



## International Journal of Languages' Education and Teaching

ISSN: 2198 - 4999, Doi Number: 10.18298/ijlet.620

Year 4, Issue 2, August 2016, p. 329-342

### PROBLEMS FACED BY IRANIANS WHO LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE DURING MAKING NOUNS FROM VERBS PROCESS AND SUGGESTED SOLUTIONS

Erol BARIN <sup>1</sup> & Umut BAŞAR <sup>2</sup>

#### ABSTRACT

These days, Turkish language is being taught not only in Turkey but everywhere in the world from the Middle East to the Balkans and Europe to the Caucasus in various institutes which provide students with Turkish studies as a foreign language. Learning process of Turkish as a foreign language is planned in different ways in order to be suitable for different groups of target students. Middle-east is one of those areas in which people pay attention to Learning Turkish a lot and this attention in Iran is undoubtedly at its highest point. Whether in Tehran Yunus Emre Cultural Center or other language institutes in Tehran or other cities, thousands of target students are learning Turkish. Verbal's is one of those grammar subjects which Iranians face many problems during learning Turkish as a foreign language. Although there are some similarities between Turkish and Persian in Verbal's but important differences still exist. Target students obviously make mistakes in writing or speaking while transferring words from their mother tongue to Turkish language in making nouns from verbs process. Recognizing those probable mistakes made by target students help teachers help teachers provides against them, do better course planning and make the best use of their time. In this work, the problems existing in the process of teaching Verbal's to Iranians who learn Turkish as a foreign language and their causes are discussed and suggestions and solutions are provided.

**Keywords:** Turkish as a Foreign Language, Iranians, Teaching Verbal.

### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENER İRANLILARIN İSİMLEŞTİRME SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

#### ÖZET

Günümüzde artık sadece Türkiye'de değil Ortadoğu'dan Balkanlara, Avrupa'dan Kafkasya'ya kadar dünyanın pek çok bölgesinde çeşitli kurumlar vasıtasıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Çok farklı bölgelerde farklı hedef kitlelere yabancı dil olarak Türkçe öğretiliyor oluşu öğretim sürecinin hedef kitle özelliklerine uygun bir şekilde yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak ilgi gördüğü bölgelerden biri Ortadoğu olup şüphesiz burada da Türk diline ilginin en yüksek olduğu ülke ise İran'dır. Her eğitim döneminde gerek Tahran'daki Yunus Emre Enstitüsü ve özel dil merkezlerinde ve gerekse İran'ın diğer şehirlerindeki dil kurslarında sayıları binleri bulan bir hedef kitle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. İranlıların yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğreniminde zorluk yaşadığı başlıca konulardan biri isim-fiillerdir. İsim-fiil konusunda Farsça ve Türkçe arasında kısmi benzerlikler görülse de önemli farklılıklar bulunmaktadır. Ana dillerinden olumsuz aktarım yapan hedef kitlenin gerek yazılı ve gerekse sözlü anlatım esnasında isimleştirmede hata yaptığı dikkati çekmektedir. Hedef kitle tarafından yapılması muhtemel hataların önceden bilinmesi öğreticinin tedbir almasını ve öğretim sürecini daha iyi planlamasını sağlayacaktır. Tarama yöntemi kullanılarak hazırlanan bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılara isim-fiillerin öğretiminde yaşanan sorunlar ve sebepleri ele alınmış, bu sorunları aşmak adına çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe, İranlılar, İsimleştirme Öğretimi.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Yarı Zamanlı Öğretim Üyesi.

<sup>2</sup> Okutman, Yunus Emre Enstitüsü, Tahran Türk Kültür Merkezi.

## 1. Giriş

Günümüz dünyasında, insanların pek çoğu ana dilleri dışında en az bir yabancı dil öğrenmektedir. Yabancı dil öğrenmek, bir istek veya gereksinim olmaktan çıkarak zorunluluk hâline gelmiş durumdadır. “Çünkü dünya küreselleşmektedir ve küreselleşen dünyada pek çok insan birbirinden farklı sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmektedir” (Güzel ve Barın, 2013: 15). Bu arayış sebebiyle çağımızda, dil öğrenimi ve öğretimi, eğitim kavramının önemli bir parçası durumuna gelmiştir.

“Türk dili, yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyon insanın konuştuğu, yüze yakın ülkede öğretiminin yapıldığı, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 600 bini aşkın söz varlığına sahip bir dünya dilidir” (Akalin, 2009: 203). Türkçenin yabancı dil olarak öğretim tarihi, Türk milletinin tarih sahnesi çıkışı ve diğer milletlerle ilişkilerle başlamışsa da Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Divânü Lugatî't-Türk'ün, yabancılara Türkçe öğretiminin ilk eseri olduğu (İşcan, 2012: 11) söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uzun bir tarihî süreçte, Türkçenin yaygınlığı ve statüsüyle doğru orantıda zaman zaman yoğun bir şekilde zaman zaman da durgunlaşarak günümüze kadar süregelmiş olup “günümüzde de Türkçe, öğretim ve etki alanı hızla genişleyen bir dil olarak varlığını sürdürmektedir” (Temizyürek vd.,2015: 89).

Hâlihazırda gerek yurt dışında ve gerekse yurt içinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılmaktadır. Ancak bilindiği üzere, “yabancı dil öğrenmek çok uzun ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreç kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Yabancı dil öğrenen kişiler, birinci dilde edindikleri dilsel, düşünsel, kültürel ve duygusal etkinlikler ile yabancı dil öğrenimine başlarlar” (Bayyurt, 2011: 30). Bu durum, dil öğretim sürecine doğrudan yansır ve doğal olarak her dilin yabancı dil öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil öğretiminde de sürecin hedef kitle özellikleri (ihtiyaç analizi, hazırbulunuşluk, dil akrabalığı, kültür birlikteliği vb. unsurlar) dikkate alınarak yapılandırılması önemlidir.

Öğretim sürecinin başarısı ve öğretimin kalitesi, sürecin hedef kitlenin niteliklerine uygun bir şekilde tasarlanmasıyla artırılabilir. Bu yargı da, Türkçenin yabancı dil olarak hangi kitleye, ne şekilde ve ne kadar öğretilmesi gerektiği sorusunu beraberinde getirmektedir. Son yıllarda alan uzmanları, öğretmenler ve akademisyenler arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yöntemine ilişkin yapılan tartışmalar çoğalmıştır. Bu çerçevede, yurt dışında türdeş grupların oluşturduğu sınıflarda Türkçe öğretimi yapılırken muhatap kitlenin özelliklerine göre öğretim sürecinin ele alınması gereklidir. Ayrıca yöntem ve teknik seçimi ile dil bilgisi kurallarının aktarımında da bu özellikler gözetilmelidir. Örneğin, Arap ya da Fars soylu bir kitleye öğretim yaparken, Türkçede yabancı kökenli bazı isimlere gelerek onları sıfatlaştıran ve “nispet î'si” olarak adlandırdığımız kuralın (milli, siyasi, tarihi, dini, hukuki vb. kelimelerde görüldüğü üzere) verilmesi için C1 seviyesine kadar beklemeye gerek yoktur. Çünkü bu kural söz konusu kitlenin ana dilinde de mevcuttur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son yıllarda “İki Dillilere Türkçe Öğretimi”, “Türk Soylulara Türkçe Öğretimi” ve “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi” gibi alt disiplinlere ayrıldığı dikkati çekmektedir. Bu durum oldukça doğaldır çünkü yöntem ve tekniklerin her hedef kitleye ayrı ayrı uygulanması gereklidir (Barın, 2010). Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin

hedef kitleye göre özelleştirilmesi bu noktada da kalmamalıdır. Bu noktadan hareketle, bölgesel değişkenler de göz önüne alınarak hedef kitlenin Arap kökenliler, Ortadoğulular, Balkanlılar, Ruslar vb. şekilde sınıflandırılması ve kitle özelliklerine uygun ders içeriklerinin oluşturulması, şüphesiz Türkçe öğretimini daha etkili kılacak ve ders kitaplarının hazırlanmasında, öğretmen yetiştirilmesinde yol gösterici nitelikte olacaktır (Boylu, 2014: 337)

## **2. Türkçede İsimleştirme**

Türkçede fiilleri cümle içerisinde isimmiş gibi kullanabilmek için fiil kök veya gövdelerine çeşitli eklerin getirilmesi gerekmektedir. Fiillere “-mAk, -mA -Iş” eklerinin getirilmesiyle elde edilen bu yapılara “isim-fiil” veya “ad-fiil” denilmektedir. Türkçede tarihî süreç içerisinde, “Türkiye Türkçesine kadar olan devrelerde bunlardan başka isim-fiil ekleri kullanılmıştır; ancak günümüzde en yaygın ve bilinen isim-fiil ekleri bunlardır” (Yılmaz, 2012: 1269). İsim-fiiller, “fiil kök ve gövdelerinin karşılardıkları oluş, kılış ve durumları; şahıs ve zamana bağlı olmadan gösteren fiil adlarıdır. Daha açık bir anlatımla bunlar, fiildeki oluş, kılış ve durumların adlarını bildirir” (Korkmaz, 2003: 864). İsim-fiillerin hareket ifadesini kaybetmeden geçici olarak isimleşen fiiller olduğu (Güneş, 2009: 239) ileri sürülebilir. Bayraktar (2004: 8) ise, yukarıda belirtilen eklerle türetilen fiillerin, isimlerin bütün özelliklerini gösterdiğini ve hatta kimi fiilimsilerin bütünüyle adlaşarak nesne, eşya, yemek adları vb. kalıcı isimler (çakmak, yemek, yazma, sürme, dolma, kavurma, dondurma gibi) yaptığını belirtmektedir.

İsim-fiil eklerinden herhangi birini almış fiil artık isim soylu kabul edilmektedir. Ancak isim soylu kelimelerin aldığı bütün ekleri alamamaktadır. Banguoğlu (2011: 421) isim-fiillerde kişi anlamı olmadığı gibi zaman anlamı da bulunmadığını ve isim-fiillerin kendi aralarında çok az anlam ve kullanım farkı olduğunu kaydetmektedir. İsim-fiiller Hengirmen (2006: 249) tarafından “Eylemliler” olarak adlandırılmıştır. Hengirmen’e (2006: 249) göre ise, “eylemliler adların ve ad soylu sözcüklerin tüm özelliklerini gösterir. Cümle içerisinde özne ya da tümleç olarak kullanılır. Ad durum eklerini, çatı eklerini ve olumsuzluk eklerini alır. Eylemliler, zaman kiplerine bağlı değildir. Eylem çekimine girmez. Bu yönleriyle de eylemlerden ayrılır”. İlave olarak, isim-fiil ekleriyle türetilmiş her kelime isim-fiil olmayabilir. Gençan’a (1979: 381) göre bu kelimelerin isim-fiil kabul edilebilmesi için, bir iş, bir oluş, bir kılış, bir yargı anlatmalı; özne, nesne, tümleç gibi bir öge almalı; yani bir yan önerme kurmalıdır.

“-mAk” ekinin dilimizdeki bütün fiillere gelerek söz konusu fiilin adını anlatmak (okumak, yazmak, konuşmak, dinlemek, öğrenmek, çalışmak vb.) için kullanıldığı görülmektedir. -mAk ekiyle kurulan fiil adları öteki adlar gibi iyelik ve ad çekimleri alabilir. Edatlarla grup oluşturur. Yalnız belirtili ad tamlaması kuramaz. Öteki adlardan farklı olarak olumsuzluk eki alır. Ancak -lAr çoğul eki alamaz (Korkmaz, 2003: 215). Ancak Ediskun(1999: 248 akt. Yılmaz, 2012: 1269), isim fiile aşırılık anlamı verilmek istendiği zaman çoğul eki alabileceğini; gülmekler, sırtmaklar gibi belirtmektedir. Bu eki, mastar adı yapan ek olarak da tanımlamak mümkündür.

Araştırmacılar tarafından (Korkmaz, 2003: 91 ve Banguoğlu, 2011: 421) aslında “-mA” isim-fiil ekinden gelmekte olduğu vurgulanan “-mA” eki de her fiile (okuma, yazma, konuşma, dinleme, öğrenme, çalışma vb.) gelebilmektedir. Hafif mastar (mastar-ı sakil) olarak da isimlendirilen “-mA” ekiyle ilgili olarak Banguoğlu (2001), bu ekin ad-fiil işleyişinde en çok ve çeşitli kullanılan ad-fiil eki olduğunu eklemektedir. “-mA” ekinin hareket anlamını daha az taşıması bakımından “-mA” ekine göre daha kuvvetli ve daha belirgin bir isim-fiil eki olduğu da ileri sürülebilir. Ayrıca “-ma” eki kalıplaşma yoluyla birçok belirli nesne, eşya ismi olarak isim ve sıfat şeklinde kullanılabilir: *don-dur-ma*, *yaz-ma* (eser), *kavur-ma* (yiyecek), *dol-ma* (yemek), *iç-me* (içmeler), *dol-ma kalem*, *değ-me adam*, *süz-me göz*, *damdan düş-me lâf*, *kar-ma liste*, *yap-ma hareket* (Ergin, 1980) örneklerinde görüldüğü gibi.

“-İş” eki de diğer iki ek gibi oldukça işlek bir ek olup daha çok fiillerin meydana geliş tarzını veya oluşunu (okuyuş, yazış, dinleyiş, öğreniş vb.) göstermektedir. “Yani fiil kök ve gövdelerini ‘tarz gösterme’ işlevi ile birer ad kalıbına sokar. Ekin işleklik alanı, bazı istisnalarla, işteşlik çatısı dışında dildeki bütün fiilleri içine alacak bir genişliktedir.” (Korkmaz, 2003: 899). Bu ekle türetilen isim-fiiller de çekim eklerini alabilir.

### 3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe isimleştirme hatalarını tespit ederek hedef kitlenin bu hataları neden yaptığını belirleyip söz konusu hataların önüne geçebilmek adına çeşitli çözüm önerileri sunmaktır. Bu bağlamda, Türkçe ve Farsça isimleştirme bakımından karşılaştırılarak söz konusu iki dilin isimleştirmeye ilişkin benzerlikleri ile farklılıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### 4. Çalışmanın Yöntemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe isimleştirme problemlerini ortaya koymak amacıyla tarama modelinde yapılan bu çalışma nitel yönetime göre desenlenmiştir. Nitel araştırma Yıldırım ve Şimşek tarafından (2012) “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanmaktadır.

Araştırmanın evrenini, 2016 yılı Nisan-Temmuz döneminde Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen orta ve yüksek düzeydeki kursiyerler oluşturmakta ve araştırmanın örneklemini ise B1 kur sınavına giren 40 kursiyer oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, 2016 yılı Nisan-Temmuz dönemi Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde yapılan B1 (5. kur) kur sınavının yazma bölümünden elde edilmiştir. Söz konusu veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2012: 227) içerik analizinde, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda A2 seviyesinde Türkçe isimleştirmeyi öğrenen

İranlıların sınav kâğıtları okunarak bu konuya ilişkin yaptıkları yazılı anlatım hataları not edilmiştir. Ayrıca Türkçe ve Farsça isimleştirme bakımından karşılaştırılarak İranlılar tarafından yapılan hataların sebepleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve araştırmanın sonunda söz konusu hataları aşabilmek adına bazı çözüm önerileri sunulmuştur.

## **5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İsimleştirme Öğretimi**

Bilindiği üzere dil öğretiminde ilkesel olarak anlama ve anlatma becerilerin (okuma-dinleme ve konuşma-yazma) bir bütün hâlinde geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, gerek ana dili öğretiminde ve gerekse yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretiminin kapsamı, niteliği ve metodu tartışılmaktadır. Ancak, "Dil bilgisi öğretimi, dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinlikleri içerir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinden ayrı ele alınması düşünülemez." (Erdem ve Çelik, 2011: 1059). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi dört temel dil becerisinin etkili bir şekilde kullanımı açısından bir gereklilik ve araç olarak düşünülebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde, fiilimsilerin öğretiminin önemli bir bölüm oluşturduğu dikkati çekmektedir. Türkçe, fiil soylu kelimelere gelerek bu kelimelerin cümle içerisinde isim, sıfat ve zarf görevlerinde kullanılmasını sağlayan fiilimsi ekleri bakımından zengin bir dildir. Tolkun(2009: 269, akt. Madan ve İpek Eğilmez, 2014: 48)'a göre, bir cümlede belirtilen işin doğru ve eksiksiz anlatılabilmesi için birçok yapı kullanılır. Yüklemle belirtilen işin oluş zamanını ve şeklini bazı yapılarla tamamlamak cümlenin eksiksiz ve doğru olarak anlaşılır olmasını sağlar. Bu yapılardan en çok kullanılanların başında fiilimsiler bulunmaktadır. Fiilimsi yapıları doğru anlaşıldığı zaman Türkçe de iyi anlaşılabilir. Bu sebeple fiilimsilerin dil bilgisi öğretimindeki yeri önemlidir. Ancak 20'den fazla fiilimsi ekinin bulunması ve bu eklerin her birinin kullanım alanının farklı olması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilimsi konusunun aktarılmasını başlı başına bir zorluk hâline getirmektedir. Madan ve Eğilmez (2014: 49) de Türkçenin genel yapısına bakıldığında gerçekten de fiilimsilerin oldukça sık görüldüğünü ve bu nedenle bu konuyla ilgili öğrencilerin bilgisinin tam olması gerektiğini vurgulamaktadır.

"Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilimsi öğretimi genel olarak haber ve dilek kiplerinin öğretimi tamamlandıktan sonra yapılır." (Yılmaz, 2014: 253). Çünkü fiilimsiler konusuna kadar hedef kitlenin temel düzeyde Türkçe hakkında fikir sahibi ve haber ve dilek kiplerini kavramış oldukları var sayılır. Fiilimsi öğretiminde eklerin sıralaması yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında farklılık gösterse de genel olarak A2 seviyesinde aşamalı olarak fiilimsi öğretimine başlanmaktadır. *Yunus Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*'nde de A2.1 kurunda isim-fiillerin öğretilmesiyle fiilimsi öğretimine başlanmaktadır. Fiilimsi öğretimine isim-fiillerin öğretiminden başlanması yerinde bir yaklaşım tarzıdır. Çünkü isim-fiiller, cümle içerisinde isimmiş gibi kullanıldıklarından ve isimlerin aldığı pek çok eki alabildiğinden oldukça sık karşımıza çıkmaktadır. İlk dersten itibaren kuralları verilmeden değinilen veya öğretim sürecinde geçen fiil soylu isimlerin öğretiminde isim-fiillerin öncelenmesi yerinde bir uygulamadır.

İsim-fiillerin öğretiminin çeşitli zorlukları bulunmaktadır. Bu zorluklardan en önemlisi temel düzeyde Türkçe öğrenen yabancıların ilk önce -mAk ekini mastar eki gibi algılamaları ve -mA ekini de fiillere gelen olumsuz eki gibi düşünmeleridir. Bu eklerin işlevlerinin farklı olduğu cümle içerisinde karşılaştırmalı örneklerle verilmeli ve hedef kitleye sezdirilerek kavratılmalıdır. -İş ekiyle daha önce kalıp olarak öğretilen çeşitli kelimelerde (alışveriş yapmak, yürüyüş yapmak, çıkış kapısı, giriş kapısı vb.) yüz yüze gelmiş olan hedef kitle bu eki kavramakta güçlük çekmemektedir.

İsim-fiillerin öğretimin asıl gücü, -mA ve -mAk ekleriyle oluşturulan yeni isimlerin cümle içerisinde iyelik eki ve cümlenin yüklemine göre alacağı durum ekiyle kullanımında kendini göstermektedir. Ayrıca hedef kitle ne zaman -mA ve ne zaman -mAk ekini kullanarak isimleştirme yapacağına karar verememekte ve çoğu zaman hata yapmaktadır. Ayrıca -mAk ekiyle türetilen isim-fiillerin iyelik eki alamadığı ve gene isim-fiillere ünlü harfle başlayan belirtme ve yönelme durum eklerinin eklendiği durumlarda "k" sesinin "y" sesine dönüştüğü dikkati çekmektedir. Ancak bu durum daha önce öğretilen sert sessizlerin yumuşaması (p, ç, t, k → b, c, d, g, ğ) kuralına istisna oluşturmaktadır. İsimleştirme eklerinin durum ekleriyle ilişkisini ise aşağıdaki gibi tablolaştırmak (Yılmaz, 2012: 1272) mümkündür:

**Tablo 1.** İsimleştirme Eklerinin Durum Ekleriyle İlişkisi

EKLER	Yalın Hal	İlgi Hali -nIn / -In	Belirtme Hali -I	Yönelme Hali -A	Bulunma Hali -dA	Ayrılma Hali -dAn	Vasıta Hali -IA	Eşitlik Hali -cA
-mAk	+	-	-	-	+	+	+	-
-mA	+	+	+	+	+	+	+	-
-İş	+	+	+	+	+	+	+	+

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, her isim-fiil eki her durumda kullanılamamaktadır. Fiil soylu kelimeleri cümle içerisinde hatasız bir şekilde kullanabilmek için bu ilişkiyi bilmek ve de



cümlenin yüklemi görevindeki fiilin hangi durum ekini aldığını göz ardı etmemek gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen biri için Türkçeye ait için bu mantık ilişkisini kurmak kolay olmamakta ve süre almaktadır. İsim-fiillerin cümle içerisinde kullanımı da ağıdaki gibi formülize edilebilir:

Fiil kökü + Olumsuzluk eki + İsim-fiil ekleri + İyelik Ekleri + Durum ekleri

Fiil Kökü + (-ma / me) + (-mA / -mAk / Iş) + (-m / -n / I-sI / -mIz / -nIz / -lArI) + (-In / -I / -A / -dA / -dAn / -lA / -cA)

İsimleştirme öğretiminde zorluk teşkil eden bir diğer husus -mAk ekinin öğretimidir. “Bu ek, hal eklerinin hepsiyle bir araya gelmekte serbest değildir. Bazı eklerle kullanışı terk edilmiştir. Çokluk tarafından terk edilen kullanışlar, yazıcılarla hala kullanıldığı için tam terk edilmiş denmesi zordur.” (Yılmaz, 2012: 1273). İkili kullanım günümüzde devam etmektedir. Ayrıca bu ekin Türk lehçelerinde “okumağa, yazmağa, okumağı, yazmağı” gibi örneklerini görmek mümkündür. Türkiye Türkçesinde en az çaba sayısı gereğince -mAk bazı durumlarda -mA ekiyle isimleştirme yapılmaya başlandığı dikkati çekmektedir. Gramatikal bir ikilik olarak Türkiye Türkçesine mevcut bu durumun yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir kitleye aktarılması da zor olmaktadır. Hedef kitlenin hatasız bir kullanım ortaya koyabilmesi için pek çok dil bilgisi kuralını aynı anda işe koşması gerekmektedir. Bu bilişsel süreç de kolay olmamaktadır.

## 6. Türkçe ve Farsçanın İsimleştirme Bakımından Karşılaştırılması

Türkçe ve Farsçanın isimleştirme bakımından kısmî benzerlik gösterdiğini ileri sürmek mümkündür. Günümüz Türkçesinde fiilin üç ek (-mAk, -mA, -Iş) vasıtasıyla isimleştirildiği bilinmektedir. Farsçada da fiillerin Türkçedeki “-mAk ekinin muadili diyebileceğimiz master eki olan “ن -en” ve gene Türkçedeki “-Iş” ekinin neredeyse aynısı olan ve “ism-i master oluşturan “ش -eş” ekiyle” (Jafari, 1390: 107) ekiyle iki şekilde isimleştirilmektedir. Ayrıca bu iki ek Farsçada “pesvend” yani “sonak” grubunda değerlendirilmektedir. Özellikle “ش -eş” ekinin Farsçadaki kullanımının ve türettiği kelimelerin, Türkçedeki kullanım ve türetim ile hemen hemen aynı olması, ekin Türkçeden Farsçaya geçmiş olma ihtimalini düşündürmektedir. Bu ek Farsçada da fiil köklerine gelerek fiilin yapılış veya meydana geliş tarzını anlatan isimler türetmektedir. Örnek vermek gerekirse:

رفتن (gitmek) → روش (gidiş)

وزیدن (esmek) → وزش (esiş)

خواندن (okumak) → خوانش (okuyuş)

تپیدن (kalp atmak) → تپش (atış)

Türkçe ve Farsça “-mAk” ve “-en” eklerinin kullanımını bakımından da hemen hemen birbirinin aynısıdır. Her iki ek, her iki dilde mastar eki olarak kabul edilmektedir. Aşağıda verilen örnek cümleler incelendiğinde ortak kullanım daha iyi anlaşılabilir:

Yalnız kalmaktan çok korkuyorum.

از تنها ماندن بسیار می ترسم.

Annemi görmek için İstanbul’a geldim.

برای دیدن مادرم به استانبول آمدم.

En sevdiğim şey yağmurda dışarıda yürümek.

هنگام باران قدم زدن را بیشتر از هر چیزی دوست دارم.

Havuzda yüzmek tehlikeli ve yasaktır.

شنا کردن در استخر خطرناک و ممنوع است.

Boş zamanlarımda balık tutmaktan zevk alıyorum.

از ماهیگیری کردن در اوقات فراغت لذت می برم .

Yukarıda verilen cümlelerdeki altı çizili bölümlere dikkat edildiğinde, Türkçe isimleştirilmiş fiilin kullanım şeklinin Farsça ile tamamen aynı olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum İranlılara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kolaylık sağlamaktadır. Çünkü hedef kitle yeni öğrendiği yapının muadilini ana dilinde kolaylıkla bulmakta ve kodlamaktadır. Ayrıca bu bilgiyi beceri haline dönüştürebilmekte ve gerek yazılı anlatımda gerekse sözlü anlatımda söz konusu yapıdan rahatlıkla istifade edebilmektedir.

Türkçe ve Farsça arasında isimleştirme farkı Türkçedeki “-mA” eki ile “-mAk” ekinin belirtme ve yönelme durumlarındaki kullanımında kendini göstermektedir. Farsçada yukarıda belirtildiği gibi iki şekilde fiiller isimleştirilmektedir. İyelik ve durum ekleri de “-en” ekinden sonra gelmektedir. Bu sebeple “-mAk” ekinin belirtme ve yönelme durum ekleriyle kullanılması ve “-mA” ekinden sonra kullanılan iyelik ekleri (konuşmam, yazmam vb.) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılar tarafından zor bir şekilde öğrenilmektedir. İranlı hedef kitle ana dilinden olumsuz aktarım yaparak her durumda “-mAk” ekini kullanmakta ve bu kullanım da hataya sebep olmaktadır. Aşağıda 2015-2016 öğretim yılı Bahar döneminde, Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde B1(5. Kur) seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarında görülen isimleştirmeye yönelik hatalar verilmiştir:

-Bu yabancı dil öğrenmek (öğrenmeyi) seviyorum.

-Dün o saat gezmek(me)deydim.



- Yazmakta (yazmada) çok stresim var.
- Ağlamaktan (ağlamadan) önce insana bir his geliyor.
- Siz bana Türkçe yazmak (yazma) öğretiyorsunuz.
- Sadece batıl birkaç inanç var ki bende bazı zamanlar yapmak (yapma) gereği hissediyorum.
- Bu şehirde askerlerin kumandanı çocuklara silah tutmak (tutmayı) ve ateş etmek (etmeyi) öğretiyor.
- İnsan konusmak(konuşma) aracıyla her türlü düşüncelerini başka kişilerle paylaşabiliyor.
- Kiş (adasında) yaşamağı (yaşamak) çok zordur, çünkü orada hava çok sıcaktır.
- Bence herkesin bu şehre gitmeyi (gitmesi) ve Şiraz'ın güzelliklerini görmesi lazım.
- Sizin katılmayı (katılmanızı) bekleyeceğiz.
- Bence senin arkadaşlarının gelmesinlerini(gelmelerini) beklessek çok daha iyi olabilir.
- Hem seni hem arkadaşlarını görmeğini (görmek) istiyorum.
- ne yazık ki tatilimiz kısaldı ama bende arkadaşlarıyla tanıştırmayı (tanışmayı) istiyorum.

Yukarıda verilen hedef kitleye ait hatalı anlatım örnekleri incelendiğinde, İranlıların “-mA” ekinin kullanılması gerektiği durumlarda da ana dilindeki gibi “-mAk” ekini kullanma eğiliminde olduğu ve bu eğilimin de hataya sebebiyet verdiği görülmektedir. Yukarıdaki cümleler Farsça ifade edildiğinde altı çizili fiillerin hepsi cümle içerisinde mastar haliyle kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların B1 seviyesin geldikleri hâlde Farsçanın bu tesirinden kurtulamadıkları anlaşılmaktadır.

Ayrıca “fiil + -mA / -İş + (s) iyelik eki +(pronominal n) + durum eki” şeklinde formülize edilebilecek yapının kullanımında İranlı hedef kitlenin oldukça ciddi sorunlar yaşadığı ileri sürülebilir. Daha da somutlaştıracak olursak “Ayşe'nin konuş-ma-(s)ı-n-da hiç hata yok” veya “Babam alkol iç-me-m-i istemiyor” ya da “Emrah'ın davran-ış-lar-ı-n-da bir gariplik var” gibi cümlelerin hedef kitle tarafından hatasız olarak kurulamadığı görülmektedir. Bir fiilde isimleştirmeden sonra pek çok ekin peşkeşe yığılması hedef kitleyi zorlamakta ve kursiyerler B2 seviyesinde bile bu türden yapıları kullanamamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların isimleştirme sorununun tamamen çözülebilmesi için hedef kitlenin isimleştirme esnasında Farsçada görülmeyen bir durum olan “-mA” ekinin kullanımını iyi kavraması gerekmektedir. Ayrıca “-mAk” ekinin de belirtme ve yönelme durum ekleriyle kullanımı sorun teşkil etmektedir. Bu sebeple hedef kitlenin fiilin ihtiyaç duyduğu durum

ekini de iyi kavramış olması önemlidir. Tam da bu noktada Türkçe ve Farsça arasındaki yapısal bir farklılığı belirtmek gereklidir. Hem Türkçede hem de Farsçada hemen hemen birbiriyle aynı işlevde durum ekleri bulunmaktadır. Durum eklerinin varlığı hedef kitlenin Türkçe cümle yapısını öğrenmesini kolaylaştırmakla birlikte fiillerin ihtiyaç duydukları durum eklerinin Türkçe ve Farsçada farklılaşması ise hedef kitle tarafından hata yapılmasına yol açmaktadır. Aşağıdaki tabloda, araştırmamıza örnek teşkil etmesi açısından bazı fiillerin Türkçe ve Farsçada ihtiyaç duydukları durum ekleri verilmiştir:

**Tablo 2.** Bazı Fiillerin Türkçe ve Farsçada İhtiyaç Duydukları Durum Ekleri

	<i>Fiiller: Türkçe / Farsça</i>	<i>Türkçede İhtiyaç Duyduğu Durum Eki</i>	<i>Farsçada İhtiyaç Duyduğu Durum Eki</i>
1.	Dua etmek / دعا کردن	-E (Yönelme durumu)	را (Belirtme durumu)
2.	Düşünmek / فکر کردن	-İ (Belirtme durumu)	به (Yönelme durumu)
3.	İftihar etmek / افتخار کردن	-IA (Vasıta durumu)	به (Yönelme durumu)
4.	Kullanmak / استفاده کردن	-İ (Belirtme durumu)	از (Ayrılma durumu)
5.	Sarılmak / بغل کردن	-E (Yönelme durumu)	را (Belirtme durumu)
6.	Sormak / پرسیدن	-E (Yönelme durumu)	از (Ayrılma durumu)
7.	Taklit etmek / تقلید کردن	-İ (Belirtme durumu)	از (Ayrılma durumu)
8.	Tebrik etmek / تبریک گفتن	-İ (Belirtme durumu)	به (Yönelme durumu)
9.	Teşekkür etmek / تشکر کردن	-E (Yönelme durumu)	از (Ayrılma durumu)
10.	Tırmanmak / بالا رفتن	-E (Yönelme durumu)	از (Ayrılma durumu)

Yukarıdaki tabloya dikkat edildiğinde, Türkçe ve Farsçadaki bazı fiillerin cümle içerisinde farklı durum eklerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu farklılığa, hem isimlerin hem de isimleşmiş fiillerin cümlede kullanımı esnasında dikkat edilmelidir. Türkçe ve Farsça, fiillerin ihtiyaç duyduğu durum ekleri bakımından büyük benzerlik gösterse de farklı durum eki isteyen fiil sayısı oldukça fazladır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılar, isimler ve isimleşmiş kelimeleri cümle içerisinde kullanırken yukarıda işaret edilen farklılığı çoğu kez unutmakta ve cümleleri Farsça fiillerin ihtiyaç duydukları durum ekleriyle kurarak anlatım hatası yapmaktadır.

Bilindiği üzere İran Türkiye'den sonra en çok Türk nüfusuna sahip bölgedir ve "başkent Tahran'ın nüfusunun yarısını sadece Azerî Türkleri oluşturmaktadır" (Kafkasyalı, 2009: 100). Bu bağlamda,

Tahran'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarda Türk soylu bireylerle Fars soylu bireyler çoğu zaman aynı sınıfta eğitim almaktadır. Bu durum da başka birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. İsimleştirme öğretiminde Türk soylu öğrencilere has ve aşağıda verilen bir hatalı kullanım dikkati çekmektedir:

- Benim Türkçe yazmağım (yazmam) heç iyi değil.
- İnsanlar her memlekete gitmeğinden(gitmeden) önce pasaport alıyor.
- Dün gece anamı atamı görmeğe (görmeye) gettik.
- Akşam olanda evde oturup müzik dinlemeği (dinlemeyi) çok severim.
- Ben ders okumağı (okumayı) çok sevmiyorum hocam.

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere, Türk soylu bireyler tarafından yapılan hatalara dikkat edildiğinde söz konusu kişilerin Azerbaycan Türkçesinde olduğu gibi “-mAĞI, -mAĞA” şeklinde cümleler kurduğu görülmektedir. Bu yapıyla ilgili olarak Kerimoğlu (2016: 121) özellikle 1980 öncesi yayınlara bakıldığında sık sık karşılaşıldığını ve bugün bu kullanımın yaygınlığını yitirdiğini belirtmektedir. Balyemez (2016: 112) de yakın geçmiş eserlerimizde görünen ve -mAk ekinin çekimlenmiş şekli olan *sürmeğe, gelmeğe, koşmağa* vb. kullanımların bugün artık *sürmeye, gelmeye, koşmaya* şeklinde karşımıza çıktığını ve -mAk'tan -mA'ya doğru bir geçişin olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Türkiye Türkçesinde azalan bu kullanım, Azerbaycan Türkçesinde varlığını sürdürmekte ve İran'daki Türk soylu bireyler de sözlü ve yazılı anlatım sırasında “-mAk” ekinin belirtme ve yönelme durumlarında ekin sonundaki “k” harfini yumuşatarak “yumuşak g” harfine dönüştürmekte ve bu şekilde kullanılmaktadır. Türk soylular tarafından oldukça sık yapılan bu kullanım C seviyesinde dahi düzeltilenmemektedir. Türk soylu kitlenin bu hatası Fars soylulara da tesir edebilmekte, Fars soylular bu kullanımın doğru olduğunu düşünerek aynı hataya düşebilmektedirler.

## **7. Sonuç ve Öneriler**

Yabancı dil öğretiminde, dil bilgisi öğretiminin kapsamı, niteliği ve yöntemi üzerinde tartışmalar devam etse de dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanı anahtar konumundadır. Anlama ve anlatma becerilerini etkili kullanmak, doğru iletişim kurmak ve hatasız anlatımda bulunmak için dil bilgisi öğrenimi göz ardı edilmeyecek bir araçtır.

Dil bilgisi öğretimini de hedef kitlenin özelliklerine göre yapılandırmak oldukça önemlidir. Çünkü günümüzde sadece Türkiye'de değil Balkanlardan Ortadoğu'ya, Avrupa'dan Kafkasyalara kadar dünyanın pek çok bölgesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Her bölgenin kendine has özellikleri bulunmaktadır. Dil öğretiminde bu bölgesel unsurların dikkate alınması ve öğretimin sürecinin bu çerçevede planlanması daha faydalı olacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde fiilimsi öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Fiilimsi öğretimi temel seviyeden başlayarak orta seviyenin sonuna kadar devam etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilimsi öğretime genellikle isim-fiillerin öğretimi ile başlanmaktadır. İsim-fiiller cümle içerisinde isimmiş gibi kullanılabilen kelimeler olması sebebiyle temel seviyeden itibaren oldukça sık karşılaşılan unsurlar arasındadır.

Türkçe ve Farsça arasında isimleştirme bakımından görülen kısmî benzerlikler İranlı hedef kitlenin Türkçe isim-fiil konusu anlamasını kolaylaştırmakla beraber “-mA” ekinin kullanımının kavranması ise oldukça zor olmaktadır. Çünkü Farsçada genel olarak isimleştirme fiilin cümle içerisinde mastar şeklinde kullanılmasyla elde edilmektedir. Bu sebeple İranlı hedef kitle de Farsçadan Türkçeye olumsuz aktarım yaparak yazılı ve sözlü anlatım esnasında sürekli bir şekilde “-mAk” ekinden istifade etme eğilimindedir. Bu eğilim ise anlatım hatalarına sebep olmaktadır. Ayrıca Türkçe ve Farsçadaki fiillerin farklı durum eklerine ihtiyaç duyması hedef kitlenin zihninde karışıklık oluşturmakta bu durum da hata yapmalarını tetiklemektedir. Ayrıca belirtme ve yönelme durumlarında “-mAk” ekinde görülen k/y değişimi çoğu zaman hedef kitle tarafından unutulmaktadır. Türk soylu bireyler ise “-mAk” ekinin yönelme ve belirtme çekiminde Azerbaycan Türkçesindeki şeklini olduğu gibi Türkiye Türkçesine aktararak “-mAğA / -mAğI” şeklinde kullanmakta ve bu kullanımı C1 seviyesinde dahi devam ettirmektedirler. Zaten Türkiye Türkçesinde de söz konusu yapıda bir ikilik görülmektedir.

İran’da yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğrenenlerin isim-fiil eklerini ve isim-fiillerin cümle içerisinde kullanımda yaşadığı sorunların önüne geçmek için aşağıda sıralanan öneriler uygulanabilir:

- a. Farsçada da karşılığı bulunan “-mAk” ve “-Iş” eklerinin öğretimi ilk önce yapılmalı ve bu eklerin hedef kitle tarafından iyi bir şekilde kavranıldığından emin olunduktan sonra “-mA” ekinin öğretilmesine geçilmelidir.
- b. İranlı hedef kitle genel olarak “-mAk” ekini kullanma eğiliminde olduğundan kullanılacak fiilin kime ait olduğunu belirtmek istiyorsak ya da başka bir deyişle fiilimizle birlikte iyelik eklerini kullanacaksak “-mA” ekinden istifade etmemiz gerektiği hedef kitleye iyice sezdirilmelidir. Farsçada görülmeyen dolayısıyla hedef kitleni zihninde rahatlıkla kodlayamadığı bu kullanımın kavranması oldukça önemlidir.
- c. İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Türk soyluların isimleştirme konusunda Azerbaycan Türkçesinden yaptığı aktarmaların Türkiye Türkçesinde hata olarak kabul edilebileceği hatırlatılmalı ve belirtilen kitleye “-mak” ekinin belirtme ve yönelme hâlinde, ekin sonundaki “k” sesinin “y” dönüştüğü kavratılmalıdır.
- d. Türkçe ve Farsçada fiillerin ihtiyaç duydukları durum ekleri farklılık gösterebilmektedir. Hatasız bir anlatım ortaya koymak adına bu konunun iyi bilinmesi önemlidir. Çünkü hedef kitle durum eklerini çoğunlukla Farsçaya göre kullanmayı tercih etmektedir. Türkçe ve Farsçada farklı durum ekleriyle kullanılan fiiller zümre

çalışması yapılarak taranıp bulunarak listelenebilir. Hazırlanan bu listenin hedef kitleye verilmesi faydalı olacaktır.

- e. İsim-fiiller, fiilimsi konusunun temelini teşkil etmekle birlikte öğretim sürecinde oldukça sık karşımıza çıkan yapılar arasındadır. Bu sebeple ders kitaplarında verilen alıştırmalarla sınırlı kalınmamalıdır ve ek çalışmalar yapılmalıdır.
- f. İsimleştirmeden sonra gelebilecek çekim ekleri ve bu eklerin kullanımları ayrı ayrı olarak formülize edilerek hedef kitleye verilebilir. Aksi takdirde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların hatasız bir yazılı anlatım örneği ortaya koyması oldukça zorlaşmaktadır.
- g. İranlı hedef kitle isimleştirme konusunu kavradıktan sonra okuduğu veya dinlediği metinlerde anlaşılabilecek anlatım esnasında gerekli durumlarda kullanmama eğilimi göstermektedir. Türkçede oldukça sık kullanılan bu yapının anlatma becerileri sırasında kullanılması için hedef kitle teşvik edilmelidir.
- h. Dil bilgisi öğretiminde örnek seçimi ile örneklerin gerçek hayata ve bağlama uygunluğu oldukça önemlidir. Bu doğrultuda isimleştirme öğretiminde kullanılacak örnekler gerekirse tarama yöntemi ile gerçek metinlerden elde edilip hedef kitle seviyesine göre sadeleştirilebilir. Bağlama uygun örnekler, yapının öğrenilmesine katkı sağlayacaktır.
- i. Türkçe isimleştirmenin Fars soylular tarafından öğrenilmesi zor olduğundan söz konusu kitleye uygun yapılması ön görülen hataların yer aldığı ders notları hazırlanarak öğrencilere verilebilir.

## **Kaynakça**

- Akalın, Ş. Haluk (2009). "Türk Dili: Dünya Dili", *Türk Dili*, 1(687), 195-204.
- Balyemez, Sedat (2016). *Dil Bilgisi Üzerine Açıklamalar*, Ankara: Pegem Akademi.
- Banguoğlu, Tahsin (2011). *Türkçenin Grameri* (9. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, Erol (2010). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metodoloji", III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 16-18 Aralık, İzmir.
- Bayraktar, Nesrin (2004). *Türkçede Fiilimsiler*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayyurt, Yasemin (2011). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması", *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (Ed. Yaylı, Derya ve Bayyurt, Yasemin, 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boylu, Emrah (2014). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlıların Yazma Problemleri", *ZfWTJournal of World of Turks*, Vol:6, No:2, 335-349.
- Ediskun, Haydar (1999). *Türk Dilbilgisi*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Erdem, İlhan ve Çelik, Muhittin (2011). "Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler", *TurkishStudies*, 6/1 Winter, p. 1057-1069.

- Ergin, Muharrem (1980). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gencan, N. Tahir (1979). *Dilbilgisi*, (4. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güneş, Sezai (2009). *Türk Dili Bilgisi* (9. Basım), İzmir: Çağlayan A. Ş.
- Güzel, Abdurrahman ve Barın, Erol (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Akçağ Yayınları
- Hengirmen, Mehmet (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi* (V. Baskı), Ankara: Engin Yayınları
- İşcan, Adem (2012). "Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi", *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Ed. Kılınç, Aziz ve Şahin, Abdullah), (2. Baskı), 3-29, Ankara: Pegem Akademi.
- Jaferi, Fatemeh (1390). *Destur-ı KârbordiVije-i Zeban-Amuzan-ı Gayri-Farsi Zeban* (Cild-i Evvel), Tahran: Müessese-i İntişarat-ı Danuşgah-ı Tahran.
- Kafkasyalı, Ali (2009). *İran Türk Âşıkları ve Milli Kimlik* (2. Baskı), Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi
- Kerimoğlu, Caner (2016). *Dilbilgisi Yazımı ve Öğretimi*, Pegem Akademi: Ankara.
- Korkmaz, Zeynep (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Madan, Dilek ve İpek Eğilmez, Nigar (2014). "Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Bir Soluk: Fiilimsi Hazine Avcıları Etkinliği", *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi* (ATED), 4(1), 45-57.
- Temizyürek, Fahri vd. (2015). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği", *ZfWTJournal of World of Turks*, Vol. 7, No. 2, 87-111.
- Tolkun, Selahittin (2009). *Özbekçede Fiilimsiler*, İstanbul: Dijital Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Hüseyin (2014). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Fiilimsilerin Öğretimi Ve Halk Edebiyatı Ürünlerinden Faydalanma", *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*, 2 (2). ISSN 2303-582X
- Yılmaz, Yakup (2012). "{-mAk}ve {-mA}Eklerinin Hâl Ekleriyle Münasebeti", *TurkishStudies*, 7/2 Spring, p. 1267-1280.