

GEFAD / GUJGEF43(2): 1153-1189(2023)

Kazaklara Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kullanılması: Pedagojik Model Önerisi * **

The Use of Contrastive Analysis Method in Teaching Turkish to Kazakhs: A Pedagogical Model Proposal

Saule DAURENBEK¹, Fatma AÇIK²

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı. e-posta:
saulemmd@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta:fatmaacik1@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Derleme Makalesi/Review Article

Makalenin Geliş Tarihi: 24.03.2023

Yayına Kabul Tarihi: 18.07.2023

ÖZ

Bu çalışmanın amacı karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini temel düzeyde geliştirmeye yönelik bütüncül ve uygulamalı bir pedagojik modeli ortaya koymaktır. Bu doğrultuda öncelikle Türk soylulara Türkçe öğretiminde ortaya çıkan sorunlar, öğrenmeyi etkileyen unsurlar, Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yapılarını öğrenmedeki psikodilbilimsel özellikleri, zorluk hiyerarşi düzeyleri ve buna yönelik dilbilimsel yeterlilikleri incelenmiştir. İnceleme sonrasında elde edilen verilerden faydalanılarak karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı pedagojik bir model sunulmuştur. Bu pedagojik model üç aşamadan oluşmaktadır. İlgili modelde karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmek için kullanılması gereken öğretim ilke ve stratejileri, öğretim etkinlikleri, öğretmen ve öğrencinin rolleri tanımlanmıştır. Bu model, Türk soylulara Türkçe öğretimi çerçevesinde ilgili öğrencilerin dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılabileceği gibi hedef kitleye yönelik ders materyallerinin hazırlanmasına yönelik çalışmalarda da kullanılabilir.

***Alıntılama:** Daurenbek S. ve Açıık F. (2023). Kazaklara Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanılması: Pedagojik model önerisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1153-1189.

****** Bu çalışma, Prof. Dr. Fatma AÇIK danışmanlığında yürütülen Saule DAURENBEK'in Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Doktora Programı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi, Kazak Öğrenciler, Pedagojik Model*

ABSTRACT

This study aims to present a holistic and applied pedagogical model for improving Kazakh learners' Turkish linguistic competence at a basic level with a contrastive analysis method. In this respect, firstly, the issues that arise in teaching Turkish to Turkic speakers, the factors affecting learning, the psycholinguistic features of learning Turkish grammar structures of Kazakh learners, hierarchy of difficulty, and linguistic competencies were examined. The pedagogical model based on the contrastive analysis method was presented by using the data obtained after the examination. The pedagogical model consists of three stages. Teaching principles and strategies, teaching activities, and the roles of the teacher and the learner, which could be used to carry out effective teaching with the contrastive analysis method, were defined in the relevant model. This model can be used in studies aiming to develop the linguistic competence of related learners within the framework of teaching Turkish to Turkic speakers, as well as in studies aimed at preparing course materials for the target audience.

Keywords: *Contrastive Analysis Method, Kazakh Learners, A Pedagogical Model*

GİRİŞ

Türkiye'nin Türk Dünyasına yönelik kamu diplomasisi faaliyetleri “Türk Dünyası Gönüllü Elçileri” çerçevesinde yürütülmektedir. 1992 yılında başlatılan “Büyük Öğrenci Projesi” ile bugün “Türkiye Bursları” programı kapsamında ilgili coğrafyadan binlerce Türk soylu öğrenci Türkiye'ye gelerek eğitim görmektedir. Bugüne kadar Türk Dünyasından 75 bin 354 başvuru alınmış, 18 bin 656 kişi burslandırılmış ve 14 binden fazla öğrenci mezun olmuştur. Hâlihazırda 1429 öğrenci Türkiye'de eğitimine devam etmektedir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, 2022). Ayrıca başta Ahmet Yesevi Üniversitesi ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi olmak üzere birçok üniversitenin Türkoloji veya filoloji bölümlerinde ve Azerbaycan, Kazakistan, Türkmenistan ve Kırgızistan cumhuriyetlerindeki liselerde Türkçe yaygın olarak öğretilmektedir.

Alanyazında Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Birincisi, Türk soylulara Türkçe öğretimine yönelik çalışmaları (Dağaşan, 1995; Oyarkılıçgil, 2001; Barın, 2002; Kurt, 2010; Gümüş, 2010; Muradova, 2012; Çangal, 2012; Kara, 2013; Taştekin, 2015; Biçer ve Alan, 2019; Allaniyazova, 2014;

Yakar ve Yılmaz, 2016; Temur, 2017; Karataş ve Çevik, 2017; Açık, 2018; Güngör, 2018; Mehmet, 2019; Emek, 2020; Durmuş ve Kılınç, 2021; Terzioğlu, 2023) içermektedir. İkincisi ise Türk soyluların Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çalışmalardır (Açık, 1995; Çağlar, 1999; Atilla, 2001; Açık, 2008; Özyürek, 2009; Alyılmaz, 2010; Ergin ve Türk, 2010; Çelik, 2011; Öksüz, 2011; Şengül, 2014; Yılmaz, 2015; Boylu ve Başar, 2015; Erdoğan, 2015; Çetinkaya, Yertayeva ve Kaliyeva, 2016; Kumsar ve Kaplankıran, 2016; Sakallı, 2016; Ülper ve Çetinkaya, 2017; Kurt, 2018; Aydoğmuş, 2018a; Daurenbek ve Açık, 2019; Daurenbek, 2019; Temenova, 2020; Ogur ve Baştürk, 2022). Dolayısıyla Türk soylulara Türkçenin nasıl öğretilceğine ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır.

Kazak öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar (Yılmaz, 2015; Kumsar ve Kaplankıran, 2016; Sakallı, 2016; Çetinkaya, Yertayeva ve Kaliyeva, 2016; Aydoğmuş, 2018b; Daurenbek ve Açık, 2019; Daurenbek, 2019; Temenova, 2020; Durmuş ve Kılınç, 2021; Ogur ve Baştürk, 2022) incelendiğinde Kazak öğrencilerin de diğer Türk soylu öğrenciler gibi Türkçe öğrenim sürecinde kaynak lehçe ile bildikleri diğer dillerin etkisinden dolayı ses bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi gibi dil yapılarında birçok hata yaptıkları; dilin dört temel becerisinde zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Sakallı (2016, s.104) Türk soylu öğrencilerin ad durum eklerinde yapılan yanlışların kaynak lehçeden kaynaklandığını tespit etmiştir. Kumsar ve Kaplankıran (2016, s.85) Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenirken alfabeden kaynaklanan yanlışlıklar, yalancı eş değerlerle yanlışlıklar, yazım sırası yanlışlıkları, seslerin telaffuzunda yapılan yanlışlıklar, ekler ve cümlelerde yanlışlıklar yaptığını ifade etmiştir. Ogur ve Baştürk (2022, s.5-12); A1-A2 düzeyinde Kazak öğrencilerin ses olayları ve uyumu, isim çekim ekleri ile isim ve sıfat tamlamalarının kullanımı, fiil seçimi ve kullanımı, söz dizimi gibi konularda kaynak lehçenin imkânlarından faydalanıldığını belirtmiştir. Kazak öğrenciler diğer Türk soylu öğrenciler gibi Türkçe öğretim merkezlerinde uluslararası öğrencilerle aynı şartlarda ve aynı öğrenim ortamında Türkçe öğrenmektedir. Genelde bu durum Türk soylu öğrenciler için zaman kaybı olarak değerlendirilmektedir (Er, 2016; Karataş ve Çevik, 2017). Kazak ve Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalarda

(Oyarkılıçgil, 2001; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015) lehçeler arasındaki ortak tarih, kültür unsurlarının Türkçe öğrenimini etkileyeceği; Türkçenin kolay öğrenilebileceği ve Türkçe öğrenme sırasında ciddi sorunlarla karşı karşıya kalınmayacağına yönelik tespitlerde bulunulduğu görülecektir. Araştırmalar (Kurt, 2010; Şarıçoban, 2015; Er, 2016; Taştekin, 2015; Açık, 2018; Temur, 2017; Kurt, 2018; Durmuş ve Kılınç, 2021; Terzioğlu, 2023) Türk soyluların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak lehçeler arasındaki dilsel ve kültürel farklılıkları dikkate alarak Türk soyluların Türkçe öğretiminin ayrı başlık altında incelenmesi; ses bilgisi benzerlik ve farklılıklar, kültürel ortaklıklar üzerine öğretimin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Taştekin (2015, s.54) özel ders kitaplarının hazırlanmasının önemine değinmiştir. Temur (2017, s.524-528) çalışmasında Türk soylu öğrencilerin Türkçeye yönelik hazır bulunuşluk seviyeleri kaynak lehçe özelliğine göre farklılık gösterdiği için ilgili grup öğrencilerine yönelik uygun dil öğretim modeli ve programın hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Açık (2018, s.309-322) ise çalışmasında Türk soylu öğrencilerin hata yapabilecekleri durumların karşılaştırmalı çözümleme ile önceden tespit edilmesi durumunda Türk soylu öğrencilerin daha az hata yapmasının beklendiğini belirtmiştir. Hâlihazırda Türk soylulara yönelik hazırlanmış 'Orhun', 'Yesevi Türkçe Öğretim Seti' ve 'Altınköprü Öğretim Seti' mevcuttur. Terzioğlu (2023) 'Yesevi Türkçe Öğretim Seti'nde lehçeler arasındaki benzer ve ortak unsurların dil ve kültür bağlamında ne ölçüde yararlandığını incelemiştir. Söz konusu öğretim setinde tipolojik benzerliklere dayalı unsurların öğretmeni yönlendirmek için öğretmen kılavuz kitaplarında, öneri ve uyarı bölümlerinde bulunduğu ancak ders ve çalışma kitaplarında dilbilgisi anlatımı bölümünde, metinlerde ve etkinliklerde bulunmadığını tespit etmiştir. Ancak kültürel ortaklıkların öğretim setinin tüm düzeyinde, öğretmen kılavuz kitaplarında zengin bir nitelikte bulunduğu belirtmiştir (Terzioğlu, 2023, s.307-319).

Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi

Karşılaştırmalı çözümleme, bir dil kuramı olan yapısalcılık ile bir öğrenme kuramı olan davranışçılık arasındaki ilişkiyi içeren yöntemdir. Bu yöntemin felsefi temeli, diller arasındaki dilsel yapıların karşılaştırılması ve tespit edilen benzerlik ve farklılıkların

uygulamalı dil öğretim materyallerinin geliştirilmesinde kullanılmasıdır. Lado (1957, s.2) diller arasındaki benzer yapıların öğrenilmesinin kolay olacağını, farklı yapıların ise öğrenilmesinin zor olacağını vurgulamıştır. Fries (1945, s.9), ana dili ve hedef dil yapılarının karşılaştırılmasıyla üretilen dil materyallerinin dil öğretiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla karşılaştırmalı çözümlemede iki noktaya dikkat etmek önemlidir. Birincisi, diller arasındaki farklılıklardır. Banathy, Trager ve Waddle (1966, s.37) çalışmasında yabancı dil öğrenme sürecinde dil davranışındaki değişikliklerin öğrencinin ana dili ve kültürünün yapıları ile hedef dil ve kültürün yapıları arasındaki farklılıklara bağlı olduğunu ifade etmiştir. İkincisi ise diller arasındaki benzerliklerdir. Diller arasındaki benzerlikler de farklılıklar kadar yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli unsurlardır. Çünkü öğrencilerin ön bilgisinden hareketle yeni davranış ya da bilgileri inşa etmek kolaydır (Ringbom, 1987, s.134; Gass ve Selinker, 2008, s.137). Ayrıca diller arasındaki benzerlikler öğrencilerin hedef dile ilişkin daha anlamlı, tutarlı ve gerçekçi bir bakış açısı kazanmasını sağlayacaktır (Sanders, 1981, s.29).

Karşılaştırmalı çözümlemenin yabancı dil öğretiminde kullanılması hem öğrenciler hem de öğretmenler için bazı kolaylıklar sağlamaktadır. Sözgelimi, ilgili yöntem öğretmenler ve program geliştiriciler için olumlu veriler sunmaktadır (Sanders, 1981, s.22; Fisiak, 1981, s.8). Son zamanlarda yapılan çalışmalarda (NamazianDost, 2017; Khansir ve Pakdel, 2019; Kissova, 2020; Ulfayanti ve Jelimun, 2018) karşılaştırmalı çözümlemenin dilbilgisi yapılarını özellikle ses bilgisi ve şekil bilgisi öğretiminde ve ders materyallerinin hazırlanmasında faydalı olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte diller arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik dil öğretimi olası dilsel hataları tahmin etme, ölçme ve değerlendirme gibi konularda veri elde edilmesi açısından önemli görülmektedir (Lado, 1957, s.72; Jackson, 1981, s.204). Bu görüşler ışığında bu yöntemin öğrenciler, öğretmenler ve ders materyali tasarımcıları için önemli bir dil haritası olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde diller arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik iyi tanımlanmış algıları olduğu görüşü (Ellis,2015, s.140) göz önüne alındığında, karşılaştırmalı çözümleme iki dil veya lehçe arasındaki dilsel mesafenin uzak veya yakın olduğu konusunda bilgi edinmek için bir temel sağlayacaktır. Ayrıca dil ve kültür

bağlamının birbirinden ayrılmaz iki unsur olduğu dikkate alındığında ana dili ve kültürel yapıların hedef dil ve kültürel yapılarla karşılaştırılması öğrencilerin dilsel mesafesi kadar sosyal mesafe algılarının oluşmasında önemli rol oynayacaktır. Çünkü yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler hedef dil ve kültüre yönelik sosyal mesafenin çok uzak olduğunu düşündüklerinde gerekli dilsel girdiye maruz kalamayacaktır (Gass ve Selinker, 2008, s.483). Bu nedenle ilgili yöntem ile diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilerek öğretilmesi öğrencilerin hedef dile yönelik üst dilsel ve kültürel farkındalıklarının gelişmesinde etkili olacaktır. Bu, özellikle aynı dil ailesinden olan lehçeleri karşılaştırarak özellikle eğitsel karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle öğretimde daha etkili olabilmektedir.

Geleneksel karşılaştırmalı çözümleme dilbilim ve Türkoloji gibi alanlarda; eğitsel temelli karşılaştırmalı çözümleme yöntemi, yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitsel amaçlı karşılaştırmalı çözümleme, karşılaştırılacak olan diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların anlamlı, sade ve kolay okunmasını sağlayan yöntemdir (Marton, 1981, s.162-166). Diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların eğitsel amaçlı karşılaştırılmasında karşılaştırılacak dilsel yapılarının iki dilde de mevcut olması gerekmektedir (Krzyszowski, 1981, s.72). Ayrıca karşılaştırma ve sonrasındaki aşamaların iyi planlanması ve zorluk hiyerarşi düzeylerinin belirlenmiş olması gerekmektedir.

Temel Aşamalar

Alanyazın incelendiğinde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin temel aşamaları hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Whitman'a göre (1970, s. 191) karşılaştırmalı çözümleme; betimleme, seçme, karşılaştırma ve öngörme gibi dört temel aşamadan meydana gelmektedir (Whitman'dan aktaran Byung-gon, 1992, s. 135). Betimlemede ana dil ile hedef dil ses bilgisi, şekil bilgisi ve sözdizimsel açıdan incelenmektedir. Seçme aşamasında betimleme sonucunda karşılaştırılacak dil yapıları seçilmektedir. Karşılaştırma aşamasında ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmektedir. Öngörme aşamasında ise olumsuz aktarıma neden olabilecek yapılar belirtilmekte ve bunlara ilişkin bir öğretim programı hazırlanmaktadır. Johansson'a göre

(2008, s.10); ilk aşamada ana dil ve hedef dil yapıları tanımlanmakta ve karşılaştırılmaktadır. İkinci aşamada, öğrenme gücüne neden olabilecek farklılıklar tespit edilmektedir. Son aşamada ise elde edilen bulgular ders materyallerinin geliştirilmesinde kullanılmaktadır. James (1980, s.63) karşılaştırmalı çözümlemenin seçme, betimleme, karşılaştırma, tahmin etme ve doğrulama gibi beş aşamadan oluştuğunu belirtmiştir (James'tan aktaran Keshavarz, 2011, s.14-16). İlk aşamada öğrencinin hedef dili öğrenme sırasında zorlandıkları dilsel yapılar seçilmektedir. Bu aşamada birbirine eşdeğer yapılar tercih edilmesi gerekmektedir. Karşılaştırılacak dilsel yapılar seçildikten sonra ilgili yapıların iyice tanımlandığı betimleme aşaması, ardından tanımlanan dilsel yapıları karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar belirlendiği karşılaştırma aşaması gelmektedir. Sonrasında hedef dilin öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilecek yapılar tahmin edilmektedir. Bu aşamada zorluk hiyerarşisi düzeylerine göre değerlendirme süreci yapılmaktadır. Doğrulama aşamasında, öğretmenin hatalar ve zorluklarla ilgili tahminleri tekrar kontrol edilmektedir (Keshavarz, 2011, s.14-16). Aşamalarla ilgili farklı görüşler olsa da temelde öğrenme güçlüklerini belirlemeye odaklanılmıştır. Dolayısıyla ilgili yöntemin kullanımında zorluk hiyerarşisi düzeylerinin belirlenmesi önemlidir.

Zorluk hiyerarşisi, ikinci veya yabancı dil öğrenmenin gücünü değerlendirmek için kullanılan düzeylerdir. Stockwell, Bowen ve Martin (1965) İngilizce ve İspanyolcanın dilbilgisi özelliklerini karşılaştırarak ses bilgisi alanında sekiz, şekil bilgisi alanında on altı zorluk düzeyini belirtmiştir (Stockwell ve diğerlerinden aktaran Keshavarz, 2011, s.16). Zorluk hiyerarşisi düzeylerinin sayısı dillerin uzaklığına veya yakınlığına bağlı olarak değişebilmektedir. Bu bağlamda Brown (2000, s.209-210), Prator'un (1967) ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisine yönelik kullanılacak altı genel zorluk hiyerarşisi düzeyini geliştirmiştir (Brown'dan aktaran Keshavarz, 2011, s.17). Bunlar; aktarım, birleşme, yetersiz farklılaşma, yeniden yorumlama, aşırı farklılaşma ve ayırma düzeyleridir. Keshavarz'a (2011) göre aktarım düzeyi, öğrencinin ana dilindeki dilsel yapısını hedef dile aktarma olanağı olarak anlaşılmaktadır. Ana dili ile hedef dil arasında benzerlik varsa olumlu bir aktarım söz konusudur. Birleşme düzeyi, ana dilde

iki veya daha fazla yapının hedef dilde tek bir yapı içinde bulunmasıdır. Bu düzey öğrencilerin alışık oldukları farklılığa dikkat etmemelerinden kaynaklanabilmektedir. Ana dildeki bir yapı hedef dilde mevcut olmadığında yetersiz farklılaşma düzeyi ortaya çıkacaktır. Bu nedenle, bu gibi durumlarda öğrenciler hedef dili kullanırken kendi ana dillerindeki yapılardan kaçınmalıdır. Yeniden yorumlama düzeyi, ana dildeki bir yapı hedef dilde farklı ya da yeni bir yapıda bulunduğu meydana gelecektir. Bu durumda öğrencilerin ilgili yapılara dikkat etmeleri önemlidir. Zorluk hiyerarşisinin bir başka düzeyi aşırı farklılaşmadır. Bu düzey, hedef dildeki yapı karşılığı ana dildeki yapıyla çok az benzerlik gösterdiğinde veya hiç benzerlik göstermediğinde ortaya çıkacaktır. Zorluk hiyerarşisinin son düzeyi ayırmadır. Ayırma düzeyi, ana dildeki bir yapı hedef dildeki ikiden fazla yapıyla eşleştğinde oluşacaktır. Bu durum öğrenciler için zor olabileceğinden öğrencilerin diller arasındaki yapıları dikkatli bir şekilde ayırması gerekmektedir (s.17-19). Bu düzeyler, hedef dili veya lehçeyi öğrenme sürecinde ortaya çıkan güçlükleri değerlendirmede hem öğretmene hem öğrenciye büyük kolaylık sağlayacaktır. Tüm bu bilgiler ışığında Türk soylu öğrencilere lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların dikkate alındığı karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle öğretilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu öğretimin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin süreçler açıklanmadan önce Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yapılarını nasıl öğrendiklerine yönelik bilgiler psikodilbilimsel olarak değerlendirilmelidir.

Kazak Öğrencilerin Türkçe Öğreniminin Psikodilbilimsel Özellikleri

Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenme süreci hem dilsel hem zihinsel açıdan daha karmaşık niteliktedir. Çünkü Kazakça ve Türkçenin benzer ve farklı dilbilgisi yapıları hiç şüphesiz Türkçenin öğrenim sürecini etkilemektedir. Her yabancı dil öğrenme sürecinde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğrenim sürecinde de dilbilgisi yapılarının anlaşılması öncelikle algı, doğru kullanımı ise üretim yoluyla gerçekleşmektedir. Algı ve üretim birbiriyle bağlı olarak dilbilgisi yapılarının zihinde nasıl kodlandığını göstermektedir. Sajavaara'ya (1981, s.94) göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaptıkları hatalar dışarıdan gelen bilgilerin doğru ya da yanlış algılanmasının sonucudur. Buna göre anlamlı ve doğru bir dil üretimi için dilsel girdinin anlaşılır bir şekilde algılanması

gerekmektedir. Tam algı, yeni bilgileri tanıyan ve geçmiş deneyimlerimizle ilişkilendirilen zihinsel bir süreçtir (Gass ve Selinker, 2008, s.482). Bu süreç ikinci veya yabancı dil öğretiminde algılanan girdi olarak bilinmektedir. Algılanan girdi, yeni bir dilsel girdinin önceki bilgilerle ilişkili olduğu süreçtir (Gass ve Selinker, 2008, s.482). Burada anlaşılabilir girdi ile algılanan girdi arasında temel farka dikkat edilmelidir. Anlaşılabilir girdi, öğrencinin mevcut dil düzeyinin bir düzey üzerindeki bilgidir (Krashen, 1982, s.68). Algılanan girdi ise ön bilgi ile ilgili olarak öğrenciyi analiz sürecine hazırlayan bir süreçtir (Gass ve Selinker, 2008, s.486). Kısacası, algılanan girdi anlaşılabilir girdiyi gerçekleştirmek için bir ön koşuldur.

Dilsel girdinin anlaşılabilirliği algılanan girdiye bağlı olduğundan algılanan girdiyi sağlamak için hedef dilin yapılarının anlaşılması önemlidir. Gass ve Selinker (2008), algılanan girdinin sağlanmasında sıklık, tanıdık, sosyal mesafe, tutum, çağrışım ve ön bilgi gibi özelliklerin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu özellikler dilsel girdiyi anlaşılır kılarak öğrencilerin hedef dildeki yapıları kolayca tanınması ve anlaması için büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Derin düzeyde tanınan ve çağrışımla sunulan bilgiler her zaman zihinde kalıcı olmaktadır (Soslo, MacLin ve MacLin, 2018, s.262). Çok tanıdık bilgilerin anlaşılması karmaşık ve zor bilgilere göre daha kolaydır (Soslo ve diğerleri, 2018, s.102-103). Bu, özellikle temel düzeyde bir yabancı dil öğrenenler için geçerlidir. Çünkü temel düzey öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde ana dil işleme stratejilerini kullanırken, ileri düzey öğrenciler hedef dil işleme stratejilerini kullanmaktadır (Arabski, 2006, s.14; Gass ve Selinker, 2008, s.151). Tüm bu görüşler, Lado'nun (1957, s.2) ana dil ve hedef dil arasındaki benzer yapıların kolayca algılanırken, farklı yapıların algılanmasının zor olduğu görüşünü desteklemektedir.

Amaç ve Önem

Aynı dil ailesinden gelen Kazakça ve Türkçe arasındaki benzerlik ve farklılıklar, aşinalık, ön bilgi ve çağrışımlar gibi özelliklere dayalı algılanan girdiyi sağlaması açısından Kazak öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde ciddi oranda kolaylıklar sağlayacaktır. Gass ve Selinker (2008, s.460) çalışmasında Nation (2001) ve Ellis'in (2001) görüşlerine göndermede bulunarak dilsel bilgi ve kullanımının insan deneyimi ile ilişkili olduğunu

ve anlamsal bellekte depolandığını belirtmiştir. Singleton (1999), yabancı dil öğretimi ile ilgili çalışmaları değerlendirdikten sonra, ana dil ile hedef dilin söz varlığının beynin farklı bölümlerinde depolansa da sürekli etkileşim hâlinde olduğunu ifade etmiştir (Singleton'dan aktaran Gass ve Selinker, 2008, s.462). Bu nedenle temel düzeyden başlayarak Kazak öğrencilere lehçeler arasındaki anlamı yakın olan sözcüklerin karşılaştırılarak öğretilmesi farklılıkları doğru anlamalarına yardımcı olacaktır.

Dil ve kültürün birbirine bağlı iki unsur olduğu göz önüne alındığında, hedef lehçenin öğretiminde lehçeler arasındaki benzerliklerden hareketle kültürel unsurlara yer verilmesi önemlidir. Dilbilimsel açıdan bakıldığında, Kazak öğrenciler dünyanın dilsel resmine dayalı olarak Türkçeyi ve Türk kültürünü kolay özümseyeceği düşünülmektedir. Mikhalev (2001) ve Kornilov (2003) çalışmalarında dünyanın dilsel resminin belirli bir dilin ses bilgisi, şekil bilgisi gibi yapılarına özellikle söz varlığına yansıdığını belirtmiştir. Bu, özellikle deneyimden ortaya çıkan kültürel unsurlarda belirgindir. Örneğin “Nevruz” bayramı, “kız isteme”, “kırk çıkartma” gibi gelenekler, yemek kültürü, sayılar ve renkler gibi Türk kültürüne ait bazı değerlerin metin içinde karşılaştırılarak sunulması Kazak öğrencilerin lehçeler arasındaki ortak ya da farklı kültürel kodları kolayca algılamalarına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin diller arasındaki benzerlik ve farklılıklar konusunda iyi tanımlanmış bir algıya sahip olduğu düşünülürse (Ellis, 2015, s.140), lehçeler arasındaki benzer ve farklı kültürel unsurlar Kazak öğrencilerin lehçeler arası hem psikolojik hem sosyal mesafe algısını oluşturmada faydalı olacaktır. Böylece lehçeler arasındaki ortak kültürel unsurlar ve bu unsurları yansıtan söz varlığı, Kazak öğrencilerin kendi dilsel dünya resmi ile hedef kültürün dünya resmi arasında bağ kurmalarında, ortak bir dünya resmi oluşturmalarında ve “lehçeler arası diyalog” bağlamını gerçekleştirmede büyük kolaylık sağlayacaktır. Lehçeler arasındaki ses bilgisi, şekil bilgisi, söz varlığı ve kültürel unsurlardaki benzerlikler dilsel açıdan kullanılabilir, bilişsel açıdan ulaşılabilir algılanan girdiyi sağlamada önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla çalışmamızda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde karşılaştırmalı çözümleme yöntemini kullanarak Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesine dayalı bir pedagojik model oluşturmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada karşılaştırmalı çözümlemenin yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik çalışmalar nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında söz konusu yöntem temelinde Kazak öğrencilerin dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesine dair pedagojik bir model hazırlanmıştır. Çalışma, doğal ortamdaki olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde açıklanmasına yönelik nitel bir süreci (Yıldırım ve Şimşek, 2008) içerdiğinden bütüncül bir bakış açısına dayalı yorumlayıcı özelliğe sahiptir.

Pedagojik Model

Eğitim alanında yapılan birçok çalışmada (Stoff, 1966; Berber ve Güzel, 2009; Güneş ve Çelikler, 2010; Düşkün ve Ünal, 2015) model, çalışılan bir konunun arka planını gösteren, öğrenme-öğretme sürecini bütünsel olarak ele alan ve zihinde oluşan materyali ortaya koyan ürün olarak ele alınmıştır. Buna göre pedagojik modelin, belirli bir konuyu öğretme amacına uygun olarak öğretim ilkelerini, araç-gereçlerini ve aşamalarını açıklayan bütüncül bir ürün olduğu anlaşılmaktadır. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesine ilişkin pedagojik model; temel aşamaları, kazanımları, öğretim ilkelerini, öğretim etkinlikleri, öğretmen ve öğrencinin rolünü kapsayan bir model olması beklenmektedir. Ancak söz konusu pedagojik modelin tüm bu unsurları belirlenmeden önce modelin uygun yapısının temeli açıklanmalıdır.

Pedagojik Modelin Yapısı

İkinci ve yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yöntemi üzerine yapılan çalışmalarda (Rivers, 1968; Jakobovits, 1969; Stockwell, 1968; Sridhar, 1981) karşılaştırma sonucunda tespit edilen diller arası benzerlik ve farklılıkların açık bilgiyi içeren zihinsel süreçlere dayanan öğretim olduğu belirtilmiştir. Zihinsel süreçler, öğrencilerin belirli bir dil işlevini veya kullanımını tanımlamasına, açıklamasına, karşılaştırmasına, örneklemesine ve uygulamasına yardımcı olarak dilsel yapılara odaklanmasına olanak sağlamaktadır (Stern, 1992, s.307). Zihinsel süreçler bilinçli

öğrenimle ilişkilidir. Bu bağlamda Krashen (1982, s.10) ikinci veya yabancı bir dilde yeterliliği geliştirme sürecinin dilbilgisi kurallarını bilmek, farkında olmak, yani bilinçli öğrenim ile ilgili olduğunu ve tüm bunların açık bilgiye dayandığını ifade etmiştir. Açık bilgi, öğrencilerin dilin yapılarına odaklanmalarına ve dil hakkında kavramsal bilgi edinmelerine yardımcı olmaktadır (Stern, 1992, s.334). Chamot (2005, p.123) açık öğretimin üst bilişi desteklediği ve öğrencilerin öğrenme sürecini anlama becerilerini geliştirdiği için farklı stratejilerden daha etkili olduğunu belirtmiştir (Chamot'dan aktaran Brown, 2000, s.140). Buna göre karşılaştırmalı çözümleme yöntemi lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkında net bilgileri ortaya koyarak Kazak öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir.

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan tüm kaynaklara hem metin içinde hem kaynakça bölümünde yer verilmiştir. Bu çalışma etik kurul onayına tabi olan bir araştırma olmadığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

BULGULAR

Bu bölümde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin doğası esas alınarak Kazakça ve Türkçe arasındaki benzerlik ve farklılıklara göre zorluk hiyerarşisinin düzeyleri belirlenmiştir. Ardından söz konusu yöntemin temel aşamaları ile pedagojik model yapısı dikkate alınarak temel düzeyde geliştirilmesi gereken dilbilimsel yeterlilikler, öğretim etkinlikler, öğretmen ve öğrenci rollerinin bütüncül olarak ele alındığı bir pedagojik model sunulmuştur.

Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi ile Pedagojik Model

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi ile ilişkin açık öğretim süreci *hazırlık, uygulama ve değerlendirme* gibi aşamalardan oluşmaktadır. *Hazırlık aşamasında* Keshavarz'ın (2011, s.14-16) çalışmasında James'in (1980) belirlediği temel aşamalardan hareketle Kazakça

ve Türkçe dilbilgisi yapıları karşılaştırılmak üzere seçilmiştir. Seçilen dilbilgisi yapıları lehçeler arasındaki uyumluluk açısından kontrol edilmiştir. Lehçeler arasında birbirine uyumlu olan dilbilgisi yapıları tanımlanmıştır. Daha sonra lehçeler arasındaki dilbilgisi yapıları karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin hedef lehçeyi öğrenme güçlüğüne neden olabilecek dilbilgisi yapıları tahmin edilerek zorluk hiyerarşisi düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Bu aşamada karşılaştırılan lehçeler arasındaki dilbilgisi yapıları ve belirlenen benzerlik ve farklılıklara göre zorluk hiyerarşisinin düzeyleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Türkçe ve Kazakçanın Dilbilgisi Yapıları ve Zorluk Hiyerarşisinin Düzeyleri

Karşılaştırılan Dilbilgisi Yapıları	Zorluk Hiyerarşisi Düzeyleri
Ses bilgisi	
Alfabe	a. Aktarım düzeyi b. Yeniden yorumlama düzeyi
Ses uyumları	a. Aktarım düzeyi b. Yeniden yorumlama düzeyi
Ses olayları	a. Aktarım düzeyi b. Yeniden yorumlama düzeyi
Düzenli ses değişimleri	a. Aktarım düzeyi b. Yeniden yorumlama düzeyi
Şekil bilgisi	
İsim (Ad) / isimlerde teklik/çokluk /iyelik ekleri	a. Aktarım düzeyi b. Yeniden yorumlama düzeyi
Hâl kategorisi	a. Aktarım düzeyi b. Yetersiz farklılaşma düzeyi
Zamirler	a. Yetersiz farklılaşma düzeyi b. Yeniden yorumlama düzeyi
Sıfatlar	a. Aşırı farklılaşma düzeyi b. Yetersiz farklılaşma düzeyi

Sıfatların dereceleri	a. Aşırı farklılaşma düzeyi b. Yetersiz farklılaşma düzeyi
Zarflar	a. Yeniden yorumlama düzeyi b. Yetersiz farklılaşma düzeyi
Fiil çekimi (Haber kipleri)	
Şimdiki zaman	a. Birleşme düzeyi b. Yeniden yorumlama düzeyi
Görülen geçmiş zaman	a. Birleşme düzeyi
Öğrenilen geçmiş zaman	a. Birleşme düzeyi b. Yeniden yorumlama düzeyi
Gelecek zaman	a. Birleşme düzeyi b. Yeniden yorumlama düzeyi
Geniş zaman	a. Yeniden yorumlama düzeyi
Fiil kipleri	
Emir kipi	a. Yeniden yorumlama düzeyi b. Yetersiz farklılaşma düzeyi
Şart kipi	a. Aktarım düzeyi
İstek kipi	a. Yeniden yorumlama düzeyi
Gereklik kipi	a. Yeniden yorumlama düzeyi
Cümle Öğeleri	
Yüklem/ Özne/ Nesne/ Yer tamlayıcısı / Zarf / Niteleyici / Cümle dışı öğeler	a. Aktarım düzeyi

Türkçe ve Kazakçanın karşılaştırılması sonrasında ses bilgisinde aktarım ve yeniden yorumlama düzeyleri olmak üzere iki zorluk hiyerarşi düzeyi tespit edilmiştir. Şekil bilgisi yapıları karşılaştırıldığında kaynak lehçenin bir yapısı hedef lehçede farklı şekilde yer aldığı ve kaynak lehçede bir haber kipinin birden fazla türü olduğu ancak ilgili kipin Türkçede tek bir kip içinde yer aldığı tespit edilmiştir. Buna göre Kazak öğrencilerin hedef lehçeyi öğrenmeyle ilgili zorluk hiyerarşi düzeyleri sıklığa göre yeniden

yorumlama, yetersiz farklılaşma, birleşme, aktarım ve aşırı farklılaşma olmak üzere toplam beş düzey belirlenmiştir. Bu düzeyler doğrultusunda Kazak öğrenciler Türkçenin şekil bilgisi yapılarını öğrenirken benzerlik ve farklılıklara dikkat etmeli ve kaynak lehçe ile benzer yapılardan kaçınmalıdır.

Türkçe ve Kazakça cümle ögeleri açısından karşılaştırıldığında her iki lehçedeki cümle ögelerinin işlev açısından aynı olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle Kazak öğrencilerin ilgili ögelerle cümle kurmada zorlanmayacağı düşünülmektedir. Hedef lehçe ile ilgili cümle ögeleri zorluk hiyerarşisinin düzeyleri açısından aktarım düzeyi olarak tanımlanmıştır.

Kazak öğrencilerin kaynak lehçe etkisinden dolayı hedef lehçede anlambilimsel hatalar yaptıkları bilinmektedir. Özellikle bu hatalar yalancı eş değerlerle yakından ilişkilidir. Alanyazında Kazakça ve Türkçedeki yalancı eş değer sözcükleri ele alan çalışmalar (Bermaganbetova, 2016; Aydoğmuş, 2018b; Sarsenbekova, 2019) vardır. Bermaganbetova (2016) tarafından yapılan çalışmada iki lehçe arasında 261 tam yalancı eş değer, 26 kısmi yalancı eş değer tespit edilmiştir. Tam yalancı eş değer sözcüklerin 197'si eş sesli sözcüklerden, 64'ü ise ses değişimi yoluyla; kısmi yalancı eş sözcüklerin 18'i eş sesli sözcüklerden ve diğer 8'i ses değişimi ile oluştuğu belirtilmiştir (s.135). Aydoğmuş (2018b, s.111-133) çalışmasında Kazakça ve Türkçe arasında 162 isim, 38 fiil olmak üzere toplam 200 yalancı eş değer tespit etmiştir. Tespit edilen yalancı eş değer sözcüklerin ağırlıklı olarak isim türünden sözcükler olduğu görülmektedir. Sarsenbekova (2019) ise 414 madde başı yalancı eş değer sözcüğü tespit etmiştir. Bu sözcüklerin 342'sinin tam yalancı eş değer, 72'sinin ise kısmi yalancı eş değer sözcük olduğu; 253'ünün eş sesli sözcüklerden, 161'inin ise ses değişimleri yoluyla ortaya çıktığı belirtilmiştir. Yalancı eş değer sözcükler dil düzeylerine göre değerlendirildiğinde A1 düzeyinde 111, A2'de 52, B1'de 55, B2'de 48, C1'de 28 ve C2'de ise 65 sözcük tespit edilmiştir (s.121-123). Tespit edilen yalancı eş değer sözcüklerin ağırlıklı olarak temel düzeyde olduğuna dikkat edilmelidir. Dolayısıyla temel düzeyde yalancı eş değer sözcüklerin olumsuz aktarıma neden olacağı anlaşılmaktadır.

Uygulama aşamasında karşılaştırma sonucunda belirlenen benzerlik ve farklılıkların amaca uygun Kazak öğrencilere ne şekilde sunulması gerektiği söz konusudur. İlgili aşamada Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yapılarına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmede öğretim kazanımların, ilkelerin ve etkinliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak geliştirilmesi gereken Türkçe dilbilimsel yeterlilikler açıklanmalıdır. Çünkü belirlenen bilgi ve becerilere göre uygun öğretim ilkeleri dikkate alınarak etkinlikler hazırlanacaktır. Dilbilimsel yeterlilik, dilin temel yapıları (ses bilgisi, biçim birimi, söz varlığı ve sözdizimi) ve bu yapıların iletişimde doğru kullanımı ile ilgili bilgi ve beceri bütünüdür. Yabancı dil öğretiminde temel kılavuz olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2020) dilbilimsel yeterlilik; genel dil aralığı, söz varlığı, dil bilgisel doğruluk, sözcük denetimi, ses bilimsel denetim ve yazım denetimi gibi boyutlardan oluşmaktadır. Genel dil aralığı, öğrencinin basit ve ezberlemiş ifadelerden çok geniş alana kadar kaydedecekleri ve düzeylere göre farklılık gösterdikleri dilsel gelişmeleri içermektedir. Söz varlığı, öğrencinin basit sözcüklerden çok karmaşık söz varlığına kadar sahip olduğu ve kullandığı sözcük ve ifadelerin çeşitliliği ve genişliği ile ilgili bilgi bütünüdür. Dilbilgisel doğruluk, öğrencinin dilsel yapıları doğru kullanma ve düşüncüyü yansıtırken dilbilgisi yapılarına odaklanma becerisidir. Sözcük denetimi, öğrencinin söz varlığından iletişime uygun olan ifadeleri ya da sözcükleri seçebilme becerisidir. Sesbilimsel denetim, ses birimlerini seslendirmede anlaşılabilirlik, sözcük ve cümle vurgusu, aksan, ton, ritim ve konuşma hızına ilişkin bilgi ve beceri toplamıdır. Yazım denetimi, temel düzeyde sözcükleri ve cümleleri kopyalama, heceleme, yazım ve noktalama işaretleriyle anlaşılabilirliğe ilişkin bilgi bütünüdür (s.129-136). Tüm bu boyutlar öğrencinin düzeyine göre farklılık göstermektedir. Sözelimi, temel düzeyde sözlü ve yazılı anlatımda dilbilimsel yeterlilik öğrencinin günlük durumlarda ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar temel bir dil yapısına sahip olma; temel ve günlük sözcüklere ve kısa ifadelere de aşina olma; kısa ve günlük ifadeler üretebilme; temel cümle yapılarını doğru kullanabilme, tahmin edebilme ve kontrol edebilme; sesbirimlerin sistematik olarak yanlış sesletilmesine rağmen söyleyişi anlaşılır bir şekilde kullanabilme, günlük durumlarla ilgili kısa metinleri kopyalayabilme ve yazabilme gibi becerilerden oluşmaktadır (D-

AOBM, 2020, s.130-136). Söz konusu kazanımlardan hareketle, öğrencilerin dilbilimsel yeterliliklerini temel düzeyde geliştirme sürecinin dilbilgisi yapılarını doğru kullanma, kontrol etme, tahminde bulunma ve üretme gibi zihinsel ve eylemsel süreçleri gerektiren bilgi ve becerileri kapsadığı söylenebilir. Kazak öğrencilerin temel düzeyde dilbilgisine yönelik kazanımların belirlenmesinde D-AOBM'de (2020) belirtilen dilbilimsel yeterlilik ile ilgili boyutlar esas alınmıştır. Bu boyutlar, öğrendiklerini bilme, öğrendiklerini hatırlama ve önceki bilgilere dayanarak yeni bilgiler oluşturma gibi bilgileri; dilbilgisi yapıları farklı durumlarda doğru kullanma ve anlamlı cümleler üretebilme gibi becerileri içermektedir. Kazak öğrencilerin temel düzeyde geliştirilmesi gereken Türkçe dilbilimsel yeterliklerinin boyutları ve kazanımları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemine Dayalı Türkçe Dilbilimsel Yeterlilikler

A1 Düzeyi	A2 Düzeyi
Genel dil aralığı	
-Lehçeler arasındaki benzerlikleri içeren somut ve basit bir dil yapısına sahiptir.	-Tahmin edilebilir konularda potansiyel söz varlığından yola çıkarak günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar temel bir dil yapısına sahiptir.
-Lehçeler arasındaki benzer yapıları basit bir cümle türlerinde kullanabilir.	-Lehçeler arası benzer temel cümle yapılarını kullanabilir.
-Lehçeler arasındaki benzerlikler dâhil olmak üzere farklılıkları cümle içinde yanlış kullanabilir.	-Potansiyel söz varlığından hareketle basit sözcük ve kalıp ifadeleri kullanarak kendisi, çevresi, ailesi, yaptığı işler vb. temel konular hakkında iletişim kurabilir.
	-Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları kullanma sırasında bazı yanlışlar ortaya çıkabilir.
Söz varlığı	
-Lehçeler arasındaki benzerliklerden yola çıkarak temel bir söz varlığına sahiptir.	-Tanıdık konu ve durumlarda günlük ihtiyaçlarını karşılamak için lehçeler arasındaki benzer sözcük ve kalıp ifadeleri içeren yeterli söz varlığına sahiptir.
-Lehçeler arasındaki benzerliklerden hareketle belirli	

durumlara ilişkin basit kalıp ifadelerle sahiptir.

-Temel iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için lehçeler arasındaki benzer ve farklı sözcük sayıları ve türlerini içeren temel söz varlığına sahiptir.

-Günlük ihtiyaçlarını karşılamak için farklı durumlarda çağrışımlardan hareketle lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak eş/zıt /yakın anlamlı sözcüklerden oluşan söz varlığına sahiptir.

Dilbilgisel doğruluk

-Lehçeler arasındaki düzenli ses değişimleri arasındaki farkı ayırt edebilir.

-Lehçeler arasındaki benzer ve farklı dilsel yapıları tahmin edebilir.

-Lehçeler arasındaki düzenli ses değişimlerini hedef lehçede doğru kullanabilir.

-Hedef lehçede olumsuz aktarıma neden olabilecek dilsel yapılara örnek verebilir.

-Genel olarak hedef lehçede basit dilbilgisi ve cümle yapısını doğru kullanmaya odaklanabilir.

-Hedef lehçede basit dilbilgisi yapıları doğru kullanabilir.

-Hedef lehçede dilbilgisi yapıları ile ilgili temel hatalar yapabilir ve düzeltebilir.

Sözcük denetimi

-Potansiyel söz varlığına dayalı olarak belirli durumlar için uygun sözcükleri ve ifadeleri kontrol edebilir.

-Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayalı iletişime uygun sözcükleri ve ifadeleri kontrol edebilir.

-Hedef lehçede olumsuz aktarıma neden olabilecek farklı sözcük türleri ve ifadeleri kontrol edebilir.

-Günlük konular ve durumlarla ilgili hedef lehçede bulunan temel sözcükleri ve ifadeleri bağlam içinde doğru kullanabilir.

-Tanıdık konu ve durumlar hakkında iletişim kurmak için temel potansiyel söz varlığından yararlanabilir.

Sesbilimsel denetim

-Lehçeler arasındaki benzer sözcük ve yapıları toplumun geneli tarafından anlaşılabilir.

-Lehçeler arasındaki benzer ve farklı sesleri hedef lehçede üretebilir.

-Sözlü anlatım sırasında lehçeler arasındaki benzer ve farklı sesleri doğru bir şekilde tekrar edebilir.

-Sözlü anlatım sırasında lehçeler arasındaki farklı sesleri anlaşılır bir şekilde üretebilir.

-Konuştuğu kaynak lehçeden vurgu, ritim ve tonlama üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen temel sözcük ve yapıların bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir.

-Vurgu, ritim ve tonlama üzerinde konuştuğu kaynak lehçeden güçlü bir etki vardır ancak bu etkiye rağmen söyleyiş anlaşılacak kadar açıktır.

-Tanıdık konu ve durumlarda iletişim kurarken konuşulan kişinin belirli sesleri anlamak için çabaladığında söyleyiş anlaşılabilir.

-Konuştuğu kaynak lehçeden vurgu, ritim ve tonlama üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen temel sözcük ve yapıların bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir.

Yazım denetimi

-Tanıdık olduğu basit sözcükleri ve kısa parçaları kopyalayabilir.

-Uyruğunu, adresini ve diğer kişisel bilgilerini heceleyebilir.

-Kişisel bilgileri ile ilgili temel bir cümle yapısı oluşturabilir.

-Hedef lehçedeki lehçeler arasındaki düzenli ses değişikliklerinden oluşan sözcükleri ve ifadeleri doğru yazabilir.

-Yazılı anlatımda temel noktalama işaretleri olan noktalar ve soru işaretlerini kullanabilir.

-Tahmin edilebilir konularda potansiyel söz varlığından yola çıkarak basit ifadeleri içeren kısa metinleri doğru bir şekilde üretebilir.

-Günlük konulara ilişkin kısa metinleri kaynak lehçeden hedef lehçeye çevirebilir.

-Günlük konulara ilişkin kısa metinleri (kişisel bilgiler, aile bilgileri, yerel talimatlar vb.) kopyalayabilir.

-Hedef lehçede önceden edinilmiş bilgilerle temel dilbilgisi yapısını kullanarak kısa metinler yazabilir.

-Yazılı anlatımda temel noktalama işaretleri olan noktalar, virgül ve soru işaretlerini kullanabilir.

-Kısa sözcükleri ve ifadeleri kabul edilebilir ses bilgisel doğrulukla yazabilir.

Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile bunlara bağlı zorluk hiyerarşi düzeylerinden hareketle belirlenen kazanımlar, Kazak öğrencilerin lehçeler arasındaki dilsel özelliklerden kaynaklanan hatalarını en aza indirmede önemlidir. Ayrıca söz

konusu kazanımların lehçeler arası dilsel ve sosyal algıyı geliştirmede olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

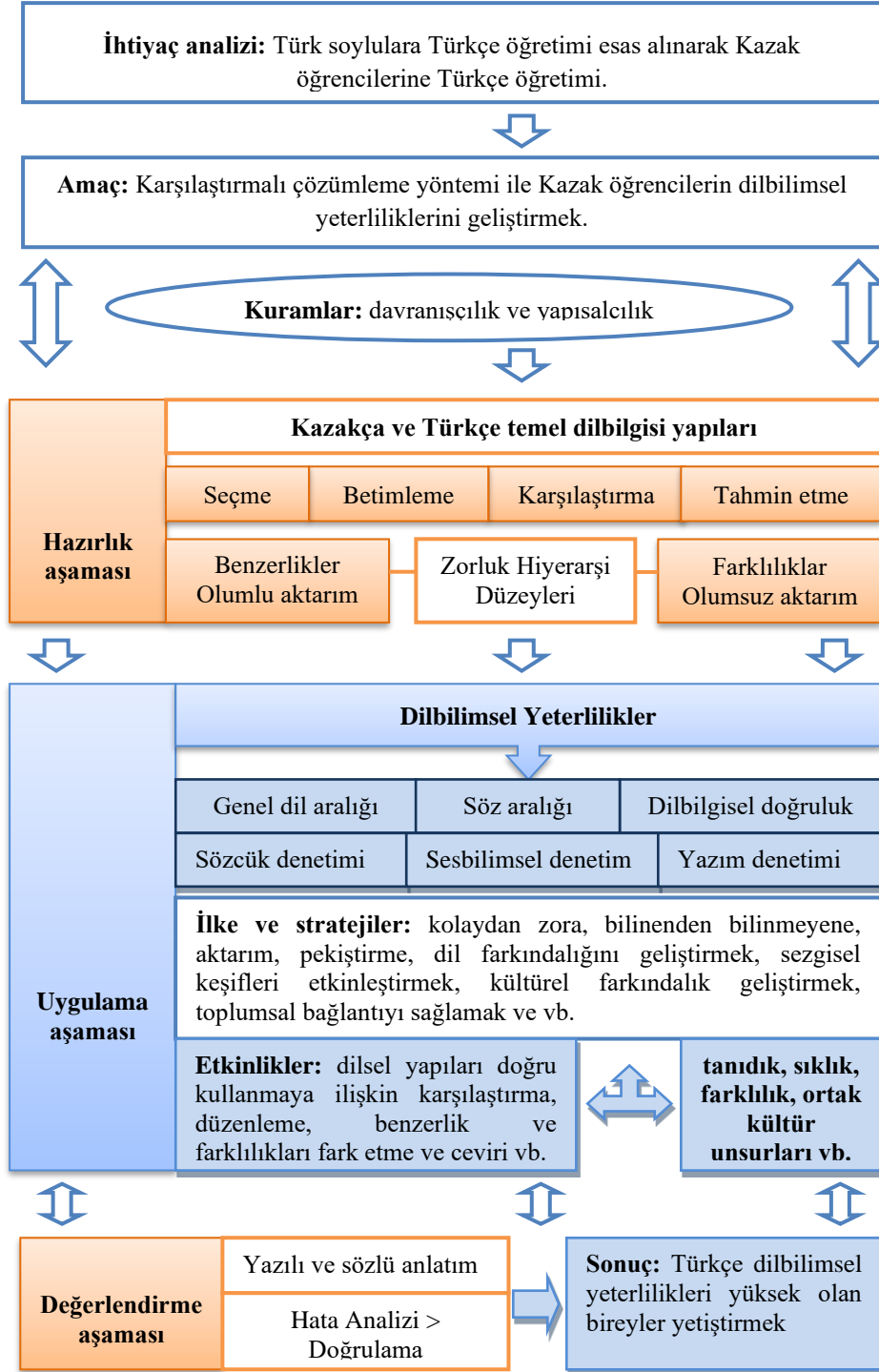
Öğretim Etkinlikleri

Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi için ilgili öğretim sürecinin uygulama aşamasında kullanılacak öğretim etkinliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğretim etkinlikleri tanımlamadan önce öğretim ilkelerine ya da stratejilerine dikkat edilmelidir. Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin bilişsel ve eylemsel bilgi ve beceriler bütününden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda; genel öğretim ilkeleri (Küçüköğlü ve Taşgın, 2021) ve yöntem sonrası pedagoji boyutunun geniş ölçekli stratejileri (Kumaravadivelu, 2006) dikkate alınmalıdır. Genel öğretim ilkelerinden *kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, hayata yakınlık, açıklık, aktarım, geri bildirim ve pekiştirme*; geniş ölçekli stratejilerden ise *öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak, algısal uyumsuzlukları en aza indirmek, müzakere edilen bir etkileşim ortamı sunmak, öğrenci özerkliğini desteklemek, dil farkındalığını geliştirmek, sezgisel keşifleri etkinleştirmek, dilsel girdiyi bağlamsallaştırmak, dil becerilerini bütünleştirmek, toplumsal bağintıyı sağlamak ve kültürel farkındalık geliştirmek* tüm bunların Kazak öğrencilere temel düzeyde Türkçe öğretimi sürecinde dikkate alınması önemlidir.

Sridhar (1981, s.212) birçok araştırmacının karşılaştırmalı çözümleme ile ilişkin görüşlerinden hareketle zihinsel süreçleri destekleyen etkinliklerin uygulanması gerektirdiğini belirtmiştir. Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin karşılaştırmalı çözümleme ile geliştirilmesinde zihinsel süreçleri içeren işlevsel iletişim etkinlikleri ile sosyal etkileşim etkinliklerini kullanmada yarar vardır. Richards ve Rodgers (2014) tarafından yapılan bir çalışmada işlevsel iletişim etkinlikleri resimleri karşılaştırma, benzerlik ile farklılıkları fark etme, bir olay dizisi üzerinde çalışma, harita veya resimde eksik olan yapıları tamamlama, belirli bir duruma yönelik talimat verme, talimatları takip etme, duruma yönelik problem çözme gibi görevlerden; sosyal etkileşim etkinliklerinin ise sohbet, tartışma, role yapma, benzetim ve uydurma gibi görevlerden oluştuğunu belirtmiştir (s.96). İşlevsel iletişim etkinlikleri hazırlanırken karşılaştırma,

sınıflandırma, düzenleme, listeleme, kişisel tecrübeleri paylaşmak, çeviri yapmak ve problem-çözme gibi zihinsel süreçleri içermesine dikkat etmek; odaklanmış etkinliklerin hazırlanmasında ise farklı iletişim durumlarında doğru dil yapılarının üretilmesine ve kullanılmasına yönelmek gereklidir. Yani Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesinde farkındalık ve doğruluğa odaklanan işlevsel iletişim etkinlikleri ile odaklanmış etkinliklerin kullanılması gereklidir.

Uygulama aşamasında geliştirilmesi gereken kazanımlar ve bunlara ilişkin öğretim ilke, strateji ve etkinlikleri belirlendikten sonra değerlendirme aşamasına geçiş yapılması gerekmektedir. Değerlendirme aşaması yani hata analizinde; öğrencilerin sözlü ve yazılı ifadeleri kontrol edilerek farklı dilbilgisi hatalarına neden olabilecek yapılarla ilgili tahminleri doğrulamasının yapıldığı hata analizi yapılacaktır. Bu aşamada öğrenci hatalarının ne sıklıkta ve türde yapıldığının tespit edilmesi önemlidir. Ayrıca öğretimin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu belirlenmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerini değerlendirmeleri sonucunda mevcut öğrenme sürecinde yapılacak değişiklikler hakkında karar vermelerini gerektiren bir süreçtir. Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini temel düzeyde karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile geliştirmeye yönelik öğretim sürecinin yapısal ve işlevsel özelliklerini içeren pedagojik model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi ile Kazak Öğrencilerin Türkçe Dilbilimsel Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pedagojik Model

Ortaya koyulan model, öğretim hedefine uygun aşamaları açıklayan unsurlardan oluşmaktadır. Bu unsurlar birbiriyle ilişkili olup öğretim türüne uygun ilke, strateji ve etkinlikleri içeren bütüncül ve esnek yapıda olan uygulamalı bir pedagojik modeli ortaya sunmaktadır. Bu yöntemi kullanarak öğretmenler, eğitim sürecini planlamak, hangi adımların atılması ve hangi eylemlerin yapılması gerektiği konusunda fikir sahibi olmak için bu modeli kullanabilecektir. Ancak karşılaştırmalı çözümleme yöntemini kullanarak öğrenme sürecini en iyi şekilde uygulayabilmek için öğretmen ve öğrencinin rollerine dikkat edilmelidir.

Dikkate Alınması Gereken Önemli Noktalar

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle öğretim süreci yürütürken ve etkinlik türleri tasarlanırken öncelikle Kazak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Dikkat edilmesi gerektiren diğer bir husus lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklardır. Üzerinde önemli durulması gereken diğer bir nokta belirlenen zorluk hiyerarşisi düzeyleridir. Zorluk hiyerarşisi düzeylerinin dikkate alındığı etkinlikler öğretmenlere öğrenci hatasına odaklanma; öğrencilere ise olumlu ve olumsuz aktarıma neden olabilecek dilbilgisi yapılarını tahmin etme ve çıkarımlarda bulunma konusunda yararlı olacaktır. Ayrıca zorluk hiyerarşisi düzeylerinin lehçeler arası psikolojik mesafenin yönünü belirlemede önemli olduğu söylenebilir. Dil ve kültürün ayrılmaz iki unsur olduğu düşünülürse, karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle geliştirilen etkinliklerde ortak kültürel unsurlara yer verilmesi önemlidir. Daha önce belirtildiği gibi ortak kültürel unsurlar, sosyo-duygusal filtreyi azaltmak ve kontrol etmek için öğrenme ortamında koşullar yaratarak Kazak öğrencilerin kültürleşme sürecinin başarısına büyük katkı sağlayacaktır. Çünkü öğrenciler kültürleştikçe öğrenme süreci gerçekleşmektedir (Gass ve Selinker, 2008, s. 404). Ayrıca lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile ortak unsurların karşılaştırarak verilmesi Kazak öğrencilerin lehçeler arasındaki dilsel mesafe ve sosyal mesafe algısı oluşturmalarında etkili olacaktır. Bu nedenle konuya

yönelik ortak kültürel unsurları yansıtan ürünlerin, kavramların, ifadelerin ve değerlerin etkinliklerde yer almasına dikkat edilmelidir.

Dilsel girdi özelliklerinin yanı sıra söz konusu yöntemle öğretim sürecinin etkililiğini artıran öğretmenin bilgi alanı, öğretim bilgi alanı, öğretmen ve öğrencinin rolü gibi önemli unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemine yönelik öğrenme sürecinde öğretmenin pratik, içerik, bağlamsal, pedagojik, kişisel ve yansıtıcı gibi temel bilgilere ek olarak lehçelerarası dilsel bilgi ve lehçeler arası kültürel bilgi gibi bilgilere sahip olması gerekmektedir. Tüm bu bilgiler birbiriyle ilişkili olarak öğretmenin bilgi alanını oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmen, öğretim-öğrenim süreci için gerekli olan temel aşamalar, zorluk hiyerarşisi, olumlu aktarım, olumsuz aktarım ve hata analizi gibi öğretim bilgi alanını bilmelidir. Çünkü bunlar karşılaştırmalı çözümleme yönteminin doğasını yansıtan unsurlardır. Bu nedenle, bu bilgi alanlarına göre öğretmen öğretim sürecinde farklı roller üstlenmesi gerekmektedir. Genel olarak, karşılaştırmalı çözümleme yönteminin temel aşamalarına, lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara, zorluk hiyerarşisinin düzeylerine göre öğretmen hem sunucu hem de çözümlemeci, danışman ve tasarımcı rollerinde hareket etmelidir. Öğrenci ise karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle öğrenim sürecinde kaynak lehçe ile hedef lehçe arasında bağ kuran arabulucu ve dilbilgisi yapılarını kontrol etmeleri, yorumlamaları ve karşılaştırmaları için denetleyici rollerinde olmalıdır. Ancak öğrencilerin bu rolleri yerine getirebilmesi; kaynak lehçeden yola çıkarak hedef lehçenin dilsel ve kültürel yapısını tanıması ve böylece “lehçeler arası diyalog” etkileşimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için öğretmenin öğrenciyi sürekli desteklemesi gerekmektedir. Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin öğretmen merkezli olduğu dikkate alındığında, burada öğretmen rolü önemlidir. Bu nedenle öğretmenin sahip olması gereken öğretmen bilgi alanı ve öğretim bilgi alanı öğretmen-öğrenci rolünü etkilemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk soylulara Türkçe öğretimi, genel olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi programı ve ders kitaplarıyla yürütülmesi Türk soylu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretmek için

hazırlanmış “Altın Köprü, Yabancılara Türkçe Öğretim Seti” ve “Yesevi Türkçe Öğretim Seti” ise lehçeler arası tipolojik benzerliklerin ve farklılıklardan yeterli düzeyde faydalanılmadığı tespit edilmiştir.

Genel olarak Türk soylu öğrenciler şekil bilgisi, ses bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi yapılarında sıklıkla hatalar yaptığı görülmüş ve hataların öğrencilerin dilbilimsel yeterlilik düzeylerinin yeterli derecede olmadığını ve bunun da lehçeler arasındaki benzer ve farklı dilbilgisi yapılarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Dolayısıyla hedef kitle için lehçeler arasındaki dilsel benzerlik ve farklılıklara dayalı ihtiyaç analizi yapılması ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda karşılaştırmalı bir öğretim yöntemi ve eğitim materyali geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kaynak lehçenin etkisiyle hedef lehçenin ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi gibi dil yapılarında hatalar yaptığı ve dört temel dil becerisinde zorluk yaşadığı bilinmektedir. Psikodilbilim açısından bakıldığında lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar Kazak öğrenciler için hem kullanılabilir hem ulaşılabilir algılanan girdi sağlamakta ve Türkçe öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar Kazak öğrencilerde dilsel ve sosyal mesafe algısının şekillenmesinde etkili olabilmektedir. Kazakça ve Türkçe dilbilgisi yapıları arasındaki benzerlikler kolaylaştırıcı görevde olup farklılıkların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla Kazak öğrencilerinin Türkçe dilbilimsel yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi için lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları dikkate alacak, karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile esnek ve bütüncül yapıda olan pedagojik bir modele ihtiyaç vardır.

Alanda yapılan çalışmalara dayanarak Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini temel düzeyde geliştirmeye yönelik etkileşimli ve uygulamalı pedagojik bir model geliştirilmiştir. Bu modelde önce Kazakça ve Türkçenin temel dilbilgisi yapılarının karşılaştırılması yapılmış ve zorluk hiyerarşi düzeyleri belirlenmiştir. Aktarım, yeniden yorumlama, yetersiz farklılaşma, aşırı farklılaşma ve birleşme başlıkları altında zorluk hiyerarşi düzeyleri tespit edilmiştir. Buna göre Kazak öğrenciler Türkçe dilbilgisi yapılarını öğrenirken kaynak lehçedeki yapılardan kaçınmalı ve hedef lehçedeki

farklı yapıları dikkatli bir şekilde yeniden yorumlamalıdır. Tespit edilen zorluk hiyerarşi düzeyleri dikkate alınarak pedagojik modelin temel aşamaları, izlenecek adımlar, uygun öğretim ilke ve stratejileri ile öğretim etkinlikleri sunulmuştur. Ayrıca önerilen modele dayalı olarak dilsel girdi özellikleri, öğretmenin bilgi alanı, öğretim bilgi alanı, öğretmen ve öğrencinin rolü gibi önemli unsurlar açıklanmıştır.

Bu modelde tanımlanan tüm unsurlar birbiriyle ilişkilidir ve modeli bir bütün olarak oluşturmaktadır. Bu model ve unsurları, öğretmenlerin adım adım uygulayacağı bilgileri içermekte ve bu yönden de öğretmenlere rehber niteliği taşımaktadır. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle Türkçe öğretiminin doğası temel alınarak geliştirilen bu model, genel olarak etkili Türkçe öğretimi için gerekli unsurları içermektedir. Öğretmenler, Türkçe öğretirken dikkate alınması gereken unsurları değerlendirmek ve karşılaştırmalı çözümleme yöntemini kullanarak öğretim materyalleri geliştirmek için bu modeli kullanabilecektir. Ayrıca bu model, program geliştiriciler tarafından öğretimin içeriğini belirlemek ve söz konusu yöntemi kullanarak Türk soylulara Türkçe öğretme sürecini düzenlemek için kullanabilecektir. Önerilen bu pedagojik model sadece Kazaklara değil, Türk cumhuriyetlerinin genelinde Türkçe öğretme sürecini planlamaya ve yöneltmeye yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (1995). *Özbekistan'dan eğitim-öğretim amacıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin dil-kültür-uyum problemleri ve çözüm teklifleri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Lefkoşa.
- Açık, F. (2018). Karşılaştırmalı çözümleme yaklaşımı ile Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (s. 309-332) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Allaniyazova, M. (2014). *Özbekistan'da Türkiye Türkçesi eğitimin yeni yaklaşım ve yöntemler açısından değerlendirilmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1) , 328-338. <https://doi.org/10.7884/teke.439>
- Arabski, J. (2006). Language transfer in language learning and language contact. In Arabski, J. (Ed.) *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* (pp. 12-21). Multilingual Matters.
- Atilla, J. (2001). *Ural dilleri konuşanların Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar*. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur.
- Aydoğmuş, E. (2018a). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde yaptıkları yanlışlar ve yapılan yanlışlar üzerine öneriler (Manas üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler örneğinde). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 51-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/36351/396822> adresinden erişilmiştir.
- Aydoğmuş, E. (2018b). Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler üzerine. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, (23), 109-135.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziturkiyat/issue/67898/1053060> adresinden erişilmiştir.

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Banathy, B., Trager, E., & Waddle, C. (1966). The use of contrastive data in foreign language course development. In A. Valdman (ed.), *Trends in Language Teaching* (pp. 27-56). New York: McGraw Hill.
- Barın, E. (2002). Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilere Türkiye Türkçesinin öğretimi. *Prof. Dr. Sadık TURAL Armağanı* (s. 77-80) içinde. Ankara: Can.
- Bermaganbetova, S. (2016). *Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Berber, N. C. ve Güzel, H. (2009). Fen ve matematik öğretmen adaylarının modellerin bilim ve fende rolüne ve amacına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 87-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61797/924371> adresinden erişilmiştir.
- Bıçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1), 143-157. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538665>
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Yurt dışında Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dillilerin yazılı anlatım hataları: İran örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 324-338. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475769> adresinden erişilmiştir.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Byung-gon Y. (1992). A review of the contrastive analysis hypothesis. *Dongueui*, 19, 133-149. Retrieved from <http://fonetiks.info> > bgyang
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-48. Retrieved from <https://www.researchgate.net/>

- CEFR. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35. <https://doi.org/10.5070/L46200521>
- Celce-Murcia., M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M.P.S. Jordà (Ed) *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). Springer.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/003465430490022>
- Çağlar, A. (1999). Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve akraba toplulukları öğrencilerinin sorunları. *Amme İdaresi Dergisi*, 32(4), 132-169. <https://avesis.hacettepe.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Çelik, M. E. (2011, Ekim). *Samsun'da öğrenim gören Türk Soylu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları açısından incelenmesi*. Uluslararası Samsun Sempozyumunda sunulmuştur, Samsun.
- Çetinkaya, G., Yertayeva, P. ve Kaliyeva, N. (2016, Mayıs). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin yaptıkları diliçi ve diller arası yanlışlar*. III. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumunda sunulmuştur, Bakü.
- Dağışan, D. (1995). TÖMER'de Türk soylulara Türkçe öğretimi ve "Türkçe öğreniyoruz" adlı kitaplar üzerine bir inceleme. *Bilge Yayınları*, 3, 14-17.
- Daurenbek, S. ve Açık, F. (2019, Temmuz). *Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sorunlar*. VI. Beynelxalq Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumunda sunulmuştur, Bakü, Azerbaycan.
- Daurenbek, S. (2019, Ekim). *Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerin sözlü anlatımlarında dillerarası etkileşim*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulmuştur, Samsun.
- De Graaff, R., & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In Long, M.H. & Doughty, C.J. (Eds.) *The Handbook Of Language Teaching* (pp. 726-755). Wiley-Blackwell.
- Durmuş, M. ve Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma. *Bilig*, (97) , 1-28 . <https://doi.org/10.12995/bilig.9701>

- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emek, M. (2020, Eylül). *2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi alanında Türkiye’de yapılan tez ve makale türü akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. 6. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresinde sunulmuştur, Sakarya.
- Er, O. (2016). Türk soylulara Türkçe öğretimi. Yıldırım, F ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitabı* (s. 403-422) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, E. (2015, Ekim). *Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur, Erzurum.
- Ergin, G. ve Türk, F. (2010). Türkiye’de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-41. <https://dergipark.org.tr/tr> adresinden erişilmiştir.
- Fisiak, J. (1981). Some introductory notes concerning contrastive linguistics. In J. Fisiak (Ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp.1-9). UK: Pergamon Press.
- Fries, Ch. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. An introductory course. New York: Routledge.
- Güngör, A. (2018). Kazakistan’da Türkçe öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1875-1883. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/39454/465264> adresinden erişilmiştir.
- Jackson, H. (1981). Contrastive Analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English. In J. Fisiak (Ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 195-205). UK: Pergamon Press.
- Jakobovits, Leon A. (1969). Second language learning and transfer theory: theoretical assessment. *Language Learning*, 19(1-2), 55-56. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com>

- James, C. (1981). The transfer of communicative competence. In J. Fisiak (Ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 57-69). UK: Pergamon Press.
- Johansson, S. (2008). *Contrastive analysis and learner language: a corpus-based approach*. Oslo: University of Oslo.
- Kara, M. (2013). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 201-210) içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karataş, M. ve Çevik, A. İ. (2017). Dil öğretiminde “ana lehçe” ile “hedef lehçe” arasındaki ilişkinin (benzerlik) dil becerilerine etkisi (Azerbaycan Türkçesi-Türkiye Türkçesi örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 579-608. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2058>
- Keshavarz, M. N. (2011). *Contrastive analysis & error analysis (new edition)*. Tehran: Rahnama Press.
- Khansir, A. A. & Pakdel, F. (2019). Contrastive analysis hypothesis and second language learning. *Journal of ELT Research*, 4(1), 35-43. https://doi.org/10.22236/JER_Vol4Issue1pp35-43
- Kissová, M. O. (2020). Contrastive analysis in teaching English pronunciation. *SWS Journal of Social Sciences and Art*, 2(1), 39-65. Retrieved from <https://www.researchgate.net/>
- Kornilov, O. A. (2003). *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov*. Moskva: CHeRo.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krzeszowski, T. (1981). Contrastive analysis in a new dimension. In J. Fisiak (Ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 71-85). UK: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Kumsar, E. ve Kaplankıran, İ. (2016). Kazakların Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışlıklar ve bu yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik öneriler. *Diyalektolog*, 12, 81-103. <http://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.105>

- Kurt, M. (2018). Türkiye Türkçesinin Türk dillilere öğretiminde karşılaşılan olumlu ve olumsuz transferler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (s.302-308) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçüköğlü, A. ve Taşgın, A. (2021). Öğretimle ilgili temel kavramlar. Güven, S. ve Özerbaş, M.A. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 2-31) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Lesh, R. & Doerr, H. M. (Eds.). (2003). *Beyond constructivism: A models and modelling perspective on mathematics problem solving, learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marton, W. (1981). Contrastive analysis in the classroom. In J. Fisiak (Ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 147-155). UK: Pergamon Press.
- Mehmet, G. (2019). Türk dilli gruplara Türkiye Türkçesinin öğretiminde dikkat edilecek noktalar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 273-284. <https://doi.org/10.16916/aded.491286>
- Mikhalev, A.B. (2001). Sloi yazykovoij kartiny mira. "Yazyk i Kultura", pp. 108-109. Retrieved from <https://elibrary.ru>
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Orta Asya'daki Türk Soylulara A1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneği* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- NamazianDost, E. (2017). A review of contrastive analysis hypothesis with a phonological and syntactical view: A cross-linguistic study. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(6), 165-173. Retrieved from <http://www.jallr.com>
- Ogur, E. ve Baştürk, Ş. (2022). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak Öğrencilerde ana dili etkisi. *TİDSAD (Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi)*, 9 (33), 1-15. <https://avesis.uludag.edu.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Oyarkılıçgil A. A. (2001). *Kazak ve Kırgız öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının Türkçe öğrenim başarılarıyla ilişkisi* (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Öksüz, A. (2011). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 72-84. <https://silo.tips/download> adresinden erişilmiştir.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rivers, Wilga M. (1968). Contrastive linguistics in textbook and classroom. (Georgetown Monograph Series on Languages and Linguistics, No. 21, p. 151-154). Washington: Georgetown
- Sajavaara, K. (1981). Psycholinguistic models, second-language acquisition and contrastive analysis. In J. Fisiak (Ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 87-120). UK: Pergamon Press.
- Sakallı, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk soylu öğrencilerle Türk soylu olmayan öğrencilere durum eklerinin öğretilmesi meselesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 101-108. <https://doi.org/10.29065/usakead.232439>
- Sanders, C. (1981). Recent developments in contrastive analysis and their relevance to language teaching. In J. Fisiak (Ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 21-32). UK: Pergamon Press.
- Sarsenbekova, G. (2019). *Kazaklara Türkçe öğretiminde yalancı eş değer sözcükler* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe University Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Solso, R. L., MacLin, M. K., & MacLin, O. H. (2018). Bilişsel psikoloji. (Çev. Ayçiçeği-Dinn). Bilge Kültür. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2005).
- Sridhar, S.N. (1981). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. In J. Fisiak (Ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 207-241). UK: Pergamon Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, Robert P. (1968). Contrastive linguistics and lapsed time. (Georgetown Monograph Series on Languages and Linguistics, No. 21, p. 11-26). Washington: Georgetown

- Stoff, V. A. (1966). *Modeling and philosophy*. Moscow: Nauka
- Taştekin, A. (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi nasıl olmalıdır. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (3), 43-55. <https://philpapers.org/rec/TATTTDT> adresinden erişilmiştir.
- Temenova, G. (2020, Kasım). *Kazak Türkçesindeki yalancı eşdeğerlerin Türkçe öğretiminde yaşadığı zorluklar*. II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur, İstanbul.
- Temur, N. (2017, Nisan). *Türk lehçeleri konuşurlarına Türkiye Türkçesinin öğretiminde hazırlanacak ders programları ve materyallerinde temel dil becerilerinin öncelik durumları ve uygulamaları*. II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur. Gazi üniversitesi Matbaası, Ankara.
- Terzioğlu, Y. (2023). *Türk soylulara Türkçe öğretimi: Yesevi Türkçe öğretim seti örneği* (Basılmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.) *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Uğurlu, M. (2004). Türk lehçeleri arasında kelime eş değeri. *Bilig*, (29), 29-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig/issue/25391/267944> adresinden erişilmiştir.
- Ulfayanti, N., & Jelimum, M. O. (2018). Contrastive analysis of English and Indonesian vowel phoneme and its lesson plan in language teaching. *Journal of Applied Studies in Language*, 2(2), 116-123. Retrieved from <http://ojs.pnb.ac.id/index.php/JASL/article/view/1030>
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2017, Nisan). *Türk soylu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar*. IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumunda sunulmuştur, Niğde.
- Van Ek, J. A. (1986). Objectives for foreign language learning. *Vol.1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <https://www.scribd.com/>
- Weisgerber, J. L. (Ed.). (2004). *Native language and the formation of the spirit*. URSS. Moscow.
- Yakar, Y. M. ve Yılmaz, O. (2016, Mayıs). *Çizgi filmler aracılığıyla Türk soylulara Türkçe ve değer öğretimi*. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresinde sunulmuştur, Munich, Almanya.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6.Baskı. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 37, 257-275. <https://search.trdizin.gov.tr/tr> adresinden erişilmiştir.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı. (2021). *Türk devletleri diaspora kurumları YTB ev sahipliğinde toplanıyor*. <https://dkp.ytb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

SUMMARY

Introduction and Aim

The similarities and differences between Kazakh and Turkish, which generally come from the same root, affect the Turkish learning process of Kazakh learners. It is known that Kazakh learners make mistakes in the grammar structures of the target language with the influence of the source language in the process of learning Turkish. Based on the information and opinions presented so far, it is believed that teaching Turkish to Turkic speakers should be done by comparing it based on separate programs and course materials. Because the similarities and differences between languages play an important role in providing linguistically and cognitively accessible input for learners. Considering that learners have well-defined perceptions of the similarities and differences between languages in the foreign language learning process, the essence of teaching Turkish to Kazakh learners with the contrastive analysis method emerges. This method provides some convenience for learners and teachers in foreign language teaching. This method is used to determine the hierarchy of difficulty, reveal important information about predicting structures that may cause negative transfer in learning, and create learners' perception of the linguistic and social distance between languages. For this reason, there is a need for an applied and holistic pedagogical model on how the contrastive analysis method should be applied in the process of teaching Turkish to Kazakh learners. This study aims to create a pedagogical model based on the development of Kazakh learners' Turkish linguistic competence using the contrastive analysis method within the framework of teaching Turkish as a foreign language. This model is essential because it includes teaching principles and strategies, teaching activities, and the roles of teacher and learner. It is believed that the pedagogical model and main elements developed within the scope of this study will shed light on the teaching methods and activities to be applied in the process of teaching Turkish to Turkic speakers.

Method

In this study, studies on contrastive analysis in foreign language teaching were examined using the document analysis method, which is a qualitative research method. A pedagogical model for the development of Kazakh learners' linguistic competence was developed based on the method, with the analysis of the findings determined as a result of the information obtained. Since the study includes a qualitative process (Yıldırım & Şimşek, 2008) for the realistic and holistic explanation of the events in the natural environment, it has an interpretative feature based on a holistic perspective. In the study, due to the nature of the method, the stages were followed, and a pedagogical model was tried to be put forward to improve the Turkish linguistic competence of Kazakh learners at a basic level.


Conclusion and Discussion

Based on the studies and opinions in the field, a holistic and flexible pedagogical model has been developed to improve Kazakh learners' Turkish linguistic competence at a basic level. In this direction, basic grammatical structures of Kazakh and Turkish were compared and hierarchy of difficulties was determined. In general, hierarchy of difficulties such as transfer, reinterpretation, underdifferentiation, overdifferentiation, and coalescence was identified. Accordingly, Kazakh learners should avoid structures in the source language while learning Turkish grammar structures

and carefully reinterpret different structures in the target language. Considering the identified hierarchy of difficulties, the basic stages of the pedagogical model, the steps to be followed, appropriate teaching principles and strategies and teaching activities were presented. In addition, based on the model, essential elements such as linguistic input characteristics, the teacher's knowledge area, the teaching knowledge area, and the role of the teacher and learner were explained. This model and its elements contain information that teachers will implement step by step and will guide teachers in this regard. In addition, this model can be used by program developers to determine the content of teaching and to organize the process of teaching Turkish to learners of Turkic speakers by using this method. The proposed pedagogical model will help to plan and direct the process of teaching Turkish not only to Kazakhs but also to other learners of Turkic speakers.

ORCID

Saule DAURENBEK  ORCID 0000-0001-9791-2812

Fatma AÇIK  ORCID 0000- 0002- 3972-0799

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teřekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman analizine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

