards ve Rodgers’a göre (2001: 4) bu yöneme göre hazırlanmış olan bir ders kitabı belli dil bilgisi unsurlarının etrafında oluşturulmuş bölümlerden ya da derslerden oluşmaktadır. Bu açıdan bakılacak olursa TYDÖ için hazırlanmış olan pek çok ders kitabında, dil bilgisi öğretimi için günümüzde de benzer bir anlayışın benimsendiği söylenebilir. Ülkemizde bu yöntemin özellikle Osmanlı döneminde kullanıldığı ve daha sonra bu yöntemin vazgeçilmez bir uygulama olarak 1950’lere değin sürdüğü Demircan tarafından da (2002: 151) belirtilmektedir.

2.3.2. Doğrudan Yöntem Ve Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi-çeviri yöntemi, dört temel dil becerisinden yalnızca okuma ve yazmayı hedef almakta ve diğer iki dil becerisine ya çok az önem vermekte ya da bu becerileri tamamen göz ardı etmektedir. Bununla birlikte, özellikle 19. yüzyılın ortalarında Avrupa’da iletişim olanaklarının artmasıyla yabancı dilde sözlü yeteneğe olan ihtiyaç gündeme gelmiştir. Bu ihtiyaçtan doğmuş olan yöntemlerden birisi de doğrudan yöntemdir. Fransa ve Almanya’da resmi olarak da kabul gören bu yöntem, Amerika’da ise “Berlitz Okulları”nda uygulandığı için “Berlitz Yöntemi” adıyla yaygınlık kazanmıştır. Bu yöntemin ilkeleri ise şu şekildedir (Richards ve Rodgers, 2001: 12):

1. Dil öğretimi, sınıf içerisinde özellikle hedef dilde yapılır.
2. Yalnızca her gün kullanılan sözcükler ve cümleler öğretilir.
3. Sözel iletişim becerileri; küçük ve yoğun sınıflarda öğrenciler ve öğretmen arasında gerçekleşen soru ve cevaplara dayalı olarak dikkatli bir şekilde, artan bir ivmeyle kazandırılır.
4. Dil bilgisi tümevarımcı bir şekilde öğretilir.
5. Yeni öğrenilecek konular, sözel olarak sunulur.
6. Somut sözcükler gösterme yoluyla, nesne ve resimlerle; soyut sözcükler ise düşüncelerin ilişkilendirilmesiyle öğretilir.
7. Konuşma ve dinleme birlikte öğretilir.
8. Doğru telaffuz ve dil bilgisinin doğruluğu önemlidir.

Görüldüğü gibi bu yöntemin en önemli özelliği sözlü dilin öğretimine önem verilmiş olmasıdır. Dil bilgisi-çeviri yönteminde, yazma ve okumanın ağırlıklı olmasının yanında bu yöntemde de konuşma ve dinlemenin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu yöntemin temel prensipleri, Berlitz okullarında bugün de şu şekilde kullanılmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 12):

- Asla tercüme etme: göster
- Asla açıklama: hareket et
- Asla bir konuşma yapma: soru sor
- Asla hataları tekrarlama: düzelt
- Asla tek bir sözcükle konuşma: cümleler kur
- Asla çok fazla konuşma: öğrencileri konuştur
- Asla kitabı kullanma: senin ders planını kullan
- Asla daldan dala atlama: planını takip et
- Asla çok hızlı gitme: öğrencinin hızına ayak uydur
- Asla çok yavaş konuşma: normal hızda konuş
- Asla çok hızlı konuşma: doğal bir şekilde konuş
- Asla çok yüksek sesle konuşma: gerekli ses tonunda konuş
- Asla sabırsız olma: rahat ol

Berlitz yöntemi olarak da bilinen doğrudan yöntem de Demircan’a göre (2002: 162) “hiçbir zaman, hiçbir biçimde ana dili kullanımı, çeviri yapılması, dil bilgisi kuralları öğretimi yoktur”. Ancak bu ifadeden dil bilgisi öğretiminin hiçbir şekilde gerçekleştirilmediği düşünülmemelidir. Bu yöntemde dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi-çeviri yönteminde olduğundan çok daha farklı bir biçimde gerçekleşmektedir. Buna göre, dil bilgisi öğretimi bir kurallar dizisi şeklinde verilmez. Konuşmayla birlikte başlayan dil öğretiminde; okuma ve yazma etkinlikleri, alıştırma, dinleme-anlama çalışmalarıyla dil bilgisi öğretimi tündengelimci bir şekilde öğretilmiş olmaktadır. Günümüzde de “dil bilgisi öğretiminin bir amaç değil, dil becerileri için kullanılan bir araç” olduğu düşüncesinin önemli olduğu düşünüldüğünde doğrudan yöntemin kullanıldığı zaman dilimi için oldukça ileri ve etkili bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır.

2.3.3. Sözel Yaklaşım (Durumsal Dil Öğretimi) Ve Dil Bilgisi Öğretimi

Bu yaklaşım 1920’lerde Palmer ve Hornby tarafından belli ilkelere dayalı olarak geliştirilmiştir. Palmer ve Hornby gibi dil bilimciler tarafından ortaya atılan bu yaklaşım öncelikle sözcüklerin öğrenilmesi üzerine eğilmiştir. 1950’lerde ise İngilizce öğretimi için standart bir yöntem olarak dönemin ders kitaplarında kullanılmıştır. Bu yaklaşımın temel ilkeleri ise şunlardır (Richards ve Rodgers, 2001: 38-39):

1. Dil öğretimi, konuşma dili ile başlar. Dil öğretiminde kullanılacak materyal yazılı olarak sunulmadan önce sözlü olarak sunulmalıdır.
2. Sınıfta hedef dil kullanılır.
3. Yeni dil konuları durumsal bir biçimde sunulur ve pratik edilir.
4. Sözcük seçimi, gerekli görülen sözcüklerin öğretimini içerecek biçimde gerçekleştirilir.
5. Dil bilgisi konuları basitten karmaşığa doğru bir düzen içerisinde verilir.
6. Yeterli cümle ve dil bilgisi temeli oluşturulduktan sonra okuma ve yazmaya geçilir.

Bu yaklaşımın, sözel yaklaşımla birlikte “Durumsal Dil Öğretimi” olarak adlandırılmasının sebebi, üçüncü ilkede de belirtildiği gibi öğretilecek konular için sınıf içerisinde belli durumların yaratılması ve bu durumlara uygun bir biçimde öğretimin gerçekleştirilmesidir. Dil bilgisi öğretimi açısından bakıldığında ise bu yaklaşımın katkısı, “basitten karmaşığa” ilkesinin benimsenmiş olmasıdır. Bu yaklaşımda da doğrudan yöntemde olduğu gibi, dil bilgisi öğretiminde tümevarımcı bir anlayış benimsenmiştir. Dil bilgisi kuralları için belli bir açıklama getirilmez, öğrencinin sunulan durum içerisinde dil bilgisi yapılarını anlaması beklenir. Buradaki amaç da öğrencinin kendi çıkarsadığı kural ve anlamların, ezberlenen kural ve anlamlara göre daha fazla akılda kalıcı olmasıdır. Öğrenci sınıf içerisinde sunulan durumlarda öğrendiği sözcük ve yapıları dış dünyaya da taşır. Bu şekilde, kişinin ana dilinin edinmesine benzer bir yöntem yabancı dil öğreniminde de gerçekleşmiş olur. Ayrıca bu yöntemde cümlenin temel dil birimi olarak kabul edilmiş olması, bu yaklaşım temelinde yapısalci dil kuramının bulunmasından kaynaklanmaktadır.

2.3.4. İşitsel - Dilsel Yöntem Ve Dil Bilgisi Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde yukarıda da belirtilen yöntemler belli bölgelerde etkili olmaktayken, Amerika'nın II. Dünya Savaşına girmesi Amerika'da yabancı dil öğretimi ile ilgili önemli bir etki oluşturmuştur. Amerikan hükümetinde görev alacak ve ana dilleri Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince ve Malayca olan kişilere özel bir dil öğretiminin uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte daha sonraları, Rusların 19957 yılında uzaya uydu göndermesiyle birlikte Amerika'nın diğer ülkelerde gerçekleştirilen bilimsel gelişmelere uzak kalma endişesi, yabancı dil öğretimde yeni yöntem arayışlarının ortaya çıkmasına neden olarak "işitsel-dilsel yöntem"ın doğuşuna zemin hazırlamıştır. İşitsel-dilsel yöntemle birlikte, dil öğretimi bir sanat dalı olmaktan çıkıp öğrenenlerin yabancı bir dilde etkili ve yeterli bir biçimde uzmanlaşmalarını sağlayacak bir bilim alanı hâline gelmiştir. İşitsel-dilsel yöntemin temelinde yapısal dil bilim yatmakla beraber, bu yöntemin temel ilkeleri şunlardır (Richards ve Rodgers, 2001: 53–57):

1. Yabancı dil öğrenimi temel anlamıyla mekanik bir alışkanlık düzenleme sürecidir. İyi alışkanlıklar, hata yapmaktan çok doğru karşılıkların verilmesiyle güçlendirilir. Diyalogların hatırlanması ve örnek alıştırma çalışmalarının yapılması hata yapma olasılığını azaltır. Dil sözel bir davranıştır, yani otomatik olarak üretme ve cümlelerin anlaşılmasıdır ve öğrenenlerin benzerini yapmaları şeklinde öğrenilir.
2. Hedef dilde öğrenilecek olan konular, yazılı bir biçimde sunulmadan önce sözel bir biçimde sunulursa, dil becerileri daha etkili bir şekilde öğrenilir. Sözel-dilsel alıştırma diğer dil becerilerinin kazanılması için önemlidir.
3. Analiz etmek yerine analogi (benzetme) dil öğrenimi için daha iyi bir temel oluşturur. Benzetme, genelleme ve ayırma süreçlerini içerir. Öğrenciler belli bir örneği farklı bağlamlar içerisinde görmeden ve benzetmeleri algılamadan, kuralların öğretimi gerçekleştirilmez. Alıştırmalar, öğrenenlerin doğru benzetmelerde bulunmalarını sağlayabilir. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi tümdengelimci değil, daha çok tümevarımcıdır.
4. Bir dildeki sözcüklerin anlamı, tek başına değil dil bilimsel ve kültürel bağlamda öğrenilebilir. Bu nedenle, dil öğretimi bu dili konuşan kişilerin kültürel özelliklerinin de öğretimi demektir.

Bu ilkelerden de anlaşılabilceği gibi, işitsel-dilsel yöntemde dil bilgisi öğretiminin en dikkat çeken özelliği analoji ve genellemelerden yararlanmaktır. Buna göre, bir kişi bir dili yabancı dil olarak öğrenirken o dil ve kendi ana dili arasında bağlantılar kurarak; bu iki dilin benzer ve ayrı yanlarından yararlanabilir. Bu noktada, öğrencinin hata yapıp yanlış benzetme ve genellemelerde bulunmasını önlemek amacıyla da alıştırmalar kullanılmaktadır.

TYDÖ açısından bakıldığında bu yöntemde ifade edilen dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi için, öncelikle Türkçe ve hedef kitlede bulunan bireylerin ana dilleri arasındaki ortak ve farklı unsurların öğretmen tarafından bilinmesi gerekir. Aynı zamanda, bu şekilde bir öğretim Türkçenin yapısal özelliklerinden oldukça farklılık gösteren Hint-Avrupa dilleri için kullanılamayacağı gibi, diğer Ural-Altay dilleri için kullanılabilir.

2.3.5. İletişimsel Dil Öğretimi Ve Dil Bilgisi Öğretimi

1960’larda İngiltere’de dil öğretimi ile ilgili anlayışların değişmeye başlaması İletişimsel dil öğretiminin temeli olarak görülebilir. İşitsel-dilsel yaklaşım ve durumsal dil öğretiminin de etkililik açısından tartışılmaya başlanması ve bu yöntemlerin reddedilmesi de bu süreç içerisinde yerini almaktadır. Buna göre, bu süreci doğuran ve dilin doğasıyla ilgili belli düşüncelerin sorgulanmasına yol açan etkenlerden birisi Noam Chomsky’nin dile getirdiği anlayıştır. Bununla birlikte dilin işlevsel ve iletişimsel yönü üzerinde de pek çok dil bilimci çalışmaya başlamıştır.

Bu süreçte etkili olan başka bir faktör de Avrupa ülkelerinin yetişkinlere, Avrupa Ortak Pazarının dillerini öğretmek için gösterdiği çabadır. Bununla birlikte Avrupa Konseyinin de bu konuda etkili konferanslar, araştırmalar yapması ve kitaplar yayınlaması süreçte oldukça önemlidir. Dil öğretiminde alternatif yöntemlerin geliştirilmesi, bu dönemin önemli bir ihtiyacı olmuştur. Avrupa Konseyinin yaptığı bu çalışmalar kapsamında ve uygulamalı dil bilim alanında çalışan araştırmacıların iletişimin önemini vurgulayan yayınlarıyla “iletişimsel dil öğretimi”, yabancı dil öğretimi yöntemi olarak ortaya çıkmış ve 1970’lerden itibaren de geniş bir alanda

kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemin bazı özellikleri şu şekilde ele alınabilir (Richards ve Rodgers: 2001: 153–172):

1. Öğrenenlerin dil öğrenmesi için gerekli olan, o dili iletişimde kullanmalarıdır.
2. Sınıf içi etkinliklerin amacı, özgün ve anlamlı iletişim olmalıdır.
3. Akıcılık, iletişimin önemli bir boyutudur.
4. İletişim, farklı dil becerilerinin birleşimini içerir.
5. Öğrenme, yaratıcı yapılandırma sürecidir ve deneme-yanılma içerir.

Yukarıda belirtilenlerden de anlaşılacağı gibi, iletişimsel dil öğretiminde temel olarak benimsenen anlayış etkili iletişimin gerçekleştirilmesidir. Bu nedenle, bu yöntemde doğruluk değil, anlaşılabilirlik hedeflenir. Bu yöntemde dil bilgisi öğretiminin sınırı, öğrenenin iletişim içerisinde neye ihtiyaç duyduğu ile çizilir. “İhtiyaç analizi” kavramı da iletişimsel yaklaşım ve doğal olarak iletişimsel dil öğretimi içerisinde ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, dil bilgisi öğretiminin hedef değil, iletişimi sağlamak için bir araç olduğu; öğrenenin etkili ve yeterli iletişimi sağlamak için hangi dil bilgisel yeterliliğe ihtiyaç duyduğu bu yöntemde önemlidir, diyebiliriz.

2.3.6. Doğal Yaklaşım Ve Dil Bilgisi Öğretimi

Bu yaklaşım, Kaliforniya’da İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrel tarafından 1977’de bir fikir olarak ortaya atılmış ve daha sonra dil bilimci Stephen Krashen’in de katkılarıyla 1983’te aynı adda bir kitabın yayınlanmasıyla genel hatları çizilmiştir (Richards ve Rodgers: 2001: 178).

Akademik bir ortamda yetişkinlere: 1. sınıfta yalnızca doğal iletişim ilkelerinden yararlanılarak, 2. katılımı engellediği için konuşma yanlışlıklarını doğrudan düzeltmeksizin, 3. gereken sürece anadil, yabancı dil veya her ikisinin de kullanılmasına izin verilerek yapılan yabancı dil öğretimine “doğal yaklaşım” denmiştir (Terrel 1977, 1981’den akt. Demircan, 2002: 239).

Krashen ve Terrel'in "iletişim"i dilin birincil işlevi olarak görmeleri ve oluşturdukları bu yaklaşımın da iletişimsel yeteneklere odaklanması sebebiyle, "Doęal Yaklaşım"ın da bir tür iletişimsel yaklaşıma dayandığı dūřünülebilir (Richards ve Rodgers: 2001: 179).

"Doğal Yaklaşım"ın temelinde dayandığı bazı kuramlar vardır ve bu kuramlar Richards ve Rodgers tarafından (2001:181–183) şu şekilde açıklanmıştır:

- **Edinim/Öğrenme Kuramı:** Bu kurama göre, ikinci dil ya da yabancı dilde yetenek kazanmanın iki yolu bulunmaktadır. *Edinim*, çocuktaki birinci dil gelişimine paralel olan doğal bir süreçtir. Bu süreçte, dil yeteneği doğal bir şekilde dilin anlaşılması ve anlamlı iletişimde bulunulmasıyla gelişir. *Öğrenme* ise bunun tersi olarak dille ilgili kuralların bilinçli bir şekilde geliştirildiği süreçtir.
- **Monitör Kuramı:** Bu kurama göre, dilsel sistem biz ikinci ya da yabancı dilde iletişimde bulunduğumuzda ortaya çıkar ve bilinçli öğrenme bu dilsel sistemdeki hataları kontrol ederek düzelten bir monitör gibi davranır.
- **Doğal Sıra Kuramı:** Bu kurama göre, dil bilgisel yapıların edinimi tahmin edilebilir bir sıra izlemektedir. Araştırmalara göre; İngilizcenin birinci dil olarak edinimi sırasında bazı dil bilgisel yapılar ya da anlam birimleri, diğer konulara göre daha önce ortaya çıkmaktadır. Bu sıranın benzeri ikinci dil ediniminde de görölmektedir. Hatalar, doğal gelişim sürecinin sinyalleridir ve edinim süresince (fakat öğrenme süresince değil), benzer gelişimsel hatalar öğrenenlerin ana dilleri ne olursa olsun ortaya çıkmaktadır.
- **Girdi Kuramı:** Bu kuramda öğrenenin dil öğretimi esnasında karşı karşıya geldiği unsurlar (girdi) ile dil edinimi arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmaktadır.
- **Duygusal Süzgeç Kuramı:** Krashen'e göre; öğrenenin duygusal durumu veya tutumu, edinim için gerekli olan girdinin geçmesine izin veren ya da engelleyen

bir süzgeç görevi görmektedir. Burada istenen, girdiyi etkileyen bu süzgecin mümkün olduğunca aşağıda olmasının sağlanmasıdır. Bu nedenle de öğrenenler iyi motive olmalı, kendilerine güven duymalı ve gerginlikleri mümkün olduğunca az olmalıdır.

Bu beş ayrı kuram “Doğal Yaklaşım”ı ve bu yaklaşım içerisindeki öğrenme ve öğretme etkinliklerini düzenlemektedir. Bu kuramların, dil öğretimindeki etkileri ise şu şekilde özetlenebilmektedir:

1. Mümkün olduğunca çok anlaşılabilir girdi sunulmalıdır.
2. Anlamayı kolaylaştıran her şey önemlidir. Cümle bazındaki sözcüklerin çalışılmasındansa görsel destekler, geniş bir sözcük bilgisi sundukları için çok önemlidir.
3. Sınıf içerisindeki odak noktası, dinleme ve okuma olmalı; konuşmanın daha sonra kendiliğinden ortaya çıkmasına izin verilmelidir.
4. Öğrenenin duygusal süzgecini aşağıya çekmek için, öğrenci çalışması yapısal değil anlamsal iletişime dayanmalı ve girdi ilginç olmalı ve bu şekilde rahat bir sınıf ortamı sağlanmalıdır (Richards ve Rodgers, 2001: 181–183).

“Doğal Yaklaşım” içerisinde Krashen ve Terrel dil bilgisel yapılandırmayı önemli görmekle beraber, bu yapılandırmanın öğretmen, öğrenen ya da dil öğretimi materyallerince kesin ve net bir biçimde analiz edilmesini ya da odak noktasının dil bilgisel yapılandırma olmasını gerekli bulmamışlardır (Richards ve Rodgers: 2001: 180).

Görüldüğü gibi, “Doğal Yaklaşım” kuramının yukarıda ifade edilen dil öğretimi ilkelerinde dil bilgisi öğretiminin, dil bilgisi kuralların açıklamalı bir şekilde ortaya konması değil; anlamlı iletişim boyutunda ortaya çıkması beklenmektedir. Ancak Yaylı ve Yaylı’ya göre (2009: 21) doğal yaklaşımın iletişimsel bir yaklaşım olduğu savunulmasına rağmen, dil öğreniminin ve dil yapılarının aşamalar hâlinde edinilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu kuramın “dil bilgisi öğrenme/öğretme” ile ilgili en temel yaklaşımlardan birisi de “Doğal Sıra Kuramı”nda görülmektedir. Buna göre dil edinimi sırasında, dil bilgisel beceri kazanırken dil bilgisi konuları doğal bir sıra

izlemektedir ve bu sıra hem birinci dil hem de ikinci dil ediniminde benzer şekilde ortaya çıkmaktadır. Ancak, bu doğal sıra anlayışı edinim için geçerli olmakla beraber, öğrenmede geçerli değildir.

2.3.7. İş Birliğine Dayalı Dil Öğretimi Ve Dil Bilgisi Öğretimi

İş birliğine dayalı dil öğretimi, daha genel anlamda bir öğrenme kuramı olan iş birliğine dayalı/iş birlikli öğrenme yaklaşımından ortaya çıkmıştır. İş birliğine dayalı öğrenme ise, öğrenenlerin sınıf içerisinde gruplar hâlinde iş birliği oluşturarak çeşitli etkinliklerde bulunmalarını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temeli, uzun yıllar önce John Dewey'in öğrenmede birliktelik yaratma fikrinden çıkmış olmakla beraber; esas amaç yetenekli ya da akademik açıdan geride kalmış öğrencilerin başarılarını ortak bir potada eritmektir. Bu şekilde öğrenciler arasında iletişimin de sağlanmasıyla öğretmenin işinin kolaylaşmış olacağı da düşünülebilir. Bu yaklaşımın dil öğretimindeki amaçları ise Richards ve Rodgers tarafından (2001: 193) şu şekilde ifade edilmiştir:

- İkili çalışma ve grup çalışmalarıyla doğal bir şekilde ikinci dil öğretiminin gerçekleşmesini sağlamak,
- Öğretmenlerin içerik temelli öğretim, yabancı dil sınıfları gibi pek çok öğretme ortamında uygulayabilecekleri bir yönteme sahip olmalarını sağlamak,
- Etkileşimli grup görevlerini kullanarak belirli sözcüklere, dil yapılarına ve iletişimsel işlevlere gerekli dikkatin verilmesini sağlamak,
- Öğrenenlerin, başarılı öğrenme ve iletişim stratejileri geliştirmelerini sağlamak,
- Öğrenen motivasyonunu yükseltmek ve stresi azaltarak olumlu bir sınıf ortamı yaratmak.

Yukarıda belirtilen bu amaçlardan da anlaşılabileceği gibi, iş birliğine dayalı dil öğretiminde pek çok beceri alanında ikili ve grup çalışmaları oldukça önemlidir. Bu tarz çalışmalarda ise grup dağılımlarının uygun bir şekilde yapılması ve bu şekilde öğrenenlerin ortak bir anlayışla hareket etmesi gerekmektedir. Zaten bu öğretim

yöntemi, sınıf içerisinde rekabeti değil iş birliğini sağlamakta ve bu şekilde de öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

“İş birliğine dayalı dil öğretimi”ne göre yapılandırılmış bir dil bilgisi öğretiminde, sınıf içerisinde yapılacak ikili ve grup hâlindeki etkileşimli çalışmalar oldukça önem göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin dil bilgisi konusunda çeşitli alıştırmaları yapmak ve görevleri yerine için grup hâlinde çalışmaları; değerlendirme yapmaları ve eleştirel düşünebilmeleri gerekmektedir.

2.3.8. İçerik Temelli Öğretim Ve Dil Bilgisi Öğretimi

İçerik temelli öğretim, yabancı dil öğretimi alanında günümüzde de kullanılan ve atıfta bulunulan bir dil öğretim yöntemidir. Richards ve Rodgers tarafından (2001) bu dil öğretim yöntemi şu şekilde tanımlanmaktadır:

İçerik temelli öğretim; ikinci dil öğretiminin dil bilimsel ya da diğer türlü ders programlarına göre değil, öğrenenlerin edinecekleri bilgi ya da içeriğe göre düzenlendiği bir yaklaşımdır. Yöntemin adında ve bu tanımın içerisine kullanılan içerik kavramı ise dilin kendisinin ilettiği değil, dili öğrenerek ya da o dilde iletişim kurarak öğrendiğimiz konulara ifade eden bir kavramdır. Buna göre bu yaklaşımda da diğer iletişimsel yaklaşım ve yöntemlerde de gördüğümüz gibi önemli olarak görülen dilin kendisi değil, dille ifade edilen anlamdır. Bu yaklaşıma göre, sınıflar bilgi alışverişi ve gerçek iletişime dayalı ortamlar olmalı ve dil öğretiminin konusu dil bilgisi ya da dil temelli üniteler olmamalıdır. Dil öğretiminin konusunu, dil alanının dışından gelen durumlar ve olaylar oluşturmalıdır (s. 204–205).

İçerik temelli öğretim, temel olarak iki ilke etrafında şekillenmiştir:

1. İnsanlar, dili kendi içerisinde kullanmaktan çok bilgi elde etmek için kullandıklarında ikinci bir dil öğrenmede daha başarılı olmaktadır.
2. İçerik temelli öğretim, öğrenenler ikinci dil öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi yansıtmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 207).

İçerik temelli öğretimin temelinde bulunan diğer varsayımlar ise; dilin metin ve söylem temelli olduğu, dil becerilerinin bütünleşik olduğu ve dilin belirli amaçlar dolayısıyla kullanıldığıdır. Buna göre içerik temelli öğretimde, dil öğretiminin amacı öğrenenlere dil dışı konularda ve öğrenenin ihtiyacı doğrultusunda bilgi aktarmaktır. Bu bilgi aktarımı belirli içeriklere dayandığından, bu yöntem de “içerik temelli öğretim” adını almıştır. Bu öğretim yaklaşımında da daha önce belirttiğimiz iletişimsel dil öğretim yaklaşımlarında olduğu gibi doğrudan ve açıkça dil bilgisi öğretimi yapılmaz. Burada esas alınan dilin kendisini öğretmek değildir. Belli başlıklar ve içerikler etrafında düzenlenmiş ders planları, bu yaklaşımın önemli bir özelliğidir. Buna göre dil bilgisi öğretimi de bu içeriğe göre düzenlenir. Buna göre sınıf içerisinde örneğin, “doğa sorunları” nı konu alan bir film seyretmek ve daha sonra bununla ilgili yazı yazarak dil bilgisel açıdan yapılan hataları değerlendirmek ve dönüt vermek bu yaklaşıma uygun bir ders işleme örneğidir.

2.3.9. Göreve Dayalı Dil Öğretimi Ve Dil Bilgisi Öğretimi

Göreve dayalı dil öğretimi, iletişimsel yaklaşıma göre oluşturulmuş dil öğretim yöntemlerinden birisidir. Buna göre Richards ve Rodgers’ göre (2001: 223) göreve dayalı dil öğretimi, dil öğretiminin planlanması ve gerçekleştirilmesinde temel unsur olarak görev ya da eylem adı verilen birimlerin kullanılmasını öngören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın ortaya çıkmasının altında da dil bilgisel odaklı sınıf içi etkinliklerinin, dış dünyadaki gerçek durumlarda yansıtılamadığına dair tartışmalardır.

Göreve dayalı dil bilgisi öğretiminin anahtar varsayımları ise şöyledir:

1. Ürüne değil, sürece odaklanılmalıdır.
2. Kullanışlı etkinlikler ve görevler, iletişim ve anlamın vurgulandığı temel öğelerdir.
3. Bir dili öğrenmenin en etkili yolu, belirli etkinlik ve görevler aracılığıyla anlamlı ve amaçlı iletişimde bulunmaktır.
4. Etkinlikler ve görevler, öğrenenlerin gerçek hayatta karşılaşacağı ya da sınıf içerisinde eğitsel amacı olan durumlar olabilir.
5. Etkinlikler ve görevler, belli bir zorluk aşamasına göre sıralanırlar.

6. Bir görevin zorluğu; öğrenenin önceki deneyimleri, görevin karmaşıklığı, görevi başarmak için gerekli dil ve sağlanacak olan yardımın derecesi gibi pek çok sayıdaki etmene bağlıdır (Feez, 1998'den akt. Richards ve Rodgers: 2001: 224).

Göreve dayalı dil öğretiminde, öğretimin temeli olarak görülen görev ya da eylemler gerçek hayattan alınmış durumları yansıtmaktadır. Buna göre örneğin, tatile gitmek veya üniversiteye başvurmak bu görevlerden bazılarıdır. Öğrenen bu görevi gerçekleştirmek için gerekli olan dil bilgisel yapılara, sözcük bilgisine sahip olmalıdır. Bu durumda bu dil öğretim yönteminde dil bilgisi öğretiminin, belli aşamalara göre düzenlenmiş bir kurallar bütünü değil; ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılan yapılar olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.10. Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Ve Dil Bilgisi Öğretimi

Yukarıda ele alınan dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin kendi içlerinde dayanmakta olduğu varsayımlar bulunmakta ve bu varsayımlardan hareketle de öğretim gerçekleştirilmektedir. Günümüzde ise yöntem sonrası dönemde bulunulduğu ifade edilmek ve tartışılmakla beraber (Yaylı ve Yaylı, 2009: 25–26) dil öğretimi ile ilgili olarak belirli ölçüleri ortaya koymak ve bu konuda bir çerçeve oluşturmak amacıyla Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında “Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni” (Common European Framework For Languages) uygulamaya konmuştur. Çerçeve Metnin amacı; modern dillerin öğretimi alanında çalışan uzmanlar arasında, Avrupa’daki farklı öğretim sistemleri nedeniyle oluşan iletişim engeli ortadan kaldırmak olarak ifade edilmiştir (CEFR, 2001: 1). Köse’ye göre (2005: 69), “Ortak Başvuru Metni, dil öğretim yöntemlerinde şu an uygulanmakta olan yöntemlerin yerine tek bir yöntem önermemektedir”. Bununla birlikte Çerçeve Metin ele alındığında, burada benimsenen yaklaşımın “eylem odaklı yaklaşım” olarak ifade edildiğini görmekteyiz (CEFR, 2001: 9). Buna göre Çerçeve Metinde bu yaklaşım ve özellikleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Kapsamlı, saydam ve tutarlı olması istenen bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme başvuru metni, dil kullanımı ve öğrenimi konusunda çok genel bir bakış açısına sahip

olmalıdır. Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” yani, *çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır* diyebiliriz (MEB, 2009: 8).

Görüldüğü gibi, Çerçeve Metinde eylem odaklı yaklaşım olarak tanımlanan bu yaklaşım, “Göreve Dayalı Dil Öğretimi” olarak belirtilen dil öğretim yaklaşım/ yöntemiyle örtüşmektedir. Çerçeve Metinde benimsendiği ifade edilen bu yaklaşıma göre, bireyin genel anlamda yetileri ve iletişimsel dil yetileri “görev” olarak da ifade edilen dilsel veya dil dışı eylemleri yerine getirmesini sağlamaktadır (MEB, 2009: 8–9). Bireyin genel dil yetileri dışında, iletişimsel dil yetisi olarak ifade edilen bu yetenekler de dilsel, sosyodilbilimsel ve pragmatik olarak üçe ayrılmaktadır. Burada ele aldığımız “dil bilgisi öğretimi” açısından “dilsel yetenekler” kapsamında olup, Çerçeve Metin içerisinde de dilsel yetenekler şu şekilde bir sınıflandırmaya tâbi tutulmuştur (MEB, 2009: 111):

- Sözcük yeteneği (lexical competence)
- Dil bilgisel yetenek (grammatical competence)
- Anlam bilgisel yetenek (semantic competence)
- Ses bilgisel yetenek (phonological competence)
- Yazım yeteneği (orthographic competence)
- Sesletim yeteneği (orthoepic competence)

Bu dilsel yetenekler içerisinde yer alan dil bilgisel yetenek, Çerçeve Metin’de “dil bilgilendirme kaynaklarını bilme ve kullanma” olarak tanımlanmış ve bu yetenekle ilgili olarak şu açıklamalar yapılmıştır:

Genel olarak bir dilin dil bilgisi öğe öbeklerinin anlamlı ve kurallı bir dizi oluşturma ilkeleri olarak görülebilir. Dil bilgisel yetenek belli kalıpları ezberleyerek tekrarlamak değil, kurallara uygun olarak doğru üretilmiş söz öbekleri ve cümlelerle anlama ve anlatma becerisidir (MEB, 2009: 115).

Burada da ifade edildiği amaçtan çok bir araç olarak görülen dil bilgisel yeteneğin gelişmesi ya da öğrenci tarafından geliştirilmesi için de Çerçeve Metin tarafından şunlar önerilmektedir:

- a. Tümevarım yoluyla, karşılaşılan özgün metinlerdeki yeni dil bilgisel malzeme ile;
- b. Tümevarım yoluyla, yeni dil bilgisel öğeleri, kategorileri, sınıfları, yapıları ve kuralları, özellikle bunların yapılarını, işlevlerini ve anlamlarını göstermek için oluşturulan metinlere ekleyerek;
- c. b şikkına ek olarak açıklamalar ve biçimsel alıştırmalar ekleyerek;
- d. Biçimsel çekim örnekleri ve biçim tabloları sunarak, ardından ana dil ve hedef dilde uygun ifadeler kullanıp, biçimsel alıştırmalar vererek;
- e. Öğrencinin dağarcığında bulunan bilgiyi ortaya çıkararak ve gerektiğinde öğrencinin olası varsayımlarını tekrar formüle ederek (MEB, 2009: 157–158).

Çerçeve Metinde dil bilgisel yeteneğin geliştirilmesi için önerilen bu yollarla beraber, kullanılabileceği belirtilen biçimsel alıştırmaların da neler olabileceği konusunda da Çerçeve Metin tarafından bazı önerilerde bulunulmuştur:

Eğer biçimsel alıştırmalar kullanılıyorsa, aşağıdakilerin bir kısmından veya tamamından yararlanılabilir:

- a. Boşluk doldurma;
- b. Verilen örneğe göre cümle kurma;
- c. Çoktan seçmeli sorular sorma;
- d. Kategori değıştirme alıştırmaları (tekil/çoğul, şimdi/geçmiş, etkin/edilgen vb.);
- e. Cümle birleştirme (örneğin, fiilimsi ekleme, zarf fiil veya isim fiil cümlecikleri);
- f. Ana dilden hedef dile örnek cümle tercümeleri;
- g. Belli yapıları kullanarak soru sorma ve yanıt verme;
- h. Dil bilgisi odaklı akıcı konuşma alıştırmalar (MEB, 2009: 158).

Burada, 16. yüzyılda uygulanmaya başlandığı kabul edilen “Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi”nden; günümüzde geçerliliği, gerekliliği ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki etkileri ve uygulamaya yansımaları açısından üzerinde pek çok araştırma yapılmış olan “Dil Öğretimi Avrupa Ortak Çerçeve Metni”ne kadar dil öğretimi ile ilgili belli başlı yaklaşım, yöntem ve uygulamalar dil bilgisi öğretimi açısında ele alınmıştır.

Bu şekilde araştırma kapsamında ele alınan dil bilgisi öğretimi ile ilgili temel olarak kavramsal bir açıklama getirilmeye çalışılmıştır.

2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin daha önceki bölümlerde ifade edilen tarihsel süreç içerisinde gelişmesi, uygulama olanağının bulunması ve bu alanın bir uzmanlık alanı olarak görülmeye başlamasıyla beraber alanda yapılan akademik çalışmalar da artmıştır. Bu akademik çalışmalarda genel olarak durum tespiti yapılarak, Türkçenin hangi yöntem ve tekniklerle daha iyi öğretilebileceğine ilişkin görüşler ileri sürülmüştür. Bu sebeple de yabancıların Türkçeyi öğrenirken hangi zorluklarla karşılaştığı pek çok araştırmacı tarafından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Askerov (2011) ana dilden sonra ikinci veya sonraki dillerin benimsenmesinde rastlanan problemleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

Fonetik düzeyde

- a. Ana dilinde de olan bir harfin öğrenilen dilde başka ses ifade etmesi,
- b. Bir harfin iki ses karşılığına olması,
- c. Müstakil ses karşılığı da olan seslerin birleşerek bir ses ifade etmesi,
- d. Söylenmesi zor olan monoftong ve diftongların var oluşu,
- e. Sabit ve değişken söz vurgusu vb.,

Morfolojik düzeyde

- a. Ana dilinde gramer usulle oluşan anlamın öğrenilen dilde sentaktik yolla ifadesi,
- b. Ana dilde sentaktik usulle oluşan anlamın öğrenilen dilde gramer yoluyla ifadesi,
- c. Ana dilde olan gramer anlamın öğrenilen dilde olmayışı,
- d. Ana dilde olmayan gramer anlamın öğrenilen dilde var oluşu vb.,

Leksik düzeyde

- a. Kelime yapımı sürecinde benzer yöntem ve analogi prensibinin bozulması,
- b. Ana dilinde kelime yapımı kuralının düşünce tarzı açısından öğrenilen dildekinden farkı,
- c. Ana dilinde ve öğrenilen dilde fiilden ad ve addan fiil üretme kurallarının farklılığı vb.,

Sentaktik düzeyde

- a. Ana dilinde ve öğrenilen dilde söz birleşimlerinin üretilme prensiplerindeki farklılıklar,
- b. Ana dilinde ve öğrenilen dilde cümle türleri ve onların kullanım olanağı farkları,
- c. Ana dilinde ve öğrenilen dilde söz birleşimi ve cümlelerde söz arası farkı,
- d. Ana dilinde ve öğrenilen dilde sözler ve cümleler arasındaki sentaktik alaka farkı vb. (s. 104–105)

Askerov’a göre bu sorunlar, ana dilin yapısından farklı her dili öğrenirken yaşanan problemlerdir ve Türkçeyi öğrenen İngiliz, Alman, Fransız ve Rus veya Slavlar mutlaka bu problemlerle karşılaşmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçenin sesletimi, biçimbilgisi, tümce kuruluşu ve anlam bilgisi (Karababa, 2009: 273–275) ile ilgili olarak pek çok sorun yaşadığı pek çok çalışmada belirtilmekle beraber; bu sorunlar içerisinde özellikle Türkçenin biçim bilgisi ya da diğer adıyla morfolojisi açısından sorun yaşandığı ifade edilmektedir. Kechriotis ve Erdem tarafından Boğaziçi Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yapılan çalışma ise öğrencilerin %92,5’inin dil bilgisini “çok önemli” ve “önemli” olarak nitelediğini göstermiştir (2011: 600). Türkçeden farklı dil ailelerine mensup dillerden gelen bu öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili tutumları da şüphesiz ki sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Özkan’a göre (1994), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok ekleri öğrenmekte sorun yaşamalarının sebebi de dilimizin yapısıdır. Yine pek çok çalışmada ifade edildiği üzere, yabancıların Türkçe dil bilgisini öğrenirken en çok hata yaptıkları konuların başında ad durum ekleri gelmektedir. Doğan (1989) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Türkçeyi öğrenmeye başlayan bir yabancıнын zorluk çektiği konulardan biri ve de zannediyorum en önemlisi, isim hâl eklerinin kullanılışıdır. İsim hâl eklerinin görevi, isimle fiil arasından doğrudan ilgi kurmak olduğundan, Türkçede fiiller mutlaka bir isim hâl eki ile kullanılırlar. Hangi ekin hangi fiille kullanılacağı sık sık sorulan sorulardandır. Bir yabancı için bu konu gerçekten de güç görünmektedir (s. 260).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ad durum ekleri ile ilgili yaptıkları hataları belirlemeye ve çözüm önerileri getirmeye yönelik olarak da pek çok yüksek lisans tezi yapılmıştır. Bu çalışmalardan en önemlileri ise şunlardır:

1992 yılında Aydanur Altaş Özkan tarafından yapılmış olan “Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hâl Eki Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, A.Ü. TÖMER’de Temel Türkçe I, Temel Türkçe II, Orta Türkçe I, Orta Türkçe II, Yüksek Türkçe I ve Yüksek Türkçe II kurlarında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları ad durum ekleri açısından incelenerek hata analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında, ad durum eklerinin yanlış yapılma oranlarına göre sırası “belirtme, yönelme, tamlayan, bulunma, çıkma” olarak belirlenmiş ve bu yanlışların giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Gülser Akdoğan tarafından yapılmış olan “Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri” adlı yüksek lisans tezi ise 1993 yılında yapılmıştır ve yine A.Ü. TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları bütün kurlar seviyesinde değerlendirilerek incelenmiştir. Bu çalışmada da ad durum eklerinde yapılan hatalar kurlara göre oranlarıyla verilmiş ve en çok hata yapılan ad durum eklerinin şu sıralamada olduğu görülmüştür: belirtme, tamlama, yönelme, kalma, çıkma.

Nurdane Öz’ün “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ad Durum Ekleri ve Bir İzlençe Önerisi” (2002) adlı yüksek lisans tez çalışması ise konuyla ilgili olarak deneysel bir yöntemle yürütülmüştür. Bu çalışmada ise diğer iki çalışmadan ayrılan en önemli özellik, ad durum eklerinin eylemlerle kullanılmasına dikkat çekmiş olmasıdır. Araştırmacı bu kapsamda bir izlençe oluşturarak ön test - son test deseniyle bir uygulama gerçekleştirmiş ve yabancı öğrencilerin ad durum eklerini eylemlerle öğrendiklerinde daha çok başarı gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Yabancılar ad durum eklerinin öğretimi ile ilgili olarak araştırmacı tarafından tespit edilen en son çalışma ise Esra Güven tarafından 2007 yılında yapılmış olan “Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler” adlı yüksek lisans tez

çalışmasıdır. Bu çalışmada ise “ad durum eki ve öğretimi” kapsamında detaylı bir tarama çalışması gerçekleştirilerek, öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında hata analizine gidilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin en çok ad durum eklerinde sorun yaşadıklarına dair yukarıda belirtilen lisansüstü çalışmalar dışında, pek çok diğer bilimsel çalışmada da farklı ana dillerden gelen bireylerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmeleri sırasında ad durum eklerini kullanmaya yönelik sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. Askerov, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Rusların, ad ve fiil çekiminde ve özellikle etki hâli ile iyelik hâlinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir (2011: 15). Tanış (1988: 104) ise aynı şekilde Türkçe öğrenen İtalyanların “etkilenme durumu”nda zorlandıklarını şu şekilde ifade etmektedir: “Etkilenme (ya da “i”) durumunun İtalyancada kavram olarak olmaması sorun yaratıyor. En çok üstünde durulacak ayrıntılardan biridir. Ancak zamanla öğreniliyor.” Benzer bir şekilde, Sülçevsi (2011: 848) de ana dili Arnavutça olan bireylerin isim çekimlerinde sorun yaşadıklarını ve bunun sebebinin de Türkçenin eklemeli yapısı olduğunu belirtmektedir: “ Türkçe kursuna devam eden çocuk ve yetişkinlerin Türkçeyi öğrenmede en zorluk yaşadıkları konunun Türkçenin bitişken yapısının olduğunu gözlemledik.” Sülçevsi’nin burada değindiği ve ad durum eklerinin öğretime yönelik önemli bir noktada şöyledir:

Türkçenin aksine Arnavutçada nispeten oturmuş bir gramer terminolojisinin olduğunu söylemek mümkündür. Aynı şekilde gramer kategorileri de belirgin hatlarla çizilmiştir. Bu çerçevede Arnavutçada isim hâllerinin sayısı beş olduğu hâlde Türkçe gramer kitaplarında bu sayı farklılık göstermektedir. Bunun dışında Türkçe kitaplarda isim hâlleri de farklı terimlerle karşılanmaktadır. Bu başlı başına bir tartışma konusu olup üzerinde durmaya niyetli olmadığımız hâlde Türkçeyi öğrenmek isteyenlere bunu izah etmekte zorlandığımızı da burada dile getirmekte fayda görüyorum (s. 848).

Selçuk Üniversitesinde yapılan diğer bir araştırmada (Ayaz ve Akkaya, 2010) yer alan öğrenci ad durum eklerinde yaşadığı sorunu şu şekilde ifade etmektedir: “Öğrendiğimiz şeyleri bazen birbiriyle karıştırıyoruz. İlk karıştırdığımız şey iyelik ekleriyle hâl ekleridir. Bu ekleri hocalarımız tekrar tekrar anlatsa da yine karıştırıyoruz”(s. 215). Benzer bir öğrenci görüşü de İsveç’te yapılan bir araştırmada

(Johanson ve Kilimci, 2010) şu şekilde ifade edilmiştir: “Gramer öğrenirken en büyük sıkıntı ise kelimenin ne zaman –i hâlinde, ne zaman –de hâlinde, ne zaman –den hâlinde kullanılacağı gibi yapıları öğrenmekten kaynaklanmaktadır” (s.263).

Görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin; Türkçenin dil bilgisini öğrenirken en çok ad durum eklerini öğrenmede zorlandıkları ve bunun nedenlerinin başında ise farklı ana dillerden gelen bireylerin Türkçenin eklemeli yapısına hâkim olmakta güçlük çekmeleri, ad durum eki kavramının farklı dillerde farklı şekilde yer alması ve Türkçenin betimlemeli dil bilgisi üzerine çalışma yapılmadığı için durum eklerinin adlandırılmasında terminoloji farklılıklarının görülmesi gelmektedir.

Vandewalle ise (2000) ad durum eklerinde görülen bu hataların sebebinin farklı dillerdeki eylemlerin birleşim değerlerinin farklı olmasından kaynaklandığını belirtmektedir:

Sözelimi, Türkçede yönelme durumu ile kullanılan ‘yardım etmek’ eylemi İngilizce, Fransızca ve Hollandacada belirtme durumunu gerektirmektedir. Türkçe konuşurken ana dillerine dayanan öğrenciler, bu yüzden eylemle birlikte kullanılan ad durumlarında hataya düşebilirler... Bu nedenle eylemleri öğretirken bunların dil bilgisel ve anlamsal bağlamları üzerine, başka bir deyişle bunların birleşim değerleri (valency) üzerine bilgi vermemiz gerekir. Türkçedeki eylemin öğrencinin ana dilinde birden fazla karşılığı olursa bunların arasından birleşim değeri açısından Türkçedeki eyleme en çok yakınlık göstereni temel alarak öğrencinin işini kolaylaştırabiliriz (s.27).

Eylemlerin birleşim değeri olarak adlandırılan bu durum, aynı eylemlerin Türkçenin farklı lehçelerinde bile farklı ad durum eklerini gerektirmeleri şeklinde karşımıza çıkabilmektedir. Solak ise (2010: 299) fiil-tamlayıcı ilişkisi olarak da adlandırılan bu ilişkinin bazı hâllerde Türkçeyi ana dil olarak konuşanlar için bile farklılık gösterdiğini belirterek, temel söz varlığında yer alan bazı eylemlerin hangi tamlayıcı ile çalıştıklarını göstermiş ve bu konuda yabancılara ad durum eklerinin öğretimi ile ilgili önerilerde bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmalarda da görüldüğü gibi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin sorun yaşaması en muhtemel konu ad durum eklerinin kullanımıdır. Daha önceki yapılan pek çok çalışmada ise bu sorunun neden kaynaklanmış olabileceğine dair yalnızca varsayımlarda bulunulmuştur. Bu çalışmada ise bu sorunun kaynağını öğrenmek amacıyla bu bölümde ifade edilmeye çalışılan kavramsal çerçeve içerisinde “yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi ve ad durum ekleri ile ilgili görüşleri” alınmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, yabancı öğrencilerin ad durum ekleri ile ilgili görüşlerini ele alan bu çalışmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Buna yönelik olarak araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama ve veri analiz süreci ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisi ve ad durum ekleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada introspektif odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek’e (2008: 39) göre “nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.”

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin benimsenmesinin sebebi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ad durum eklerinde neden ve nasıl hata yaptıklarıyla ilgili olarak bilgi toplamak ve bu bilgileri değerlendirmektir.

Bu bağlamda çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerle odak grup görüşmeleri yürütülmüştür. Nitel çalışmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan odak grup görüşmesi, “ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 152).

Wilkinson’a (2004: 178) göre odak grup görüşmesi, bir defa ya da daha fazla kez bir araya gelen katılımcılardan oluşan bir ya da birden fazla grup içerebilmektedir ve bir odak grup görüşmesi iki kişiyle yürütülebileceği gibi, on iki kişiye kadar da çıkarılabilir.

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin bir özelliği de introspektif (iç gözlemsel) olmasıdır. Öğrenenler üzerinde yapılan introspektif araştırmayla ilgili teknikler, bu öğrenenlerin belli bir dilsel etkinliği gerçekleştirmeleri esnasında ya da gerçekleştirmelerinden kısa bir süre sonra sürece yönelik olarak kendi görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak geliştirilmiştir (McDonough ve McDonough, 1997: 190). İntrospektif araştırma teknikleri, yabancı dil öğretimi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araştırma türü, öğrenenin bir öğrenme araç-gerecini nasıl işlediği; belli bir hatanın niçin düzeltilemediği; belirli metin türleri, etkinlik, sınıf-içi görevleri ve yazma işlemlerinin öğrenenin o dilde gelişen yeteneğine ne tür katkı sağladığına dair beklenmedik derece ı ışık tutacak sonuçlar ortaya çıkarılabilmektedir (McDonough ve McDonough, 1997: 190).

İfade edilen bütün bu noktalar kapsamında, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisi ve ad durum ekleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak için belirtilen araştırma modeli bu çalışmada veri toplama amacıyla kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmanın yürütüldüğü zaman diliminde Ankara Üniversitesi TÖMER’de Temel I-B ve Temel II-A kurlarında Türkçe öğrenen öğrencilerdir.

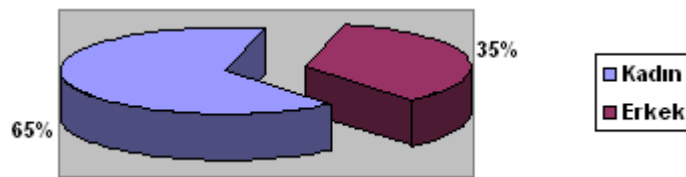
Araştırma evreninden, örnekleme ulaşılrken amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008: 90; Yıldırım ve Şimşek, 2008:

112). Buna göre, ölçüt örnekleme yönteminde “bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar.” (Büyüköztürk, 2008: 90). Bu çalışmada ölçüt örnekleme yönteminin belirlenmesindeki amaç, araştırmacı tarafından belli ölçütlere dayanarak seçilen belirli örneklem üzerinde daha derinlemesine araştırma yapabilmektir. Bu kapsamda, örneklem seçimi için araştırmacı tarafından belirlenmiş olan ölçüt, “Türkçeyi yabancı dil olarak Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenen bireylerin ad durum eklerini yakın bir zamanda öğrenmiş olması”dır. Buna göre belirtilen ölçüte uygun olarak seçilen örneklem ise 01.09.2010–31.10.2010 tarihlerinde Ankara Üniversitesi TÖMER’de Temel I-B seviyesinde öğrenim görmekte olan 17 öğrencidir.

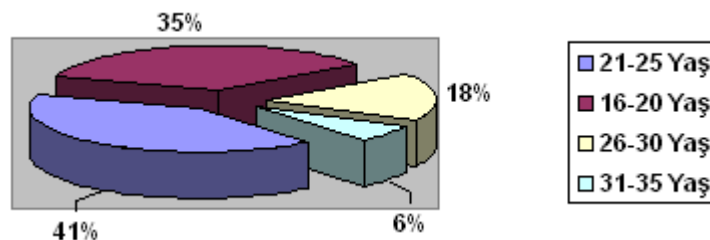
Araştırmanın örneklemini oluşturan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 17 yabancı öğrencinin Kişisel Bilgi Formu (EK-1) doğrultusunda elde edilen bilgileri ise şöyledir:

Araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların %65’i (11) kadın, %35’i (6) erkek olup; yaş özellikleri bakımından değerlendirildiğinde ise %41’i (7) 21–25, %35’i (6) 16–20, %18’i (3) 26–30 ve 1 öğrenci de 31–35 yaş aralığında yer almaktadır.

Grafik 3.2.1.
Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları



Grafik 3.2.2.
Katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımları



Ülkelerine göre bakıldığında öğrencilerin 3'ü İran, 3'ü Kore, 2'si Kazakistan ve diğer 9 öğrenci de Suriye (1), Cezayir (1), İtalya (1), Estonya (1), Irak (1), Azerbaycan (1), Ukrayna (1), Türkmenistan (1) ve Rusya (1) olarak uyruklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.2.1.
Katılımcıların ülkeleri

Ülke	Katılımcı Sayısı
İran	3
Kore	3
Kazakistan	3
Suriye	1
Cezayir	1
İtalya	1
Estonya	1
Irak	1
Azerbaycan	1
Ukrayna	1
Türkmenistan	1
Rusya	1

Kişisel Bilgi Formunda yer alan ana dil sorusuna katılımcılardan 5'i Rusça, 3'ü Farsça, 3'ü Korece, 2'si Arapça ve diğer 3 katılımcı da İtalyanca, Estonca ve Azerice yanıtını vermişlerdir. Bir katılımcı ise ana dilini Fransızca ve Arapça olarak belirtmiştir.

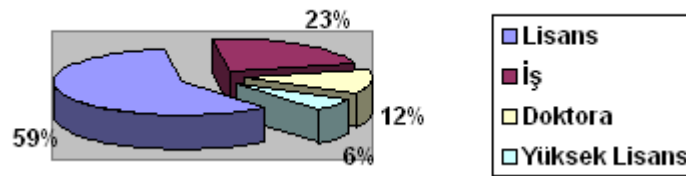
Tablo 3.2.2.
Katılımcıların ana dilleri

Ana Dil	Katılımcı Sayısı
Rusça	5
Farsça	3
Korece	3
Arapça	2
Arapça-Fransızca	1
İtalyanca	1
Estonca	1
Azerice	1

Kişisel Bilgi Formunda sorulan “Türkçeyi hangi amaçla öğreniyorsunuz?” sorusuna katılımcıların %59’u (10) “lisans”, %23’ü “iş” yanıtını verirken; 2 katılımcı “doktora”, 1 katılımcı da “yüksek lisans” seçeneğini işaretlemiştir.

Grafik 3.2.3.

Katılımcıların Türkçe öğrenme amaçlarına göre dağılımları



Yabancı dil öğretiminde, bilinen diğer dillerin önemli bir etken olması sebebiyle katılımcılara “bildikleri diğer diller” sorulmuştur. Buna göre katılımcıların ana dilleri dışında bildiklerini ifade ettikleri diğer dillere göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.3.

Katılımcıların ana dilleri dışında bildikleri diller

Dil	Katılımcı Sayısı
İngilizce	12
Rusça	3
Farsça	2
Arapça	2
Türkçe	2
Almanca	2
Japonca	2
Türkmence	2
İspanyolca	1
Fince	1
Ukraynaca	1
Kazakça	1
Fransızca	1

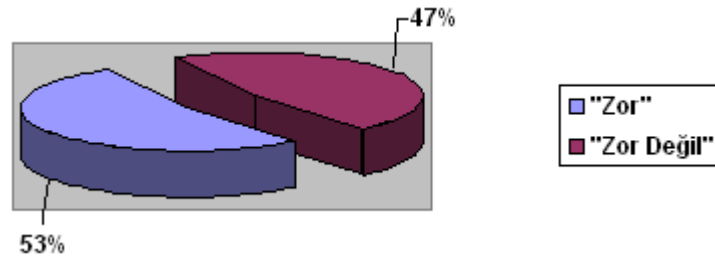
Kişisel Bilgi Formunda yer alan bir diğer soru da öğrencilerin ne kadar süredir Türkiye’de yaşadıklarına ilişkindir. Buna göre; 14 öğrenci “0–6 ay”, 2 öğrenci “1–3 yıl” ve 1 öğrenci de “3 yıl ve üstü” süredir Türkiye’de yaşamaktadır.

Örnekleme bulunan 14 öğrenciden 9'u TÖMER'den önce Türkçe öğretimi almamışken, 8'i TÖMER'de almış bulundukları eğitim öncesinde Türkçe öğrenmek için başka kurumlarda bulunmuşlardır.

Kişisel Bilgi Formunda öğrencilere “Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?” şeklinde, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarına dair bir soru sorulmuştur ve öğrencilerin %53'ü (9) “Zor”, %47'si (8) “Zor Değil” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Grafik 3.2.4.

Katılımcıların Türkçe öğrenmeyle ilgili tutumlarına göre dağılımları



“Türkçeyi öğrenirken en çok hangi dil becerisinde zorlanıyorsunuz?” sorusunda 8 öğrenci “konuşma”, 3 öğrenci “dil bilgisi”, 2 öğrenci “okuma”, 1 öğrenci ise “yazma” seçeneğini işaretlemiştir. Buna ek olarak birer öğrenci hem “konuşma” ve “dil bilgisi” ile “konuşma” ve “dinleme” seçeneklerini işaretlemiştir.

Bu çalışmada veri toplamak için yapılan “odak grup görüşmeleri”nde yer alan katılımcılardan “veri toplama teknikleri” başlığında bahsedilecektir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada öncelikle Ankara Üniversitesi TÖMER'de Temel I-B seviyesinde öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilerin ad durum eklerine yönelik bilgilerini öğrenmek amacıyla öğrencilere Kişisel Bilgi Formuyla birlikte 2 ayrı ad durum eki alıştırması doldurulmuştur. Bunun için ise öncelikle yabancı öğrencilerin henüz

öğrenmedikleri dil bilgisi yapılarıyla karşılaşmamaları için Ankara Üniversitesi TÖMER’de ders kitabı olarak kullanılan “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: Temel 1 (A1-A2) incelenmiştir. 12 üniteden oluşan bu kitabın ilk 9 ünitesi incelenerek bu ünitelerde yer alan dil bilgisi konularının şu sıralamada olduğu görülmüştür:

Tablo 3.3.1.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Temel 1’de yer alan dil bilgisi konuları (1-9. üniteler)

Ünite	Ünitede Yer Alan Dil Bilgisi Konuları
1. Ünite	KOŞAÇ TÜMCESİ (haber kipi) SIRALAMA- <i>(İ)nci</i> KOŞAÇ TÜMCESİ (haber kip devam) <i>-(y)İm, -sİn, -(y)İz, -sİnİz, -lEr</i> VAROLUŞ TÜMCESİ (haber kipi) <i>var, yok</i>
2. Ünite	ŞİMDİKİ ZAMAN (genel) <i>-(İ)yor</i> DURUM (yönelme, kalma, çıkma) <i>-(y)E, -DE, -DEn</i> ULAÇLAR <i>-DİktEn sonra, -mEdEn önce</i> İLGEÇLER <i>-(y)E kadar, -DEn önce, -DEn sonra</i>
3. Ünite	İYELİK <i>-(İ)m, -(İ)n, -(s)İ, -(İ)mİz, -(İ)nİz, (lEr/s)İ</i> AD TAMLAMASI (belirtili) <i>AD-(n)İn AD-(lEr/s)İ</i> AD TAMLAMASI (belirtisiz) <i>AD AD-(s)İ</i> AD TAMLAMASI (zincirleme) <i>AD -(n)İn AD-(lEr/s)İ (nİn) AD</i> <i>-(lEr/s)İ</i>
4. Ünite	GEÇMİŞ ZAMAN (belirli) <i>-Dİ</i> KOŞAÇ TÜMCESİ (hikaye kipi) <i>-(y)dİ (<i-di)</i> ŞİMDİKİ ZAMAN (hikaye kipi) <i>-(İ)yordu (<-İ)yor i-di)</i> ULAÇLAR <i>-(y)ken (<i-ken)</i> BAĞLAÇLAR/İLGEÇLER ile <i>(> (y)lE)</i>
5. Ünite	EMİR KİPİ <i>-sİn, -(y)İn(İZ), -sİn(lEr)</i> İSTEK KİPİ <i>-(y)E</i> SIFATLAŞTIRMA <i>-lİ, -sİz</i> KARŞILAŞTIRMA <i>-DEn daha</i> ÜSTÜNLÜK <i>en</i>
6. Ünite	DURUM (belirtme) <i>-(y)İ</i> ŞİMDİKİ ZAMAN (resmi) <i>-mEkTE</i> İLGİ EKİ <i>-ki</i> BAĞLAÇLAR <i>de/da</i>
7. Ünite	GELECEK ZAMAN <i>-(y)EcEk</i> KOŞAÇ TÜMCESİ (gelecek zaman) <i>olacak</i> İLGEÇLER <i>gibi, kadar</i> GELECEK ZAMAN (hikaye kipi) <i>-(y)ecekti (<-(y)EcEk idi)</i> EŞİTLİK <i>-CE</i> GÖRELİK <i>-(y)E GÖRE</i>
8. Ünite	GEÇMİŞ ZAMAN (belirsiz) <i>-mİş</i> KOŞAÇ TÜMCESİ (rivayet kipi) <i>-(y)mİş (<i-miş)</i> ŞİMDİKİ ZAMAN (rivayet kipi) <i>-(İ)yormuş (<(İ) yor -miş)</i> GELECEK ZAMAN (rivayet kipi) <i>-(y)EcEkmİş (<-(y)EcEk i-miş)</i> PEKİŞTİRME <i>-Dir</i>

9. Ünite	GENİŞ ZAMAN $-(E/\bar{I})r$ YETERLİK $-(y)Ebil/- (y)EmE-$ GENİŞ ZAMAN (hikaye kipi) $-(E/\bar{I})rdi$ ($<-(E/\bar{I})r$ idi) GENİŞ ZAMAN $-(E/\bar{I})rmiş$ ($<-(E/\bar{I})r$ imiş)
----------	--

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı”nda yer alan 12 üniteden 9 ünitenin ele alınmasındaki amaç, gidilecek olan örneklemin bu ünitelerde yer alan konuları öğrenmiş olmalarıdır. Görüldüğü üzere, bu ünitelendirme içerisinde ad durum ekleri 2. ünite (yönelme, kalma, çıkma) ve 6. ünite (belirtme) öğrenilmektedir. Bu amaçla da ilk 6 ünite ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabından incelenerek ad durum ekleriyle kullanılan eylemler kitapların taranmasıyla belirlenmiştir. Buna göre “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı”nda yönelme, bulunma, çıkma ve belirtme durum sık kullanılan eylemler ve frekanslarının şu şekilde olduğu görülmüştür:

Tablo 3.3.2.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Temel 1’de yer alan eylemlerin ad durum ekleriyle kullanılma sıklıkları (1-9. üniteler)

Ad Durumu	Eylemler ve Kullanılma Sıklıkları
Yönelme Durumu	git- (20), gir- (5), sor- (7), bin- (9) , çık- (2), bak- (6), gel- (2), ver- (2), telefon etmek- (2), yazı yaz- (2), su vermek- (2)
Bulunma Durumu	otur- (5), çalış- (4), yaşa- (4), dinlen- (3) koş- (2), oku- (2), yürü- (2), kal- (2)
Çıkma Durumu	hoşlan- (9) , kork- (6), nefret et- (5), çık- (5), gel- (4), in- (4), iste- (3), al- (4), sıkıl- (2), kalk- (2)
Belirtme Durumu	gör- (9), sev- (8) , al- (5), ara- (5), unut- (4), tanı- (4), beğen- (4), bekle- (4), ye- (2), aç- (2), gez- (3), ziyaret et- (2), hazırla- (2), anla- (2), dinle- (2), davet et- (2), bitir- (2), kapat- (2), topla- (2), oku- (2), seyret- (2), düşün- (2), kontrol et (2)-

Buna göre kitapta ele alınan dil bilgisi konuları ve sık kullanılmış olan eylemler dikkate alınarak iki ayrı çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma kâğıtları 4 kişinin uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşü alınan uzmanlardan ikisi TYDÖ alanında üniversite öğretim üyesi, diğer ikisi ise aynı alanda 15 yılı aşkın deneyimli öğretmenlerdir. Ayrıca uzmanlardan üçünün TYDÖ alanında doktora çalışmaları mevcuttur. Buna göre, alınan uzman görüşleri doğrultusunda çalışma kâğıtlarında

gerekli değişiklikler yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ve çalışma kâğıtları (EK–2 ve EK–3) grupta uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin doldurdıkları çalışma kâğıtlarındaki doğru ve yanlışlar belirlenmiştir. Kâğıtlarındaki yanlış sayısı 48 ile 1 yanlış arasında değişen öğrencilerden 48–25 ve 19 yanlış yapan 3 öğrenci alt grup, 14–8 ve 8 yanlış yapan 3 öğrenci orta grup ve 4 ve 2 yanlış yapan 2 öğrenci üst grup olarak belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin görüşmelerde kullanılan katılımcıların numaraları, geldikleri ülkeler ve ana dilleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.3.3.

Odak grup görüşmelerinde yer alan öğrenciler

Grup	Kat. Nu.	Adı-Soyadı	Ülkesi	Ana dili
ALT GRUP	1	Diyar Seyda	Suriye	Arapça
	5	Lim Geum Bi	Güney Kore	Korece
	4	Assia H. Anlaşbay	Cezayir	Arapça-Fransızca
ORTA GRUP	6	Francesca Ballabene	İtalya	İtalyanca
	8	Sille Seli	Estonya	Estonca
	9	Nur Ehsan	Türkmenistan	Arapça
ÜST GRUP	12	Edris Emir Ahmedi	İran	Farsça
	15	Abdujalil Sadırov	Rusya	Rusça

Bu öğrencilerle farklı günlerde birer oturum olmak üzere görüşme yapmak üzere karar verilmiştir. Öğrencilere odak grup görüşmelerinde sorulacak olan sorular belirlenmiş ve uzman görüşü alınarak son hâli verilen EK-4’teki görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde video ve ses kaydı kullanılmıştır. Öğrencilere görüşmeye başlamadan önce bunun bir sınav değil sohbet olduğu, kendilerini rahat hissetmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciler görüşmeler sırasında kendilerini Türkçe ifade etmişlerdir; ancak bazı durumlarda Türkçe dışında kendilerini İngilizce olarak ifade etmelerine engel olunmamıştır. Çünkü McDonough ve McDonough tarafından da ifade edildiği gibi (1997: 197) dil öğrenenlerle çalışılırken, bu kişilere kendilerini rahat hissettikleri dille ifade etme şansı verilmelidir. Kendilerine doğal gelen bu dil her zaman ana dilleri olmayabilir. Ancak, öğrencilerin kendilerini öğrendikleri yabancı dille ifade etmeyi seçtiklerinde ya da bu dilin görüşmede kullanılacak dil olduğu belirtildiğinde bile bazı kelime ve ifadelerde ana dillerini kullanmalarına ve diller arasında rahatça geçiş yapmalarına (code-switch) izin verilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin kendilerini

rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bu kayıtlar Daha sonra araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen ve EK-5’te yer alan kayıtlar araştırmanın verileri olarak analiz etmeye hazır bir duruma getirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilerek yazıya dökülen veriler üzerinde öncelikle betimsel analiz yoluyla elde edilen verilerin yorumlanmaya hazır duruma getirilmesi sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in de (2008: 224) belirttiği gibi betimsel analizde “elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır”. Bu bağlamda araştırmacı, görüşme sorularının her birini bir tema olarak belirleyerek bu temalar altında görüşme sırasında katılımcılar tarafından ifade edilenleri sıralamıştır. Bunu yaparken de görüşmelerde ifade edilenler fikirlerden de alıntılara yer verilmiştir. Çünkü “betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

Bulguların bu şekilde düzenlenmesiyle birlikte aynı zamanda “toplanan verileri açıklayabilmek, kavramlara ve ilişkilere ulaşmak” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227) amacıyla içerik analizi de yapılmıştır. İçerik analizi yapılırken görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde kodlama yapılmıştır. Kodlama yapılırken kullanılan birim ise cümle olarak belirlenmiştir. Buna göre örneğin, “Korece düşündüm” ve “Rusça düşündüm” ifadeleri aynı temada kodlanarak “ana dil sebebiyle hata yapma” teması altında verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, odak grup görüşmelerinde kullanılan görüşme soruları ve bu sorulara katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin bulgu ve yorumlar başlıklar hâlinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

4.1.Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Görüşleri

Katılımcılar, Türkçenin ve Türkçe öğrenmenin zorluğu ile ilgili olarak benzer ve farklı görüşler sunmuşlardır. Üst ve orta grup, Türkçe öğrenmenin zor olmadığını ifade ederken, alt gruptaki katılımcılar Türkçe öğrenmekte zorlandıklarını belirten ifadeleri kullanmışlardır. Katılımcılar düşüncelerini çeşitli örnekler vererek aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Çok zor yok.” (Grup 1, katılımcı 15)

“Çünkü biz Azeride, İran Azerisiyiz. Ama bir lehçe fark ediyor, çok şeyler aynı.”

(Grup 1, katılımcı 15)

“Zor değil Türkçe.” (Grup 1, katılımcı 12)

1. grupta yani üst dereceli grupta yer alan katılımcılar, Türkçe öğrenmenin çok zor olmadığını belirtmiştir. Bu grupta yer alan 15 numaralı katılımcı zor olmasının nedenini, yalnızca lehçeler değişik olduğu için pek çok unsurun benzer olmasına bağlamıştır.

2. grupta yani orta dereceli grupta yer alan katılımcılar ise bireysel farklılık gösterecek biçimde düşüncelerini ifade ederken, zor olmadığı ya da biraz zor olduğu görüşünü bildirmişlerdir:

“Benim için zor değil.” (Grup 2, katılımcı 9)

“Biraz zor.” (Grup 2, katılımcı 6)

3. grupta yani alt dereceli grupta yer alan katılımcıların Türkçenin zorluğu ile ilgili görüşleri genel olarak Türkçe öğrenmenin zor olduğu yönündedir. Ancak bu katılımcılar da kendi aralarında zor ya da çok zor şeklinde bireysel farklılık gösterecek biçimde görüşlerini ifade etmişlerdir:

“Zor” (Grup 3, katılımcı 1)

“Çok zor.” (Grup 3, katılımcı 5)

“Çok zor değil ama zor. Tabii ki zor.” (Grup 3, katılımcı 4)

Tablo 4.1.

Katılımcıların Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin görüşleri

Türkçe öğrenmek <u>zor</u>.	Türkçe öğrenmek <u>zor değil</u>.
– Biraz zor.	– Çok zor yok.
– Zor.	– Çok şeyler aynı.
– Çok zor.	– Zor değil Türkçe.
– Çok zor değil ama zor.	– Benim için zor değil.

Buna göre yabancı öğrenciler genel olarak Türkçe öğrenmeyi zor bulmamakla beraber alt, orta ve yüksek gruptaki öğrenciler arasında konuyla ilgili keskin bir farklılık da bulunmaktadır. Üst grupta yer alan öğrenciler, uygulama sırasında başarılı oldukları görülen öğrencilerdir ve bu öğrencilerin Türkçenin zor olmadığına ilişkin görüş bildirmeleri doğaldır. Orta grupta yer alan öğrencilerden bazıları Türkçe öğrenmenin zor olduğu, bazılarıysa olmadığını bildirmiş; alt grupta yer alan katılımcılar ise Türkçe öğrenmeyi zor bulduklarını doğrudan belirtmişlerdir. Burada, dikkati çeken noktalardan birisi de Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin zor olduğu genel kanısının aksine Türkçe

öğrenmeye kısa bir süre önce başlamış bireylerin, Türkçe öğrenmeyi zor bulmuyor olmalarıdır.

4.2.Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Türkçe Öğrenirken Hangi Dil Becerilerinde Zorlandıklarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılar, Türkçe öğrenirken hangi zorluklarla karşılaştıkları konusunda ise farklı görüşler bildirmişlerdir. Bunlardan birisi Türkçenin eklemeli yapısından dolayı sıklıkla karşılaşılan uzun kelimelerle ilgilidir:

“Kelimeler, çok büyük olanlar... lerlerler...”(Grup 1, katılımcı 15)

“Evet, uzun kelimeler.” (Grup 1, katılımcı 12)

Türkçenin yapısı bakımından bağlantılı diller grubunda yer alması, bütün eklerinin son ek biçiminde olması Türkçede bir sözcüğün kimi zaman 10-11 adet biçimbirim alabilmesini dahi sağlamaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için kolaylık oluşturduğu sıklıkla dile getirilmesine rağmen kimi zaman sorun da olabilmektedir:

“Bu anlam biraz. Her kelime düşünmek lazım. Bir kelimedede iki gramer bazen üç var. Bu normal refleks değil. Sonra.” (Grup 3, katılımcı 4)

Bu durum Özkan tarafından (1992: 13) da “...yabancıların Türkçeyi öğrenirken yanlış yapmalarının en önemli sebebi kendi ana dilleri ve Türkçenin farklı yapıda olmasıdır. Türkçenin bağlantılı bir dil oluşu, eklerin üst üste yığılması, onlar için farklı bir durumdur.” şeklinde ifade edilmiştir.

Kelimelerle ilgili yaşanan bir diğer sorun da 2. grupta yer alan 6 numaralı katılımcı tarafından, Türkçede uluslararası kelimelerin olmaması, bu nedenle de kelime öğrenmenin zor olması şeklinde ifade edilmiştir:

“Kelimeler. İtalyanca kelimeler yok.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Almancada da var ama kelimeler zor.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Biraz daha çalışmak lazım. Uluslararası kelimeler yok.” (Grup 2, katılımcı 6)

Bir dilin “edinilmesi” ve “öğrenilmesi” arasında belirgin farkların bulunduğu tezin kavramsal çerçeve kısmında da ele alınmıştır. Sözcüklerin öğrenilmesinde de bu iki süreç birbirinden değişik özellikler göstermektedir. Kişi ana dilini edinirken, biyolojik ve sosyolojik açılardan da gelişmekte ve sözcük öğrenimi de bu gelişimlerle paralel biçimde hızlanmaktadır. Bir dilin yabancı dil olarak öğreniminde ise sözcük öğrenimi tekrar, ezber, sözcüğün farklı bağlamlarda kullanılması vb. yollarla sağlanmaktadır. 6 numaralı katılımcı ise Türkçe sözcükleri öğrenmek için kendisine göre daha kolay bir yolu ifade ederek Türkçe ile kendi ana dili ve bildiği diğer diller arasında ortak sözcüklerin olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum buradaki katılımcının Hint-Avrupa dillerinden birini ana dili olarak edinmiş ve aynı dil ailesinden birkaç dili de yabancı dil olarak öğrenmiş olmasından kaynaklanmaktadır.

1. grup yani üst grupta yer alan 12 numaralı katılımcı, Türkçede dört temel dil becerisi olan “konuşma, yazma, okuma ve dinleme” becerilerinden yazma becerisinde dolayısıyla kompozisyon yazarken zorlandığını belirtmiştir:

“Kompozisyon yazma.” (Grup 1, katılımcı 12)

“Kompozisyon zor, bilmiyorum.” (Grup 1, katılımcı 12)

Aynı grupta yer alan diğer katılımcı da 12 numaralı katılımcıyla paralel görüş bildirerek, kompozisyon yazarken zorlandığını belirterek aşağıdaki ifadede bulunmuştur:

“Kompozisyonda e, ö, ü. Bir onlar problem olacak zaten. Sonra fikir edemiyorum. Anlamıyorum. Zor.” (Grup 1, katılımcı 15)

Buna göre 15 numaralı katılımcı yazmada ünlü harflerde zorlanmakta, ayrıca yazılacak konuyla ilgili fikir ve düşüncelerini toplamakta ve ifade etmekte sıkıntı yaşamaktadır.

Bilindiği gibi Türkçenin en önemli özelliklerinden birisi de Türkçenin sahip olduğu ünlü seslerin fazlalığıdır. Dünya üzerindeki dillerde bulunan toplam 13 ünlü

sesten 8'i Türkçede yer almaktadır. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçenin ünlü seslerinde sorun yaşamaları kaçınılmazdır.

Aynı katılımcı, yazmada yaşadığı sorunla ilgili olarak okumada da sorun yaşadığını ve bu sorunun kendi dillerinde kullandıkları alfabe ve Türk alfabesi arasındaki farklılıktan kaynaklandığını şu ifade etmiştir:

“Çünkü biz Farsça yazıyoruz.” (Grup 1, katılımcı 15)

Katılımcının yukarıdaki düşüncesiyle ilgili olarak araştırmacının harflerin farklı olduğunu belirtmesi üzerine katılımcı bu farklılığın sorun yarattığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Evet, belki ona göre yazmak okumak biraz zor.” (Grup 1, katılımcı 15)

Aynı katılımcı sadece ana dilden dolayı değil, bilinen diğer dillerden dolayı harflerle ilgili sorunların yaşandığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Çünkü İngilizce öğrenmişiz biz. A “ey” okunuyor. Şimdi bazı zamanlar karıştırıyor. Ama çok az. Şimdi 15 gündür buradayım. Konuşmam kendime göre güzel oldu.” (Grup 1, katılımcı 15)

Harfler konusunda zorlanan bir diğer katılımcı ise 2. yani orta grupta yer alan 9 numaralı katılımcıdır:

“Harfler. “ı”. Her zaman noktalı yazıyorum. Duymuyorum. Ünlü harfleri duymuyorum. Ama yavaş yavaş başladım.” (Grup 2, katılımcı 9)

“Ben harfleri karıştırıyorum. Hem –ı hem –i olunca karıştırıyorum. Kelimede noktalı harfleri karıştırıyorum. Mesela “bugün”. Hepsini “u” yazıyorum.” (Grup 2, katılımcı 9)

Buna göre 9 numaralı katılımcı, noktası olan ünlü sesleri yazarken karıştırmakta ve hatta bu sesleri duyma konusunda bile sorun yaşamaktadır. Buna göre birbirinden noktaları bakımından ayrılan ünlüler (/u/ ve /ü/, /ı/ ve /i/ gibi) de (/u/ ve /ü/, /ı/ ve /i/

gibi) bu katılımcı için sorun oluşturmaktadır. Bunun sebebi yine tabii ki bu katılımcının ana dili olan Arapçada, Türkçede bulunan ünlülerin tamamının olmamasıdır.

Ünlü harflerle ilgili yaşanan sorun alt gruptaki 4 numaralı katılımcı tarafından biraz daha farklı olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ve yani ünlü mesela... Bence Arapça normal var ama telaffuz Türkler mesela, çok yakın kapa-kapı, Türklerde tolerans sıfır, biraz kapalı düşünce. Tahmin etmek için uğraşmıyorlar. Mesela bizde “sanırım bunu demek istedi” deriz. Türklerde çaba yok.” (Grup 3, katılımcı 4)

Bu katılımcıya göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir birey ünlü harflerde sorun yaşamakta, ünlü harflerin birbirine yakınlığı sebebiyle sözcüklerin anlamları değişmekte, ancak ana dili Türkçe olan bireyler ise cümlenin bağlamına yönelik olarak yabancı öğrenciyi anlama gayreti göstermemektedir.

Aynı katılımcı Türkçe öğrenirken yaşadığı başka bir zorluğun da eylemlerle ilgili olduğunu, Türkçedeki eylemlerin kendi bildiği dillerdeki eylemlerden farklı olmasının kendisi için zorluk yarattığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Ayrıca ne zor? Arapça, Fransızca ve İngilizce dili eylemler var. Türkçede farklı. Ama bu jimnastik gibi.” (Grup 3, katılımcı 4)

Alt grupta yer alan katılımcılara da Türkçe öğrenmenin zor olup olmadığı sorulmuş, katılımcıların zor olduğu yanıtını vermeleri üzerine ise en çok hangi konuda zorlandıklarına 1 numaralı katılımcı aşağıdaki şekilde cevap vermiştir:

“Çok fazla gramer var.” (Grup 3, katılımcı 1)

1 numaralı katılımcının bu ifadesi üzerine 5 numaralı katılımcı “her ülkede (dilde) çok fazla gramer bulunduğu” nu (Grup 3, katılımcı 5) söylemiştir. 1 numaralı katılımcı ise bu görüşe şu şekilde karşı görüş bildirmiştir:

“Ama çok istisna var Türkçede.” (Grup 3, katılımcı 1)

1 numaralı katılımcıya göre, Türkçenin zor olması sadece çok fazla dil bilgisi yapısının bulunmasından değil, aynı zamanda Türkçenin dil bilgisi kurallarında çok fazla istisnanın bulunmasından kaynaklanmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenirken hangi konularda zorlandıklarına dair görüşleri Tablo 4.2.'de de özet şekilde gösterilmiştir:

Tablo 4.2.

Katılımcıların Türkçe öğrenirken hangi dil becerilerinde zorlandıklarına ilişkin görüşleri

A. Kelimeler zor

- Kelimeler, çok büyük olanlar.
 - Uzun kelimeler.
 - İtalyanca kelimeler yok.
 - Uluslararası kelimeler yok.
 - Kelimeler zor.
 - Kelimelere biraz daha çalışmak lazım.
-

B. Kompozisyon yazma zor

- Kompozisyon zor, bilmiyorum.
 - Kompozisyonda e, ö, ü. Bir onlar problem olacak zaten.
 - Anlamıyorum.
 - Fikir edemiyorum.
-

C. Harfler zor

- Çünkü, İngilizce öğrenmişiz biz. A “ey” okunuyor. Şimdi bazı zamanlar karışıyor.
 - Harfler, “ı”. Her zaman noktalı yazıyorum.
 - Ünlü harfleri duymuyorum.
 - Ben harfleri karıştırıyorum. Hem –ı hem –i olunca karıştırıyorum.
 - Bence Arapça normal var ama telaffuz Türkler mesela, çok yakın kapa-kapı.
-

D. Dil bilgisi zor

- Çok fazla gramer var.
 - Ama çok fazla istisna var Türkçede.
 - Arapça, Fransızca ve İngilizce dili eylemler var. Türkçede farklı.
-

4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Türkçe Dil Bilgisinin Zorluğuna İlişkin Görüşleri

Odak grup görüşmelerinde katılımcılara sorulan bir diğer soru da Türkçe dil bilgisinin ve dolayısıyla dil bilgisi öğrenmenin zor olup olmadığı sorusudur. Katılımcılar bu soruya “zor değil” den “zor değil ancak karışık” a varacak şekilde çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Katılımcılar, Türkçe dil bilgisinin zor olup olmadığı konusunda genellikle dil bilgisinin zor olmadığı; ancak bazen karışık olabildiği yönündeki görüşlerini aşağıdaki şekilde bildirmişlerdir.

Üst grupta yer alan katılımcılara göre Türkçe dil bilgisi zor değildir ve bu grupta yer alan 15 numaralı katılımcıya göre Türkçe dil bilgisi olarak kendisi tarafından ilk kez ele alınmasına rağmen zor gelmemiştir:

“Yok, hiç öyle zor değil.” (Grup 1, katılımcı 12)

“Zor değil. Çünkü biz hiç kimse bize gramer öğretmedi. Şimdi burada gramer öğreniyoruz.” (Grup 1, katılımcı 15)

Orta grupta yer alan 6 numaralı katılımcı uzun sözcüklerdeki dil bilgisi yapılarının zor olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Ekler var, ekler devam ediyor.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Küçük cümlede kolay ama daha büyük cümlelerde zorlanıyorum.” (Grup 2, katılımcı 6) 6 numaralı katılımcının bu görüşü 8 numaralı katılımcı tarafından da onaylanmıştır.

Alt gruptaki katılımcılar Türkçe dil bilgisinin zor değil ama karışık olduğu konusunda görüş birliğindeyken, bu grupta 4 numaralı katılımcı Türkçe dil bilgisinin mantığının matematiğe benzediğini belirtmiştir:

“Zor değil, karışık.” (Grup 3, katılımcı 1)

“Bence, yani düşünüyorum ki Türkçe grameri çok akıllı.” (Grup 3, katılımcı 4) şeklindeki görüş üzerine araştırmacının “mantıklı” olarak verdiği yanıt üzerine 4 numaralı katılımcı görüşlerine şu şekilde devam etmiştir:

“Mantıklı. Bence matematik gibi kuralların uygulanması. Bu yüzden mesela konuşmak önce biraz düşünmek lazım. Mesela sıralama... -abil-/ebil- gramer. Hangi kontekste. Ne zaman? Bu zaman... Bu zaman... Daha rahat değil. Tabii ki sonra. Mesela bence Temel 1 çok zordu. Mesela –dan/-a gramer, çok basit, -a/-e gramer. Ama ben karıştırdım. Ayrıca ne zor? Arapça, Fransızca ve İngilizce dili eylemler var. Türkçede farklı. Ama bu jimnastik gibi.” (Grup 3, katılımcı 4)

Bu katılımcının ifade ettiği Türkçenin matematiksel bir yapıya sahip olması, pek çok Türkolog tarafından da dile getirilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili en büyük kolaylığın da Türkçenin bu yapısından ileri geldiği bilinmektedir. Burada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin de Türkçenin yapısını matematiğe benzeterek, jimnastik olarak adlandırması bizim için önem ifade etmektedir. Bu katılımcı, ünlü Fransız Türkolog Paul Roux’un “Türkçe akıl ve düşünce dolu, matematiksel bir dildir.” ifadesini benzer bir biçimde yinelemiş olmaktadır. 4 numaralı katılımcıya göre Türkçede kuralların uygulanması matematiğe benzemektedir; ancak bu kuralların ne zaman, hangi bağlamda, nasıl uygulanacağı daha sonra gelişecek bir yetidir. Ayrıca Türkçe eylemlerin kendisinin bildiği eylemlerden farklı olması da dil bilgisinde kendisi için zorluk oluşturmaktadır.

Tablo 4.3.’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisinin zorluğuna ilişkin görüşleri özet olarak yer almaktadır:

Tablo 4.3.

Katılımcıların Türkçe dil bilgisinin zorluğuna ilişkin görüşleri

Türkçe dil bilgisi zor.	Türkçe dil bilgisi zor değil.
– Ekler var, ekler devam ediyor.	– Yok, hiç öyle zor değil.
– Küçük cümlede kolay ama büyük cümlede zorlanıyorum.	– Zor değil.
	– Zor değil, karışık.
	– Türkçe grameri çok akıllı.
	– Bence matematik gibi kuralların uygulanması.
	– Jimnastik gibi.

4.4.Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Dil Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşleri

Dil öğretiminde ve dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretiminin ayrı olarak ele alınıp alınmaması konusundaki ikilemlere yönelik olarak öğrencilere sorulan “Dil bilgisini ayrı derste mi öğreniyorsunuz?” sorusuna yanıt olarak, dil bilgisinin ayrı olarak ele alındığı ve öğrencilerin bu şekilde anlatımdan memnun oldukları görülmüştür.

1. grupta yer alan katılımcı dil bilgisinin nasıl ele alındığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Şimdi mesela çok cümleler söylüyor. İstisnaları söylüyor. Çok şeyleri güzel anlatır zaten.” (Grup 1, katılımcı 15)

15 numaralı katılımcıya 12 numaralı katılımcı da “Anlatıyor.” diyerek onay vermiştir.

2. grupta yer alan katılımcı araştırmacının “Hoca tahtaya yazıyor. Şimdi gramer yapacağız, diyor.” şeklindeki ifadesine “Yeni gramer.” diyerek onay vermiştir. (Grup 2, katılımcı 6)

3. grupta sorulan “O zaman başka soru, dil bilgisi burada ayrı ders değil mi? Öğretmen tahtaya yazıyor. Sizce bu iyi mi?” şeklindeki sorunun karşılığında katılımcılar bu şekilde ders işlenmesinden memnun olduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Daha iyi, iyi.” (Grup 3, katılımcı 1)

“Çocuklar gibi, evet. Hiçbir şey daha önce.” (Grup 3, katılımcı 4)

“Türkçeyi daha bilmiyoruz. Böyle daha iyi öğreniyoruz.” (Grup 3, katılımcı 1)

“Bence de aynı. Hocam yazdıktan sonra anlatıyor. Çok anlatıyor. (1’i işaret ederek) Bizim hoca çok anlatıyor.” (Grup 3, katılımcı 5)

“Evet yazıyor. Sonra anlatıyor. Sonra eve gidiyorum, çalışıyorum. Daha kolay oluyor.” (Grup 3, katılımcı 1)

Tezin kavramsal çerçeve kısmında da ele alındığı gibi yabancı dil öğretimi, dil bilgisinin ayrı bir dilsel beceri olarak görülüp ele alınması ve bu şekilde ortaya çıkan “Dil bilgisi – Çeviri Yöntemi”nin geliştirilmesiyle başlamış sayılmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001: 4-5). Ancak yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte dil bilimsel yeteneğin, dilsel yeteneğin tek boyutu olmadığı ortaya çıkmıştır.

Dilsel yeteneğin altında; sözcük yeteneği, anlambilgisel yetenek, sesbilgisel yetenek, yazım yeteneği ve sesletim yeteneği (MEB, 2009: 111) gibi diğer yetenekler de yer almaktadır. Hatta dilin edim bilimsel yönü üzerinde yapılan çalışmalarda; bir dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmenin, o dili öğrenmiş olmak anlamına gelmeyeceği vurgulanmaktadır. Bu sebeple “dil öğretiminde dört temel beceri olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma eğitimin ilk basamağından itibaren birlikte ele alınmalıdır” (Barın, 2004: 23) ve dil bilgisi bu beceriler içerisine yerleştirilerek verilmelidir. Ancak, yabancı öğrencilerin bu konuda tam aksi yönde görüş bildirdikleri ve dil bilgisi öğretiminin başlı başına ayrı bir şekilde ele alınmasının kendileri için yararlı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Yabancı öğrencilerin yukarıda ifade ettikleri görüşler tablo 4.4.’te özet bir biçimde yer almaktadır:

Tablo 4.4.

Katılımcıların dil bilgisi derslerine ilişkin görüşleri

A. Öğretmenimiz iyi

- Çok cümle söylüyor.
 - İstisnaları söylüyor.
 - Çok güzel anlatıyor.
 - Bizim hoca çok anlatıyor.
-

B. Ayrı derste olması iyi

- Daha iyi, iyi evet.
 - Çocuklar gibi, evet. Hiçbir şey daha önce.
 - Türkçeyi hiç bilmiyoruz. Böyle daha iyi öğreniyoruz.
 - Hoca anlatıyor, sonra eve gidiyorum, çalışıyorum. Daha kolay oluyor.
-

4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Ad Durum Eklerinin Zorluğuna İlişkin Görüşleri

Çalışmanın ana kapsamını oluşturmak üzere katılımcılara sorulan bir diğer soru da “Türkçe ad durum eklerini öğrenmenin zor olup olmadığı” sorusudur. Ad durum eklerini öğrenmenin zor olup olmadığı ile ilgili, katılımcılar genel olarak bu konunun zor olmadığını ifade eden görüşlerini belirtmişlerdir.

1. gruptaki 15 numaralı katılımcı Azeri Türkçesinde de aynısının bulunduğunu belirterek konunun zor olmadığını ifade etmiştir:

“Biz Azerice konuştuğumuz için çok şey aynı.” (Grup 1, katılımcı 5)

Aynı grupta 12 numaralı katılımcı aynı sorunun kendisine yinelenmesiyle konuyu çok zor bulmadığını belirtmiştir:

“Yani zor değil.” (Grup 1, katılımcı 12)

2. grupta sorulan “ad durum eklerinin karışık ya da zor olup olmadığı” sorusuna 1. gruptakine benzer bir şekilde bazen karışabildiği ama çok zor olmadığı yönünde cevaplar alınmıştır:

“ (Zor/ karışık) Olabiliyor bazen.” (2. grup, katılımcı 9)

“Çok zor yok.” (2. grup, katılımcı 6)

3. yani alt grupta ise konunun çok basit olmasına rağmen karışabildiği 4 numaralı katılımcı tarafından ifade edilmiştir:

“Mesela bence Temel 1 çok zordu. Mesela –dan/-a gramer, çok basit,-a/-e gramer. Ama ben karıştırdım.” (Grup 3, katılımcı 4)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçede en çok hatayı ad durum eklerinde yaptıkları pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Özkan, 1992; Akdoğan, 1993; Öz, 2002; Güven, 2007). Bu çalışmada da öğrencilerin bu konuda hata

yapma sebeplerinin bu konuyu zor bulmaları olup olmadığı öğrenmek amacıyla sorulan sorunun sonucu olarak katılımcıların bu konuyu çok zor bulmadıkları, hatta çok basit buldukları; ancak buna rağmen zaman zaman karıştırdıkları yönündeki görüşleri edinilmiştir.

Tablo 4.5.'te katılımcıların ad durum eklerini öğrenmeyi zor bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri kısaca verilmiştir:

Tablo. 4.5.

Katılımcıların ad durum eklerinin zorluğuna ilişkin görüşleri

Ad durum eklerini öğrenmek zor.	Ad durum eklerini öğrenmek zor değil.
– (Zor/Karışık) Olabiliyor bazen.	– Çok şey aynı.
	– Yani zor değil.
	– Çok zor yok.
	– Mesela –dan/-a gramer, çok basit, -a/-e gramer. Ama ben karıştırdım.

4.6.Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Hangi Ad Durum Eklerini Birbiriyle Karıştırdıklarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru da çalışmanın ana ekseninde yer alan bir soruna yönelik olarak “hangi ad durum ekinin hangisiyle daha çok karıştığı” sorusudur. Katılımcılar bu soruya birbirinden farklı şekillerde cevaplar vermişlerdir.

1. grupta yer alan 12 numaralı katılımcı en çok karıştırdığı durumları “-a/-e ve –ı/-i” (*Grup 1, katılımcı 12*) olarak belirtirken aynı gruptaki diğer katılımcı “-da/-de biraz karışıyor. Çok değil.” (*Grup 1, katılımcı 15*) şeklinde karıştırdığı ad durum eklerini ifade etmiştir.

2. grupta yer alan katılımcılardan 9 numaralı katılımcı ünlü harflerde sorun yaşadığını, bunun da ad durum eklerine yansıdığını, araştırmacının kendisine yaptığı hataları göstermesi sırasında şu şekilde ifade etmiştir:

“Sorun orada benim. “ı” yı “a” yazıyorum bazen. Harf yanlışlığı. Diğerlerinde de aynı şey.” (Grup 2, katılımcı 9)

Aynı katılımcı görüşmenin ilerleyen bölümlerinde de yaşadığı sorunu şu şekilde tekrarlamıştır:

“Benim harflerde sorun. –ı, -i ,-a ,-e.” (Grup 2, katılımcı 9)

“Ben harfleri karıştırıyorum. Hem –ı hem –i olunca karıştırıyorum. Kelimede noktalı harfleri karıştırıyorum. Mesela “bugün”. Hepsini “u” yazıyorum.” (Grup 2, katılımcı 9)

3. grupta yer alan katılımcılar ise birbirlerinden farklı ad durum eklerinde sorun yaşadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Evet, hep karıştırıyor. From/to..from/to” (Grup 3, katılımcı 4)

“Bu –dan/-den, -a/-e çok zor.” (Grup 3, katılımcı 4)

4 numaralı katılımcının “çok zor” ifadesine 5 numaralı katılımcı ise “Çok karışık” diyerek onay vermiştir.

1 ve 5 numaralı katılımcılar ise karıştırdıkları ad durum eklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“-ye/-ya karıştırıyor.” (Grup 3, katılımcı 1)

“Benim –a/-ı karıştırıyor.” (Grup 3, katılımcı 5)

Akdoğan, yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları üzerinde yaptığı çalışmada birbirinin yerine kullanılan durum eklerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yönelme, kalma durum eki yerine çıkma durum eki kullanılması

Belirtme, tamlayan, yönelme, çıkma durum eki yerine kalma durum eki kullanılması

Yönelme, kalma durum ekinin yerine tamlayan durum eki kullanılması

Belirtme, yönelme durum eki yerine tamlayan durum eki kullanılması

Kalma durum eki yerine iyelik eki kullanılması (Akdoğan, 1993: 99)

Güven ise (2007: 149–150) en çok birbirine karıştırılan, birbirinin yerine kullanılan ad durum eklerinin belirtme ve yönelme olduğunu tespit etmiştir.

Bizim çalışmamızda da Akdoğan'ın belirlediği yönelme durumu yerine çıkma durumunun kullanılması, bir katılımcı tarafından “-dan/-den” ve “-a/-e” nin karıştığı şeklinde ifade edilmiştir. Diğer taraftan Güven'in belirttiği ve özellikle belirtme ve yönelme ad durumları arasındaki karışma üç katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4.6.'da katılımcıların, birbirine karıştığını ifade ettikleri ad durumları ve karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla ana dilleri, özet bir biçimde verilmiştir:

Tablo 4.6.

Katılımcıların hangi ad durumlarını karıştırdıkları ve ana dilleri

Karıştırılan ad durumları	Ana dil
-a/-e ve -ı/-i karışıyor	Arapça
-a/-e ve -ı/-i karışıyor	Rusça
-a/-e ve -ı/-i karışıyor.	Korece
-da/-de karışıyor	Farsça
-dan/-den ve -a/-e karışıyor	Arapça ve Fransızca
-ye/-ya karışıyor	Arapça

Yabancı öğrencilerin ad durum ekleri kullanımlarına ilişkin çalışmalarda özellikle belirtme durumunu öğrenmenin zor olduğu pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Özkan, yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında belirtme durum ekinde hata yapma oranını %48.3; Akdoğan, (kur seviyesine göre değişen) %24-%23.2 ; Güven, (kur seviyesine göre değişen) %42-%59.4 olarak tespit etmiştir (Özkan, 1992; Akdoğan, 1993; Güven, 2007). Farklı sayılarda öğrenciyle çalışmakla birlikte en çok hata bu ad durum ekinde bulunmuştur. Bu konuya açıklık getirmek amacıyla bu durumun zor olup olmadığına yönelik soruya 2. gruptaki iki katılımcı şu şekilde yanıt vermiştir:

“Zor değil.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Benim için zordu. Şimdi kolay.” (Grup 2, katılımcı 9)

9 numaralı katılımcının belirtme durumunu zor bulmasının tek sebebi ise kendisinin ünlü harfler dolayısıyla yaşadığı sıkıntıdır. Ancak Tablo 4.6.1’de de gösterildiği gibi en çok belirtme durumu ekinin karıştığının ifade edilmesi, bu eki öğrenmenin ya da kullanmanın yabancı öğrencilere güç geldiğini bize göstermektedir. Yapılan görüşmeler sırasında araştırmacının dikkatini çeken bir nokta da, öğrencilerin var olan bir belirtme durumu listesini kullandıklarını ifade etmeleridir. Öğrencilerin bu listeyi kullanmaları sebebiyle belirtme durumunda zorlanmadıklarını ifade ettikleri söylenebilir. Ancak, bu listenin yeterli olup olmadığına dair daha sonraki başlıklarda, ilgili görüşlere yer verilecektir.

4.7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Ad Durum Eklerini Öğrenirken Ana Dillerinden Etkilenip Etkilenmediklerine İlişkin Görüşleri

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin özellikle ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarma nedeniyle hata yaptıkları vurgulanan noktalardan birisidir. Bu sebeple, katılımcılara yaptıkları hatalarda ana dillerinin etkili olup olmadığına dair soru sorulmuş ve katılımcıların genel olarak ana dillerinden etkilendikleri yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

1. grupta ana dili Rusça olan katılımcıya, yapılan bir hatada ana dilinden etkilenip etkilenmediği şeklinde sorulan soruya katılımcı ana dilinin kendisini Türkçede ne kadar etkilediğini şu şekilde belirtmiştir:

“Çok az zaman.” (Grup 1, katılımcı 12)

Aynı grupta diğer katılımcı Azeri Türkçesinin kendisini Türkiye Türkçesinde olumlu yönde etkilediğini şu şekilde belirtmiştir:

“Biz Azerice konuştuğumuz için çok şey aynı.” (Grup 1, katılımcı 15)

2. grupta ad durum eklerine benzer dil bilgisi yapılarının ana dillerinde olup olmadığı sorusuna yanıt olarak 8 numaralı katılımcı bu yapıların ana dili olan Estoncada da olduğunu ve bunun olumlu etkilediğini belirtmiştir:

“(Estoncada) Var.” (Grup 2, katılımcı 8)

“İyi oluyor.” (Grup 2, katılımcı 8)

“Evet (kolay) oluyor.” (Grup 2, katılımcı 8)

Aynı grupta ana dili İtalyanca olan 6 numaralı katılımcı ana dilinin kendisini etkilediğini şu şekilde ifade etmektedir:

“Çok zor değil ama karışıyor. Mesela benim yanlış var. Çünkü İtalyancada var.” (Grup 2, katılımcı 6)

2. grubun son katılımcısı olan 9 numaralı katılımcı ise ana dilinin etkisini şu şekilde ifade etmektedir:

“Evde Türkmence konuşuyorum ama okulda Arapça. Türkmen Türkçesinde ekler biraz farklı. Kelimeler çok farklı. Ama Arapça. Türkçede çok Arapça kelime var. Biraz anlamıyorsun. Ama sonra biraz anlıyorum.” (Grup 2, katılımcı 9)

Katılımcılarla birlikte, katılımcıların kâğıtları üzerinde yapılan inceleme sırasında da katılımcılar kimi yerlerde ana dillerinin etkisinde kaldıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu İtalyanca. ‘Enter in’ olduğu için –de yazdım. Aslında biliyorum. Ama o an İtalyanca düşündüm.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Bunu doğru yaptım. Çünkü İtalyancadan. Ziyaret etmek, İtalyancada –i. İtalyancada öyle olduğu için yazdım.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Çünkü Estoncada ‘bir şeyi evime unuttum’. (Grup 2, katılımcı 8)

3. grupta ana dil veya Türkçeden önce bilinen diğer dillerin etkisiyle hata yapılıp yapılmadığı sorusuna 4 numaralı katılımcı *“Evet, evet. Yani tabii ki bu bir refleks.”* şeklinde yanıt vermiştir.

Yine aynı grupta ana dili Korece olan katılımcıya aynı sorunun yöneltilmesi sonucunda katılımcı şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Evet, evet. Ben Korece düşünüyor. Mesela ben hastaydım. Türkçe “ilaç içmek”, Korece’de “ilaç yemek”. Ben çok şaşırdım. Niye içmek? İlaç su gibi değil. Ama Korece’de “yemek”. Her ülkede farklı farklı.” (Grup 3, katılımcı 5)

“Ben Korece düşündüm, yazdım. Hep yanlış yanlış.” (Grup 3, katılımcı 5)

“Korecede yok (n grameri kastediyor).” (Grup 3, katılımcı 5)

Görüldüğü gibi katılımcıların tamamı ana dillerinin Türkçeye benzer ya da Türkçeden ayrı özellikler göstermesi sebebiyle ad durum eklerinde hata yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda ad durum eklerinde yapılan bu hatalar kimi zaman sadece ana dilden değil, ana dil dışında bilinen diğer dillerden de kaynaklanmıştır.

Demircan (1990: 61) öğrenci hatalarının genel olarak ikiye ayrıldığını ifade etmekte ve bunların “ana dilin engellemesiyle yapılan “diller arası” (interlingual) yanlışlıklar” ve “dil öğrenirken kullanılan (yalınlaştırma, aşırı genelleme,...gibi) işlemler sonucu yapılan dil içi (intralingual) yanlışlar” olduğunu belirtmektedir. Akdoğan da aynı şekilde (1993: 94), yabancı dilin özellikleri ile ana dilin özellikleri arasında büyük farklılıklar bulunmasının öğrenmede güçlükler yol açtığını, yaptığı çalışmada ifade etmiştir. Özkan ise (1992: 117) ad durum eklerinde yapılan yanlışların en önemli sebebinin, “ana dilin eğilimlerinin öğrenilen dile aktarılmasından” kaynaklandığı kanısındadır. Özkan (1992) ad durum ekleriyle ilgili bu durumu şu şekilde belirtir:

Dilimizdeki isim hâl eklerinin fonksiyonunu sağlayan ekler, tüm dillerde mevcuttur. Ancak farklı şekillerle, farklı bakış açılarıyla ifade edilirler. Bunun için isim hâl ekleri, yabancıların en çok hata yaptıkları eklerden biridir (s. 123).

Araştırmacılar tarafından da değişik şekillerde ifade edilen “ana dilin etkisiyle yanlış yapıldığı”, bu çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin kendi görüşleri sonucunda hata yapma nedenlerinden biri olarak ortaya çıkmıştır.

Ancak bu çalışmada ortaya çıkan bulgulardan birisi de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ana dillerinden her zaman olumsuz değil, bazen de olumlu etkilendikleri yönündedir. Bu durum da dil öğretiminde karşımıza “olumlu aktarma” ve

“olumsuz aktarma” şeklinde çıkmaktadır. Ancak; ana dilinden olumlu etkilendiğini ifade edilen katılımcıların oranı, olumsuz etkilendiği ifade eden katılımcılar kadar değildir.

Katılımcıların ad durum eklerini kullanırken ana dillerinden olumlu veya olumsuz etkilendiklerine dair görüşleri Tablo 4.7.’de özet olarak verilmiştir:

Tablo 4.7.

Katılımcıların ana dillerinin etkisine ilişkin görüşleri

Ana dilimden <u>olumsuz</u> etkileniyorum.	Ana dilimden <u>olumlu</u> etkileniyorum.
– Benim yanlışım var. Çünkü İtalyancada var. – Türkmence kelimeler çok farklı. – İtalyanca “enter in” olduğu için –de yazdım. Aslında biliyorum. – Bunu böyle yaptım. Çünkü İtalyancadan. Ziyaret etmek, İtalyancada –e. – Çünkü Estonca’da “bir şeyi evime unuttum.” – Ben Korece düşündüm yazdım, hep yanlış yanlış. – Korecede yok. – Bilmiyorum, şeyden. Rusçada “ondan”. Rusçada öyle.	– Estonca’da var. – İyi oluyor. – Kolay oluyor. – Bana harfler kolay. Çünkü Estoncada hepsi var. – Biz Azerice konuştuğumuz için çok şey aynı. – Türkçede çok Arapça kelime var.

4.8.Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Ad Durum Eklerinin Başka Nasıl Öğretilbileceğine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara bu konunun daha kolay nasıl öğrenebileceği konusunda 1. ve 3. gruptaki katılımcıların herhangi bir görüşü olmamakla beraber 2. gruptaki katılımcılar çeşitli önerilerde bulunmuşlardır:

“Liste yapmaktansa boşluklar güzel. Yabancı öğrenciler için. Biz ana dilimizde düşünüyoruz. Ortak kelimelerin olduğu bir liste yeterli olabilir.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Liste evet. Bizde liste var. Belirtme durumu. Böyle olur. Alfabetik sıra.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Liste güzel olur. Benim dilimde de durumlar var. Benzerler, aynılar. Kelimeler. Böyle öğrenmek güzel. Olur.” (Grup 2, katılımcı 8)

Bu grupta yer alan katılımcı ayrıca dil bilgisinde kullanılan işaretleme sistemiyle ilgili farklı bir görüş de getirmiştir:

“Mesela İtalyancada böyle gösteriliyor (Kâğıda –i⁴ yazıyor). Bizim öğretmen –I yazıyor. –i⁴ daha pratik benim için. Ama belki çünkü ilk defa Türkçe okudum. Bu strateji benim öğretmenim kullandı.” (Grup 2, katılımcı 6)

Araştırma sırasında ilgili alan yazınında ad durum eklerinin özellikle eylemlerle ilişkisine dair çeşitli önerilerde bulunulduğu görülmüştür. Özkan’a göre (1992: 133) yabancılara ad durum ekleri öğretilirken “bir cümlede isim hâl ekinin hangisi olacağını, fiilin belirlediği anlatılır. Hâl ekinin fiile göre değiştiği vurgulanır.” Öz de yaptığı çalışmasında (2002), eylem-ad durum eki ilişkisi üzerine kurulmuş bir izlençe önerisinde bulunmuştur. Bu çalışmada da, daha önce yapılan bu çalışmalara dayanılarak, katılımcılara bu şekilde bir liste hazırlamanın işe yarayıp yaramayacağına dair görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar, olumlu yöndeki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Çok güzel olur.” (Grup 1, katılımcı 15)

“Bence çok yarar var.” (Grup 1, katılımcı 15)

Katılımcılara sorulan bu soru üzerine katılımcılar kendi öğretmenlerinin verdiği bazı listeleri araştırmacıya göstermiştir. Bu listelerden birisi yalnızca belirtme durumu, diğeri ise adlaştırma için kullanılan listeler olup yalnızca öğretmenlerin kişisel tercihleri doğrultusunda hazırlanmış listelerdir. Bu listeler katılımcılardan yalnızca bir tanesi (Grup 1, katılımcı 12) yeterli olduğuna dair görüş bildirmiş; diğer katılımcılar yeni bir listenin iyi olacağı yönünde ifadelerde bulunmuşlardır.

2. grupta sorulan yeni bir listenin iyi olup olmayacağı sorusuna bu gruptaki katılımcılar olumlu yanıt vererek öneride bulunmuşlardır:

“Hım, evet.” (Grup 2, katılımcı 8)

“(Kolay) Olurdu evet.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Evet, ama alfabetik. Bu karışık ve zor (diğer listeyi kastediyor).” (Grup 2, katılımcı 6)

3. grupta ise araştırmacı öğrencilere verilmiş olan listeden yola çıkarak bunun uygun olup olmadığını sormuş 4 numaralı katılımcı *“Evet, böyle metot daha iyi.” (Grup 3, katılımcı 4)* diyerek onaylamıştır. Bu gruptaki katılımcıların oluşturulacak diğer bir listeyle ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

“Süper olur.” (Grup 3, katılımcı 4)

“İyi olur.” (Grup 3, katılımcı 1)

“Bütün çok olur (gülüyor).” (Grup 3, katılımcı 5)

“En pratik en önemli (eylemler).” (Grup 3, katılımcı 4)

“Bence daha iyi olur.” (Grup 3, katılımcı 1)

“Temel için çok iyi olur bence.” (Grup 3, katılımcı 5)

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılabileceği gibi katılımcılar ad durum eklerinin; alıştırmalarla, kendi dillerindeki sözcüklerle ortak olarak kullanılan sözcük listeleriyle, iki dil arasındaki benzer ve farklı durumların ifade edilmesiyle daha kolay öğrenebileceğini ifade etmişler ve ad durum ekleriyle ilgili bir liste oluşturmanın kendileri için yararlı olacağı konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum; öğrencilerin, ana dillerinin etkisinde kalmaları ve dil bilgisi öğrenimini önemli görmeleriyle aynı doğrultudadır diyebiliriz.

Katılımcıların ad durum eklerini başka nasıl öğrenebileceklerine ilişkin görüşleri tablo 4.8.’de özet bir biçimde verilmiştir:

Tablo 4.8.

Katılımcıların ad durum eklerinin başka nasıl öğretilbileceğine ilişkin görüşleri

-
- Boşluklu alıştırma güzel.
 - Ortak kelimeler listesi olur.
 - Benim dilimle benzer ve aynılar olur.
 - Ortak bir işaretleme sistemi güzel olur.
 - Liste yararlı olur.
- Çok güzel olur.
Bence çok yarar var.
Kolay olurdu, evet.
Evet, ama alfabetik.
Süper olur.
İyi olur.
En pratik, en önemli eylemler.
Bence daha iyi olur.
Temel için çok iyi bence.
-

4.9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bireylerin Ad Durum Eklerinde Hata Yapma Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Çalışmanın önemli alt problemlerinden birisi de katılımcıların ad durum eklerinde niçin hata yaptıklarına dair görüşlerinin ne olduğudur. Buna yönelik olarak yöntem kısmında da açıklandığı üzere katılımcılara daha önceden doldurdukları testler verilmiş, yapılan yanlışlar öğrencilerle birlikte bu kâğıtlar üzerinden değerlendirilmiştir. Katılımcılar yaptıkları hatalarda belirli kişisel unsurlarla beraber genel olarak aynı nedenler üzerinde durmuşlardır.

Katılımcılar tarafından ifade edilen bu nedenlerden birisi yazarken ya da okurken dikkatli davranmamaktır:

“Yok, o değil de ben çabuk yapmak istediğimden.” (Grup 1, katılımcı 12)

“Hızlı yazarken karışıyor.” (Grup 1, katılımcı 15)

“Okurken olmuş işte. Bir daha okusam belki dikkat ederdim.” (Grup 2, katılımcı 9)

“Çok dikkatli yazmamışım.” (Grup 3, katılımcı 1)

“Okurken biliyorum ama yazarken kompozisyon yazarken heyecandan unuttum.” (Grup 3, katılımcı 5)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bu bireylerin, kendi dillerine göre farklılık gösteren ana dilleri ya da bildikleri diğer diller nedeniyle hata yaptıkları katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bilmiyorum, şeyden. Rusçada “ondan”.” (Grup 1, katılımcı 12)

“Mesela Rusçasını Türkçeye çevirsem “ondan soruyorsun”. (Grup 1, katılımcı 12)

“Türkmencede “-dan sormak” “-a sormak” ikisini de kullanıyoruz cümleye göre.” (Grup 2, katılımcı 9)

“Sorun orada benim. “ı” yı “a” yazıyorum bazen. Harf yanlışlığı. Burada da aynı.” (Grup 2, katılımcı 9)

“Bu İtalyanca. “Enter in” olduğu için –de yazdım. Aslında biliyorum. Ama o an İtalyanca düşündüm.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Çünkü Estoncada “bir şeyi evime unuttum”.” (Grup 2, katılımcı 8)

“Çünkü ben...İnsanlar mesela sokakta size bekliyor. Her zaman gramer gramer olmuyor. Çünkü bazen gramer...Her şey kural kural olmuyor. Mesela bir Fransızca a. Fransızcada a=ö. Bu yüzden.” (Grup 3, katılımcı 4)

“Evet, evet. Ben Korece düşünüyorum çok. Mesela ben hasta idim. Türkiye’de “ilaç içmek” diye kullanılıyor ama Korece “ilaç yemek”. Ben çok şaşırdım. Niye içmek? İlaç su değil. Ama Kore’de her zaman “yemek” kullandım. Her ülkede farklı farklı.” (Grup 3, katılımcı 5)

“Ben Korece düşündüm, yazdım. Hep yanlış yanlış.” (Grup 3, katılımcı 5)

“Korecede yok.” (Grup 3, katılımcı 5)

Katılımcıların ad durum eklerinde hata yapmalarının nedenlerinden birisi de eylemin anlamının bilinmemesi ve dolayısıyla o eylemle birlikte hangi ad durum ekinin kullanılacağıının bulunamamasıdır:

“Kontrol edeceğim bilmiyorum. –dan yazdım.” (Grup 2, katılımcı 6)

“Ben bilmiyorum “veda etmek, ayrılmak”. (Grup 2, katılımcı 8)

Cümlelerin ya da eylemin hangi bağlamda kullanıldığının bilinmesinin dil bilgi kurallarını uygulamadaki önemi 3. gruptaki 4 numaralı katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

“Çünkü mesela bazen bazı kelimeleri, cümleleri, konteksi zor, yani anlamak. Mesela Temel 3 bazı cümleleri çok zor. O zaman bir şey anlamsız. How to answer.” (Grup 3, katılımcı 4)

“Anlam çok önemli. Cümleleri anlamadığında , cümlelerin anlamını bilmediğinde zor. Sadece kuralları uygula uygula uygula. Ama her zaman kural olmuyor. Bazen anlam daha önemli. Bazen genel anlama hiç yok.” (Grup 3, katılımcı 4)

“İyi anlattı ama bilmiyorum. Bu anlam biraz. Her kelime düşünmek lazım. Bir kelime 2-3 gramer var. Bu sonra olacak.” (Grup 3, katılımcı 4)

Ayrıca niye hata yapıldığı konusuyla ilgili çok istisnai bir durum yine 4 numaralı katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ben hep inmek/binmek karıştırıyorum. Bu benim kişisel sorunum. Ben disleksik.” (Grup 3, katılımcı 4)

Buna göre “okuma güçlüğü” olarak da adlandırabileceğimiz disleksi yabancı öğrencilerde de görülmesi ve hataya neden olması mümkün bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ad durum eklerinde hata yapma nedenlerine ilişkin daha önceki çalışmalarda da özellikle ana dilin etkisiyle hata yaptıkları vurgulanmıştır. Özkan da en önemli nedenin ana dilden etkilenmek olduğunu belirtmekle beraber, yanlışların nedenlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Ana dilin olumsuz etkileri,
2. Ara dil, kavramının etkileri,
3. Yanlış öğrenmeyle ilgili yanlışlar,
4. Kişisel özelliklerden (sebeplerden) kaynaklanan yanlışlar,
5. Eğitim programından kaynaklanan yanlışlar,
6. Diğer (belirsiz) yanlışlar (Özkan, 1992: 121)

Görüldüğü gibi bizim çalışmamızda da ad durum eklerinde hata yapmaya yönelik öğrenci görüşleri, benzer sebeplerden kaynaklanmaktadır. Ana dilden olumsuz etkilenme sebebiyle yanlış yapıldığı görüşü katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmekle birlikte; eylemin anlamını bilmeme, hangi eylemin hangi ad durum ekiyle kullanılacağını bilmeme de diğer bir önemli nedendir.

Katılımcıların ad durum eklerini kullanırken niçin hata yaptıklarına dair görüşleri Tablo 4.9.'da özet olarak verilmiştir:

Tablo 4.9.

Katılımcıların ad durum eklerinde hata yapma nedenlerine ilişkin görüşleri

A. Hızlı yapmak, dikkatsizli, heyecan
– Ben çabuk yapmak istediğimden.
– Hızlı yazarken karışıyor.
– Okurken olmuş.
– Çok dikkatli yazmamışım.
– Heyecandan unuttum.
B. Ana dil
– Rusçada öyle.
– Benim yanlış var, çünkü İtalyancada var.
– İtalyancada öyle olduğu için yazdım.
– O an İtalyanca düşündüm.
– Çünkü Estoncada “bir şeyi evime unuttum”.
– Fransızcada a, ö. Bu yüzden.
– Ben Korece düşünüyorum çok.
– Ben Korece düşündüm, yazdım. Hep yanlış, yanlış.
– Korecede yok.
C. Eylemin anlamını, bağlamı bilmeme
– Ben –e kadar düşündüm.
– “veda etmek” anlamını bilmiyorum.
– Ben burada “telefon etmek” düşündüm.
– Ben görmedim “yardım” ve “veda etmek” bilmiyorum.
– Hangi kontekste? Ne zaman? Daha rahat değil.
– Ama “çıkmaq” –dan gramer.
– Ben burada “gitmek” düşündüm.
– “Veda” bilmiyorum.
– “Ayrılmak” bilmiyorum.
– Bazen kelimeleri, cümleleri, konteksti zor.
– Cümleyi anlamadığında, cümlenin anlamını bilmediğinde zor.
D. Diğer nedenler
– Ben disleksik. Hangisi inmek, hangisi binmek.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072 yılında “Türkçenin Arapçadan daha üstün bir dil olduğunu kanıtlamak” amacıyla başlatıldığını kabul ettiğimiz Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; günümüzde Uzak Doğu’dan Amerika’ya kadar çok geniş bir alanda, çeşitli sahalarda, farklı yöntem ve tekniklerle gelişmeye devam etmektedir. Özellikle son 20 yıldır artan bir ivme gösteren bu gelişim, TYDÖ alanında öğretime ve uygulamaya yönelik sorunların belirlenerek çözüm yollarının araştırılmasını gerekli kılmıştır. Bu amaçla, özellikle ülkemizde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dallarında pek çok akademik araştırma yürütülmüştür ve yürütülmeye devam etmektedir. Bu kapsamda; daha önce yapılan lisansüstü çalışmalarda ve diğer bilimsel araştırmalarda TYDÖ alanında özellikle dil bilgisi öğretiminde, ad durum ekleri öğretiminin önemi ve bu konuda yaşanan sorunların dile getirildiği görülmüştür. Bu çalışmada da, “Türkçeyi yabancı dil olarak temel seviyede öğrenmekte olan bireylerin genel olarak Türkçe dil bilgisi ve bunun içerisinde de ad durum ekleri ile ilgili görüşleri” alınmış ve bu genel başlık içerisinde yabancı öğrencilerin ad durum ekleri konusunda niçin zorlandıkları ya da hata yaptıklarına dair görüşleri değerlendirilmiştir.

Bu bölümde yukarıda ifade edilen genel araştırma problemi içerisinde yer alan alt araştırma problemlerine yönelik elde edilen sonuçlar verilerek, konuya yönelik olarak araştırmacının önerileri sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindeki birinci alt probleme yönelik olarak yabancı öğrencilerin görüşlerinde, araştırmacı tarafından uygulanan ön testteki başarılarına göre bulundukları gruplara özgü yanıtlar verdikleri görülmüştür. Ön testte başarılı olarak üst grupta yer alan öğrenciler Türkçe öğrenmeyi zor bulmazken, orta grupta yer alan öğrencilerden aynı şekilde zor olmadığına ya da biraz zor olduğuna ilişkin görüşler alınmıştır. Verilen ön testte en çok hatayı yaparak alt grup olarak belirlenen katılımcıların görüşleri ise Türkçe öğrenmenin zor olduğu yönündedir. Bu öğrencilerin görüşleri ise “çok zor” dan “çok zor değil ama zor”a varacak şekilde değişiklik göstermiştir. Burada araştırmacı tarafından tespit edilen bir diğer nokta ise; Türkçe öğrenmenin zor olduğu şeklindeki genel kanının aksine, Türkçe öğrenen bireylerin Türkçe öğrenmeyi çok fazla zor bulmuyor olmalarıdır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler Türkçe öğrenirken en çok hangi dil becerisinde zorlanmaktadır?” şeklindedir ve bu alt probleme yönelik olarak katılımcılardan alınan görüşler birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yabancı öğrenciler; kendileriyle yapılan görüşmeler esnasında okuma, dinleme, konuşma ve yazma şeklindeki dört temel dil becerisine yönelik olarak değil, kendilerini Türkçede en çok neyin zorladığına ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları konuların başında sözcükler, kompozisyon yazma, harfler ve dil bilgisi gelmektedir. Bunlarla ilgili olarak ne tür sorunlar yaşadıkları ise şu şekilde belirtilebilir:

1. Sözcükler

- Bazı sözcüklerin çok uzun olması
- Ana dilde var olan sözcüklere benzer sözcüklerin olmaması
- Uluslararası (ortak) sözcüklerin olmaması

2. Kompozisyon yazma

- Kompozisyon yazarken ünlü harflerin karışması
- Kompozisyon yazarken yazılacak konunun anlaşılamaması
- Kompozisyon yazarken yazılacak konuya ilişkin fikir üretilememesi

3. Harfler

- Ana dilden ve Türkçeden önce öğrenilen diğer dillerden dolayı ünlü harflerin karışması
- Ünlü harflerin Türkçede anlam karışıklığına yol açabilmesi (kapa-kapı gibi)

4. Dil Bilgisi

- Türkçe dil bilgisi unsurlarının çok fazla olması
- Türkçe dil bilgisinde çok fazla kural dışı, istisna örneğin bulunması
- Türkçe eylemlerin ana dil veya Türkçeden önce öğrenilen diğer dillerden farklı olması

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisinin zor olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt problemin yanıtını oluşturmak üzere katılımcılardan alınan yanıtlar, genel olarak “Türkçe dil bilgisinin zor olmadığı” hususunda birleşmekte ve buradan hareketle “zor değil ancak, karışık olduğu” şeklinde tam ifadesini bulmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler, Türkçe dil bilgisinin zor olmadığı yönünde görüş bildirirken; bu noktada gruplara göre çok büyük bir değişikliğin olmadığı da görülmüştür. Alt grupta yer alan katılımcılardan birisi de bu konuda, Türkçe dil bilgisinin çok mantıksal olduğunu ve bu konudaki dil bilgisel yeterliliğin zaman geçtikçe çok daha iyi hâle geleceğini belirtmiştir. Türkçe dil bilgisi ile ilgili uygulamalar bu katılımcı tarafından “jimnastik” gibi şeklinde nitelendirilmiştir. Buna göre katılımcıların Türkçe dil bilgisi ile ilgili görüşleri şu şekilde özetlenebilir:

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere göre;

- Türkçe dil bilgisinin zor değil fakat karışıktır.
- Dil bilgisi ile ilgili özellikle uzun sözcük ve cümlelerde zordur.
- Türkçe dil bilgisi kurallarının uygulanması matematiğe benzemektedir.

Araştırmada yanıt aranan dördüncü alt problem “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak katılımcılar “ ‘dil bilgisi’ dersinin ayrı bir ders olarak verilmesinin iyi olduğu” konusunda ortak görüş bildirirken kendilerine göre bunun niçin iyi olduğunu da farklı görüşlerle desteklemişlerdir. Türkçe öğrendikleri kurumdaki öğretmenlerinin anlatım şekliyle ilgili saptamalarla birlikte; Türkçeyi öğrenirken tıpkı

okulda dil öğrenen çocuklar gibi tek tek kuralların verilmesinin iyi olduğu, daha önce Türkçeyi hiç öğrenmedikleri için bu yöntemin uygun olduğu, derste bu şekilde tek tek anlatılanların daha sonra kendi çalışmaları ile pekiştiği şeklinde görüşler bildirilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak iki belirli sonuç şöyledir:

- Türkçe dil bilgisinin, ayrı bir ders saati içerisinde ve diğer dil becerilerinden bağımsız bir şekilde verilmesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler tarafından olumlu karşılanmaktadır.
- Öğretmenin, dil bilgisi kurallarını verirken çok sayıda örnek vermesi, kural dışı durumları belirtmesi öğrenciler tarafından olumlu karşılanmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak katılımcılara “Türkçede ad durum eklerini öğrenmenin zor olup olmadığı” sorulmuştur. Bu soruya yanıt olarak, öğrenciler genel olarak ad durum eklerinin zor olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğrencisi ise ad durum eklerinin zor olmadığını, hatta çok basit bir konu olduğunu ifade etmiş; ancak, kendisinin bu konuyu karıştırdığını da belirtmiştir. Alan yazınında ad durum eklerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok hata yapılan dil bilgisi konusu olarak belirtilmesine rağmen, öğrenciler bu konunun öğrenilmesi zor olmayan bir konu olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Buradan da, ad durum eklerinde hata yapma nedeninin “öğrencilerin bu konuyu zor bulmaları” olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin hangi ad durum eklerini birbirleriyle karıştırdıklarına ilişkin görüşlerinin ne olduğu” dur. İlgili alan yazında; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, ad durum ekleri içerisinde özellikle belirtme durum ekinin diğer durum ekleriyle sıkça karıştırıldığı vurgulanmıştır. Bunun sebebinin ise; bu durumun, adın diğer durumlarına göre daha zor öğrenilmesi olduğu şeklinde yorum yapılmıştır. Bu çalışmada buna yönelik olarak öğrencilere, belirtme durumunun zor olup olmadığı sorulmuş; zor olmadığı ve sorun yaşanmadığı görüşü alınmıştır. Ancak, katılımcılara sorulan “en çok hangi ad durum eklerini karıştırıyorsunuz?” sorusunun yanıtı olarak en çok karıştırıldığı ifade edilen ad durum eklerinin belirtme ve yönelme olduğu görülmüştür. Bu görüş toplamda üç öğrenci tarafından dil getirilirken; birer öğrenci de “yönelme ve ayrılma durumunun karıştırıldığı”, “yalnızca bulunma durumunun karıştığı” ve “yalnızca yönelme durumunun karıştırıldığı” yönündeki görüşlerini belirtmişlerdir. Bu konuda elde edilen sonuçlar, bu açıdan daha önceki araştırmalarla örtüşmektedir.

Bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesinde hata yapmanın ana nedenlerinden birisi de “ana dilden etkilenme” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada da “ad durum eklerinde hata yapma nedenleri” öğrenci görüşleri ekseninde ele alındığından, katılımcılara araştırmanın yedinci alt problemini de oluşturacak biçimde “ad durum eklerini yazarken ana dilinizden etkileniyor musunuz?” sorusunu sorulmuştur. Bu çalışmada, bu konuyla ilgili olarak ortaya çıkan sonuçların ilgili çalışmalardan ayrılan tarafı “öğrencilerin ana dillerinde olumlu ve olumsuz etkilendikleri” yönündedir. Eğitim literatüründe “olumlu aktarım” ve “olumsuz aktarım” olarak gördüğümüz bu durum, çalışma grubumuzdaki öğrenci görüşleriyle de ortaya konmuştur. Buna göre ana dili veya konuştuğu dillerden birisi Estonca, Arapça ve Azerice olan bireyler, kendi dillerinde de benzer yapıların bulunduğunu ve bu nedenle ad durum ekleriyle ilgili kimi zaman ana dillerinde olumlu etkilendiklerini bildirmişlerdir. Ancak, katılımcılardan büyük bir kısmı ad durum ekleriyle ilgili kendilerine verilen ön-testi yaparken ya da genel olarak Türkçeyle ilgili herhangi bir beceri ortaya koyarken ana dillerinden etkilendiklerini çeşitli ifadelerle belirtmişlerdir. Bu konuda; yalnızca ana dilin değil, Türkçeden önce öğrenilmiş olan dillerin de etkisinin bulunduğu bir katılımcının İngilizce düşündüğü için hata yapmasında görülmüştür.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bu bireylere araştırma kapsamında “Sizce ad durum ekleri başka nasıl öğrenilseydi kolay olurdu?” şeklinde soru sorulmuş ve birbirinden farklı yanıtlar alınmıştır. Bu yanıtlara göre ad durum eklerinin nasıl daha kolay öğrenebileceği, öğrenci görüşlerinden elde edilen görüşlere göre şöyledir:

- Boşluklu alıştırmalarla
- Ortak ve sık kullanılan kelime listeleriyle
- Öğrencinin ana dili ve Türkçe arasındaki benzer ve ayrı dil bilgisi unsurlarını gösteren tablo, şekil, liste ve grafiklerle

Bunların dışında bir katılımcı tarafından dile getirilen başka bir görüş de bizce önem arz etmektedir. Öğrenci daha önce başka bir yabancı dili öğrenirken eklerde –ı⁴ şeklinde bir işaretleme sistemi kullanıldığını, şu anda Türkçe öğrendiği kurumda ise kullanılan bir –İ şeklinde işaretleme gösterildiğini söylemiştir. Buna göre dil bilgisi terimleri ve özel işaretlemelerde ortak bir anlayış gösterilmesi gerektiği sonucu da çıkarılmaktadır.

Ad durum eklerinin öğretimi ile ilgili olarak daha önceki araştırmalarda; özellikle eylem ve ad durum eki arasındaki ilişkinin dikkate alınması gerektiği, buna yönelik bir “sık kullanılan eylemler” listesi oluşturulabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte, yapılan araştırmada da katılımcıların benzer bir liste kullandıkları görülmüştür. Ancak yalnızca belirtme durumu için kullanılan bu listenin, sık kullanılan ya da gerekli bütün eylemleri içermediği sonucuna öğrenci görüşlerine dayanarak ulaşılmıştır. Ayrıca bu liste oluşturulurken eylemlerin herhangi bir ölçüte dayanarak seçilmediği, öğretmenlerin kişisel görüşlerine dayandığını tespit edilmiştir. Bu sebeple, araştırma sırasında gözlemlenen bu duruma yönelik olarak “Avrupa Dil Öğretimi Ortak Çerçeve Metni”nde yer alan “ortak başvuru düzeyleri” (EK-6) dikkate alınarak “A1-A2 (Temel Kullanıcı) Düzeyi” için oluşturulmuş bir “Sık Kullanılan Eylemler ve Bu Eylemlerin Aldıkları Ad Durum Ekleri” listesi (EK-7) oluşturulmuştur. Böylece “nitel araştırmaların sonucu olarak araştırmacı bir kuram geliştirir ya da bir deseni diğer kuramlarla karşılaştırır.” (Creswell, 1994: 96) şeklindeki araştırmadan beklenen bir başka sonuca da ulaşılmıştır.

Araştırmanın son alt problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ad durum eklerinde hata yapma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problem araştırmanın en önemli alt problemlerinden birisidir ve bu konuda elde edilen sonuçların öğrenci görüşlerine dayanıyor olması da araştırmamız için önem göstermektedir. İlgili çalışmalarda, ad durum eklerinde yapılan hataların özellikle ana dilden kaynakladığı; bunun dışında yanlış öğrenmeden, eğitim programından kaynaklanan hataların da bulunduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler tarafından dile getirilen hata yapma nedenlerinden birisi ana dilden etkilenme olarak karşımıza çıkmıştır. Bunun dışında bir diğer neden de, katılımcıların kullandıkları kitapta sıkça yer verildiği için seçilen “kontrol etmek, veda etmek, ayrılmak” gibi çok temel eylemlerin anlamının bilinmemesidir. Bu konuda da bizim önerdiğimiz eylem listesinin A1-A2 (Temel Kullanıcı) seviyesi için uygun olacağı düşünülmektedir. Bunun dışında hata yapma nedenleri arasında dikkatsiz okuma, hızlı yapma, heyecan gibi unsurlar yer almaktadır. Bir katılımcı ise “disleksik” olması sebebiyle hata yaptığını belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Bir önceki başlıkta “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla yürütülen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Bu bölümde ise, elde edilen araştırma sonuçlara dayanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla ders kitabı hazırlayan uzmanlara, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretmenlere, bu alanda çalışan araştırmacılara ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği (TÖMER vb.) kurumlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Amacıyla Ders Kitabı Hazırlayan Uzmanlara Yönelik Öneriler

Yukarıda ifade edilen sonuçlar çerçevesinde TYDÖ amacıyla ders kitabı hazırlayan uzmanlara katkı sağlayacağı düşünülen öneriler şunlardır:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini amaçlayan ders kitabı, çalışma kitabı ve diğer araç-gereçler hazırlanırken; bu araç-gereçlerle kazandırılması hedeflenen dilsel becerilerde “Avrupa Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni”nde yer alan “Kullanıcı/Öğrenen Yetileri” mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu yetiler çerçevesinde farklı düzeylerdeki öğrenenlere yönelik olarak hangi dil bilgisi konusunun öğretileceği, hangi sözcüklerin hangi düzeyde uygun olduğu gibi unsurlar özellikle ders kitaplarının yazımında mutlaka dikkate alınmalıdır.
- Bu kapsamda, ders kitaplarında yer alan sözcük ve eylemlerin seçiminde özellikle “iletişim bağlamı”na dikkat edilerek, öncelikli olarak temel sözcükler ve eylemlere yer verilmelidir.
- Temel seviyede verilen alıştırmalar ve uygulamalarda uzun cümle ve uzun sözcük seçiminden kaçınılmalıdır.

- Ad durum eklerinin öğretiminde, bu çalışma kapsamında oluşturulan “A1-A2 düzeyi için temel eylemler ve aldıkları durum ekleri listesi” ne benzer listelere ve tablolara kitapların içerisinde veya dizininde yer verilmelidir.
- Ad durum ekleriyle ilgili liste, tablo ve biçimsel diğer alıştırmalar hazırlanırken, bunlar özellikle ad durum eki-eylem ilişkisini vurgulayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Ad durum eklerinin öğretiminde konu anlatımı ve alıştırmalarda öğrenciler tarafından sık karıştırılan durumlara yönelik olarak daha fazla örnek ve uygulamalara yer verilmelidir.

5.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Çalışan Uzmanlara Yönelik Öneriler

Yukarıda ifade edilen sonuçlar çerçevesinde TYDÖ alanında çalışan uzmanlara katkı sağlayacağı düşünülen öneriler şunlardır:

- Farklı ana dillerden gelen, bununla birlikte Türkçeden önce farklı dilleri öğrenmiş olan öğrencilerin; bu dillerden getirdikleri “olumsuz aktarmalar” dikkate alınarak dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır.
- Türkçe ve diğer diller arasındaki ünlü harflerle ilgili farklılıklar, tek ünlüden oluşan belirtme ve yönelme gibi ad durumlarına da yansıtacağından; ünlü harflerle ilgili sorunlar, ad durum eklerinin öğretimi öncesinde giderilmelidir.
- Öğrencilerin ad durum ekleri konusunda ana dillerinden veya bildikleri diğer dillerden getirdikleri “olumsuz aktarmalar” engellenmelidir. Bu sebeple; -e/-a – to (İngilizce), -den/-dan – from (İngilizce) gibi benzetmelerden kaçınılmalıdır.

- Dil bilgisi öğretimi ve bunun içerisinde de ad durum ekleri öğretiminde öncelikle kural ve kural dışı durumlar verilmeli; daha sonra çok sayıda örnek yapılmalıdır.
- Birbiriyle karıştırıldığı sıkça tekrar edilen belirtme ve yönelme durumuyla ilgili her iki durumun karışık olarak yer aldığı alıştırmalar yapılmalıdır.
- Ad durum ekleriyle ilgili alıştırmalar ve uygulamalarda çok uzun sözcük ve cümlelerden kaçınılmalıdır.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretiminde, kurum içerisinde ortak bir dil bilgisi terim ve işaretleme sistemi kullanılmalıdır.

5.2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Çalışan Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yukarıda ifade edilen sonuçlar çerçevesinde TYDÖ alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülen öneriler şunlardır:

- TYDÖ alanında, özellikle uygulamaya yönelik olarak yaşanan sorunlarla ilgili öğrenci, öğretmen, kurum yöneticilerinin de görüşlerinin alındığı nitel çalışmalara daha fazla ağırlık verilmelidir. Bu tür çalışmalarda yalnızca görüşme tekniği değil, diğer teknikler de kullanılarak “veri çeşitlenmesine gidilmelidir”.
- Bu çalışma kapsamında önerilen “A1-A2 düzeyi için temel eylemler ve aldıkları durum ekleri” listesinin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla bu listenin kullanıldığı deneysel çalışmalar yürütülmelidir.
- Bizim önerdiğimiz eylemler listesine benzer bir şekilde B1-B2 (Bağımsız Kullanıcı) ve C1-C2 (Yetkin Kullanıcı) düzeylerine uygun eylemler listesi oluşturulmalıdır.

- Yine burada önerilen bu listeye benzer bir şekilde, “Avrupa Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni”nde tanımlanmış olan “ortak başvuru düzeyleri” A1-A2, B1-B2 ve C1-C2 düzeylerine uygun sözcük listeleri oluşturulmalı ve bu listeler ders kitabı yazarları ve öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

5.2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği (TÖMER vb.) Kurumlara Yönelik Öneriler

Yukarıda ifade edilen sonuçlar çerçevesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlara yönelik öneriler şunlardır:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek olan eğitimcilerin seçiminde, dikkatli olunmalı; bu kişilerin yalnızca dil bilimi alanında uzman olmasıyla yetinilmemeli, öğretim kuramları ve psikolojisine dair bilgiye sahip bireyler olmalarına önem verilmelidir.
- Yukarıda ifade edilen öneriyle ilgili olarak, üniversitelerin eğitim fakültelerinde “Türkçenin Yabancı dil Olarak Öğretimi Lisans Programları” kurulmalı; var olan yüksek lisans programları geliştirilmeli ve sayıları artırılmalıdır.
- Kurum içerisinde dil bilgisi terim ve işaretlemeleriyle ilgili ortak bir anlayış geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrenci görüşleri tam tersi sonucu ortaya çıkarmış olmasına rağmen; dil bilgisinin kurum programında ayrı bir ders olmamasına, ayrı bir ders değilse öğretmenlerin uygulamada bu beceriyi diğerlerinden ayıracak biçimde ders işlememesine dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Şubat 21, 2011 tarihinde <http://turkoloji.cu.edu.tr/> adresinden alınmıştır.

Adalı, O. (1979). *Türkiye Türkçesinde biçimbirimler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. (4. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi m.ö.1000-m.s. 2008*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Askerov, M. B. (2011). Türkçenin Ruslara ve Rus dili üzerinden diğer slavyan halklara öğretilmesinin bazı lengüistik ve psikolojik yönleri üzerine. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 103–107). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ata, A. (2010). *Orhun ve Uygur Türkçesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Atabey, İ., Koç, S., Yeniçeri, H., Ülker, Ç., Yağcı, İ. (2004). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı yayınevi.

Atalay, B. (1992). *Divanü lugât-it Türk tercümesi I*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

Ayaz, H. ve Akkaya, A. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler. *8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 214-218). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Aydın, Ö. (1999). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe dilbilgisi betimlemelerinin görünümü. *Çağdaş Türk Dili*, 137–138, 33–41.

Bal, İ. (2002). The turkish model and turkic republics. Ruysdael, S. (Ed.), *New trends in turkish foreign affairs: bridges and boundaries*. New England: Writers Club Pres.

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. (8. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Barın, E. (1992). *Yabancılar Türkçe öğretiminde bir metod denemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barın, E. (1998). *Grameri Türkçe olan topluluklara Türkiye Türkçesinin öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19–30.
- Bayraktar, N. (2005). *Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi*. Aralık 15, 2010 tarihinde <http://turkoloji.cu.edu.tr/> adresinden alınmıştır.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılar öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Buran, A. ve Alkaya, E. (2001). *Çağdaş Türk lehçeleri*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Council For Cultural Commission.(2001) *Common european framework of reference for language, learning, teaching, assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi* (3. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dietrich, A. (2006). Amerikan üniversitelerinde Türkçe öğretim. *Yazınsal Türler Uluslararası Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1–2), 259–261.
- Durukan, O. (1999). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ediskun, H. (2003). *Türk dilbilgisi*. (8. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım/ Yayımlar/ Tanıtım.
- Ercilasun, A. B. (2005). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Ersoy, S. (1997). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gencan, T. (1991). *Dilbilgisi Lise: I-II-III*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- Göğüş, B. (1970). Ana dili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 123-154.
- Günay, D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güzel, A. (1987). Orta Avrupa'ya göçen Türk iş gücü ve Türk çocuklarının eğitim meselesi. *Türkoloji Çalışmaları ve Federal Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu* (s.95–105), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Güzel, A. (1990). Ailede Çocuk Eğitimi. *I. Aile Şûrası Bildirileri*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırmaları Kurumu Yayınları.
- Güzel, A. (1993). Türkiye cumhuriyetlerinde eğitim ve öğretim birliği. *Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri Arasında Yapılan Anlaşmalar, İlişkiler ve Faaliyetler*, 2, 74–95.
- Güzel, A. (2003). Türkçenin Eğitimi – Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 63–86.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Güzel, A. (2011). Sempozyum Açılış Töreni Protokol Konuşmaları. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. xxxii-xxxiv). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. (2. basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hengirmen, M. (1993-a). *Almanlara Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hengirmen, M. (1993-b). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1993-c). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5–9.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Johanson, E. A. C. ve Kilimci, S. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda karşılaşılan sorunlar, çözüm önerileri, kullanılan yöntemler: İsveç örneği. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 262–267). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Essex: Longman.

Kahraman, T. (1996). *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki fiillerin durum ekli tamlayıcıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265–277.

Kechriotis Arslan, C. ve Erdem, B. (2011). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin eğilimleri ve ders planlama süreci. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 593–600). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Koç, N. (1990). *Yeni dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.

Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi yabancı diller ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

McDonough, J. ve McDonough, S. (1997). *Research methods for english language teachers*. London: Arnold.

MEB (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Öz, N. (2002). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ad durum ekleri ve bir izlenim önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (2. baskı). Ankara: Öncü Basımevi.

Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özkan, A. (1994). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin öğretilmesiyle ilgili kimi görüşler. *Dil Dergisi*, 17, 40–52.

Özönder, S. (1996). *Ali Şir Nevayi Muhakemetü'l lügatayn*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Solak, Ö. (2010). Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde fiil-tamlayıcı ilişkileri ve hâl eklerinin öğretimi üzerine. *8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 299–307). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Sülçevsi, İ. (2011). Anadili Arnavutça olanlara Türkçe isim çekimlerinin öğretilmesinde yaşanan bazı güçlükler. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 847–850). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Şahin, M. (2008). *Güvenlik bilimleri fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tanış, A. (1988). Türkçenin İtalyanlara öğretiminde karşılaşılan zorluklar kolaylıklar. *Dünyada Türkçe Öğretimi*, 1, 101–107.

TDK (2005). *Türkçe sözlük*. (10.baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Toklu, M. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Tokdemir, A. (1997). *Dil edinimi ve yabancı dil*. İstanbul: Sam Yayınları.

Topbaş, E. ve Baran, H. S. (2010). Türk dünyası coğrafyasında yer alan ülkeler arasındaki kültürel ilişkilerin güçlendirilmesinde eğitim kurumlarının rolü. *Journal of Azerbaijani Studies*, 3, 252–268.

Tulasiewicz, W. ve Adams, A. (2005). *Teaching the mother tongue in a multilingual europe*. New York: Continuum Boks.

Vandawalle, J. (2000). Batı dillerini konuşan öğrencilerin Türkçedeki eylemlerde karşılaştıkları bazı güçlükler. *Dil Dergisi*, 94, 23–29.

Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Wilkinson, S. (2004). Focus group research. D. Silverman (Ed.), *Qualitative research theory, method and practice* (s. 177-199). London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage Publications.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2009). Yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (s. 7–28). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Temel 1 (A1-A2). (2010). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı Temel 1 (A1-A2). (2010). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1). 81–88.

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Elinizde bulunan bu form “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Dil Bilgisi Ve Ad Durum Eklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu çalışmada, dil bilgisi ve ad durum eki öğretimi ile ilgili öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Bu formda kendinizi tanıtmaya yönelik sorular yer almaktadır. Sorulara doğru ve eksiksiz yanıt vermenizi araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hatice Çiğdem YILDIRIM
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Adınız-soyadınız: _____

2.Ülkeniz: _____

3.Cinsiyet:

() Kız () Erkek

4.Yaşınız: _____

5.Ana diliniz : _____

6.Türkçeyi hangi amaçla öğreniyorsunuz?

() Lisans ()Yüksek Lisans (Master) () Doktora () İş
Diğer: _____

7.Türkiye’ye gelmeden önce veya TÖMER’den önce Türkçe eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

8.Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?

() Evet () Hayır

9.Türkçeyi öğrenirken en çok hangi dil becerisinde zorlanıyorsunuz?

() Okuma () Yazma () Konuşma () Dinleme () Dil bilgisi

10.Ana dilinizden başka hangi dilleri biliyorsunuz?

11.Ne kadar zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz?

() 0 – 6 Ay () 6 Ay – 1 Yıl () 1- 3 Yıl () 3 Yıl Ve Üstü

12. Telefon numaranız:

13. E-mail adresiniz:

EK-2: ÇALIŞMA KÂĞIDI-1

Boşlukları uygun ad durum ekleriyle (belirtme, yönelme, kalma, çıkma) tamamlayınız.

1. Her hafta telefonla annem__ arıyorum.
2. Sarah üçüncü kat__ çıkıyordu.
3. Pencere__ değil, kapı__ açın lütfen.
4. Zeynep o siyah köpek__ çok korktu.
5. Öğretmen tahta__ yazı yazıyor.
6. Dersten sonra sinema__ gidiyoruz.
7. Türkçe__ çok iyi anlıyorsunuz.
8. Siz ben__ tanıyorsunuz ama ben siz__ tanımıyorum.
9. Adres__ şuradaki polis__ soralım mı?
10. Buyurun, siz__ dinliyorum.
11. Bu şarkı__ çok sıkıldım.
12. Bu haber__ ilk kez sen__ duydum.
13. Pazartesi gününe kadar ödev__ bitireceğiz.
14. Dün Sıhhiye__ Kızılay__ yürüdük.
15. Sınava girmeden önce cep telefonlarınız__ kapatınız.
16. Öğretmen o__ bakıyor.
17. Sen__ herkesten fazla düşünüyorum.
18. On dakika sonra cevaplarınız__ kontrol edeceğim.
19. Ali öğretmen__ soru soruyor.
20. Dersten sonra Türkçe öğretmenimiz__ ziyaret edelim.
21. Hep birlikte taksi__ binelim.
22. Bugün dersten önce o__ gördüm.
23. Russel Crowe'un yeni filmi__ seyretmedim.
24. Ben__ sinema__ davet ediyor.
25. Bu akşam sizin eviniz__ geliyoruz.
26. Biz İstanbul__ yaşıyoruz.
27. Elif, kardeşi__ telefon edecekti.
28. Arkadaşım çiçekler__ su verdi.
29. Eşim banka__ çalışıyor.
30. Pasaportum__ ev__ unuttum.
31. Bu film__ hiç beğenmedim.
32. Az önce ders__ çıktık.
33. Her sabah park__ spor yapıyor.
34. Dünkü gazete__ okudunuz mu?
35. Öğrenci yurdu__ kalıyorum.
36. Arkadaşım romantik filmler__ hoşlanıyor.
37. Anahtar__ masa__ koy lütfen.
38. Biletimiz__ hostes__ verdik.
39. Kediler__ nefret ediyorum.

EK-3: ÇALIŞMA KÂĞIDI-2

Boşlukları uygun ad durum ekleriyle (belirtme, yönelme, kalma, çıkma) tamamlayınız.

BİR GÜNÜM

Benim adım Mine. Ankara____ Bahçelievler____ oturuyorum. Ankara Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü____ okuyorum. Bölümüm____ ve okulum____ çok seviyorum. Kitaplar____, şiirler____ çok hoşlanıyorum.

Her sabah saat sekiz____ uyanıyorum. Yatak____ kalktıktan sonra banyo____ gidiyorum. Daha sonra odam____ geliyorum ve giyiniyorum. Yatağım____ topluyorum. Annem, mutfak____ kahvaltım____ hazırlıyor. Kahvaltım____ yapıyor ve dizüstü bilgisayarım____ haberler____ okuyorum. Kahvaltım bitince bilgisayarım____ kapatıyor ve ev____ çıkıyorum.

Otobüs durağı evimize çok yakın. Otobüs durağı____ yürüyorum. Otobüs gelince otobüs____ biniyorum. Okulun önü____ otobüs____ iniyorum. Okulun bahçesi____ arkadaşlarım____ görüyorum. Hep birlikte sınıf____ giriyoruz. Bazı hocalarımız____ çok korkuyoruz. Bazı hocalarımız____ ise çok seviyoruz. Dersten sonra genellikle en yakın arkadaşımla Tunalıhilmî'____ gidiyoruz. Mağazalar____ geziyoruz. Bir şeyler içmek için kafe____ giriyoruz. Kahvelerimiz____ içiyoruz. Ben arkadaşım____ ödevlerimiz____ soruyorum. O da ödevler için ben____ yardım istiyor.

Akşamleyin arkadaşım____ veda ediyorum ve o____ ayrılıyorum. Otobüs durağı____ Bahçelievler otobüsü____ bekliyorum. Yol____ yarınki ödevim____ ve evdeki sıcak yatağım____ düşünüyorum.

EK-4: ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİNDE ÖĞRENCİLERE SORULAN SORULAR

1. Türkçe öğrenmek zor mu?
2. Dil bilgisi zor mu?
3. Dil bilgisini ayrı derste mi öğreniyorsunuz?
4. Ad durum eklerini öğrenmek zor mu?
5. En çok hangi ad durum ekini öğrenmekte zorlandınız? Neden?
6. Ad durum eklerini yazarken karıştırıyor musunuz?
7. Hangi ad durum ekiyle hangisi daha çok karışıyor? Neden?
8. Ana diliniz bu ekleri öğrenmenizi zorlaştırıyor mu?
9. Bu ekleri nasıl öğrenseydiniz daha kolay öğrenirdiniz?
10. Ad durum eklerini eylemlerle öğrenseydiniz kolay olur muydu?

EK-5: ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİNDEN ELDE EDİLEN KAYITLARIN ÇÖZÜMÜ

DÜŞÜK GRUP

A: Araştırmacı

1: Diyar Seyda

5: Lim Geum Bi

4: Assia Hakem Awlesbay

A: Evet, şimdi arkadaşlar sohbet ediyoruz, tamam mı? Şimdi ben soru sorayım, konuşalım, tamam mı?

1-4-5: Tamam.

A: Şimdi, sizin için Türkçe öğrenmek zor mu?

1: Zor

5: Çok zor.

A: Senin için Assia? (4'e)

4: Çok zor değil ama zor tabii ki.

A: Peki niye zor olduğunu düşünüyorsun?

1: Çok fazla gramer var.

5: Ama her ülkede çok fazla gramer var.

1: Ama çok istisna var Türkçede.

5: Bence Kore grameri daha zor.

A: Siz ne düşünüyorsunuz? Türkçe grameri zor mu?

1: Zor değil, karışık.

4: Bence, yani düşünüyorum ki Türkçe grameri çok akıllı.

A: Akıllı. Mantıklı.

4: Mantıklı. Bence matematik gibi kuralların uygulanması. Bu yüzden mesela konuşmak önce biraz düşünmek lazım. Mesela sıralama..-abil/-ebil- gramer. Hangi kontekste. Ne zaman? Bu zaman... Bu zaman. Daha rahat değil. Tabii ki sonra. Mesela bence T1 çok zordu. Mesela -dan/-a gramer, çok basit,-a/-e gramer. Ama ben karıştırdım. Ayrıca ne zor? Arapça, Fransızca ve İngilizce dili eylemler var. Türkçede farklı. Ama bu jimnastik gibi.

A: Yani dil bilgisi zor değil ama karışık.

4: Ve yani ünlü mesela... Bence Arapça normal var ama telaffuz Türkler mesela, çok yakın kapa-kapı, Türklerde tolerans sıfır, biraz kapalı düşünce. Tahmin etmek için uğraşmıyorlar. Mesela bizde “sanırım bunu demek istedi” deriz. Türklerde çaba yok.

A: O zaman başka soru, dil bilgisi burada ayrı ders değil mi? Öğretmen tahtaya yazıyor. Sizce Bu iyi mi?

1: Daha iyi, iyi.

4: Çocuklar gibi, evet. Hiçbir şey daha önce.

1: Türkçeyi daha bilmiyoruz. Böyle daha iyi öğreniyoruz.

A: Sence (5’e)?

5: Bence de aynı. Hocam yazdıktan sonra anlatıyor. Çok anlatıyor. (1’i işaret ederek) Bizim hoca çok anlatıyor.

1: Evet yazıyor. Sonra anlatıyor. Sonra eve gidiyorum, çalışıyorum. Daha kolay oluyor.

A: Peki şimdi kâğıtlarınıza bakalım mı? Senden başlayalım (4’e). “Sarah üçüncü kattan çıkıyordu” “-a çıkıyordu” olmalı.

4: Ama “çıkma” –dan gramer. “From”.

A: Ama yukarı. –a/-e gramer?

4: (onaylayarak) İşte bu yüzden karışıyor.

A: “Siz beni, ben size tanıyorum”. Niye?

4: Çünkü ben..İnsanlar sokakta size bekliyor. Her zaman gramer gramer olmuyor. Fransızcada (yazarak gösteriyor) e=ö. Bu yüzden.

A: Peki, “Polisten soralım”. Aslında “Polise soralım”. Neden?

4: Çünkü –den her zaman “from”.

A: Mesela başka ne var?

4: Mesela ben bunu biliyorum. Duymak akusatif gramer.

A: diğer sayfaya bakalım. “Dizüstü bilgisayarımı haberleri okuyorum” demişsin. –dan olmalı.

4: -dan/-den çok basit ama. Bu benim. Nasıl diyorsunuz..? (İngilizcesini söylüyor)

A: Zayıf noktam.

4: Zayıf noktam, evet.

A: “Otobüste iniyorum”.

4: Ben hep inmek/binmek karıştırıyorum. Bu benim kişisel sorunum. Ben disleksik.

A: (Kâğıdı göstererek) Burada “Tunalıhilmi’ye gidiyoruz” olmalı.

4: Aaa, evet.

A: “Mağazalara geziyoruz”.

4: Ben burada “görmek” düşündüm.

A: Mesela “sormak”

4: Evet, hep karışıyor. From/to..from/to...

A: Şimdi sadece şunu söyler misin? Bunu yaparken bildiğin diller yüzünden karışıyor mu?

4: Evet, evet. Yani tabii ki bu bir refleks. Bence herkes... Mesela önce tercüme yapıyor musun? (1’e)

1: Ben yapıyorum. Okuyorum. Sonra anlamadım. Sözlükten bakıyorum sonra.

A: Seninkilere bakalım mı?

1: Hepsi yanlış (gülüyor).

A: Hepsi yanlış değil. Bakalım. Peki, sen hatalarına baktın, değil mi? Niye hata olmuş?

1: Çok dikkatli yazmamışım.

A: Yoksa hata yok, diyorsun?

1: Bazen var.

4: Çünkü mesela bazen bazı kelimeleri, cümleleri, konteksi zor, yani anlamak. Mesela Temel 3 bazı cümleleri çok zor. O zaman bir şey anlamsız. How to answer.

A: Cümleler mi zor, eylemler mi zor?

4: Evet.

1: Cümleler zor.

4: Anlam çok önemli. Cümleleri anlamadığında, cümlenin anlamını bilmediğinde zor. Sadece kuralları uygula uygula uygula. Ama her zaman kural olmuyor. Bazen anlam daha önemli. Bazen genel anlama hiç yok.

A: Seninkilere bakalım mı (5'e)?

5: Tamam.

A: “Öğretmen tahtaya yazıyor.”

5: Sadece hata.

A: “Sizi dinliyorum”. Sen “size” yazmışsın.

5: Doğru değil mi?

4: Aa, aynı hata.e-i.

A: Ama Türkçede (yazarak) e=e. Sen e=i gibi mi düşündün?

5: Hayır.

A: “Bu şarkıdan sıkıldım”.

5: Ben o zaman sıkılmak –dan/-den bilmiyordum. Ama şimdi biliyorum. Öğretmenim bize kâğıt verdi.

A: “Bu haberi ilk kez seni duydum.” “Öğretmen ona bakıyor”. Niye böyle olmuş?

5: Ben biliyorum, ama hep bilmiyorum. Tam değil.

A: Tamam, anlıyorum. Bir de diğer kâğıda bakalım. “Ankara’da Bahçelievler’de oturuyorum.”

5: Ben Ankara içi Bahçelievler..

A: hoşlanıyorum. –dan/-den.

5: Sadece hata. Hepsi hata.

4: Bu –dan/-den, -a/-e çok zor.

5: Çok karışık.

A: Peki niye bunlar olmuş olabilir. Senin ana dilin Korece. Korece’de bunlar var mı?

5: Var.

A: Aynı mı?

5: Aynı.

A: Peki sen Korece’den hata yapmış olabilir misin?

5: Evet, evet. Ben Korece düşünüyör. Mesela ben hastaydım. Türkçe “ilaç içmek”, Korece’de “ilaç yemek”. Ben çok şaşırdım. Niye içmek? İlaç su gibi değil. Ama Korece’de “yemek”. Her ülkede farklı farklı.

A: Peki bunlar Korece’de var mı?

5: Karışık, farklı.

A: Türkçede hata oluyor?

5: Hata çok (gülüyor).

A: Hayır, hiç önemli değil. Peki, mesela, öğretmen liste vermiş.

4: Evet, böyle metot daha iyi.

A: Türkçede de liste olsa, eylemler olsa. Çok kullandığım olsa. Hepsini yazsam. Mesela, sevmek –ı/-i, ayrılmak –dan/-den. Bu liste işe yarar mı?

4: Süper olur.

1: İyi olur.

5: Bütün çok olur (gülüyor).

4: En pratik en önemli (eylemler demek istiyor)

A: Sizce işe yarar mı?

1: Bence daha iyi olur.

5: Temel için çok iyi olur bence.

4: Onaylıyor.

A: Peki bu eklerde en çok hangisi karışıyor?

4: -dan/-den, -a/-e. Araya “n gramer” girmesi.

A: Zor mu, diyorsun?

4: Biliyorum ki zor ama alıştırma.

A: Diyar (1’e)?

1: -ye/-ya karışıyor.

5: Benim –a/-ı karışıyor.

A: Niye sizce?

5: Ne zaman kullanacağımı biliyorum ama.

1: Yazma çok karışıyor.

A: Peki, araya “y” zor mu?

5: Ben Korece düşündüm, yazdım. Hep yanlış yanlış.

A: Bu karışıyor mu?

4: Ben biliyorum. İki ünlü var, “y” lazım.

A: Peki “n”? Bazen arada?

1–5: Onaylıyorlar.

5: Okurken biliyorum ama yazarken kompozisyon yazarken heyecandan unuttum.

A: Niye?

5: Korece’de yok (n gramer i kastediyor).

1: Unuttum.

4: Çünkü mesela bu kelimedeki kaç gramer var? 3 mü 2 mi? (bölümünde kelimesi)

A: 2 gramer. “n gramer” ve “de gramer”.

4: Ama “n” niye var bilmiyorum. Çünkü benim Temel 1 öğretmenim “Neden var, bilmiyorum” dedi.

A: Peki bu konuyu anlatan öğretmen; iyi anlattı, kötü anlattı?

4: İyi anlattı ama bilmiyorum. Bu anlam biraz. Her kelime düşünmek lazım. Bir kelimedeki 2–3 gramer var. Bu sonra olacak.

A: Başka söylemek istediğiniz var mı?

1–4–5: Yok.

A: Çok teşekkür ederim.

ORTA GRUP

A: Araştırmacı

6: Francesca Ballabene-İtalya

8: Silje Seli-Estonya

9: Nur Ehsan-Türkmenistan

9, 6, 8 sırayla oturuyorlar.

A: (Öğrencilerin kâğıtlarını dağıttıktan sonra) Bunu konuyu biliyorsunuz, değil mi? Bu konuyu gördünüz. Yanlışlarınızı gördünüz mü?

6, 8, 9: (Onaylıyorlar.)

A: Şimdi isterseniz ben size sorular sorayım. Bunun üzerine konuşalım, olur mu? Türkçe öğrenmek zor mu?

9: Benim için zor değil.

A: Sizler için (6,8' e) ?

6: Biraz zor.

A: Biraz zor. Neler zor?

6: Kelimeler. İtalyanca kelimeler yok. Çok aynı değil. Çok çok zor değil. Ben Latince biliyorum. Latince de durumlar var.

A: A evet, Latince de var.

6: Almancada da var ama kelimeler zor.

A: Kelimeler zor. Peki.

6: Biraz daha çalışmak lazım. Uluslararası kelimeler yok.

A: En çok kelimeler mi zor, neler zor?

6: Konuşmakta zorlanıyorum. Kullanmak zor.

A: Peki sen en çok hangisinde zorlanıyorsun Türkçeyle ilgili (9'a)?

9: Harfler. "ı". Her zaman noktalı yazıyorum. Duymuyorum. Ünlü harfleri duymuyorum. Ama yavaş yavaş başladım.

A: Ana dilin Arapça, değil mi?

9: Evet.

A: Arapçadan dolayı mı harfler sorun?

9: Yok yani. İngilizcede de aynı. Bir harf var noktalı. “ü” var “i” var.

A: En çok sen yazmakta zorlanıyorsun?

9: Biraz.

A: Biraz zorlanıyorsun.

A: Peki, dilbilgisi zor mu sizce? Gramer zor mu?

6: ekler var, ekler devam ediyor.

A: Eklerin olması kolay mı?

9: Benim için kolay.

6: Küçük cümlede kolay ama daha büyük cümlelerde zorlanıyorum.

A: Anladım. Sende Sille (8'e)?

8: Aynı benim de.

A: Aynı. Ekler küçük cümlelerde kolay, büyük cümlelerde zor.

8: (Onaylıyor.)

A: Peki, eklerin olması sizin ana dilinizde var mı Türkçe gibi? Arapçada?

9: Yok.

A: İtalyancada?

6: Yok.

A: Estoncada?

8: Var.

A: Estoncada var. Peki, bu eklerin Estoncada olması Türkçe için iyi mi kötü mü? Sen bazen ana dilini düşünüyorsun. “A orada da vardı. “diyorsun mesela?

8: İyi oluyor.

A: Kolaylaştırıyor mu, kolay oluyor mu?

8: Evet oluyor.

A: Senin için Francesca (6'ya)? Yani ana dil bunu etkiliyor mu?

6: İtalyancada ekler fazla yok ama başka.

A: Mesela?

6: Çok zor değil ama karışıyor. Mesela benim yanlış var. Çünkü İtalyancada var.

A: Senin etkiliyor mu ana dilin (9'a) ?

9: Evde Türkmence konuşuyorum ama okulda Arapça. Türkmen Türkçesinde ekler biraz farklı. Kelimeler çok farklı. Ama Arapça. Türkçede çok Arapça kelime var. Biraz anlamıyorsun. Ama sonra biraz anlıyorum.

A: Anladım. Şimdiye kadar bir sürü dil bilgisi konusu gördünüz. -lar, -ler, -yor, -ecek... Bunlar içerisinde en zor hangisiydi? “Bu çok zor ben bunu anlamadım.” Dediniz.

8: Hepsi aynı.

A: Aynı kolay mı aynı zor mu?

9: Benim için aynı kolay.

6: Bizim bugün yeni konu. Zor.

A: Buradaki ad durum eklerini hatırlıyor musunuz eski kurdan? Sizin için bunlar karışıyor mu? Zor mu?

9: Olabiliyor bazen.

A: İstersen senin kâğıdından bakalım. Mesela burada “Sinemaya gidiyoruz.” sen “sinemayı” yazmışsın.

9: Sorun orada benim. “ı” yı “a” yazıyorum bazen. Harf yanlışlığı. Diğerlerinde de aynı şey.

A: Onlara da bakalım. “Dizüstü bilgisayarımı haberleri okuyorum.” ama “bilgisayarımdan” doğrusu. Burada sebebi ne sence? Bir sebebi var mı?

9: Okurken olmuş işte. Bir daha okusam belki dikkat ederdim.

A: Mesela başka nerede var? Şurada var “-dan” larda. Bir de şurada ne var; “Arkadaşımdan ödevlerimizi soruyorum.” “arkadaşıma” olmalı. Bu hata neden sence?

9: Türkmencede “-dan sormak” “-a sormak” ikisini de kullanıyoruz cümleye göre.

A: Ondan dolayı. Peki, senin için bakalım mı (6'ya)?

6: Evet.

A: Bakalım. Şurada “Sarah üçüncü kata çıkıyordu.” Sen “kattan” yapmışsın. Başka?

6: “Türkçede çok iyi anlıyorsunuz.”

A: Burada “Türkçeyi” olması gerek.

6: Bunu doğru yaptım. Çünkü İtalyancadan. Ziyaret etmek, İtalyancada –i. İtalyancada öyle olduğu için yazdım.

A: Peki bu? “Ödevlerinizden kontrol edeceğim”

6: Kontrol edeceğim bilmiyorum. –dan yazdım.

A: Burada

A: “Ankara’da Bahçelievler’de oturuyorum”. Sen “Ankara’nın Bahçelievleri’nde” yazmışsın. Tamlama düşündün, değil mi?

6: Evet.

A: Diğerine bakalım. “Sabah saat sekize uyanıyorum”. “Uyanmak” –da/ -de.

6: Uyanıyorum. Uyuyorum?

A: Saatler hep –da/-de.

6: (İngilizce “Ben –e kadar düşündüm.” diyor.)

A: -e kadar düşündün. Tamam, buraya bakalım. Boş bıraktıkların var. Olabilir. “Bir şeyler yemek için kafede giriyoruz.” Yazmışsın.

6: Bu İtalyanca. “Enter in” olduğu için –de yazdım. Aslında biliyorum. Ama o an İtalyanca düşündüm.

A: Başka yok galiba. Seninkilere bakalım istersen (8’e)?

8: Tamam. Burada “Annemi telefon edeceğim”. “Annemi arayacağım” gibi düşündüm.

A: Niye böyle?

8: Bilmiyorum (gülümsüyor).

A: Tamam buraya bakalım. “Pasaportumu evime unuttum.” “evde, evimde” olmalıydı.

8: Çünkü Estoncada “bir şeyi evime unuttum”.

A: Tamam. Diğer kâğıda da bakalım.

8: Ben bilmiyorum “veda etmek, ayrılmak”.

A: Peki. Sizce bu konu çok karışık bir konu mu burada mı karışmış?

8: Tekrar lütfen.

A: Bu konu çok karışık bir konu mu? –dan,-den bazen –e,-i. Yoksa burada yazarken mi aklınıza öyle geldi? Bu konu normalde zor bir konu mu?

9: Benim harflerde sorun. –ı, -i ,-a ,-e.

8: Bana harfler kolay. Çünkü Estoncada hepsi var.

A: Sence Francesca (6'ya)?

6: Çok zor yok.

A: Siz burada dilbilgisi dersini ayrı mı görüyorsunuz yoksa derste mi?

9: Hayır.

A: Hoca tahtaya yazıyor. Şimdi gramer yapacağız, diyor.

6: Yeni gramer.

A: Yeni gramer, diyor. Anladım. Şimdi bunları yaparken siz ana dilinizi düşünüyorsunuz ve bazen karışıyor. Bir liste oluştursak. Size lazım olan fiiller. “Gelmek” mesela. Buraya yazsak: “Gelmek” –e/-den.

9: Liste var zaten. Ben çok kullanmıyorum ama.

6: O adlaştırma için.

A: Evet, şimdi böyle bir listemiz olsa. Sadece eylemler olsa. Baksak, aklımız karışmasa. Böyle olsa daha kolay olur muydu?

8: Hım, evet.

6: Olurdu evet.

9: (Onaylıyor)

A: Peki siz ne söyleyebilirsiniz? Ben bunu böyle öğrensem daha kolay olurdu benim için diyebilir misin?

6: Evet. Ama alfabetik. Bu karışık ve zor (diğer listeyi kastediyor).

A: Peki bundan başka nasıl kolay öğrenebilirdiniz?

9: Ben harfleri karıştırıyorum. Hem –ı hem –i olunca karıştırıyorum. Kelimede noktalı harfleri karıştırıyorum. Mesela “bugün”. Hepsini “u” yazıyorum.

A: Peki bu ad durumlarını etkiliyor mu?

9: Yok. Çok etkilemiyor.

A: Sizin için (6, 8'e) ? Mesela burada 5 yanlış yaptım, 6 yanlış yaptım. Şöyle öğrenseydim yapmazdım, diyor musunuz? Nasıl daha kolay olurdu benim için?

6: Listedenden çok alıştırmalar, boşluklar. Çok kullanılan eylemler iyi olurdu.

A: Senin için daha kolay olurdu.

6: Liste evet. Bizde liste var. Belirtme durumu. Böyle olur. Alfabetik sıra.

A: Bu liste sadece bu durum için var (belirtme durumu listesi). Bu durum zor mu sizce?

6: Zor değil.

9: Benim için zordu. Şimdi kolay.

6: Mesela İtalyancada böyle gösteriliyor (Kâğıda $-i^4$ yazıyor). Bizim öğretmen $-I$ yazıyor. $-i^4$ daha pratik benim için. Ama belki çünkü ilk defa Türkçe okudum. Bu strateji benim öğretmenim kullandı.

A: Senin için (8'e)?

8: Güzel. Benim dilimde de durumlar var. Benzerler, aynılar. Kelimeler. Böyle öğrenmek güzel. Olur.

A: Anladım. Benim soracaklarım bu kadar. Sizin başka söyleyecekleriniz var mı?

6–8–9: Yok.

A: Teşekkür ederim. Sağ olun.

YÜKSEK GRUP

A: Araştırmacı

15: Edris Amir Ahmedi-İran

12: Abdujalil Sadırov-Rusya

A: Bunu başlatalım, bir de şunu da başlatalım.

15: Biz de kalem çıkaralım mı?

A: Gerek yok, sınav değil. Sohbet edeceğiz sadece. Konuşacağız.

15: Ben güzel konuşmıyorum, Azerice konuşuyorum.

A: Hayır, hiç önemli değil. Sizin kâğıtlarınızı bulalım bir.

15: Siz bizi temelden tapabildiniz? Neçe bizi buldunuz?

A: Tamam söyleyeceğim şimdi. Bunları hatırladınız mı? Bunlar kâğıtlarınız. İkinizin de kâğıtları çok iyi. Kendiniz yaptınız, değil mi?

15: Evet.

A: Yardım aldınız mı?

15: Biraz.

A: Kimden?

15: (Düşünüyor, yanını gösteriyor)

A: Sınıf arkadaşları?

15: Evet, sınıf arkadaşları.

A: Tamam, şimdi konuşalım. Bakalım isterseniz. Şimdi buraya bir bakalım. Yanlış azdı zaten. 2 yanlış. Önce ben size başka şeyler sorayım, sonra oraya bakalım, oldu mu?

15: Tamam.

12: (Başıyla onaylıyor)

A: Şimdi, sizce Türkçe öğrenmek zor mu?

15: Çok zor yok.

A: Çok zor değil.

12: Olmadı.

15: Çünkü biz Azeride, İran Azerisiyiz. Ama bir lehçe fark ediyor, çok şeyler aynı.

A: Evet, çok zor değil ama?

15: Yok.

A: Senin için? (12'ye)

12: Zor değil Türkçe.

A: Peki, mesela Türkçe öğrenirken en zor gelen size hangisi?

15: Kelimeler, çok büyük olanlar. lerlerler...

A: Uzun kelimeler.

12: (Onaylıyor) Evet, uzun kelimeler.

A: Peki senin için (C'ye)?

12: Türkçe öğrenirken...?

A: Şimdi, sen Türkçe öğreniyorsun. En zor hangisi senin için?

12: Yok.

A: Dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi, gramer?

12: Kompozisyon yazma.

A: Yazma zor. Niye zor yazma?

12: kompozisyon zor, bilmiyorum.

15: Kompozisyonda e, ö, ü. Bir onlar problem olacak zaten. Sonra fikir edemiyorum. Anlamıyorum. Zor.

A: Yani şimdi peki konuşma zor mu?

12–15: yok.

A: Dinleme?

12–15: Zor değil.

A: Yazma?

12: Yazma hata çıkıyor.

15: Evet.

A: Hata oluyor?

15: Çok hata oluyor.

12: Hatasız çıkıyor.

A: Hatasız? Çok iyi mi yazma?

12: Şimdi, çok iyi değil ama normal.

15: Benim hatalı.

A: Okuma?

15: Zor.

A: Zor mu okuma? Niye?

15: Çünkü biz Farsça yazıyoruz.

A: Harfler farklı, evet.

15: Evet. Onun için yazmak, okumak biraz zor.

A: Niye zor?

15: Çünkü İngilizce öğrenmişiz biz. A “ey” okunuyor. Şimdi bazı zamanlar karıştırıyor. Ama çok az. Şimdi 15 gündür buradayım. Konuşmam kendime göre güzel oldu.

A: Senin için (C’ye)?

12: Okumak? Zor değil.

A: Peki gramer, dil bilgisi zor mu?

12: Yok, hiç öyle zor değil.

A: Ekler mesela?

15: lar, ler, ce, geçmiş zaman, gelecek zaman (gölüyor)...

A: Evet, zor mu?

12: Zor değil.

A: Niye zor değil? Rusçaya benziyor mu?

12: Benzemiyor ama zor değil.

A: Senin için dil bilgisi (15'e)?

15: Zor değil. Çünkü biz hiç kimse bize gramer öğretmedi. Şimdi burada gramer öğreniyoruz.

A: Peki, burada gramer dersi öğretilirken nasıl öğreniyorsunuz? Ayrı ders, değil mi? Hoca, gramer yapıyoruz, diyor. Tahtaya yazıyor. Siz deftere. Böyle mi oluyor?

12-15: Evet.

15: Hocamız da güzel yapıyor zaten.

A: Nasıl yapıyor hocanız?

15: Şimdi mesela çok cümleler söylüyor. İstisnaları söylüyor. Çok şeyleri güzel anlatır zaten.

12: (Onaylayarak) Anlatıyor.

A: Peki dil bilgisi böyle ayrı ders olunca mı iyi, yoksa dil bilgisi konuşma, okuma ile mi iyi?

12-15: Evet, onlarla iyi.

A: Şimdi, bu konu ad durum ekleri. Hatırladınız mı? a, e, ı, i...Hatırladınız mı?

12-15: (Başlarıyla onaylıyorlar)

A: Siz bunları öğrenirken kolay mı zor mu?

15: Biz Azerice konuştuğumuz için çok şey aynı.

A: Senin için (C'ye)?

C: Yani zor değil.

A: Şimdi kâğıtları konuşalım. "Sarah üçüncü kata çıkıyordu." Sen "üçüncü kattan" yapmışsın (B'ye). Niye böyle?

15: Bilmiyorum, karıştırmışım.

A: Hepsini kendin yaptın, değil mi?

15: Evet, çok şeyi kendim yaptım.

A: (12'ye) Şimdi seninkilere bakalım. Kendin yaptın, değil mi? Bu bir sınav değil, söyleyebilirsin.

12: Şimdi, mesela bazılarını teyzeme sordum.

A: Mesela hangilerini sordun? Şu değişmiş, değil mi?

12: Evet.

A: Mesela şu; “ pencereyi değil, kapıda açalım”. Başka hangisi... “Ali öğretmene soru soruyor.” Sen “-den” demişsin.

12–15: (Onaylıyorlar)

A: Mesela bu, “ Beni sinemaya davet ediyor.”

15: Siz de beni sınıfa davet ettiniz (gülüyor).

A: Evet.

A: Niye “sormak” olunca “-dan” düşündün? (12’ye)

12: Yani “birinden sormak”.

A: Öyle düşündün. Peki, ana dilin sence Kazakça mı Rusça mı?

12: Bence Rusçadır.

A: Burada Rusçayı ya da evdeki diğer Türkçeyi düşündüğünden olabilir mi?

12: Yok, o değil de ben çabuk yapmak istediğimden.

A: ama “sormak” iki yerde de “-dan”. Niye aklına öyle geliyor acaba sence?

12: Bilmiyorum, şeyden. Rusçada “ondan”.

A: Rusçada öyle olduğundan mı?

12: Mesela Rusçasını Türkçeye çevirsek “ondan sormak”.

A: Tamam, anladım. O zaman Rusça seni Türkçede etkiliyor. Öyle mi?

12: Çok az zaman.

A: Anladım, peki sence bu ad durum ekleri zor bir konu mu?

12: Değil.

A: Belirtme, kalma, yönelme, çıkma. Bunlar arasında hangisi daha çok karışıyor?

12: -a/-e ve -ı/-i

A: Karışıyor mu, zor mu?

12: Karışıyor.

15: Hızlı yazarken karışıyor.

A: Senin için hangisi karışıyor (15'e)?

B: -da/-de biraz karışıyor. Çok değil.

A: Bunların arasında en zor anladığım, en karışık, bu niye böyle dediğin hangisi?

12: Hiçbiri.

A: Peki, elimizde bir listemiz olsa. En çok kullandığımız eylemler; evde, yolda duyuyorum, her biri yazsa... çıkmak -dan/-den, sevmek -ı/-i, hoşlanmak -dan/-den. Böyle bir liste olsa işimize yarar mı?

15: Çok güzel olur.

12: Var.

A: Hepsi yok o listede ama. Bakalım hepsi var mı?

15: Azı var.

A: Pek çok kullanıyoruz. O eylemler olsa işe yarar mı?

15: Çok güzel olur.

A: Sence (C'ye)?

12: Yeter.

A: Peki, yeter mi? Bir bakalım. Bu listede gelmek var mı?

12: Yok.

15: Mesela burada başarmak var ama çok bir eylem değil.

A: Eylem listemiz olsa yarar var mı?

15: Bence çok yarar var.

A: Peki araya “n” - “y” gelmesini karıştırıyor musunuz? (15'e) Mesela sen?

15: Ben kendiliğimden yazıyorum.

A: Sen (12'ye)?

12: Ben karıştırmıyorum.

15: Bizim gramerde var. Ne olduğunu bilmiyorum ama kullanıyorum.

A: Sizin bu konuyla ilgili başka söylemek istediğiniz var mı? Ben bu konuyu böyle öğrendim, böyle olsa daha kolay olurdu, diye?

12–15: Yok.

A: Teşekkürler.

EK-6: “DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ”/ ORTAK YETİ DÜZEYLERİ-BÜTÜNCÜL BASAMAK

İLERİ DÜZEY KULLANICI	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, eklemleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
ARA DÜZEY KULLANICI	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anatabilir, bir beklentiye betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
TEMEL DÜZEY KULLANICI	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular -Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine- aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

EK-7: A1-A2 DÜZEYİ İÇİN TEMEL EYLEMLER VE ALDIKLARI DURUM EKLERİ

EYLEM	DURUM EKİ
Açıkla-	+I, +E
Aç-	+I
Affet-	+I
Alış-	+E
Anla-	+I
Ara-	+I
Araştır-	+I
As-	+I, +E
Atla-	+I, +E, +DEn
At-	+I, +E, +DEn
Ayır-	+I, +E, +DEn
Bak-	+E, +DEn
Başar-	+I
Başla-	+E, +DE
Başvur-	+E
Beğen-	+I
Bekle-	+I, +DE
Bırak-	+I
Bil-	+I
Bin-	+E, +DE
Boya-	+I
Bul-	+I
Cevapla-	+I
Çağır-	+I
Çalış-	+E, +DE
Çek-	+I, +E
Çevir-	+I, +E
Çık-	+E, +DEn
Çiğne-	+I

Çiz-	+I
Çöz-	+I
Danış-	+E, +DEn
Darıl-	+E
Dene-	+I
Devir-	+I, +E
Dilimle-	+I
Dinle-	+I
Dinlen-	+DE
Dokun-	+E
Dolaş-	+I
Doy-	+E
Dön-	+E, +DEn
Döv-	+I
Dur-	+DE
Duy-	+I
Düş-	+E, +DEn
Düşün-	+I
Eğlen-	+DE
Ertele-	+I
Etkile-	+I
Evlen-	+IE
Ezberle-	+I
Faydalan-	+DEn
Geç-	+I, +E, +DEn
Gel-	+E, +DEn
Getir-	+I, +E, +DEn
Gez-	+I, +DE
Gir-	+E, +DEn
Git-	+E, +DEn
Giy-	+I
Gönder-	+I, +E
Gör-	+I

Göster-	+I, +E
Götür-	+I, +E
Gül-	+E
Gülümse-	+E
Güven-	+E
Harca-	+I
Hatırla-	+I
Hazırla-	+I, +E
Hazırlan-	+E
Hesapla-	+I
Hisset-	+I
Hoşlan-	+DEn
Isıt-	+I
Isır-	+I
İç-	+I
İmzala-	+I
İnan-	+E
İncele-	+I
İN-	+DEn
İste-	+I, +E
İşit-	+I
İzle-	+I
Kal-	+DE
Kaldır-	+I, +DEn
Kalk-	+DEn
Kapat-	+I
Kaybet-	+I
Kaybol-	+DE
Kaydet-	+I
Kazan-	+I
Kes-	+I
Kır-	+I
Kilitle-	+I

Kirala-	+I
Kontrol et-	+I, +DEn
Konuş-	+I
Kork-	+DEn
Koş-	+E, +DEn
Koy-	+I, +E
Küs-	+E
Merak et-	+I
Nefret et-	+DEn
Oku-	+I
Otur-	+DE
Öğren-	+I
Öğret-	+I, +E
Reddet-	+I
Sev-	+I
Seyret-	+I
Sor-	+I, +E
Sula-	+I
Sür-	+I
Şaşır-	+E
Tara-	+I
Telefon et-	+E
Tırman-	+E
Utan-	+DEn
Uzaklaş-	+DEn
Ütüle-	+I
Vazgeç-	+DEn
Veda et-	+E
Ver-	+I, +E
Yolla-	+E