
Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 28.07.2023 Kabul/Accepted: 16.09.2023

Makale Türü: Araştırma

İki Dillilere Türkçe Ad Durum Eklerinin Kavram Haritaları Tekniği İle Öğretimi:

Bir Eylem Araştırması*

Ömür GÖKAKIN**

Esin Yağmur ŞAHİN***

ÖZ

Bu çalışma iki dillilere ad durum eklerinin öğretiminde kavram haritalarının kullanılmasının etkilerini inceleyen bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseninin kullanıldığı çalışmada amaçsal örnekleme yöntemi esas alınmış ve araştırma Çanakkale ilinde faaliyet gösteren Rum azınlık okullarında yürütülmüştür. Eylem araştırması sürecinde tutulan öğretmen günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve odak grup görüşmesinde elde edilen veriler çalışmanın veri havuzunu oluşturmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların ad durum eklerinin özellikle yan işlevlerini kullanırken zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bilgi eksikliği, bazı öğrencilerin Türkçe konuşma pratiğinin az olması, Rum dilinde ad durum eklerinin farklı olması ve bu farkın öğrencileri olumsuz etkilemesi bu sorunun kaynağını oluşturan üç ana nedendir. Çalışma sonucunda ad durum eklerinin kavram haritaları tekniği ile öğretilmesinin çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin başarısına olumlu etki ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ad durum ekleri, kavram haritaları, azınlık okulları, iki dillilere Türkçe öğretimi.

Teaching Turkish Case Endings to Bilinguals with Concept Maps: An Action Research

ABSTRACT

This study is a research that examines the effects of using concept maps in teaching case endings to bilinguals. Purposeful sampling method was used in the study, in which the action research design, which is one of the qualitative research methods, was used, and the research was carried out in Rum Minority Schools operating in Çanakkale. The teacher diaries kept during the action research process, student activities and the data obtained in the focus group interview formed the data pool of the study. The data obtained were interpreted with descriptive analysis. As a result of the study, it was seen that the participants had difficulties in using the case endings, especially the side functions. The lack of knowledge of the students, the fact that some students have little practice in speaking Turkish, the difference in the case endings in the Romaic language and the negative effects of this difference on the students are the three main reasons for this problem. As a result of the study, it was seen that teaching the noun case suffixes with the concept maps technique had a positive effect on the success of the students who made up the study group.

Keywords: Name case suffixes, concept maps, minority schools, Turkish teaching to bilinguals.

Atf Bilgisi: Gökakın, Ö. & Yağmur Şahin, E. (2023). İki dillilere Türkçe ad durum eklerinin kavram haritaları tekniği ile öğretimi: Bir eylem araştırması. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 142-164. Doi: 10.48066/kusob.1333972

* Bu çalışma, Ömür GÖKAKIN'ın Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN danışmanlığında hazırladığı "Türkçe Ad Durum Eklerinin Öğretilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Gökçeada Rum Okulları Örneği" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Öğretmen, Atatürk Ortaokulu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7210-3453>

*** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, esinsahin25@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9730-3280

Giriş

Türkçe günümüzde gerek ana dili olarak gerekse ikinci dil veya yabancı dil olarak geniş bir coğrafyada ve farklı şartlarda yaşayan kitlelere öğretilmektedir. Öğrencilerin ana dillerinin, öğrenme ortamlarının, sosyokültürel durumlarının, dil öğrenme sebep veya motivasyonlarının farklı olması gibi birçok etmen öğretim süreçlerinin de farklılaşmasına zemin hazırlar. Nitekim milli eğitimimizin temel ilkelerinden olan “öğrenciye görelilik” ilkesi de bu etmenlerin dikkate alınmasının eğitim öğretimin kalitesini arttıracaklarını vurgulamaktadır.

Öğretimde bireysel farklılıklara verilen önem öğretim uygulamalarının çeşitliliğini de artırmaktadır. Bu durum öğretimin her alanında olduğu gibi Türkçe öğretiminde de geçerli bir durumdur. Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde Türkçe öğretilmekte ve birbirinden çok farklı sosyokültürel özelliklere sahip öğrencilerle çalışılmaktadır. Bu zengin öğrenci profilinin yapılan bilimsel çalışmalara aynı oranda yansması gerekmektedir.

Türkçe eğitimi alanında yeterli çalışmanın yapılmadığını düşündüğümüz alanlardan biri ülkemizde faaliyet gösteren azınlık okullarıdır. “Azınlık ve yabancı okulları ile ilgili olarak Türkiye’de yapılan yayınlar fazla gibi görünse de yabancı ülkelerde aynı konuda yapılan araştırmalarla kıyaslandığında yetersiz sayıda olduğu görülür. Siyasi, ekonomik ve kültürel tarihimiz bakımından büyük önem taşıyan böyle bir konuda daha fazla araştırma yapılmalıdır” (İleri, 2005).

Ülkemizde faaliyet gösteren azınlık okulları üzerine yapılan bilimsel çalışmaların azlığının yanında bir başka sorun ise bu çalışmaların daha çok tarihi ya da hukuki boyutu ile ilgilenmeleridir. Çalışmamızın yürütüldüğü 2022 yılı itibarı ile YÖK Tez Merkezinin kayıtları incelendiğinde Sarıoğlu (2002), Dere (2008) gibi çalışmaların okulların tarihsel ve politik boyutuna yoğunlaştığı; Çorbacı (2022)’nın azınlık okullarındaki din eğitimi konu aldığı; Lee (2019) ve Barış (2017)’ın azınlık okulları öğrencilerinin kimlik oluşumu ile ilgilendiği; Avedisyan (1997) ve Dolaş (2019)’ın sınıf iklimi üzerine çalıştığı; Yazıcı (2013) ve Durmuş (2013)’un ise bu okullardaki tarih dersleri araştırdığı görülmektedir. Halbuki bu okullar Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmeye değer özelliklere sahiptir. Azınlık okullarının hukuki statüsü nedeniyle iki farklı dilin aynı anda eğitim dili olarak kullanıldığı kurumlar oluşu ve çalışma grubumuzu oluşturan Rum öğrencilerin Türkçe ve Rumca dilleri ile ilişkisinin araştırılmaya değer oluşu bu özelliklerden bazılarıdır.

Lozan Barış Antlaşması’na göre; Türkiye Cumhuriyeti ülkesinde sadece gayrimüslimleri azınlık olarak kabul etmekte ve onlara birtakım haklar vermektedir (Atıcı Köktaş ve Büyükbaş, 2016). Lozan Antlaşmasının “Kesim III, Azınlıkların Korunması” başlığı altında 37-45. Maddelerinde geçen hükümler ile ülkemizde bulunan Rum, Ermeni ve Musevi vatandaşlarımız “azınlık” statüsüne sahiptir. Bu bölümün 41. Maddesinde “Genel eğitim konusunda, Türk Hükümeti, gayrimüslüm Türk vatandaşlarının önemli oranda oturdukları il ve ilçelerde, bu Türk vatandaşlarının çocuklarının ilkokullarda kendi dilleriyle eğitim almalarını sağlamak amacıyla uygun kolaylıklar gösterecektir. Bu hüküm Türk hükümetinin söz konusu okullarda Türk dilinin öğrenimini zorunlu kılmasına engel olmayacaktır” ifadesi ile azınlık okullarında azınlığın kendi dili ve Türkçenin aynı anda eğitim dili olarak kullanılması sağlanmıştır. Lozan Antlaşmasından edinilen bu hukuki dayanak ile azınlık okullarında Talim Terbiye Kurulunca belirlenen dersler, Türkçe ve azınlığın kendi dilinde olmak üzere iki dilde okutulmaktadır. Okullardaki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri de Türkçe dilinde ve 6581 sayılı “Azınlık Okulları Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun”un 1. Maddesi gereğince Milli Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği devlet memuru öğretmenler tarafından yürütülmektedir.

Çalışmamızın odaklandığı öğretim konusu olan ad durum ekleri konusu özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik akademik kaynaklarda üzerinde sıkça durulmuş bir konudur.

Birçok kaynakta ad durum eklerinin öğretiminde zorluklar yaşandığında ifade edilmiştir. “Konu üzerinde yapılan pek çok çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ad durum ekleri konusunun temel problemler içinde olduğu belirtilir. Yazılı ve sözlü anlatım sırasında hatasız bir şekilde kullanılmasının kolay olmadığı ad durum eklerini, pek çok dil bilgisi yapısını kullanarak cümle üretebilen bir öğrencinin bile hatalı kullanabildiği görülür” (Öncül ve Gönen Kayacan, 2022). Yağmur Şahin (2013)’e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek kullanımında en çok hata yaptıkları ikinci konu hâl ekleridir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görülen bu durum, çalışma grubumuzu oluşturan Rum vatandaşlarımızda da benzer şekilde tezahür etmiştir. Araştırmacının Rum azınlık okullarındaki beş yıllık öğretmenlik ve yöneticilik deneyiminde tespit ettiği üzere ad durum ekleri konusu sadece öğrencilerin değil yetişkin Rum vatandaşların dahi sıkça karıştırdıkları bir konudur.

Araştırmanın Amacı

Çalışmamızın temel amacı, özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrencilerin zorlandığı bir konu olan ad durum eklerinin öğretiminde farklı bir teknik kullanmanın etkilerini sınıf ortamında gözlemlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturduğumuz araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Türkçe ad durum eklerinin öğretiminde kavram haritaları nasıl kullanılır?
2. Türkçe ad durum eklerinin öğretimiyle ilgili araştırmacı görüşleri nasıldır?
3. Türkçe ad durum eklerinin öğretimiyle ilgili katılımcı görüşleri nasıldır?
4. Türkçe ad durum eklerinin öğretiminde kavram haritalarını kullanmanın olumlu yönleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmacının sürecin bir parçası olarak planın içinde yer alması, sürece hâkim bir uygulayıcı olarak gerektiğinde değişiklikler yapabilmesi, çalışmanın genellenebilir bir konu üzerine değil, sınırları belli bir grubun sorununa çözüm bulmaya odaklanması sebebiyle bu çalışma bir eylem araştırması (action research) olarak değerlendirilmektedir.

Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu çalışmanın gerektirdiği nitelikler göz önünde bulundurularak amaçsal örnekleme ile seçilmişlerdir. “Özel tanımlı, kasıtlı bir grupla gerçekleştirildiği için eylem araştırmalarında genellikle evren ve örneklem aynıdır. Bu yöntemle genellenebilir sonuçlara varmak zorunlu değildir ve bazen olası da değildir (Fraenkel ve Wallen, 2006’dan akt. Büyüköztürk vd. 2014 s.258-259). Bu nedenle katılımcıları ifade etmek için evren-örneklem terimleri yerine araştırma grubu ifadesi tercih edilmiştir.

Bu çalışmanın katılımcı öğrencileri Çanakkale ili Gökçeada ilçesinde bulunan ve aynı bahçede içerisinde kampüs okul olarak faaliyet gösteren Özel Gökçeada Rum Ortaokulu ve Özel Gökçeada Rum

Lisesi öğrencileridir. Toplam yirmi üç öğrencinin katıldığı çalışmada katılımcıların öğrenim gördüğü sınıflar ve cinsiyetleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler

| Sınıf | Kız | Erkek | f | % |
|---------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 5. Sınıf | 1 | 1 | 2 | 8,7 |
| 6. Sınıf | 0 | 2 | 2 | 8,7 |
| 7. Sınıf | 1 | 3 | 4 | 17,4 |
| 8. Sınıf | 3 | 2 | 5 | 21,7 |
| 9. Sınıf | 2 | 1 | 3 | 13,0 |
| 10. Sınıf | 0 | 1 | 1 | 4,3 |
| 11. Sınıf | 3 | 2 | 5 | 21,7 |
| 12. Sınıf | 0 | 1 | 1 | 4,3 |
| Toplam | 10 | 13 | 23 | 100 |

Çalışmanın yürütüldüğü okullar kırk yılı aşkın bir süreden sonra 2015 yılında yeniden açılan okullardır. Bu durum öğrencilerin doğum yerlerini de dolaylı yoldan etkilemiştir. Katılımcı öğrencilerin doğdukları ülkelere ilişkin veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu ülkeler

| Ülke | Kız | Erkek | f | % |
|---------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Türkiye | 2 | 4 | 6 | 26,09 |
| Yunanistan | 8 | 8 | 16 | 69,56 |
| Gürcistan | 0 | 1 | 1 | 4,35 |
| Toplam | 10 | 13 | 23 | 100 |

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın temel veri kaynakları araştırmayı yürüten öğretici ve araştırmaya katılan öğrencilerdir. Araştırmada gözlem doğrultusunda hazırlanan araştırmacı günlükleri, öğrenci çalışma kağıtları ile yarı yapılandırılmış odak görüşme soruları kullanılmıştır. Öğrenci çalışma kağıtları ve yarı yapılandırılmış odak görüşme soruları uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmış, sonrasında iki öğrenci üzerinde ön uygulaması yapılarak son halini almıştır. Veri kaybı yaşanmaması adına odak grup görüşmeleri ses kaydı yapılarak da kayıt altına alınmıştır.

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracı olan araştırmacı günlükleri araştırma sürecinin değerlendirilmesine imkân tanıyan ve araştırma sürecinin yeniden gözden geçirilmesini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Çarkıt, 2018). Bu çalışmanın da önemli kaynaklarından biri araştırmacı günlüğü olmuştur. Araştırmacı; uygulama öncesi yaptığı görüşme ve toplantıları, uygulamanın yürütüleceği sınıf seçimi ve uygulama öncesi hazırlıkları, öncesi ve sonrası ile dersin işleniş sürecini günlüğüne not etmiş ve tüm süreci tek elden gösteren bir veri kaynağı oluşturmuştur.

Öğrenci çalışma kağıtları araştırmacı tarafından uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan ve katılımcıların uygulanan eylem planları sırasında doldurdukları etkinliklerdir. Hubbard ve Power (2003)'a göre eylem araştırmalarında sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinlikler önemli bir veri kaynağıdır. Bu çalışmada da üç ayrı eylem planı dahilinde üç etkinlik uygulanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan bir diğer veri kaynağı yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır. “Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 147). Görüşme, üç eylem planı uygulandıktan sonra, uzman görüşü alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış odak görüşme soruları ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında yapılan görüşmeler veri kaybı yaşamamak adına ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni doğrultusunda 2022 yılında 9-20 Mayıs tarihleri arasında iki haftalık bir süreçte toplanmıştır. Veri toplama süreci toplamda 2 hafta ve 8 ders saatidir. Çalışma öncesinde tüm katılımcı öğrencilerden ve öğrenci velilerinden gönüllü onam formu alınmış ve çalışma tüm yasal yükümlülükler yerine getirilerek tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada uygulama süresince toplanan öğrenci etkinlikleri, araştırmacı günlüğü ve odak grup görüşmelerine ilişkin formlar ve ses kayıtları nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analize göre değerlendirilip yorumlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 25.01.2022 tarihli 2200019203 belge sayılı izni kapsamında yürütülmüştür.

Bulgular

Araştırma toplamda üç eylem planının arka arkaya uygulanması ve ardından öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesini içermektedir. Erişilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Birinci Eylem Planına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk eylem planında öğrencilerin ad durum eklerine ilişkin ön bilgilerini hatırlatmayı ve hazırbulunuşluk durumlarını incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. Planın uygulama süreci Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Birinci eylem planının uygulama süreci

| Tarih: 10.05.2022 11.05.2022 Saat : 13.00-14.30 | Alt Kategoriler | Temalar |
|--|-----------------|---------------------------|
| Ad durum eklerinde Rum vatandaşlarımızın zorlandıkları hatırlatıldı [1]. Daha önce sınıfta ya da günlük hayatta konuşurken yaptıkları hatalardan örnekler verildi [2]. Öğrencilerin birçoğu bu | Dikkat Çekme | Hazırbulunuşluğun tespiti |

cümlelerin tamamlanmasını içeren etkinlik uygulandı [4].

Ölçme ve Değerlendirme

Çalışmamızın ikinci eylem planı ile ilgili olarak söylenebilecek ilk şey bu planın öğrencilerin konuyu öğrenmelerine çok yardımcı olduğudur. İlk eylem planında öğrencilerin asıl eksiğinin ad durum eklerinin yan işlevleri ile kurulan cümleler ve ifadeleri doğru olarak kullanamamaları olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu veriden hareketle hazırlanan ikinci planın henüz öğretim sürecinde bile etkisini gösterebildiği görülmüştür. Bu hususa ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İlk eylem planı basit işlevlere odaklanan bir plan iken bu plandaki ayrıntılar öğrencilerin yaptıkları hataları net bir şekilde gösterebiliyor. Öğrencilerin bir şeyler öğrendiklerini net bir şekilde söyleyebiliyorum. Bunu hareketleri ile gösterdikleri gibi sözlü olarak da ifade ediyorlar.” (Öğretmen Günlüğü 12.05.2022)

“Burada hep okuldan şeyler var. Ben hep unuttuyordum artık unutmam öğretmenim.” (Ö₅)

“Böyle güzel oldu. Ben konuyu anladım Hocam.” (Ö₂₂)

Ortaokul ve lise öğrencileri olmak üzere iki ayrı günde iki ayrı grup ile yürütülen bu plan toplam üç ders saatidir. Üç saat süren dersin ortaokul grubunda yorgunluğa neden olduğu görülmüştür:

“Bugünkü dersin sıkıntılı yanı haritalar üzerinden yürüyen dersin biraz uzun sürmesi. Öğrencilerin bir yerden sonra yorulmaya başladığını fark ettim. Haritalı anlatımdan sonra verdiğim boşluk doldurma etkinliği öğrencilerin yorulduğu bir ana geldiği için sonuçların etkilenmiş olması mümkün.” (Öğretmen Günlüğü 12.05.2022)

İkinci eylem planının lise öğrencilerine uygulandığı gün ise dersin daha kısa sürdüğü ve işleyişi etkileyen herhangi bir yorulma belirtisinin olmadığı tespit edilmiştir:

“Yaş grubunun özellikleri, daha önce benden çok ders dinlemeleri sebebiyle anlatım tarzıma alışkın olmalarından olacak dersin daha kısa ve daha başarılı olduğunu söylemem mümkün.” (Öğretmen Günlüğü 13.05.2022)

İkinci eylem planının ölçme bölümünde öğrencilere verilen kavram haritası temelli öğrenci kağıtları incelendiğinde bir önceki planda ad durum eklerinde ciddi sorunlar yaşayan öğrencilerin hatalarını ciddi oranda düzelttiği görülmektedir. Bu durum uygulanan ikinci planın etkili olduğunu düşündürmektedir. Buna karşın sorunun tam olarak çözüldüğünü de söylemek mümkün değildir.

Birinci ve ikinci eylem planının ölçme bölümünde uygulayıcı öğretmenin dikkatini çeken bir başka husus bazı öğrencilerin kullanılacak ad durum ekini doğru seçmelerine rağmen eki büyük ünlü uyumu, kaynaştırma ünsüzü ve sertleşme gibi kurallara dikkat etmeden yazmalarıdır. Hazırlanan eylem planının bu ayrıntıya noktasal olarak değinmemesi nedeniyle bu durum bir tespit olarak kalmış ve konu hakkında ayrıca bir çalışma yapılmamıştır.

İkinci eylem planı hakkında genel bir değerlendirmede bulunacak olursak öğrencilerin bu plan ile konuyu daha iyi anladıklarını ve bu durumu gerek söylemleri ile gerekse uygulanan ölçme araçları ile gösterdiklerini söylemek mümkündür. İlk planda gözlemlenen öğrencilerin ad durum eklerinin daha çok yan işlevlerinde hata yaptıklarına yönelik tespit doğrulanmıştır. Yakından uzağa ilkesi gereğince öğrencilerin öğrenim gördüğü öğretmenin de görev yaptığı okuldan örnekler verilmesinin öğretimi çok eğlenceli hale getirdiği görülmüştür. Bu planın üç ders saatine yayılan ve uzun sayılabilecek bir sürede tamamlanmasının ortaokul öğrencilerinde yorgunluk belirtileri görülmesine neden olduğu aynı durumun lise öğrencilerinde gözlemlenmediği söylenebilir. Bununla birlikte bu plan öğrencilerin dinleme ve yazma alanlarına hitap etmekte olup öğrencilerin günlük konuşma becerilerini ölçmede yetersizdir. Bu

eksiklik üçüncü eylem planında öğrencilerin izleme ve hazırlıksız konuşma becerisi üzerine yoğunlaşılmasına zemin hazırlamıştır.

Üçüncü Eylem Planına İlişkin Bulgular

İlk iki plan durum tespiti ve konunun öğretimi odaklı iken üçüncü ve son planının izleme alanından yola çıkarak konuşma alanında ve uygulama odaklı olmasına dikkat edilmiştir.

Üçüncü eylem planını diğer planlardan ayıran bir başka özellik ise uygulama süresi ve şeklidir. Katılımcılar ilk iki planda eksiklerini fark etme ve konuyu öğrenme süreçlerinden geçmiş ve bunu sınıf ortamında gerçekleştirmişlerdir. Üçüncü ve son plan ise her öğrenciye beş dakikalık bir sürenin verildiği ve katılımcıların bireysel olarak ayrı ayrı katıldığı bir plandır. Üçüncü planın uygulanma süreci Tablo 5'te özetlenmiştir:

Tablo 5. Üçüncü eylem planının uygulama süreci

| Tarih: 15.05.2022 Saat : 09.00-11.30 | Alt Kategoriler | Temalar |
|---|--|---|
| Katılımcılar yalnız olarak uygulama sınıfına alındı [1]. Önceki planda uygulanan kavram haritaları tekrar gösterilerek 1 dakikalık sürede haritaları yeniden incelemeleri istendi [2]. Önceden hazırlanan ve ad durum eklerini konu alan altı kısa video katılımcıya izletildi [3]. Her videodan sonra katılımcıya videoda ne gördüğünü sözlü olarak ifade etmesi istendi. [4]. | Ön Bilgilerin Hatırlatılması Sözlü Uygulama | Öğretim Sürecinin Konuşma Becerisine Etkisi |

Üçüncü planın uygulanma sürecinde uygulayıcının öğretmen günlüğüne yazdığı ilk notlar öğrencilerin plana verdiği tepkiler ile ilgilidir. Kısa ama sonuç odaklı olan bu çalışmanın öğrencilerin beğenisini kazandığı gözlemlenmiştir:

“Hepsi bu kadar mı öğretmenim? Ama çok güzel gidiyordu.” (Ö15)

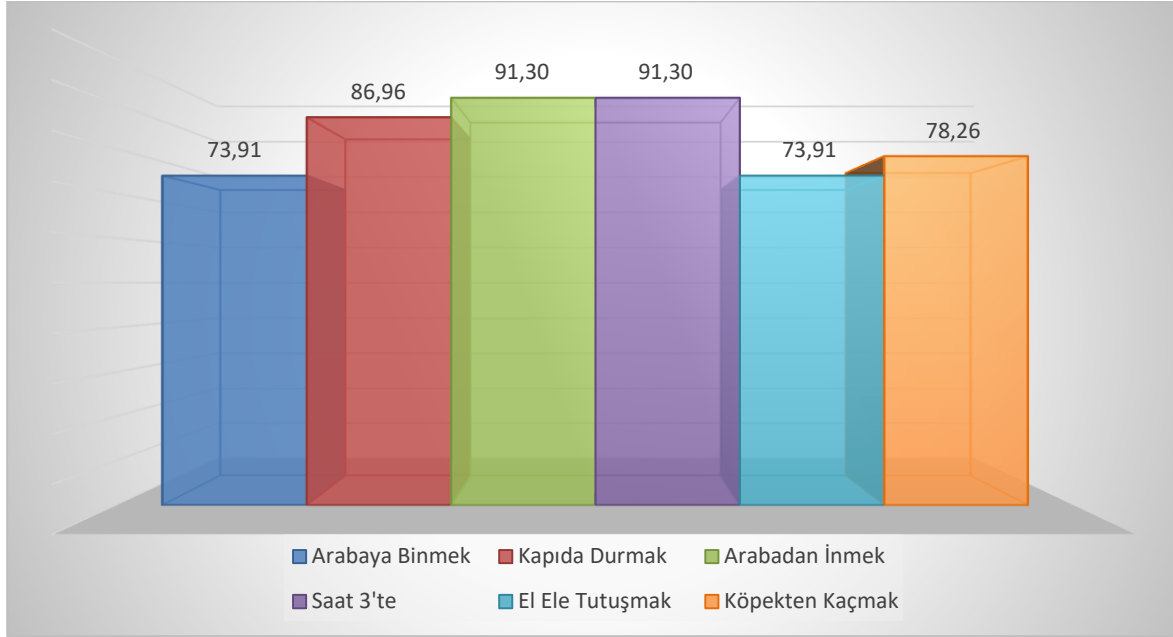
“Bakın Hocam artık ben yapabiliyorum.” (Ö16)

“Videolu uygulamanın öğrencilerin çok hoşuna gittiğini ve birçok öğrencinin yüzünün güldüğünü görüyorum. Yüzlerdeki gülümsemenin başarı ve tatmin duygusu ile alakalı olduğunu düşünüyorum. Videoların devamını bekleyen öğrencilerime uygulamanın altı video ile sınırlı olduğunu söylediğimde üzülenler de oldu. Bu nedenle planın katılımcılarda olumlu izler bıraktığını söylemem mümkün.” (Öğretmen Günlüğü 16.05.2022)

Üçüncü eylem planı hakkında söylenebilecek bir başka önemli şey öğrencilerdeki gelişimi net olarak gösterebiliyor oluşudur. Öğrencilerin yüzlerindeki gülümseme ifadesi sonuçlara da yansımış ve Ö₁₇ ve Ö₁₈ haricinde tüm öğrencilerin önemli başarı gösterdiği görülmüştür. Ö₁₈ hakkında öğretmen günlüğüne daha önce düşülmüş bir not öğrencinin başarısızlığının öğretim yöntemi ile alakalı olmadığını düşündürmektedir:

“Ö₁₈ henüz yeterli değil. Bu durumun uzun zamandır Türkçe dersine karşı gösterdiği olumsuz tutumla ilgili olduğunu söylemek mümkün.” (Öğretmen Günlüğü 12.05.2022)

Üçüncü eylem planı ile ilgili bir genel bir değerlendirmede bulunacak olursak bu planın öğrencilerin en başarılı oldukları plan olduğunu söylemek mümkündür. Şekil 1’de gösterilen soruların doğru cevaplanma oranları da bu yorumu destekler niteliktedir:



Şekil 1. Üçüncü eylem planında katılımcılara gösterilen videoların doğru cevaplanma oranları

Üçüncü eylem planı hakkında söylenebilecek son yorum planın öğretim sürecinin konuşma diline olumlu etkisini göstermesi bakımından da önemli oluşudur. Diğer planların yazma becerisine olan etkisi ölçülmüşken bu plan konuşma becerisi de ölçmemize katkı sağlamıştır.

Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular

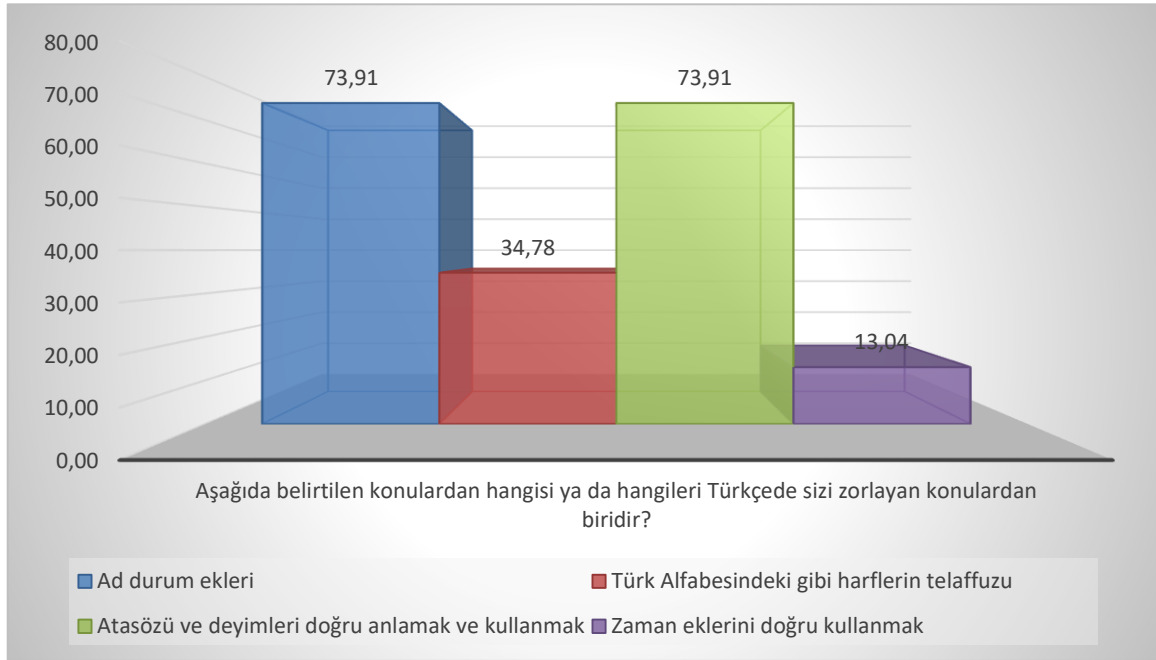
Bu bölümde katılımcılarla öğretim sonrası gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular öğretmen günlükleri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Her görüşme sorusuna yönelik olarak bir grafik ya da tablo oluşturulmuş, öğrenci görüşleri kodlanarak üst kategori/temalar halinde sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında öğrencilerin zorlandıkları konular literatür taraması ile tespit edilmiş ve dört temel konu belirlenerek katılımcılara bu konulardan hangilerinde zorlandıkları sorulmuştur. Katılımcıların cevaplarına ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. 1 No’lu odak görüşme sorusunun cevaplanma durumu

| Soru | Aşağıda belirtilen konulardan hangisi ya da hangileri Türkçede sizi zorlayan konulardan biridir? | | | |
|---|--|--|--|---|
| | Ad durum ekleri | Türk Alfabesindeki gibi harflerin telaffuzu | Atasözü ve deyimleri doğru anlamak ve kullanmak | Zaman eklerini doğru kullanmak |
| Aşağıdaki konulardan hangisi ya da hangileri Türkçede sizi zorlayan konulardan biridir? | Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ | Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ | Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ | Ö ₁₁ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ |

1 No'lu Odak Görüşme Sorusuna verilen cevapların istatistiksel dökümü ise Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Katılımcıların Türkçede sorun yaşadıkları konuların dağılımı

Tablo 6 ve Şekil 2'ye bakıldığı zaman verilen seçenekler arasında katılımcıların en çok zorlandığı konuların ad durum ekleri ve atasözleri ve deyimlerin doğru anlaşılması ve kullanılması olduğu görülmektedir. Bu durum ad durum eklerinin kullanımının, araştırmanın katılımcı kitlesi için bir sorun teşkil ettiğini ifade eden araştırmacı görüşü ile tutarlıdır.

Ad durum eklerinin kullanımında sorun yaşayan katılımcılara yaşadıkları sorunun sebebi sorulmuş ve katılımcıların görüşleri Tablo 7 ile gösterilmiştir.

Tablo 7. 2 No'lu odak görüşme sorusuna ilişkin tema ve alt kategoriler

| Soru: Ad durum eklerinde hata yapma sebebiniz sizce nedir? | | |
|---|--|-----------------|
| Katılımcı | Alt Kategoriler | Temalar |
| Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ | Gramer farklılığı Ana diline ilişkin algı ve ön kabul Çift yönlü ket vurma | Dil özellikleri |
| Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₇ | Teorik bilginin yetersizliği Uygulama alanının genişliği | Bilgi eksikliği |
| Ö ₇ , Ö ₂₀ , | Konuşma pratiğinin azlığı Özgüven eksikliği ve heyecan | Uygulama sorunu |

Dil Özellikleri

Öğrencilerin dil özelliklerine ilişkin ifadeler, odak grup görüşmelerinde öğrencilerin en sık dile getirdiği husustur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin birçoğu Türkiye doğumlu olmaması, Türkiye'de doğanların çoğunun ise ailelerinden öğrendikleri ilk dilin Türkçe olmaması böyle bir temanın oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Dil özellikleri temasında ilk göze çarpan alt kategori Rumca ile Türkçe arasındaki gramer farklılıklarıdır. Katılımcıların önemli bir bölümü Rumca ad durum eklerinin Türkçeden farklı olduğunu, bu durumun Türkçe konuşurken kendilerini zorladıklarını ifade etmektedir. Bu görüşte olan öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Çünkü nasıl kullanacağımı hatırlamıyorum. Rumca ile de karıştırıyorum.” (Ö₁₀)

“Bu ekler iki dilde farklı.” (Ö₁₅)

“Çünkü Rumcada bu ekler aynı değil. Rumca düşünüyorum ben.” (Ö₁₈)

“Çünkü Rumca böyle bir dil değil. Kafamda çeviri yapmak istiyorum ama olmuyor.” (Ö₂₁)

Dil özelliklerine ilişkin bir başka alt kategori öğrencilerin kendi ana dillerine ilişkin algı ve ön kabulleridir. Bazı öğrencilerin Türkçeyi ana dilleri olarak görmediği, bunun sonucu olarak da Türkçe ad durum eklerini eksik ya da hatalı kullanmalarının çok doğal ve normal bir sonuç olarak gördükleri, bu eksik ve hatalı kullanımların teknik detaylarını önemsemedikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşte olan öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

“Çünkü birinci dilimiz Rumcadır.” (Ö₃)

“Çünkü Rumcada bu ekler aynı değil. Rumca düşünüyorum ben.” (Ö₁₈)

“Çünkü Rumca böyle bir dil değil. Kafamda çeviri yapmak istiyorum ama olmuyor.” (Ö₂₁)

“Ana dilimiz Rumca. Rumca ile düşünmüyoruz. Bu nedenle hata yapıyoruz.” (Ö₂₂)

Dil özelliklerine ilişkin son alt kategori çift yönlü ket vurma durumudur. Birkaç katılımcının iki dili aynı anda kullanmanın getirdiği bazı sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin Türkçe ve Rumca dillerinin her ikisinde de konuşurken hatalar yaptığı ve bu hataları diğer dilin kendilerini etkilemesi olarak gördüğünü söylemek mümkündür:

“Ben bunları öğrendim ama hemen unutuyor karıştırıyorum. Ayrıca Rumca konuşurken de karıştırıyorum.” (Ö₁₉)

“Önce Türkçe sonra Rumca öğrendiğim için ve Rumca daha fazla şey yaptığım için bazen kafam karışıyor. Tam tersi de oluyor bazen Rumca’yı da karıştırıyorum.” (Ö₂₃)

“Bu konularda neden zorlandıklarını sorduğumda Rumca dilinde bu eklerin olmadığını söylüyorlar. Konuyu bildiğini düşünen öğrencilerden de bir cümle kurduklarını zaman doğru söylediklerini düşündüklerini ancak bazen neden yanlış çıktığını anlamadıklarını söylüyorlar.” (Öğretmen Günlüğü 10.05.2022)

Bilgi Eksikliği

Katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer husus bilgi eksikliğidir. Katılımcıların çoğunluğunun aileden edindiği dil Türkçe değildir. Türkçe bu öğrenciler için sonradan öğrenilen bir olarak görülmektedir. Katılımcı öğrencilerden alınan cevaplarda teorik bilgilerinin yetersiz olduğuna dair cümleler dikkat çekmektedir:

“Bu konuyu çok iyi bilmiyorum. Rumcada olsa zorlanmazdım.” (Ö₈)

“Belki hangi fiille hangi ekin kullanılacağını bilmiyorum.” (Ö₁₁)

Bilgi eksikliği üzerinde duran iki öğrenci ise aslında ad durum ekleri konusunda derslerde verilen örneklerle sınırlı olmak üzere anladıklarını ancak geniş bir kelime hazinesine sahip Türkçede ad durum eklerinin hangi isim ya da fiille nasıl kullanılacağına dair kesin bir kural olmaması nedeniyle zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum “uygulama alanının genişliği” alt kategorisi ile tanımlanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Çok fazla ek var. Çok fazla fiil var bunları nasıl birleştireceğim aklımda tutmam lazım.” (Ö₅)

“Ben daha önce gördüğüm bir şeyse yapabiliyorum ama yeni bir şey çıkınca zorlanıyorum. “Elele” örneğinde zorlandım mesela.” (Ö₁₇)

Uygulama Sorunu

Katılımcılara Türkçe ad durum eklerinde hata yapma sebepleri sorulduğunda iki öğrencinin teorik olarak konuyu iyi bilmelerine rağmen farklı sebeplerle hata yaptıklarını söyledikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin ilki bu problemi konuşma pratiğinin azlığına bağlamaktadır:

“Teoride anlıyorum ama pratikte yapamıyorum. Daha çok konuşmam lazım.” (Ö₂₀)

Yaşanılan bu problem bazı öğrencilerin sosyal yaşantıları ile ilgilidir ve öğretmen günlüğüne de yansımıştır:

“Birkaç yıldır Türkiye’de bulunmasına ve Türkçe dersleri de görmelerine rağmen halen ad durum eklerini kullanma konusunda çok kötü öğrencilerim var. Bu öğrencilerin ortak özellikleri ailelerinde ve okulda genellikle Rumca konuşmaları, Rum köylerinde yaşamaları ve Türkçe konuşanlarla aynı ortamda olabilecekleri sosyal ortamlarda da pek bulunmamalarıdır. Örneğin birçok öğrencimle markette ya da sokakta karşılaşırsam da bu öğrencilerle günlük hayatta karşılaştığımı hatırlamıyorum.” (Öğretmen Günlüğü 09.05.2022)

Uygulama ile ilgili problemi olduğu anlaşılan diğer öğrenci ise hata yapma sebebini konuşurken heyecanlanmasına bağlamaktadır:

“Galiba heyecan yapıyorum.” (Ö₂₀)

Tablo 8. 3 No’lu odak görüşme sorusuna ilişkin tema ve alt kategoriler

| Katılımcı | Alt Kategoriler | Temalar |
|--|--|---|
| Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂ , Ö ₂₃ | Konuyu Kavrama | Kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesi ile ilgili düşünce ve tecrübeler |
| Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₇ | Eğlenceli Olma | |
| Ö ₅ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ | Kismen Olumsuz ya da Nötr Geri Bildirimler | |

Konuyu Kavrama

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesi ile ilgili düşünceleri ve tecrübeleri sorulduğunda en çok karşılaşılan kod ve kategori konunun kavranma durumudur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uygulama sürecinin başarılı olduğunu ve konuyu kavradıklarını ifade etmişlerdir:

“Güzeldi, çünkü konuyu öğrendik ve nasıl konuşacağız (Anladık).” (Ö₃)

“Dersler güzeldi. -dan/den ile ilgili olanları kullanıyordum ama iyi bilmiyordum.” (Ö₇)

“Çok iyiydi, bana faydalı oldu. Eklerin ne zaman kullanıldığını öğrendim.” (Ö₉)

“İyiydi, dersi anladım.” (Ö₁₂)

“Öğrencilerin konuyu anladıklarını görebiliyorum.” (Öğretmen Günlüğü 13.05.2022)

Eğlenceli Olma

Tablo 8’e bakıldığında katılımcıların en çok üzerinde durduğu bir diğer konu derslerin eğlenceli olma durumudur. Bu bakımdan, ad durum eklerini kavram haritaları ile anlatmanın daha önce öğrencilerin aynı konuda tecrübe edindikleri düz anlatıma göre daha eğlenceli olduğunu söylemek mümkündür. Bu alt kategoriye ilişkin katılımcıların kullandıkları cümleler aşağıdaki gibidir:

“Dersler iyiydi, hiç sıkılmadım.” (Ö₈)

“Ders eğlenceliydi. Sadece bunu söyleyebiliyorum.” (Ö₁₇)

Kısmen Olumsuz ya da Nötr Geri Bildirimler

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesi ile ilgili düşünceleri ve tecrübeleri sorulduğunda yirmi üç katılımcının yirmisi tamamen olumlu görüş bildirirken üç öğrencinin ise kısmen olumsuz ya da nötr bir cevap verdikleri görülmüştür. Bu öğrencilerden alınan cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Ders güzeldi ama biraz zorlandım. Yine de bir şeyler öğrendim.” (Ö₅)

“Eğlendim ama çok öğrenemedim. Yani pek fark yok” (Ö₁₁)

“Bu konuyu bu şekilde dinlemenin bana bir faydası yok çünkü biliyorum.” (Ö₁₃)

Tablo 9. 4 No’lu odak görüşme sorusuna ilişkin tema ve alt kategoriler

| Soru: Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumlu yönleri nelerdir? | | |
|---|------------------------------|--|
| Katılımcı | Alt Kategoriler | Temalar |
| Ö ₈ , Ö ₂₃ | Konuyu Kavrama | Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumlu yönleri |
| Ö ₁ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ | Eğlenceli Olma | |
| Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂ | Göze Hitap Etme | |
| Ö ₆ , Ö ₂₀ | Kategoriler Halinde Sunma | |
| Ö ₁₈ , Ö ₂₂ | Örnek Cümlelerden Yararlanma | |
| Ö ₁₉ | Kendi Kendine Öğrenebilme | |
| Ö ₂₁ | Pratik Yapabilme | |

Konuyu Kavrama

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesinin olumlu yönleri sorulduğunda bir önceki soruda alınan cevaplara paralel olarak katılımcıların konuyu kavradıklarını söylediklerini görüyoruz:

“Aslında benim için önemli olan şey ben konuyu öğrendim.” (Ö₈)

“Bence bu yöntemle öğrenciler konuyu daha iyi anlayabilir.” (Ö₂₃)

Eğlenceli Olma

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesinin olumlu yönleri sorulduğunda en sık karşılaşılan kodlardan biri derslerin daha eğlenceli geçtiği yönündedir. Bu ifadeyi kullanan katılımcılardan birkaç örnek aşağıdaki gibidir:

“Okulla ilgili öğrenci ve öğretmenlerimizle ilgili örnekler eğlenceliydi.” (Ö₇)

“Daha eğlenceli ders oluyor.” (Ö₁₀)

“Ders sıkıcı olmadı. Konuşmanın çok olduğu derslerde ben çok sıkılıyorum.” (Ö₁₅)

“Ders daha eğlenceliydi.” (Ö₁₇)

Göze Hitap Etme

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesinin olumlu yönleri sorulduğunda en sık karşılaşılan kod/alt tema bu yöntemin göze hitap ediyor oluşudur. Görsellerin akılda kalmasının öğrenmeyi de kalıcı hale getirdiği sıkça ifade edilmiştir. Bu durum hikaye haritalarına yönelik yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla da paralellik göstermektedir. Görsellerle ilgili olarak görüşmede elde edilen bazı kodlar aşağıdaki gibidir:

“Görerek öğreniyorsun bu güzel. Daha kolay” (Ö₅)

“Görerek öğrenmek daha iyi.” (Ö₉)

“Böyle görerek öğrenmek daha kolay.” (Ö₁₂)

“Hem dinleyebiliyorsun hem de görebiliyorsun o yüzden güzeldi.” (Ö₁₄)

“Fotoğraflar benim görerek öğrenmemi sağlıyor.” (Ö₂₂)

“Görsellerin ilgi çektiğini söyleyebiliyorum.” (Öğretmen Günlüğü 13.05.2022)

Kategoriler Halinde Sunma

Ad durum eklerinin kavram haritaları ile öğretiminde öğrencilerin olumlu gördükleri bir başka kod/alt tema konunun kategoriler halinde sunuluyor olmasıdır. Katılımcılardan ikisi kavram haritalarının karmaşık konuları sadeleştirebilmesi, dallar halinde ayırarak bölüm bölüm gösterebilmesine ithafen aşağıdaki cümleleri kullanmışlardır:

“Çocukların kafasında konular bölüm bölüm oluşuyor.” (Ö₆)

“Hepsini tek seferde kategoriler olarak görünce daha rahat anladım.” (Ö₂₀)

Örnek Cümlelerden Yararlanma

Çalışmanın uygulama safhasında kavram haritalarında verilen örnek cümleler, öğretim ilkelerinden “yakından uzağa” ilkesine göre hazırlanmış ve örneklerde okuldan isimler ya da kavramlar verilmesine özen gösterilmiştir. Bu durumun dersi daha etkili hale getirdiği öğrenci ve öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örnek cümlelerle alakalı olarak odak görüşmelerinde ve öğretmen görüşmelerinde karşılaşılan kodlar aşağıdaki gibidir:

“Örnek güzel cümleler var bunu beğendim.” (Ö₁₈)

“Örnek cümleler işime yarıyor.” (Ö₂₂)

“Haritalarda kullanılan örnek cümleleri hala hatırladığını söyleyen öğrenciler var. Örnek cümleleri seçme konusunda başarılı olmuşuz.” (Öğretmen Günlüğü 16.05.2022)

Kendi Kendine Öğrenebilme

“Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumlu yönleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bir başka kod/alt tema kendi kendine öğrenebilme durumudur. Bir katılımcı verilen kavram haritalarını kullanarak öğreticiye ya da bir derse ihtiyaç duymadan bile konuyu kendi kendine öğrenebileceğini ifade etmiştir:

Öğretmene ihtiyaç duymadan görerek anlayabiliyorum. (Ö₁₉)

Pratik Yapabilme

“Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumlu yönleri nelerdir?” sorusuna odak görüşmelerinde verilen cevaplardan elde edilen son kod/alt tema pratik yapabilme imkanındır. Katılımcılardan biri, teoriden ziyade pratiğe yönelik olması nedeniyle bu yöntemi olumlu bulduğunu ifade etmiştir:

Normal dersten daha farklıydı. Pratik yaptığımız için güzeldi. (Ö₂₁)

Odak grup görüşmelerinde sorulan beşinci soru *“Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumsuz yönleri nelerdir?”* sorusudur. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların tamamının konunun bu yöntemle işlenmesinin olumsuz bir yönü olmadığına dair görüş bildirdiği görülmüştür. Bu durum, araştırmanın amacına ulaştığı yönündeki araştırmacı görüşü ile de tutarlıdır:

“Geçirdiğim süreçte okul ortamında yaptığım gözlemler, aldığım notlar ve öğrencilerin çalışma kağıtlarındaki olumlu değişim bu okul özelinde doğru seçilmiş bir konuya temas ettiğimi gösteriyor. Konu seçiminin yanında, konunun anlatımında tercih ettiğim kavram haritaları tekniğinin de başarılı olduğunu ve eylem araştırmasının amacına ulaştığını söylemem mümkündür.” (Öğretmen Günlüğü 16.05.2022)

Odak grup görüşmelerinde sorulan altıncı soru *“Kavram haritalarını üç farklı eylem planında kullandık. Bu planlardan hangisini beğenirsiniz, hangisini beğenmediniz? Nedenleri ile birlikte*

açıklayınız.” sorusudur. Eylem planlarının beğenilme ya da beğenilmeme nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Üçüncü videolu, görerek öğrendik.” (Ö₂)

“Üçüncü videolu, hızlıca cevap verdik, boşluk doldurmayı beğenmedim çünkü o beni biraz zorladı.” (Ö₃)

“İkinci plan daha güzeldi. Niye fotoğraflar var. Daha iyi anlıyorum.” (Ö₅)

“Birinci ve üçüncü planlar. Yazmak bana daha kolay geliyor. Videolar ise daha kolay geldi. Ben dinlemeyi seviyorum.” (Ö₇)

“İkinci planı daha çok beğendim. Görseller var. Görünce kafama daha iyi giriyor.” (Ö₈)

“Beğenmediğim yok. Videoları daha çok beğendim. Benim kafam video görürken daha iyi çalışıyor.” (Ö₉)

“Videoları beğendim. Çünkü çok eğlenceliydi. Beğenmediğim yok.” (Ö₁₀)

“Birinci ve üçüncü planları yani cümle yazma ve video planını beğendim. Daha ilginçti.” (Ö₁₄)

“Birinci ve üçüncü planları yani cümle yazma ve video planını beğendim. Aslında videoyu daha çok beğendim çünkü ve Rumca ve Türkçe yazmada problem yaşıyorum bu planda daha az yazma var.” (Ö₁₅)

“Haritalarla olan ikinci planı beğendim. Çünkü bir şeyler öğrendim. Arkadaşlar videolu olanı beğendi ama bence o zordu.” (Ö₁₈)

“Hepsi güzel ama ikinci ve üçüncü plan daha güzel. Çünkü konuyu daha iyi anladım.” (Ö₁₉)

“Birinci ve üçüncüde bilip bilmediğimi kontrol ediyorum ama ikinci planda çok şey öğrendim.” (Ö₂₀)

“Videolarla olan güzeldi. Diğerleri normal. Videolu olan planı beğendim çünkü görüyorum. Görerek öğrenmek benim işimi kolaylaştırıyor. Okumaktan daha iyi.” (Ö₂₁)

“Aslında hepsinden hoşlandım. İlk planda ne kadar bildiğimizi biz de gördük. İkinci planda öğrendik. Üçüncü planda ise pratik yaptık. Sevmediğim bir şey yok.” (Ö₂₂)

“Bence sondaki çok güzeldi. Hızlıca anlatım en sonunda da videoyla sorulan. Şekillere ve videolara gözüüm daha fazla yatkın. Ders daha çabuk geçiyormuş gibi geliyor. İkinci etkinlikte konu uzun sürdü onu beğenmedim mesela.” (Ö₂₃)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde çoğunlukla üçüncü eylem planının beğenildiği görülmektedir. Toplamda on yedi katılımcı bu planla ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Bu planda kavram haritaları ile birlikte ölçme aracı olarak kullanılan videoların katılımcılarca eğlenceli ve özgün geldiği, videoların göze ve kulağa kitap etmesinin beğenilme oranını yükselttiği görülmüştür. Bunun yanında Ö₁₈ isimli katılımcı ise üçüncü planda zorlandığını ifade etmiştir.

Birinci eylem planını daha çok beğendiğini ifade eden öğrenciler ise buna gerekçe olarak planda gerçekleştirilen etkinliğin kolay olmasına vurgu yapmışlardır.

İkinci plan ad durum ekleri konusunun en ayrıntılı işlendiği, kavram haritalarının da en yoğun biçimde kullanıldığı plandır. Bu planı daha çok beğenen öğrenciler bu plan ile konuyu anladıklarını ve çok şey öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinin geneli incelendiğinde üç farklı planla yapılan öğretim sürecinin amacına ulaştığı ve katılımcıların hedef konuyu eğlenerek anladıkları görülmektedir.

Odak grup görüşmelerinde katılımcılara son olarak uygulamaya yönelik eklemeyi istedikleri bir görüş ya da önerileri olup olmadığı sorulmuştur. Toplamda üç katılımcının bu soruya cevap verdiği görülmüştür. Bu katılımcılardan ikisi kavram haritalarının Türkçenin başka konularını işlerken de kullanılmasını istemiştir:

“Ben böyle görerek (konuyu) daha iyi öğrendim. Başka derslerde de böyle yapın istiyorum”
(Ö₁₀)

“Zaman eklerinde problem yaşıyorum. O konuda da kavram haritalarını kullanmanızı istiyorum.” (Ö₁₉)

Görüş belirten son katılımcı ise işlenen konuyu iyi anladığını ifade ettikten sonra 2. Eylem planı hakkında şu görüşünü dile getirmiştir:

“2. plan daha kısa olabilirdi. 3 haritayı farklı farklı ders saatlerinde anlatsaydınız sıkıcı olmazdı.” (Ö₂₃)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ad durum ekleri konusu yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında öğreticilerin en çok sorun yaşadığı konulardan biridir.

İyelik ekleri ve hâl ekleri öğrenciler tarafından çok fazla kullanılmaktadır. Öğrenciler iyelik eklerinin yazımında çok fazla sorun yaşamazken hâl eklerinin kullanımında bazı sorunlarla karşılaşmakta, hangi düzeyde olursa olsun hâl eklerinin fiillerle birlikte kullanımında hata yapmaktadır (Çangal ve Kırabiş, 2021). Farklı dönemlerde farklı gruplarla yürütülen birçok çalışmada da bu tespiti destekleyen veriler elde edilmiştir.

Bu çalışmanın odaklandığı grubun neden ad durum eklerinde sorun yaşadığı sorulduğunda temelde üç ana sebebin bulunduğu görülmüştür. Bu sebeplerin ilki bazı öğrencilerin Türkçe konuşulan ortamlardan uzak, izole bir yaşam sürüyor olmasıdır. Bu öğrencilerin konuşma pratiğinin az olduğu ve Türkçe konuşurken heyecanlanabildikleri gözlemlenmiş ve odak grup görüşmelerinde de bu tespit teyit edilmiştir.

İkinci sebep öğrencilerin ad durum eklerinin yan işlevleri konusunda yaşadıkları bilgi eksikliğidir. Katılımcıların bu eklerin ana işlevleri dışında kalan kullanımlarını bilmedikleri ve kullanmadıkları tespit edilmiştir.

Üçüncü sebep ise öğrencilerin sahip oldukları dil özellikleridir. Katılımcıların çoğunluğu Türkiye dışında doğmuş, Türkiye’de doğanlar ise genellikle Rumca konuşulan ortamlarda hayatını sürdürmüş bireylerdir. Odak grup görüşmelerinde katılımcıların en çok dile getirdiği husus da Rumca

dilinin öğrencilerde bıraktığı bu etkidir. Katılımcılar Rumca dilinde ad durum eklerinin farklı olarak kullandığını belirterek Türkçe konuşurken Rumcadan olumsuz aktarım yaptıklarını söylemişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde ana dilden hedef dile yapılan olumsuz aktarımın sıkça karşımıza çıktığını görürüz. Örneğin Gökçebağ (2018) Yunanistan’da Türkçe sertifika sınavına giren öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada bir başka gramer konusu olan sıfat fiillerde de yine olumsuz aktarım sebebiyle hata yapıldığını tespit etmiştir. Bölükbaş (2011) Arap öğrencilerle, Boylu (2014) ise İranlı öğrencilerle yaptığı çalışmalarda yine dil bilgisi öğretiminde ana dilden hedef dile olumsuz aktarım yapıldığını söylemektedir. Ad durum eklerinde olumsuz aktarım sebebiyle yaşanan hataları Türk soylulara Türkiye Türkçesi de öğretirken de sıkça görmek mümkündür.

Mete (1997) Özbekistanlı ve Azerbaycanlı öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada ileri derece Türkiye Türkçesi derslerinde dahi çalışmaya katılan öğrencilerin ad durum eklerinde hata yaptığını belirtmiş ve bunu diller arasındaki farklara bağlamıştır.

Barcın (2019) ve Duman (2013) da Kırgızistanlılara Türkçe öğretirken aynı sorunu yaşamış ve ana dilin öğrenilen dile etkisi sebebiyle bu durumun yaşandığını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretimi literatüründe önemli bir yer tutan ad durum eklerinin öğretimi sorununun birçok sebebi bulunmakta, yaşanan sorunun çözümü için de birden fazla yol önerilmektedir. Bu önerilerden biri de ad durum eklerinin öğretimi için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıdır.

Öğretmenler, dil öğretimi adına her gün hemen hemen aynı etkinlikleri yürütmektedirler. Oysa öğrenme, çeşitli uygulamalarla ortaya çıkan bir davranış değişikliğidir (Acat, 2003). Türkçenin yabancılara öğretiminde de bazı eski alışkanlıkların ve tekniklerin gözden geçirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir (Sakallı, 2016).

Eski alışkanlıklar olarak bahsedilen öğretim yöntemi düz anlatıma ve güncel olmayan kitaplara dayalı olan yöntemdir. Halbuki dil öğretiminde yeni yaklaşımlar öğrencilerin ilgilerini çekecek ve görsel olarak öğrenmeyi sağlayacak yaklaşımların daha etkili olduğunu ifade eder:

Derslerde konuya ilgi çekmek ve konunun önemini daha iyi anlatabilmek için resim, poster gibi görsel malzemeler kullanılmalıdır. Derse materyal hazırlığı ile girmek öğrencinin dikkatini çekecek, konuya ilgisini artırarak öğrenimini kolaylaştıracaktır (Atagül ve Cevher, 2015). Hem görsel öğrenmeyi sağlayacak hem de öğrencinin derse olan ilgisini çekecek yöntemlerin başında kavram haritaları gelmektedir. Yapılan araştırmalar da kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydalı bir yöntem olduğunu, bu amaçla yapılan araştırmaların artması gerektiğini ve öğretmenlerin de bu öğretim yöntemini daha iyi öğrenmesinin faydalı olacağını (Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk, 2013) ifade eder.

Bu çalışmada eylem araştırmasının ruhuna uygun bir şekilde ad durum eklerinin kullanımı konusunda problem yaşayan bir öğrenci grubu öğretmen tarafından tespit edilmiş, sorunun kaynağı ve niteliği anlaşılmalı çalışılmış ve sorunun çözümü için ise kavram haritası odaklı bir eylem planı hazırlanarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Ad durum ekleri konusunun araştırmaya konu olan öğrenciler için bir sorun teşkil ettiği görülmüştür. Eylem planlarında uygulanan çalışma kağıtları ve araştırma boyunca öğrencilerden alınan sözlü dönütler öğrencilerin bu konuda sıkıntı çektiği göstermektedir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde bu veri teyit edilmiştir.

Yapılan ilk eylem planında öğrencilerin yaptığı hataların tespiti ve niteliği anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre öğrencilerin ad durum eklerinin temel anlamlarını bazen karıştırsalar da bildikleri ancak yan işlevleri hakkında yeterli bilgi ve pratiğe sahip olmadıkları görülmüştür. Örneğin öğrencilerin “eve gitmek” ifadesini anladıkları ve kullandıkları ancak “iki günlüğüne gitmek” ifadesini anlayamadıkları ve ilk defa karşılaştıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle ikinci eylem planında öğrencilerin bu eklerin yan işlevlerini öğrenmeleri üzerine yoğunlaşmıştır.

İkinci eylem planında öğrencilerin yaşadıkları bilgi eksikliği üzerine odaklanılmış ve ad durum eklerinin yan işlevleri üzerine yoğunlaşan kavram haritaları üzerine çalışılmıştır. İkinci planda öğrencilerden alınan dönütler derslerin eğlenceli geçtiği ve en önemlisi konunun daha iyi anlaşıldığı yönündedir. Kavram haritalarındaki örnek cümleler öğrencilerin beğenisini kazanmış, görseller öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlamıştır.

Üçüncü eylem planı ise konuşma becerisine odaklanan bir çalışmadır. Bu planda yine kavram haritaları üzerinden bir hatırlatma yapılmış ve ardından katılımcıların önceden hazırlanan ve ad durum eklerine odaklanan beş kısa videoyu izlemeleri istenmiştir. Öğrencilere videoda ne gördüklerini sözlü olarak ifade etmeleri istenmiş ve öğrencilerin kullandıkları cümlelerde ad durum eklerini büyük oranda doğru olarak kullanabildikleri ve çalışmanın amacına ulaştığı görülmüştür.

“Bütün dünya dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanmak gerektiğini benimsemiştir” (Kuşçu, 2017). Bu çalışma da bu genel kanıyı destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmadan hareketle araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Eylem araştırması olarak yürütülen bu çalışmanın sınıf ortamında fark edilen bir sorunu başarıyla çözmesi eylem araştırmalarının gücünü gösteren bir veridir. Eylem araştırmaları eğitim ortamlarında sıkça kullanılmalıdır.

Ad durum eklerinin öğretiminde bu eklerinin yan işlevlerinin de öğretilmesine özen gösterilmelidir.

Eğitim ortamlarında görsel öğelerden sıkça yararlanılmalıdır. Görseller ve görsele dayalı bir yöntem olan kavram haritalarının kullanımı ile Türkçe öğretiminde birçok konu daha etkili biçimde öğretilir.

Azınlık okulları Türkiye sınırları içinde ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren okullardır. Bu okulların öğrencileri birden fazla dili konuşan ve Türkçe dahil birden fazla dilde öğrenim gören bireylerdir. Dil öğretimi açısından azınlık okulları araştırılmaya değer kurumlardır. Azınlık okullarında Türkçe öğretiminin içeriği ve niteliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 25.01.2022 tarihli 2200019203 belge sayılı izni kapsamında yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Acat, B. (2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (34), 168-193.
- Atagül, Y. Y. ve Cevher, Ö. Y. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 294-332.
- Avedisyan, S. (1997). *Azınlık okullarında sınıf iklim ve iletişim*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atıcı Köktaş, N., ve Büyükbaş, H. (2016). Lozan Antlaşması, dini azınlıklar ve dış ilişkiler boyutu. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-11.
- Barcın, S. (2019). Kırgızlara Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yeri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 30-55.
- Barış, L. (2017). *The effects of the Armenian schools on the ethnic identity formation of the Armenian students in Turkey*. Doktora tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çangal, Ö., ve Kırış, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyi öğrencilerinin dil yapılarını kullanma alışkanlıkları. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 56-64.
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çorbacı, O. K. (2022). *Azınlık örgün eğitim kurumlarında cumhuriyet sonrası din eğitimi ve müfredatları: İstanbul-Ermeni okulları örneği*. Doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dere, M. (2008). *Türkiye'de azınlık okulları (1945-2007)*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolaş, E. (2019). *Azınlık okullarında sınıf yönetimini zorlaştıran öğretmen davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, G. B. (2013). Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenirken ad durum biçimleriyle ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 82-94.

- Durmuş, K. (2013). *Öğretmenlerin ve mezunların bakış açılarından Ermeni azınlık okullarında tarih öğretimi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçebağ, D. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunanlıların yaptıkları dilbilgisel hataların incelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 100-116.
- Hubbart, R. & Power, B. (2003). *The art of of classroom inquiry*. Frankfurt: Heinemann.
- İleri, İ. (2005). Azınlıkların eğitimi. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 17(17). Doi:10.1501/OTAM_0000000418.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* (43), 213-224.
- Lee, M. (2019). *Views from the Varzharan: Negotiation of social identities through Armenian schools*. Yüksek lisans tezi, İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mete, F. (1997). *Özbek ve Azeri öğrencilerin Türkçe öğreniminde ad durum ve eylem çekimi yanışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öncül, V. & Gönen Kayacan, S. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde ad durum ekleri ve ad eylemlerin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 51-92.
- 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.
- Sarioğlu, E. (2002). *Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası Azınlık Okulları (1869-1994)*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. & Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 13-33.
- Yazıcı, F. (2013). *Çokkültürlülük ve yurtseverlik açısından azınlık okullarında tarih dersleri*. Doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanışları. *Tarih Okulu Dergisi*, VI(15), 433-449.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı (1999-2013) b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Today, Turkish is taught in Turkey and in many countries of the world and students with very different socio-cultural characteristics are studied. This rich student profile should be reflected in scientific studies at the same rate. On the other hand, it is seen that the number of studies on minority schools, which should be an important resource with their special status and unique student profile, is low. However, it is seen that there are not enough studies on the content of Turkish teaching and classroom practices in minority schools, although the studies on the historical and political dimension of schools, religious education in minority schools, identity formation of minority school students,

history lessons in schools. However, these schools have features worth evaluating in terms of teaching Turkish. Some of these features are the fact that minority schools are institutions where two different languages are used simultaneously as the language of instruction due to their legal status, and that the relationship of the Rum students, who make up our study group, with Turkish and Romaic languages is worth investigating. The subject of noun case suffixes, which is the teaching subject that our study focuses on, is a subject that has been frequently emphasized in academic resources, especially in teaching Turkish as a foreign language. It is stated in many sources when there are difficulties in teaching the noun case suffixes.

This situation seen in the teaching of Turkish as a foreign language has similarly manifested in our Rum citizens who make up our study group. As the researcher has determined in her five years of teaching and management experience in Rum minority schools, the subject of case suffixes is a subject frequently confused not only by students but also by adult Rum citizens.

In this context, the research questions that the study focuses on are as follows:

1. How are concept maps used in teaching Turkish case endings?
2. What are the views of the researchers on the teaching of Turkish case endings?
3. What are the views of the students about the teaching of Turkish case endings?
4. What are the positive aspects of using concept maps in teaching Turkish case endings?

Model of the research

This study is considered as an action research because the researcher is included in the plan as a part of the process, can make changes when necessary as a practitioner who has a command of the process, and the study focuses on finding a solution to the problem of a group with certain boundaries, not on a generalizable subject. Action research is a research approach that involves the collection and analysis of systematic data to reveal the problems related to the implementation process or to understand and solve a problem that has already arisen, directly or with a researcher, by a practitioner working in a school, such as an administrator, teacher, education specialist, or an engineer, manager, planner, human resources specialist working in other types of organizations (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 333).

Research Group

Participating students of this study are the students of Private Gökçeada Rum Secondary School and Private Gökçeada Rum High School, which are located in Gökçeada district of Çanakkale province and operate as a campus school in the same garden. A total of 23 students participated in the research.

Data Collection Tools

In the research, researcher diaries, student work papers and semi-structured focus interview questions prepared in line with observation were used. Student handouts and semi-structured focus interview questions were prepared in line with expert opinion, and then they were finalized by making a preliminary application on two students. In order to avoid data loss, focus group interviews were also recorded by audio recording.

Analysis of Data

In this study, student activities, researcher's diary and focus group interviews collected during the application, forms and audio recordings were evaluated and interpreted according to the descriptive analysis of qualitative research methods.

Conclusion and Recommendations

When asked why the group that this study focused on had problems with noun case suffixes, it was seen that there were basically three main reasons. The first of these reasons is that some students should be living an isolated life away from Turkish-speaking environments. It was observed that these students had little speaking practice and could get excited while speaking Turkish, and this finding was confirmed in the focus group interviews. The second reason is the students' lack of knowledge about the side functions of case endings. It was determined that the participants did not know and could not use these endings other than their main functions. The third reason is the language characteristics of the students. The majority of the participants were born outside of Turkey, and those born in Turkey generally lived in Romaic-speaking environments. The most frequently mentioned issue in the focus group discussions is the effect of the Romaic language on the students. The participants stated that the noun case suffixes are used differently in the Romaic language and said that they make a negative transfer from Romaic while speaking Turkish. In the teaching of Turkish noun case suffixes, mistakes are frequently seen due to the negative transfer of students from their mother tongue (Gökçebağ, 2018; Bölükbaş, 2011; Boylu, 2014; Mete, 1997; Barçın, 2019; Duman, 2013).

In this study, in accordance with the spirit of action research, a group of students who had problems with the use of case endings were identified by the teacher, the source and nature of the problem was tried to be understood, and an action plan focused on a concept map was prepared and implemented for the solution of the problem. The results of the research are as follows:

The fact that this study, which was carried out as an action research, successfully solved a problem noticed in the classroom environment is a testament to the power of action research. Action research should be used frequently in educational settings. In the teaching of case suffixes, care should be taken to teach the side functions of these suffixes. Visual elements should be used frequently in educational environments. With the use of visuals and concept maps, which are a visual method, many subjects can be taught more effectively in Turkish teaching. In terms of language teaching, minority schools are institutions worth investigating. Studies should be carried out on the content and quality of Turkish teaching in minority schools.