

Tuğba AKGÜR* 

ÇİNCE İM ÖĞRETİMİNDE FARKLI YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER	DIFFERENT APPROACHES AND METHODS IN TEACHING CHINESE CHARACTERS
ÖZET Çince, dünya çapında en çok konuşulan dillerden biri olmasına rağmen, im temelli yazı sistemi nedeniyle yabancı dil olarak öğrenmesi zorlayıcı bir dildir. Çinceyi ikinci dil olarak öğrenenler ve öğretenler için özellikle Çince imler bu süreçteki en büyük zorluklardan biridir. Bu çalışma, Çincenin yabancı dil olarak öğretiminde imlerin nasıl daha verimli öğretilebileceğine dair farklı yaklaşımları ele alarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda im öğretimi yaklaşımları “im odaklı yaklaşımlar” ve “anlam odaklı yaklaşımlar” olmak üzere iki temel yaklaşım altında ele alınacaktır. İm odaklı yaklaşımlar, çok sayıda im tanımayı Çince okuyup anlayabilmenin ön koşulu olduğunu varsayarak im öğretimine odaklanmak gerektiğini savunur. Anlam odaklı yaklaşımlar ise im öğretiminin amacının Çince okumayı öğretmek olduğunu, öğrencilerin Çince okurken doğal olarak imleri tanımayı öğrendiklerini varsayar ve Çince öğretiminde başlangıçtan itibaren anlamlı okumaya önem verilmesi gerektiğini savunur. Çalışmada im öğretiminde her iki yaklaşımın kullanımı da betimsel araştırma yöntemiyle ayrıntılı şekilde incelenerek yaklaşımların olumlu yönleri ve eleştirilen noktaları ele alınacaktır. Çalışma, Çinceyi yabancı dil olarak öğrenen ve öğretenler için yardımcı bir rehber oluşturmayı amaçlamaktadır. Anahtar kelimeler: Çince, Çince öğretimi, Çince imler	ABSTRACT Chinese, despite being one of the most widely spoken languages in the world, poses significant challenges for foreign language learners due to its character-based writing system. For both learners and instructors of Chinese as a second language, Chinese characters represent one of the most significant difficulties in the acquisition process. This study aims to examine various approaches to enhancing the efficiency of character instruction in teaching Chinese as a foreign language. In this regard, approaches to character teaching will be discussed under two main categories: “character-oriented approaches” and “meaning-oriented approaches”. Character-oriented approaches emphasize that recognizing a large number of characters is a prerequisite for reading and comprehending Chinese, thereby arguing for a strong orientation toward character instruction. Conversely, meaning-oriented approaches assume that the goal of character instruction is to teach reading in Chinese, suggesting that students naturally acquire character recognition through reading practice, and therefore, meaningful reading should be emphasized from the outset of Chinese instruction. The study employs a descriptive research method to provide an in-depth examination of both approaches, highlighting their strengths as well as the points that have been subject to criticism. The study aims to serve as a practical guide for both learners and instructors of Chinese as a foreign language. Keywords: Chinese, teaching Chinese, Chinese characters

* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü. E-posta: tugbaakgur@duzce.edu.tr / Corresponding Author, Asst. Prof., Düzce University, Faculty of Science and Letters, Department of Translation and Interpreting. E-mail: tugbaakgur@duzce.edu.tr

Giriş

Çince imler (汉字 *hànzì*), Çin yazı sisteminin temelini oluşturan ve genellikle sözcükleri veya anlamlı heceleri (morfemleri) temsil eden logogramlardır. Kökenleri nesneleri tasvir eden piktogramlara ve soyut fikirleri gösteren ideogramlara dayansa da imlerin büyük çoğunluğu zamanla hem anlamı taşıyan bir kök parça (radical) hem de sesletime işaret eden bir fonetik bileşen (component) içeren semantik-fonetik bileşikler halinde evrilmiştir (Boltz, 1994). İmlerin geleneksel (eski) ve basitleştirilmiş (çağdaş) olmak üzere iki farklı formu bulunmaktadır. Günümüzde Çağdaş Çince'de kullanılan imler, geleneksel Çince imlerden geliştirilmiştir. Geleneksel imler resimsel niteliklerini korurken, çağdaş imlerde bu özelliğin azaldığı, sembolik özelliğin daha güçlü olduğu görülür (Azertürk, 2011, s. 90). Çince'de Batı dillerindeki gibi alfabetik bir sistem bulunmaması sebebiyle, her ne kadar kendi oluşum sistematğine sahip olsa da imlerin yapıları alfabetik dillere kıyasla karışık ve sayıları çoktur. “Büyük Çince İmler Sözlüğü”nde¹ 54.678; Çağdaş Çincenin Yaygın Kullanılan İmler Tablosu’nda² 7000; Çağdaş Çincenin Sık Kullanılan İmler Tablosu’nda³ 3500 im bulunmaktadır” (Azertürk, 2011, s. 104). Dolayısıyla Çincenin yabancı dil olarak öğretilmesinde önemli bir eşik olarak imler, Çince öğretiminin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır.

Böylesine farklı bir sisteme sahip olan bu dilin imlerinin öğretimi de ayrı bir tartışma konusunu oluşturmaktadır. İkinci dil olarak Çince öğrenenler için imler nasıl öğretilmelidir, im öğretiminde kullanılabilecek kaç farklı yaklaşım bulunmaktadır ve en etkili yöntem ya da yaklaşım nedir gibi sorulara verilecek net bir yanıt henüz bulunmasa da bugüne kadar uygulanmış iki farklı temel pedagojik yaklaşımdan söz etmek mümkündür; anlam odaklı yaklaşımlar ve im odaklı yaklaşımlar.

Anlam Odaklı Yaklaşımlar (Meaning Oriented Approaches 义/词本位教学法) imleri tek başına değil, anlam taşıyan birimler olan sözcükler ve ifadeler içinde öğretmeyi savunur. Bu yaklaşımda öncelik anlamı kavramak ve dili iletişim için kullanmaktır. Yaklaşımın temel felsefesi, dilin öncelikli işlevinin iletişim olmasıdır. Yaklaşımına göre imler, anlamlı bir bağlam içinde (sözcük, cümle, metin) sunulduğunda daha kolay öğrenilir ve hatırlanır. Modern Çince'de temel anlam birimi genellikle tek imden ziyade iki veya daha fazla imden oluşan sözcüklerdir. Anlam odaklı yaklaşımda kullanılan yöntemlerin başında okuma parçaları, diyaloglar ve gerçek hayattan araçlar kullanarak imleri sözcükler halinde ve bağlam içinde sunmak gelmektedir. Öğrenciler imlerin işlevini, anlamını ve iletişimsel bağlamda kullanımını öğrenir. Dolayısıyla bu yaklaşım öncelikle anlamaya odaklanarak, imlerin detaylı analizini (çizgi sırası vb.) ikinci plana atmaktadır. Belirli iletişimsel görevleri yerine getirmek için gereken sözcükleri öğretmek ve im yazma alıştırmaları yapmaktan çok imleri bağlam içinde tanıma becerisine öncelik vermek (başlangıç aşamasında) yaklaşımın öne çıkan yöntemlerindendir.

Farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar anlam odaklı öğretimin olumlu yönlerine dikkat çekmektedir. Taft ve Chung (1999), im bileşenlerinin anlamsal işlevlerine dikkat çekerek, öğretimin anlam odaklı yürütülmesinin öğrencilerde daha kalıcı öğrenme sağladığını belirtir. Xu (2013), ikinci dil olarak Çince öğrenen öğrencilerde bağlamsal im öğretiminin, öğrencilerin

¹ 汉语大字典 Hànyǔ Dà Zìdiǎn, 四川辞书出版社 (Sichuan Sözlükbilim Yayınevi), 1986.

² 现代汉语常用字表, Xiàndài Hànyǔ Chángyòng Zì Biǎo, 中华人民共和国教育部 (Çin Eğitim Bakanlığı), 1988.

³ 现代汉语常用字表, Xiàndài Hànyǔ Chángyòng Zì Biǎo, 国家语言文字工作委员会 (Ulusal Dil ve Yazı Komisyonu), 1988.

okuduğunu anlama becerilerini artırdığını ifade eder. Yaklaşımın olumlu yönlerinin yanında, dikkat edilmesi gereken bazı noktalar da vardır. Örneğin imlerin yapısal temellerinin (çizgi sırası, kök parçalar) yeterince vurgulanmaması, yazma becerilerinde veya karmaşık imleri analiz etmede zorlanmalara yol açabilir. Benzer şekilde imlerin bileşenlerinin anlam veya sesle ilişkisinin açıkça öğretilmemesi de kafa karışıklığı yaratabilmektedir (McGinnis, 1996).

İm Odaklı Yaklaşımlar (Character Oriented Approaches 字本位教学法) ise Çince öğretiminde temel birim olarak tek tek imleri ele alır. Öğretme süreci, imlerin yapısal özelliklerine, yazılış sıralarına ve anlamlarına odaklanarak başlar. Yaklaşımın temel felsefesi ise imleri Çin dilinin temel yapı taşı olarak görmesidir (Wang, 2013). Öğrenciler öncelikle tek tek imlerin formunu (çizgiler, kök parçalar, bütünsel yapı), pinyin sistemini⁴ ve temel anlamını öğrenmelidir. Daha sonra bu im bilgileri üzerine, sözcük ve cümle bilgisi inşa edilir. Yaklaşımın öğretim yöntemleri arasında çizgi⁵ (笔顺 bǐshùn) sırasının öğretilmesi ve tekrar tekrar yazılması, kök parçaların⁶ (部首 bùshǒu) ve fonetik bileşenlerin⁷ (部件 bùjiàn) analizi, imlerin yapısal olarak benzerliklerine veya kök parçalarına göre gruplandırılarak öğretilmesi, ezberleme ve bol miktarda yazma alıştırmaları ve imlerin bağlamdan ziyade izole bir şekilde öğretilmesi yer almaktadır. İm odaklı yaklaşımın güçlü yönleri; im tanıma ve yazma becerilerinde güçlü bir temel oluşturması, sistematik bir ilerleyiş sunması ve imlerin yapısal mantığının anlaşılmasına yardımcı olmasıdır. Yaklaşımın zayıf yönleri ise bağlamdan kopuk olması sebebiyle öğretimin sıkıcı olması ve iletişimsel becerilerin gelişimini yavaşlatması sebebiyle öğrenme sürecinin yavaş ilerlemesine neden olması şeklinde açıklanabilir. Shen (2005), imlerin bileşenlerine dikkat ederek yapılan bu öğretimin, öğrencilerin yazım doğruluğunu artırmasına rağmen im-anlam bağına kurmakta sınırlı kaldığını belirtir.

Çincenin İkinci Dil Olarak Öğretimi (Teaching Chinese as a Second Language) alanındaki araştırmalar, her iki yaklaşımın da güçlü ve zayıf yönleri olduğunu göstermekte ve en etkili yöntemin genellikle bu iki yaklaşımın dengeli bir birleşimi olduğunu öne sürmektedir (Everson & Shen, 2010). Son dönemde yapılan çalışmalar da bu iki yaklaşımın birleştirilerek kullanıldığı modellerin daha etkili olduğunu göstermektedir. Shen ve Ke (2007), imin hem yapısal analizini hem de semantik bağlamını birlikte sunmanın, Çince öğrenenlerde daha yüksek başarıya yol açtığını vurgular. Benzer şekilde Zhao ve Jiang (2010), öğretimde görsel ve anlamsal unsurların bir arada kullanıldığı modelin hem tanıma hem de hatırlama açısından daha verimli olduğunu gösterir. Çince im öğretiminde yukarıda açıklanan yaklaşım ve yöntemlerden yalnızca birinin ya da birkaçının tercih edilmesi, Çince öğrenme sürecinde anlamlı bir ilerleme sağlamak açısından yeterli görünmemektedir.

⁴ 拼音 (Pinyin), Çin Halk Cumhuriyeti tarafından 1958 yılında resmî olarak kabul edilen ve Çince sözcüklerin Latin harfleriyle yazılmasını sağlayan fonetik bir sistemdir. Tam adıyla Hànyǔ Pīnyīn (汉语拼音), Çince imlerin seslerini göstermek ve telaffuzu öğretmek amacıyla geliştirilmiş bir transkripsiyon sistemidir. Sistemin geliştirilmesine en büyük katkıyı dilbilimci Zhou Youguang (周有光) sağlamıştır.

⁵ 笔顺 bǐshùn (stroke), Çince imlerin doğru ve estetik biçimde yazılabilmesi için izlenmesi gereken standart kalem hareketleri sırasını ifade eder. Bu sıra; yukarıdan aşağıya, soldan sağa, dıştan içe gibi genel kurallara dayanır.

⁶ 部首 bùshǒu (radical), Çince imlerin anlamı ya da sınıflandırıldığı semantik kategori hakkında ipuçları veren, genellikle imin solunda, üstünde veya çevresinde yer alan parçadır. Ayrıca, im öğretiminde anlam ve yapı bağlantısını kurarak öğrenme sürecini kolaylaştıran pedagojik bir işlev de görür.

⁷ 部件 bùjiàn (component), Çince imleri oluşturan tüm yapı taşlarını (bileşenleri) ifade eder. Bu bileşenler, hem kök parçaları (部首) hem de kök parça olmayan diğer parçaları kapsar. Başka bir ifadeyle, her kök parça aynı zamanda bir 部件'dir, fakat her 部件 bir kök parça değildir.

Anlam Odaklı Yaklaşımlar

Anlam odaklı yaklaşımlar, dil öğretiminde dilsel öğelerin (sözcük, yapı, im vb.) işlevsel ve kavramsal yönlerini ön plana alarak, öğrencilerin dili iletişimsel amaçlarla anlamlı bağlamlar içinde öğrenmelerini teşvik eden bir öğretim anlayışıdır (Lam, 2011). Bu yaklaşımda amaç, öğrencinin dilsel birimleri yalnızca biçimsel düzeyde değil, anlamsal, bağlamsal ve kavramsal düzeyde de kavrayarak, aktif üretim ve anlam kurma süreçlerine katılmasıdır (Ellis, 2003). Krashen'in (2009) "Anlam odaklı yaklaşım öğrencilerin gerçek dünyaya ait içeriklerle, dilsel biçimi fark ettirmeden, anlamlı bir etkileşime geçmesini hedefler" ifadeleriyle özetlenebilecek "anlamlı girdi" (comprehensible input) hipotezi, dil öğreniminde biçimden ziyade iletişimsel anlamın öncelikli olması gerektiğini savunur. Bu bağlamda Çince özelinde de anlam odaklı yaklaşımlarda, Çince imlerin anlamlı bağlamlar içinde öğretilmesi önemsenir. Bu yaklaşımlar, imlerin anlamlarını öğretmeye yönelik yöntemler içerirken aynı zamanda öğrencilerin imleri soyut anlamlarla ilişkilendirmelerini de sağlar. Böylece imler hakkında yalnızca görsel yapılarıyla ilgili değil, anlam katmanlarıyla da derinlemesine bilgi sunulmuş olur. Diğer bir ifadeyle, görsel ve anlamsal ilişkiler kurarak imlerin anlamları bağlantılı bir şekilde öğretilir.

Anlam odaklı yaklaşım; "pinyin temelli öğretim", "bağlamsal öğretim" ve "dinleme okuma temelli öğretim" olmak üzere üç temel başlık altında incelenmektedir.

Pinyin Temelli Öğretim

Çince, piktograf (resim temelli) bir yazı sistemine sahip olması sebebiyle imlerin sesletimini kolaylaştırmak ve Çince öğrenenlerin okuma-yazma becerilerini daha hızlı geliştirmek amacıyla pinyin (拼音 pīnyīn) sistemi geliştirilmiştir. Pinyin sistemi resmi olarak 1958'den beri kullanılan, Çince imlerin Latin harfleriyle yazılış ve okunuşlarının gösterilmesi için geliştirilmiş bir transkripsiyon sistemidir.

Pinyin temelli öğretim, önce ses birimlerinin tanıtılmasıyla başlar. Ardından tonlar ve ton farklılıkları öğretilir. Öğrenciler öncelikle kelimeleri pinyin ile telaffuz etmeyi ve yazmayı öğrenir, daha sonra bu sözcüklerin karşılığı olan Çince imlerle eşleştirme yaparlar. Özellikle yeni başlayanlar için imlerin okunuşlarını hafızada tutmak zor olduğundan, pinyin temelli öğretim bu süreci kolaylaştırmaktadır.

Bu yöntemde bir metin içinde geçen ve henüz öğrenilmemiş olan imler, okumayı kolaylaştırmak amacıyla pinyinleriyle birlikte yazılır. Bu sayede söz konusu imlerin okunuşu öğretilirken, Çince okuma becerisi de daha hızlı gelişebilir. Bu bağlamda pinyin kullanımı, im öğrenimini kolaylaştırıcı bir destek aracı olarak düşünülebilir. Ana dili Çince olan öğrenciler açısından da pinyin eğitimi öğrencilerin fonem⁸ ve hece farkındalığını geliştirmekte, Çinli çocuklar pinyin eğitimi sayesinde İngilizce hece yapısına daha iyi hâkim olmaktadır (Cantürk, 2024, s. 151).

Yabancı dil olarak Çince öğrenenler için sıkça kullanılan pinyin temelli öğretim, okuma ve telaffuz becerilerini destekleyerek im öğrenimini daha kolay hale getirmeyi amaçlar. Bu kolaylaştırıcı sistemde, başlangıç seviyesinde öğrenciler tamamen pinyin aracılığıyla okumaya başlar ve ikinci aşamada öğrenciler hem pinyin hem de im içeren metinlere geçer. Bir sonraki

⁸ Fonem, tek başına anlam taşımayan fakat dilde anlamlı birimlerin (morfemlerin) oluşumunda ve ayırt edilmesinde işlev gören en küçük ses birimidir.

aşamada ise sadece zor imlerin pinyinlerinin yazıldığı metinler okunur ve son olarak öğrenciler Çince metinleri artık hiç pinyin olmadan okumaya çalışırlar.

Zhang (2020), pinyin temelli öğrenimin, öğrencilerin ilk 6 ayda imleri daha hızlı tanımlarını sağladığını göstermektedir. Pinyin sistemi konuşma becerisinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Öğrenciler henüz bazı imleri tanımasa bile bu imlerin yer aldığı sözcükleri Çince konuşurken kullanabilir, bu da iletişim becerilerini erken dönemde geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Pinyin temelli öğretim, Çince öğrenenlerin telaffuz, ton farkındalığı ve okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan etkili bir yöntem olsa da imlerin öğrenimini geciktirmemek ve anlam bağlantılarını göz ardı etmemek amacıyla bu yöntemin geçici bir araç olarak kullanılması önemlidir. Shen (2005), pinyin temelli öğrenmenin çözümleme, telaffuz ve kelime dağarcığı gelişiminde etkili olduğunu fakat uzun vadeli im hatırlama becerisinin artması için imlerle birlikte yürütülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin pinyin sistemine uzun süre bağımlı kalması, Çincenin temelini oluşturan imlerin öğrenimini aynı oranda geciktirebilir.

Bağlamsal Öğretim

Bağlamsal öğretim, yabancı dil öğretiminde özellikle sözcük girdisinin anlamlı, işlevsel ve gerçek yaşamla ilişkili bağlamlar içinde sunulması yoluyla öğretilmesini esas alan bir yöntemdir (Richards & Rodgers, 2014). Read (2004) bağlamsal zenginliğin, sözcük derinliği (anlam nüansları, çok anlamlılık) ve kullanım esnekliği açısından öğrencilerin yetkinliğini arttırdığını belirtmiştir. Bağlamsal öğretme sadece bilgi edinimini değil aynı zamanda anlam kurma, iletişime girme ve dili yaratıcı şekilde kullanma becerilerini de destekler. İm öğretimi özelinde düşündüğümüzde, öğrencilerin bir metni okuyabilmesi için metinde geçen tüm imleri bilmesini beklemek, onların sadece kendi seviyelerinin altında metinler okumalarına yol açabilir. Bu durumda öğrencilerin Çince dil becerilerinin gelişimi de yavaşlayacaktır. Dolayısıyla bağlamsal öğretim yaklaşımında imlerin anlamlı metinler içinde ve okuma sırasında öğretilmesi önerilmektedir.

Bu yöntemde imler; cümleler, sözcük öbekleri veya kısa hikayeler içinde tanıtılır. Örneğin, 手 shǒu (el), 洗手 xǐshǒu (el yıkamak) bağlamında öğretilir. Bu örnekte öğrenciler “el” sözcüğünün Çincesini öğrenirken “yıkamak” sözcüğünü de öğrenmiş olur. Yöntem aracılığıyla öğrencilerin, içinde henüz öğrenmedikleri yeni imlerin yer aldığı bir sözcük öbeğini ya da cümleyi okumaya çalışarak, bu yeni imlerin yazılışlarını ve anlamları kavramaları beklenmektedir (Si, 2001). Öğrenciler imleri bir okuma metni aracılığı ile öğrendiğinde, yeni karşılaştıkları imleri sadece ezberlemek yerine metin içinde geçen cümleler ve diyaloglar aracılığıyla belirli bir bağlamda öğrenmiş olurlar. Böylece imleri cümle içinde görerek öğrenir ve anlamlarını daha iyi kavrarlar.

Bu yöntemle, birden fazla anlama veya sesletime sahip imlerin öğrenilmesi de kolaylaşmış olur. Örneğin 打架 dǎjiǎ (kavga etmek), 打毛衣 dǎ máoyī (kazak örmek), 打鼓 dǎgǔ (davul çalmak), 打 dǎ (vurmak) sözcüklerinde olduğu gibi, aynı im; yani “打” imi farklı imlerle birlikte kullanıldığında farklı anlamlara gelmektedir (Tong & Zhang, 1999; aktaran Lam, 2011). Bağlamsal öğretim, öğrencilerin Çince imlerin bu özelliğinin ayırdına varabilmesi için ideal bir yöntem olacaktır.

Yine benzer şekilde, Çince bazı imlerin sesletimleri yalnızca sözcük içinde belirlenebilir. Örneğin 觉得 juéde (hissetmek) ile 睡觉 shuìjiào (uyumak) içinde geçen 觉imi biçim olarak aynı

olsa da sesletimi farklıdır (Si, 1982; aktaran Lam, 2011). Bu sebeple, bir bağlam içinde görmek bu gibi imlerin anlam ve sesletimlerinin daha açık şekilde öğrenilmesine yardımcı olmaktadır.

Dinleme-Okuma Temelli Öğretim

Dinleme-Okuma Temelli Öğretim, çocukların ana dil ediniminden ilham alarak, öncelikle dilin sesbilgisel öğelerinin algılanmasını ve anlam bütünlüğü içinde kavranmasını ön plana çıkarmaktadır. Ana dili Çince olan çocuklar genellikle çok sayıda sözcüğü duyarak ve konuşma alıştırmaları yaparak dillerini geliştirir, daha sonra imleri tanımaya ve yazmaya başlarlar. Benzer şekilde bu yaklaşım da im öğretiminde öğrencilerin sesli anlatımı (dinleme) ve yazılı metni (okuma) aynı anda deneyimleyerek anlam çıkarma becerilerini geliştirmeyi ve bunun üzerinden im tanıma sürecine geçişi hedefleyen bütüncül bir öğretim yaklaşımıdır.

Bu yaklaşım özellikle ilkokul düzeyindeki ana dili Çince olan öğrenciler için geliştirilmiş olsa da yabancı dil olarak Çince öğrenen bireylerde de etkili biçimde uygulanabilir. Yaklaşım şu üç temel aşamaya ayrılmaktadır, 听 tīng (dinleme) öğrencilerin metinleri öğretmenden ya da ses kayıtlarından dinlemesi, 读 dú (okuma) dinlenen metnin eş zamanlı olarak okunması, görsel-işitsel ilişki kurarak imlerin tanınması ve son olarak 识字 shìzì (im tanıma) en sık karşılaşılan imlerin dinleme ve okuma yoluyla zihinde pekiştikten sonra, bilinçli olarak tanınması ve yazılması.

Jiang (2019), ikinci dil olarak Çince öğrenen öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmada, dinleme ve okuma becerileri arasında güçlü bir bağlantı olduğunu, öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişmelerin, okuma becerilerine de olumlu yansıdığını ortaya koymuştur. Jiang bu çalışmada yaklaşımın özellikle im-ses eşleşmelerini kolaylaştırdığını ve uzun vadeli hafızada kalıcılığı artırdığını belirtmiştir.

Çince im öğretiminde anlam odaklı yaklaşımlar, özellikle imlerin anlam ve kullanım bağlamlarına öncelik verilmesini savunması, imlere dair biçimsel bilgilerin ihmal edilmesi ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde sınırlılığa yol açması sebebiyle eleştirilmiştir. Jiang & Cohen (2012), Çince öğrenme stratejilerini (özellikle im, kelime, okuma, yazma, dinleme ve konuşma) yabancı dil olarak Çince öğrenme bağlamında inceledikleri çalışmada, anlam odaklı im öğretiminde sıklıkla sadece anlam veya bütün kelime temelli yöntemlerin kullanıldığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, anlam odaklı yaklaşımlarla birlikte imlerin yapısını gösteren kök parça ve fonetik bileşenlerin sistematik olarak öğretimine önemine değinilse de öğrencilerin büyük çoğunluğu için bu yöntemin etkili bulunmadığı vurgulanmaktadır. Çalışmanın sonucunda anlam odaklı yaklaşımların, öğrencilerin yazma ve imlerin bilişsel temsili süreçlerine yeterli katkıda bulunmadığı belirtilmektedir.

Bu bağlamda, im odaklı yaklaşımlar anlam odaklı yaklaşımlara dair bu gibi eleştirilerin dikkat çektiği eksik yönleri tamamlar niteliktedir.

İm Odaklı Yaklaşımlar

İm odaklı yaklaşımlar, okuma ve yazmaya geçmeden önce yoğun bir şekilde im tanımaya öncelik vermektedir. İmlerin yapısal özelliklerini ve anlamsal ilişkilerini vurgulayan bu yaklaşımlar, imleri kök parçalar ve fonetik bileşenler gibi parçalara ayırarak öğretmeyi savunur. Bir imin anlamını tahmin etmek için kök parçaların kullanılması veya telaffuzunu öğrenmek için fonetik bileşenlerin analiz edilmesi gibi yöntemler bu yaklaşımların temelini oluşturmaktadır. İm odaklı yaklaşımlara dahil olan yöntemler, özellikle yazılı dil yeterliğinin geliştirilmesinde ve uzun

dönemli hafızada kalıcı bilgi oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır (Shen, 2005). Aşağıda im odaklı yaklaşımda kullanılan yöntemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Kök Parça (Radical) Temelli Öğretim

Kök parça temelli im öğretimi, öğrenmeyi kolaylaştırmak için imleri daha basit öğelere ayırarak öğretmeyi destekleyen bir yaklaşımdır. İmler, anlam taşıyan bileşenlerine ayrılarak analiz edilir ve böylece öğrencilerin hem okuma hem de yazma becerilerinin gelişimi desteklenir (Perfetti & Liu, 2005).

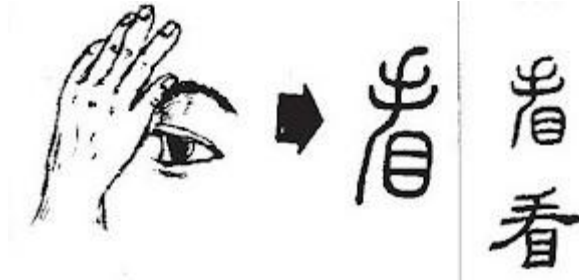
Su (1991), “Çince İmler ve Yapısal Bileşenleri” isimli çalışmasında toplam 3.755 imi bileşenlerine ayırarak incelemiştir. Örneğin, 韶 sháo (muhteşem)’ imini analiz ederek, imin solundaki bileşeni 音 yīn (müzik) ve sağındaki bileşeni 召 zhào (davet etmek); ardından bu bileşenleri oluşturan 立 lì (ayakta durmak), 日 rì (güneş), 刀 dāo (bıçak) ve 口 kǒu (ağız) kök parçalarına ulaşmıştır. Bu çalışmasında Su, imleri basitten bileşiğe doğru sistemli bir şekilde öğretmeyi önermektedir. Diğer bir deyişle bu yöntemde imler, ters bir sıralamayla öğretilir. 韶 sháo (muhteşem) imi üzerinden açıklayacak olursak, önce imi oluşturan en basit kök parçalar 立 lì ve 日 rì; daha sonra basit bileşikler olan 音 yīn ve 召 zhào; son olarak da bileşik imin tümü olan 韶 sháo imi öğretilir. Böylece öğrenciler hem tanıdık imlerden yola çıkarak tanımadıkları imleri öğrenebilir hem de yeni imler öğrenirken eski öğrendiklerini gözden geçirebilirler (Huang, 2003).

Yöntemin olumsuz yanı, imlerin ayrıntılı dilsel analizini gerektirmesidir. İmlerin bu şekilde ayrıntılı parçalara bölünmesi, bileşenlerin bütün imden (tam halinden) bağımsız ve anlamsız hale gelmesine neden olarak öğrencilerin kafasını karıştırabilir. Diğer bir ifadeyle kök parça anlamları, her zaman bütün imin anlamı ile uyumlu olmayabilir.

Mantık Temelli Öğretim

Mantık Temelli Öğretim, Çince imlerin oluşum mantığını temel alır. Yöntem, imlerin şekil-anlam ilişkisini vurgular ve öğrencilerin imlerin neden o şekilde yazıldığını anlamalarını sağlar. Örneğin, 看 kàn (bakmak) imi aslında 手 shǒu (el) ve 目 mù (göz) kök parçalarından oluşur. Bu analiz, öğrencilerin imi hem görsel hem de anlamsal olarak kolayca hatırlamalarına yardımcı olur.

Resim 1: 看 kàn (bakmak) iminin oluşum mantığı.

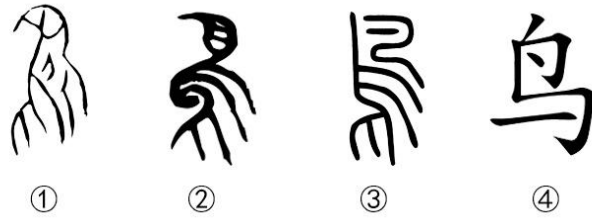


Mantık temelli yöntem aynı zamanda imlerin ilk oluştuğu halinden yani tarihsel kökünden faydalanmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım, imgelem (象形 xiàng xíng) yoluyla oluşturulmuş olan piktografik⁹ imlerde daha etkili şekilde kullanılabilir. Yöntem, öğrencilere imlerin ilk olarak nasıl oluştuklarına, bugünkü formlarına gelirken hangi değişim aşamalarından geçtiklerine dair resimler

⁹ Piktograf; bir eşyayı, bir objeyi, bir yeri, bir işleyişi, bir kavramı resmetme yoluyla temsil eden sembole verilen isimdir. Bu sembollere dayalı yazı sistemlerine ise “piktografi” denir.

eşliğinde öğretilmesini önermektedir. Resim 2’de, mantık temelli yaklaşımında kullanılabilecek örnek bir im verilmiştir.

Resim 2: 鸟 niǎo ‘kuş’ iminin oluşumundan itibaren geçirdiği değişimler.



Mantık temelli öğretim, öğrencilerin, imlerin özellikle tam olarak nasıl yazılacağını ezberlemelerine yardımcı olması açısından faydalıdır. Ayrıca öğrenciler bu yaklaşımla imlerin tarihsel değişimini görebildikleri için imleri zihinlerinde daha somut bir zemine oturttukları da kolay ezber yapabilirler. Böylece öğrencilerin imleri doğru şekilde tanıma ve yazma oranı da artmaktadır. Ayrıca yapısal analiz ve anlam çıkarma yöntemleri sayesinde, Çince imleri ezberlemeye dayalı değil, anlama dayalı bir yöntemle öğrenmeyi de teşvik edilmektedir. Fakat bu yöntem, sadece Çince imlerin yaklaşık %2’sini oluşturan imgelem yoluyla oluşturulmuş imlerin öğretiminde kullanılabilmesi açısından sınırlı bir verimliliğe sahiptir.

Serbest Çağırışım Yoluyla Öğretim

Serbest Çağırışım yönteminde Li (1994; aktaran Lam, 2011), öğrencilere imi oluşturan parçalarla ilgili mümkün olduğunca yaratıcı açıklamalar bulmayı önermektedir. Örneğin, öğrenciler 愉 yú (mutlu) imini, imi oluşturan her bir kök parçanın anlamından yola çıkarak; elinde bıçakla (刀 dāo); aya giden (月 yuè); mutlu hisseden (心 xīn); bir adam (人 rén) olarak hafızasına kodlayabilir.

Her ne kadar bu yöntem öğrenciler açısından öğrenme sürecini daha eğlenceli ve yaratıcı kılma potansiyeli taşısa da imlerin tarihsel ve geleneksel anlatım biçimlerinden ve asıl anlamlarından önemli ölçüde sapmaya neden olma potansiyeline de sahiptir. Ayrıca nimonik¹⁰ (mnemonic) hikâyeler üretmenin öğrenme sürecine ek bilişsel yük getirdiği ve zaman açısından verimliliği azalttığı da farklı araştırmalarda vurgulanmaktadır (Chen, 2014). Bunun yanı sıra, Çin yazı sisteminin yapısal özellikleri dikkate alındığında, nimonik tabanlı hikâyelerin tüm imlere uygulanabilirliğinin sınırlı olduğu ve özellikle fonetik veya semantik bileşenlerle doğrudan ilişkilendirilemeyen imlerde etkisiz kaldığı da belirtilmektedir (Wang, 2019). Öğrenen deneyimlerini konu alan çalışmalarda da benzer eleştiriler yer almaktadır. Örneğin, bazı araştırmalarda öğrenciler bu tür öyküleri kısa süreliğine faydalı bulsalar da uzun vadede imleri unuttuklarını veya etimolojik açıklamaların daha kalıcı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir (Liu, 2020).

Yoğunlaştırılmış İm Öğretimi

Yoğunlaştırılmış im öğretimi, Çin’de özellikle ilköğretim seviyesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Yaklaşımın temel ilkesi, Çince öğretmenin ilk aşamalarında çok sayıda im tanımaya odaklanmak ve bir imden yola çıkarak, bir dizi im öğretme yöntemiyle Çince okuryazarlığı geliştirmektir.

¹⁰Nimonik (mnemonic), hafızada tutmaya yardımcı olan bir öğrenme tekniğidir. Bu teknikle birtakım hatırlatıcılarla bilgilerin hafızadan daha kolay çağırılması hedeflenmiştir.

“Ses bileşeni odaklı” yoğun okuryazarlık yöntemi, aynı ses parçasına sahip imleri öğretmeye odaklanır ve birden fazla im ortaya çıkarmak için imleri oluşturan bir ses parçası kullanır. Örneğin, 巴 bā imini temel im olarak seçip; 疤 bā (yara izi), 把 bǎ (sap), 爸 bà (baba), 吧 ba (ba ünlemi) ve 肥 féi (şişman) imlerini de temel imin etrafında öğretmek bu yöntemde kullanılabilir (Zhang, 1991; aktaran Lam, 2011). Burada olduğu gibi bir imle birlikte beş im, hızlı ve etkili bir şekilde öğretilmiş olur. Bu yaklaşımda öğretmenlerin öğrencilere önce im grubunu öğretmeleri, bu imlerin öğretimi tamamlandıktan sonra ise bunların pekiştirilmesi için öğrencilere yeni okumalar yaptırılmaları gerekmektedir.

Buradaki önemli nokta, öğretilecek im gruplarının belirli bir sıraya göre organize edilmesidir. Daha önce zaten başka imler de öğrenmiş olan öğrenciler, ‘yara izi’, ‘sap’, ‘baba’, ‘ba ünlemi’ ve ‘şişman’ anlamsal parçalarına zaten aşinadır. Bu nedenle yeni im listesinin anlamları kolaylıkla çözülebilir. Örneğin, 巴 bā imine ‘hastalık’ anlamına gelen 疒 nè iminin eklenmesi; 疤 bā ‘yara izi’ anlamına gelen farklı bir im ile sonuçlanır (Lam, 2011).

Bu yöntemde imlerin sesletimine ilişkin olarak, öğrenciler her zaman birebir doğru telaffuzu gerçekleştiremeseler de imleri genellikle telaffuz edildiği haliyle sesletmelerinde bir sakınca görülmemektedir. Bu durumda “féi” olarak telaffuz edilen “肥” imi her ne kadar düzensiz olsa da (ba olarak sesletilirse de) bu gibi durumları istisna olarak öğretmek, öğrenciler için büyük bir sorun yaratmayacaktır (Lam, 2011). Bu noktada asıl esas dikkat edilmesi gereken husus, imleri aynı fonetik kökü paylaşan gruplar halinde öğretmektir.

Akademik çalışmalar, yoğunlaştırılmış im öğretiminin öğrencilerin im tanıma becerilerini geliştirmede ve öğrenme motivasyonlarını artırmada oldukça başarılı olduğunu göstermektedir. Chen ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin, geleneksel yöntemlere göre daha hızlı im tanıma becerisi kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, yaklaşımın özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için etkili olduğunu göstermiştir.

“Üç, Yüz ve Bin” Yöntemi

Üç, Yüz ve Bin (三百千 Sānbǎiqiān), geleneksel bir öğretim yöntemi olmasına rağmen, günümüzde de Çince ana dil eğitimi alanında oldukça işlevsel bir yöntemdir. Yüzyıllar boyunca Çinli çocukların temel okuryazarlık kazanımında başat bir yöntem olarak işlev görmüştür. Günümüzde yapılan araştırmalar, bu yöntemin özellikle ritmik yapı, ezberleme kolaylığı ve kültürel aktarım yönleriyle ana dil konuşucusu çocukların erken dönem im tanıma becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Zhang, 2018).

Bu yöntem, her ne kadar ana dil konuşucusu çocuklara yönelik geleneksel ve işlevsel bir öğretim aracı olarak değerlendiriliyor olsa da yabancı dil olarak Çince öğrenenler açısından benzer bir etki ortaya koyup koymadığına dair literatürde kayda değer bir bulguya rastlanmamaktadır. Bunun başlıca nedeni, yöntemde kullanılan klasik metinlerin yoğun olarak Çin kültür unsurları içermesi ve bu nedenle kültürel arka plan bilgisine sahip olmayan yabancı öğrenciler için öğretim sürecinde işlevselliğinin sınırlı kalması olabilir. Bu bağlamda, söz konusu yöntemin Çinceyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik öğretim uygulamalarında yaygın biçimde tercih edilmediği değerlendirilmektedir. Zira bu metinlerde yer alan imler, özlü sözler ve tarihsel göndermeler, Çin kültürüne aşina olmayan yabancı öğrenciler için ön bilgiden yoksun bir bağlam oluşturmaktadır. Şema teorisinin öngördüğü üzere, bireylerin yeni bilgiyi özümseyebilmesi için mevcut bilgi yapılarıyla ilişki kurması gerekmektedir (Anderson, 1984). Çin kültürüne ilişkin bu ön bilgiden

henüz yoksun olan öğrenciler açısından bu ilişki kurulamadığından, yöntem yabancı öğrencilerde beklenen etkiyi göstermeyebilir. Dolayısıyla, Üç, Yüz, Bin yönteminin yabancı dil bağlamında sınırlı işlevselliğe sahip olmasının, bu kuramsal çerçevelerle de uyumlu olduğu söylenebilir.

Üç, Yüz, Bin yönteminin temelini; Üç İm Klasığı, Yüz Soyadı ve Bin İm Metni olmak üzere üç bileşen oluşturmaktadır.

“Üç İm Klasığı” Yöntemi

Üç İm Klasığı (三字经 Sānzijīng), her satırı üç imden oluşan ritmik ve kafiyeli bir metindir. İlk olarak Song Hanedanı döneminde (960-1279) ortaya çıkmış ve Çin’de uzun yıllar boyunca çocuklara temel Konfüçyüsçü değerleri, tarihi bilgileri ve ahlaki öğretileri aktarmak için kullanılmıştır.

Yöntemin bu bileşeni, öğrencilerin kısa ve anlamlı kelime grupları ile Çince imlere aşina olmalarını sağlar. Ayrıca basit cümle yapıları içerdiğinden hem imlerin hem de dilbilgisinin anlaşılmasını kolaylaştırırken, ritim ve kafiye sayesinde de imleri ezberlemeyi teşvik eder (Xu, 2015). Aşağıda Üç İm Klasığı’ndan im öğretiminde kullanılan örnek bölümler yer almaktadır.

“人之初，性本善”

“Rén zhī chū, xìng běn shàn”

(İnsan doğduğunda, doğası iyidir.)

“性相近，習相遠”

“Xìng xiāng jìn, xí xiāng yuǎn”

(Karakterleri (birbirine) benzer, ama alışkanlıkları (onları birbirinden) uzaklaştırır.)

“蚕吐丝，蜂酿蜜”

“Cán tǔ sī, fēng niàng mì”

(İpekböceği ipek üretir, arı bal yapar.)

“狗守夜，鸡司晨”

“Gǒu shǒu yè, jī sī chén”

(Köpek geceyi korur, horoz sabahı haber verir.)

“Yüz Soyadı” Yöntemi

Yüz Soyadı (百家姓 Bǎijiāxìng), geleneksel Çin soyadlarını listeleyen bir metindir. İlk kez Kuzey Song Hanedanı döneminde (960-1127) derlenmiş ve dört imlik dizeler halinde yazılmıştır (Chen, 2017). Aslında metin yaklaşık 500 soyadı içerir fakat “yüz” ifadesi genel bir isim olarak kullanılmaktadır. Metnin şiirsel ritmik bir yapıda olması, kolaylıkla ezberlenmesini sağlar.

Bu klasik metnin Çince dil öğretiminde kullanılması, öğrencilerin yaygın olarak kullanılan Çince soyadlarını öğrenerek kültürel bağlam kazanmasını sağlamaktadır. Ayrıca metinde yinelenen imler sayesinde öğrencilerin görsel tanıma yeteneği gelişirken, imlerin yazım ve fonetik özellikleriyle karşılaştırılması da kolaylaşır (Zhang, 2020). Aşağıda Yüz Soyadı klasik metninden örnek bölümler yer almaktadır.

“赵钱孙李，周吴郑王”

“Zhào Qián Sūn Lǐ, Zhōu Wú Zhèng Wáng”

“陈许何吕，施张孔曹”

“Chén Xǔ Hé Lǚ, Shī Zhāng Kǒng Cáo”

Soyadları klasik metninin Çince öğretiminde kullanımı öğrencilerin imleri ezberlemesini kolaylaştırmasının yanında, metin içinde geçen soyadlarıyla ilgili hikâyeler anlatma veya soyadlarıyla bağlantılı imleri öğretme gibi işlevlere de sahiptir.

“Bin İm Metni” Yöntemi

“Bin İm Metni” (千字文 Qiānziwén), Çin kültüründe çocuklara im öğretmek için kullanılan tarihi bir eserdir. Metin, her biri yalnızca bir kez kullanılan tam 1.000 farklı imden oluşur ve dört imlik 250 satır halinde düzenlenmiştir. Bu yapı im ezberlemeyi kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Liang Hanedanı döneminde (502-557) kaleme alınmış olup, eski Çin edebiyatı, doğa olayları ve etik öğretiler gibi çeşitli konuları içerir (Sun, 2018).

Bu klasik metin bin farklı im içermesi sebebiyle öğrencilere geniş bir sözcük hazinesi sunmaktadır. Ayrıca cümle yapılarının çeşitliliği dil bilgisi becerilerinin gelişimini desteklerken aynı zamanda tarihi ve kültürel referanslarla Çince öğrenme sürecini de zenginleştirmektedir (Li, 2022). Bu özelliğiyle Bin İm Metni, Çince dil öğretimi için ideal bir kaynak olma özelliğine sahiptir. Aşağıda bu klasik metinden örnek bölümler yer almaktadır.

“日月盈昃，辰宿列张”

“Rìyuè yíngzè, chénxiù lièzhāng”

(Güneş ve ay büyüüp küçülür, yıldızlar sıralanıp yayılır.)

“寒来暑往，秋收冬藏”

“Hán lái shǔ wǎng, qiū shōu dōng cáng”

(Kış gelir, yaz gider; sonbaharda hasat edilir, kışın depolanır.)

“云腾致雨，露结为霜”

“Yún téng zhì yǔ, lù jié wéi shuāng”

(Bulutlar yükselir yağmur getirir, çiy donar kırağı olur.)

“宇宙洪荒”

“Yǔ zhòu hóng huāng”

(Evren geniş ve sınırsızdır.)

Yukarıdaki örneklerden anlaşılacağı üzere bu klasik metin, doğa ve döngüler konularının yanında, ahlak ve toplumla ilgili bilgileri de öğretmek için yazılmıştır ve tamamen kafiyeli, ezberlemesi kolay bir yapıya sahiptir.

Bin İm Klasığı'nın Çince öğretiminde kullanımı, üç aşamadan oluşan kademeli bir yolla uygulanmaktadır. Bu üç aşamalı yapı öğrencilerin öncelikle basit ve sık kullanılan imleri öğrenmesini, ardından daha karmaşık imlerle karşılaşmasını sağlamaktadır (Xu, 2015). Metin, sadece im öğretimiyle sınırlı kalmayıp, Çin kültürü ve dil bilgisi açısından da güçlü bir temel oluşturmaktadır (Zhao, 2021).

Yukarıda değinilen sebeplerden dolayı “Üç, Yüz ve Bin” yöntemi her ne kadar yabancılara Çince öğretiminde yaygın olarak kullanılmasa da ana dil konuşucularına im öğretiminde hâlâ etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği ve görsel hafızayı güçlendirdiği belirtilmektedir (Sun, 2018).

Çalışmada incelenen “im odaklı yaklaşımlar”, öğrencilerin iyi düzeyde okuma ve yazmaya ulaşabilmeleri için önce çok sayıda ime hâkim olmaları gerektiğini varsayar. Bu varsayım, öğrencilerin Çince okumaya başlamadan önce imleri öğrenmeye çok zaman ayırarak okuma-yazma becerilerinin gereksiz olarak geciktirildiği savıyla eleştirilmektedir de. Bu eleştirilerin sahipleri, Çince imlerin metin okumaları sırasında öğretilmesi gerektiğini savunan “anlam odaklı öğretme yaklaşımlarının” kullanılmasını önermektedir.

Hem anlam odaklı hem de im odaklı yaklaşımların farklı açılardan yeterli ve yetersiz olarak değerlendirilebileceği noktalara çalışma boyunca değinilmiştir. Anlam odaklı yaklaşımlar, imlerin anlamsal içeriğine, kullanım bağlamına ve kültürel arka planına vurgu yaparak kavramsal ve işlevsel öğrenmeyi desteklemesi açısından önemlidir. Fakat yalnızca anlam odaklı yöntemlere dayalı öğretim öğrencilerin, imlerin yazım kurallarını, kök parça ve bileşen ilişkilerini kavramalarını zorlaştırabilmektedir. İm odaklı yaklaşımlar ise öğrencilerin özellikle görsel hafızalarını geliştirmeleri, yazı biçimlerini doğru şekilde öğrenmeleri ve im bileşenlerinin yapısal özelliklerini kavramaları açısından etkili olmasına rağmen imlerin bağlamından kopuk sunulması nedeniyle, öğrencilerin anlam bilgisi ve iletişimsel yeterlilik açısından sınırlı bir kazanım elde etmelerine yol açabilmektedir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Çince öğretiminde her iki yaklaşımın dengeli bir şekilde bütünleştirilmesi pedagojik açıdan daha uygun olacaktır. Ayrıca, öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların belirleyici rolü dikkate alındığında, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine en uygun yaklaşımı tercih etmeleri, Çince öğrenme deneyimini hem daha etkili hem de daha sürdürülebilir kılacaktır.

Her iki yaklaşımın da Çince im öğretimi ve öğreniminde belirli açılardan yetersiz kaldığı durumlarda, bu yaklaşımların birbirini tamamlayıcı biçimde kullanılması ve aynı zamanda teknolojik gelişmelerin dil eğitime yansmasıyla ortaya çıkan yapay zekâ destekli hibrit yöntemlerden yararlanılması, öğretim süreçlerinin etkinliğini artırabilecek bir alternatif olarak değerlendirilebilir.

Hibrit Yaklaşımlar

Çince imlerin öğretiminde, im odaklı ve anlam odaklı yaklaşımların bir araya getirilmesine ek olarak, çağın gerektirdiği teknolojik gelişmeler doğrultusunda güncellenmiş yöntemler geliştirilmektedir ve bunlar literatürde hibrit (karma) yaklaşımlar olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımlar hem im ailesi yöntemini hem de teknolojik araçların öğretim süreçlerine entegrasyonunu içermektedir. İm öğretiminde hibrit yaklaşım yöntemleri aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

İm Ailesi Yöntemi

“İm Ailesi” yöntemi, imlerin “yapısal, anlamsal ve fonetik” ilişkilerini temel alması sebebiyle üç temel prensibe dayanmaktadır. Yöntem, imlerin bu üç temel ilişki üzerinden gruplandırılarak öğretilmesini savunur (Wang, Zhang & Li, 2018). Bu sayede öğrenciler imlerin oluşum mantığını kavrayarak hızlı öğrenme sürecine sahip olabilir ve imleri uzun süreli hafızada tutabilirler.

a. Ortak Kök Parça Kullanımı:

Çincede imler ortak bir kök parça (部首 bùshǒu) içeriyorsa genellikle benzer anlamlara sahip olur. Örneğin, 河 hé (nehir), 湖 hú (göl), 流 liú (akmak), 海 hǎi (deniz) imlerinin hepsi “su” anlamına gelen “水 shuǐ” iminin kısa formu olan “氵” üç nokta kök parçasına sahiptir.

Çincede toplam 214 adet olan bu kök parçaları tanıyabilmek, imlerin anlamını tahmin etmeyi ve tanımayı büyük oranda kolaylaştırmaktadır. Kök parça gruplandırmaları sayesinde öğrenciler bir parçayı öğrendiklerinde birçok yeni sözcüğü daha kolay anlayabilirler (Xu & Li, 2020). Örneğin, 木 mù (ağaç/ahşap) kök parçasıyla ilgili imler öğretilirken; 树 shù (ağaç), 林 lín (orman), 板 bǎn (tahta), 桌 zhuō (masa), 果 guǒ (meyve) imlerinin ağaç veya ahşapla ilişkili olduğunun vurgulanması, öğrencilerin imleri ezberlemek yerine sistemi anlamalarını sağlayacaktır.

b. Ortak Fonetik Öge Kullanımı

Çince imlerin büyük bir bölümü fonetik bileşenler (形声字 Xíngshēngzì) içerir. 青 (qīng) fonetik ögesini içeren 清 qīng (temiz), 情 qíng (duygu), 请 qǐng (rica etmek), 晴 qíng (güneşli) imleri bu duruma örnek oluşturan imlerden bazılarıdır. Ortak kök parçaya sahip imlerde olduğu gibi, ortak fonetik öge içeren imlerin de gruplar halinde öğretilmesi, öğrencilerin im okunuşlarını doğru tahmin etmelerine yardımcı olmaktadır (Zhang, 2019).

c. Ortak Kavramsal ve Anlamsal Bağlantıların Kullanımı:

Bu yöntemi kısaca; aynı anlam grubuna giren imlerin birlikte öğretilmesi şeklinde açıklayabiliriz. Örneğin 光 guāng (ışık), 亮 liàng (parlak), 暗 àn (karanlık), 照 zhào (aydınlatmak) gibi ışıkla ilgili imlerin birlikte öğretilmesi, öğrencilerin imleri yalnızca yazılış açısından değil, anlam açısından da bağlantılar kurarak öğrenmesini sağlamaktadır (Sun, 2021).

İm Ailesi Yöntemi, imlerin öğreniminde öğrencilerin bilişsel yükünü azaltmayı amaçlayan sistematik bir sınıflandırma yaklaşımı sunmaktadır. Yöntemde kullanılan ve imlere ortak “kök parça”, “fonetik öge” veya “anlam grupları” üzerinden yapılan bu üç farklı sınıflandırma çeşidi, öğrencilerin imleri daha hızlı öğrenmelerini ve uzun süre hafızalarında tutmalarını desteklemektedir. Günümüzde, İm Ailesi Yöntemi bağlamında en yaygın uygulama biçimi, imlerin ortak kök parçalar üzerinden öğretilmesidir. Her ne kadar Türkiye’de Çince öğretiminde bu yöntem henüz yaygın bir biçimde kullanılsa da özellikle Uzakdoğu ülkelerinde (örneğin Güney Kore ve Japonya) yabancı dil olarak Çince öğretiminde sistematik bir araç olarak yoğun şekilde uygulanmaktadır.

Teknoloji Kullanımı Yöntemi

Teknolojinin eğitimde yaygın kullanımıyla birlikte, Çince imlerin öğretimi de çeşitli dijital araçlar ve platformlarla desteklenmeye başlamıştır. Eğitimde teknoloji kullanımı, eğitim süreçlerine dijital kaynakların, uygulamaların ve yapay zekâ destekli sistemlerin dahil edilmesini ifade eder (Zhao & Wang, 2021). Bu teknolojik destekler, özellikle imlerin görsel yapısını anlamayı, ezberleme sürecini hızlandırmayı ve etkileşimli öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Çalışmalar, teknoloji tabanlı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, öğrenme sürecini hızlandırdığını ve uzun süreli hafızayı güçlendirdiğini göstermektedir (Liu, Wang, & Sun, 2020). İmlerin öğretiminde teknoloji kullanımı, farklı öğrenme aşamalarında çeşitli araçlar kullanılarak gerçekleştirilmektedir.

a. Dijital Yazı ve Kaligrafi Uygulamaları

Akıllı telefon uygulamaları aracılığıyla imlerin yazım sırasını öğretmek ve motor becerileri geliştirmek için “HanZi Writer”, “Skritter”, “Pleco” gibi uygulamalar kullanılmaktadır. Hem elle yazma hem de klavyeyle yazma seçenekleri sunan “Pleco”, oldukça kapsamlı bir Çince-İngilizce ve İngilizce-Çince sözlük olarak kullanılırken aynı zamanda imlerin doğru yazım sıralaması da ayrıntılı olarak görselleştirmektedir. “HanZi Writer” ve “Skritter” uygulamaları ise öğrencilerin imleri doğru sıralamada yazmalarını sağlayarak anında geri bildirim sunmaktadır. Ayrıca, yapay zekâ destekli akıllı tekrar (spaced repetition) algoritmaları, öğrenilen imlerin unutulmasını önlemek için ideal tekrar aralıklarını hesaplar. Bu teknolojiler, öğrencilerin sadece imlerin anlamını değil, aynı zamanda doğru yazımını ve telaffuzunu da etkin bir şekilde öğrenmesini sağlayarak Çince öğrenme sürecini daha verimli ve motive edici hale getirmektedir. Günümüzde bu tür uygulamalar Çince öğrenimi ve öğretimi alanında yaygın olarak kullanılmaktadır ve teknolojiye ilerlemelerle birlikte bu alandaki araçların çeşitliliği ve erişilebilirliği de artmaya devam edecektir.

b. Yapay Zekâ Destekli Dil Öğrenme Yardımcıları

Sohbet robotları (chatbot), kullanıcısıyla genellikle metin, bazı durumlarda ise konuşma yoluyla bilgi veren veya bir işlemi gerçekleştiren yazılımlardır. Artık her alanda yaygın olarak kullanılan sohbet robotları, öğrenciler için erişimi oldukça kolay dil öğrenme aracı olarak kullanılabilir.

Özellikle Çince gibi öğrenme araçlarının sınırlı olduğu dilleri öğrenenler için bu araçlar oldukça etkili yardımcılardır. Çince im öğrenme bağlamında düşünüldüğünde, “ChatGPT”, “Gemini”, “DeepSeek” ve “Duolingo” gibi yapay zekâ destekli çevrimiçi uygulamalar bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunarak öğrencilerin Çince anlama ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle “DeepSeek” Çin merkezli bir yapay zekâ modeli olması sebebiyle Çince dil öğreniminde daha zengin bir etkileşim sunmaktadır.

Bu araçlar, öğrencilerin Çince im öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmelerine yardımcı olmaktadır. Her bir uygulama, farklı özellikler ve yaklaşımlar sunarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlamaktadır. Dolayısıyla bu uygulamalar sınıf içi öğrenmeden çok, bireysel dil çalışmalarında ve alıştırmalarında çok daha etkili araçlardır.

c. Bireysel Öğrenme ve Çevrimiçi Platformlar

Kitlesele açık çevrimiçi kurslar (Massive Open Online Courses) ve “YouTube” videoları, bireysel öğrenme sürecine büyük katkı sağlamaktadır. Çince öğrenmek isteyenler için çevrimiçi platformlar, dil becerilerini geliştirmede önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu platformlar, esneklik, erişilebilirlik ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ile öne çıkar. Örneğin “Langua”, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunarak, im öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hale getirmektedir. Benzer şekilde “SuperChinese”, yapay zekâ destekli bir uygulamadır ve konuşma tanıma, im yazma, kişiselleştirilmiş günlük tekrarlar gibi özellikler sunmaktadır. Çevrimiçi platformların bu özellikleri, öğrencilerin im öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmektedir.

Yukarıda bahsedilen teknolojik araçlardan Çince im öğreniminde en kullanışlı ve etkili olanların başında “Pleco” gelmektedir. İmleri bileşenlerine ayırarak her bir bileşenin ve kök parçanın anlamını İngilizce olarak vermesi, öğrencilerin hem anlamı hem de yapıyı kavramalarına destek olmaktadır. Ayrıca her bir im ve sözcükle ilgili örnek cümle ya da deyim sunması, bunları doğru tonlamalarla seslendirmesi çok yönlü öğrenmeye katkı sağlamaktadır. İmleri oluşturan

çizgilerin (strokes) doğru sıralamaya göre yazılışının video olarak sunulması da öğrencilerin imleri doğru yazmasını desteklemektedir. Bunlara ek olarak, uygulamanın imleri sadece klavyeden pinyin sistemiyle değil ekrana elle yazma imkânı sunması, öğrencilere im yazma hafızasını güçlendirme imkânı da tanımaktadır.

Mevcut bulgular, bireysel öğrenme farklılıklarına göre ve düzenli şekilde kullanılan teknoloji destekli öğretim yöntemlerinin Çince im öğreniminde daha eğlenceli ve kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Çince im öğreniminde kullanılan mobil uygulamalar ve çevrimiçi platformlar geleneksel yöntemlere kıyasla %35 daha yüksek hafıza kalıcılığı sağlamaktadır (Zhao & Wang, 2021). Buna ek olarak yapay zekâ destekli sistemlerin, öğrencilerin yazım hatalarını %40 oranında azalttığı da gözlemlenmiştir (Liu, Wang, & Sun, 2020). Yine de her bireyin öğrenme stili farklı olduğundan, en uygun platformu seçerken kişisel ihtiyaç ve hedeflerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Sonuç

Yabancı dil olarak Çince öğretiminde im öğretimi, yalnızca dilsel yeterlik açısından değil, aynı zamanda kültürel ve bilişsel gelişim açısından da merkezi bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, im öğretimi yalnızca mekanik ezberlemeye değil, yapı-işlev ilişkisini kavratmaya ve anlamlı öğrenmeyi teşvik eden yöntemlere de dayanmalıdır. Çince im öğretiminde farklı yaklaşımların ele alınarak, yabancı dil olarak Çince öğrenen bireyler için en etkili yaklaşım ve yöntemlerin incelendiği bu çalışmada, im öğretimi konusunda iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır; im odaklı ve anlam odaklı yaklaşımlar.

İm odaklı yaklaşımlar, öğrencilerin okuma ve yazmaya geçmeden önce geniş bir im bilgisine hâkim olması gerektiğini savunur. Bu bağlamda, “Üç, Yüz ve Bin” klasikleri yöntemi, “yoğunlaştırılmış im öğretimi”, “kök parça temelli öğretme” ve “mantık temelli öğretme” gibi yöntemler, öğrencilerin, imlerin yapısal ve fonetik özelliklerini tanımasını amaçlamaktadır. Ayrıca, geleneksel yöntemlere dayanan bu yöntemler, öğrencilerin imleri ezberlemelerine ve uzun vadeli hafızada tutmalarına katkıda bulunur.

Öte yandan, anlam odaklı yaklaşımlar, öğrencilerin metin içindeki bağlamdan yola çıkarak imleri öğrenebileceğini öne sürer. “Bağlamsal öğrenme”, “pinyin temelli öğrenme” ve “dinleme-okuma temelli öğrenme” gibi yöntemler, öğrencilerin doğal bir şekilde okuma ve anlama becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu yöntemler, dil edinim sürecini daha sezgisel hale getirerek, öğrencilerin pratik kullanım yoluyla dil yetkinliklerini artırmasını sağlar.

Bununla birlikte, modern dil öğretiminde hibrit (melez) yaklaşımlar da giderek daha fazla benimsenmektedir. “İm ailesi” yöntemi hem imlerin yapısal analizini hem de anlam bağlantılarını dikkate alarak, öğrenme sürecini daha kapsamlı hale getirmektedir. Ayrıca, “teknoloji kullanımı” sayesinde, dijital yazı uygulamaları, yapay zekâ destekli öğrenme araçları ve çevrimiçi platformlar, öğrencilerin bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamasına olanak tanımaktadır.

Çalışma boyunca yapılan incelemeler gösteriyor ki, genel olarak Çince im öğretiminde tek bir yaklaşımın veya yöntemin üstün olduğu sonucuna ulaşmak oldukça zor. Diğer bir ifadeyle, geleneksel yöntemler, öğrencilerin hafızasını ve yapılandırılmış öğrenmeyi desteklerken, modern ve teknoloji içerikli yöntemler de öğrenme sürecini hızlandırabilir ve etkileşimli hale getirebilir. Çince öğretiminde öğrenci grubunun öğrenme tarzı, ihtiyaçları ve hedeflerine bağlı olarak en uygun yaklaşım ve yöntem belirlenebilir. Sonuç olarak, etkili bir Çince im öğretimi için farklı

yaklaşım ve yöntemlerin dengeli bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Kullanılan yöntem öğrenci hedeflerine, yaşına ve bireysel farklılıklarına göre değişiklik gösterebilir ve uyarlanabilir.

Türkiye’deki Çince öğretiminde kullanılan yaklaşımlara değinmek gerekirse, başlangıç düzeyinden itibaren Çince öğrenenler için geliştirilen Çin kaynaklı öğretim araçlarının büyük bir kısmı, anlam odaklı yaklaşımlar çerçevesinde ele alınan “pinyin temelli” ve “dinleme-okuma temelli” öğretim yöntemine dayanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de lisans düzeyinde Çince öğretiminde de en yaygın kullanılan yöntemin bu iki yöntem olduğu söylenebilir. Bu yöntemler, özellikle Çince imleri okumanın zorluğu konusunda önyargılara sahip olan başlangıç seviye öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmakta, pinyin sisteminin kavranmasına olanak tanımakta, imlerin sesletim ve anlamlarının kademeli biçimde belleğe yerleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu yöntemde ders kitaplarında yer alan Çince okuma metinleri pinyinlerle birlikte yazıldığı ve ses dosyaları ile de desteklendiği için öğrencilerin metinleri aynı anda dinlemeleri, okumaları ve imlerin sesletimini kavramaları teşvik edilmektedir.

Bununla birlikte, pinyin ve dinleme-okuma yönteminin işlevselliği başlangıç seviye Çince öğrenimindeki ihtiyaçları karşılama noktasında yüksek olmakla beraber, dil seviyelerinin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin pinyin temelli öğrenme sürecinden uzaklaşmaları ve imlerin sesletimlerini doğrudan hafızalarında kodlamaları gerekmektedir. Bu aşamada öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine en uygun yöntemleri belirleyerek im bilgilerini artırmaları oldukça önemlidir. Dolayısıyla, eğitimcilerden im öğretimi ve öğreniminde kullanılabilecek hem geleneksel hem de teknoloji destekli yaklaşımların öğrencilere uygulamalı biçimde tanıtılmaları beklenmektedir. Buna ek olarak, im odaklı ve anlam odaklı her bir yöntem doğrultusunda geliştirilen ders içerikleri aracılığıyla öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun yöntemleri seçmelerine ve Çince im dağıcıklarını sistematik biçimde genişletmelerine rehberlik edilmesi önerilmektedir.

Extended Abstract

Teaching Chinese characters in Chinese as a foreign language (CFL) has long been a critical and challenging component of language education due to the logographic nature of the writing system. Unlike alphabetic languages, Chinese characters demand both visual memorization and semantic comprehension, posing considerable cognitive challenges for learners. The complexity of character formation, the coexistence of simplified and traditional forms, and the need to master thousands of characters for functional literacy make this issue particularly significant in the field of second language acquisition. This study aims to examine different pedagogical approaches to Chinese character instruction, focusing on their principles, practices, strengths, and limitations, while providing a comprehensive framework for educators and learners.

The research employs a descriptive methodology to evaluate two primary pedagogical approaches in character instruction: meaning-oriented approaches and character-oriented approaches. Meaning-oriented approaches claim that language learning should focus on communication and comprehension, embedding characters within meaningful linguistic units such as words, phrases, and texts. The pedagogical foundation of this approach is based on theories of communicative competence and comprehensible input, highlighting that learners acquire characters more effectively when exposed to contextualised content. Techniques associated with this approach include contextual teaching through texts and dialogues, pinyin-based instruction for phonetic support, and combined listening-reading exercises to simulate natural language

acquisition. Research evidence indicates that these practices improve reading comprehension, speed up early recognition of characters, and promote communicative fluency. However, they often overlook the structural analysis of characters, which may impede long-term writing accuracy and the ability to decode complex or unfamiliar characters.

In contrast, character-oriented approaches emphasize the structural and visual properties of characters, treating them as the fundamental unit of instruction. These approaches include traditional methods such as the “*Three, Hundred, and Thousand Classics*”, intensive character recognition practices, radical-based instruction, origin-based instruction grounded in pictographic origins, and mnemonic techniques like free association. The underlying philosophy is that a solid foundation in character recognition and writing is essential for sustainable literacy development. Such methods reinforce orthographic knowledge, facilitate accurate writing, and develop strong visual memory. Nevertheless, critics point out that these methods can be monotonous, cognitively demanding, and disconnected from real communication, potentially slowing down the acquisition of reading fluency and discouraging learners.

The study further discusses hybrid approaches that combine elements of both orientations, reflecting a more balanced and modern pedagogical perspective. The “character family” method, for instance, groups characters based on shared radicals, phonetic components, or semantic fields, thereby integrating structural analysis with meaningful associations. Similarly, the incorporation of technology has expanded the scope of hybrid methodologies. Digital applications, handwriting recognition tools, and artificial intelligence-based platforms, such as Skritter, Pleco, or Duolingo, offer interactive opportunities to practice character writing, recognition, and pronunciation. These tools apply adaptive algorithms and spaced repetition systems to enhance long-term retention while providing immediate feedback. Empirical findings suggest that technology-supported methods have a significant impact on improving motivation, reducing writing errors, and increasing retention rates compared to traditional methods alone. Such innovations illustrate how the integration of digital resources can enrich the learning experience and provide learners with personalized pathways for character acquisition.

The findings of this study reveal that neither meaning-oriented nor character-oriented approaches alone can fully address the complex needs of learners. While meaning-oriented instruction accelerates communicative competence and contextual comprehension, it risks leaving learners with insufficient orthographic knowledge. Conversely, character-oriented methods provide rigorous training in form and structure but may fail to sustain learner motivation and communicative skills. Hybrid approaches, enriched by digital technologies and artificial intelligence, appear to offer a promising alternative by bridging these gaps. They enable learners to benefit from both structural clarity and semantic depth simultaneously, while accommodating diverse learning preferences and goals.

Ultimately, the study concludes that the most effective instruction in teaching Chinese characters as a foreign language requires a balanced integration of approaches, tailored to learners’ individual differences, learning contexts, and long-term objectives. Rather than privileging one method over another, educators are encouraged to employ a flexible, learner-centred pedagogy that draws on the strengths of each approach. By combining traditional structural analysis with contextual and technological innovations, Chinese character instruction can be made both efficient and engaging. This synthesis not only supports linguistic competence but also fosters cultural

literacy, enabling learners to navigate the unique features of the Chinese writing system more effectively.

In addition to pedagogical insights, the study contributes to the broader discourse on second language acquisition by highlighting the importance of adapting instructional strategies to the structural nature of the target language. It underscores that Chinese, as a logographic language, necessitates a distinct instructional framework that differs substantially from the pedagogy of alphabetic languages. The implications extend to curriculum design, material development, and teacher training, particularly in contexts where Chinese is taught as a foreign language outside China. The study offers guidance to educators seeking to strike an optimal balance between meaning-based fluency and character-based accuracy, ensuring that learners achieve both functional literacy and deeper engagement with the cultural dimensions of the language.

Kaynakça

- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.
- Azertürk, S. İ. (2011). Çin yazısının tarihçesi ve Çincede sözcük türetme yolları. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 51(1), 89–106.
- Boltz, W. G. (1994). *The origin and early development of the Chinese writing system*. American Oriental Society.
- Cantürk, İ. (2024). Çince-İngilizce iki dilli çocukların ses bilimsel farkındalığı: Bir meta-analiz çalışması. In A. M. Dünder (Ed.), *APAM Çin çalışmaları-II* (pp. 146–151). Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Chen, H. (2017). The phonetic learning impact of *Hundred Family Surnames* on Chinese language education. *Journal of Chinese Linguistics*, 45(2), 102–118.
- Chen, X., Li, H., & Wang, Y. (2013). The effectiveness of intensive character recognition instruction in Chinese language learning. *Journal of Chinese Language Teaching*, 10(2), 45–58.
- Chen, Y. (2014). Rethinking mnemonic methods in teaching Chinese characters. *Language Education in Asia*, 5(1), 78–92.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Everson, M. E., & Shen, H. H. (Eds.). (2010). *Research among learners of Chinese as a foreign language*. National Foreign Language Resource Center.
- Huang, P. (2003). *Hànzì jiàoxué fǎ: Chinese character teaching method*. Language and Culture Press.
- Jiang, H. (2019). The role of listening-reading integration in L2 Chinese literacy development. *Chinese as a Second Language Research*, 8(2), 237–258.
- Jiang, X., & Cohen, A. (2012). A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 9–43.

- Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition* (Internet ed.). University of Southern California.
- Lam, H. C. (2011). A critical analysis of the various ways of teaching Chinese characters. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 57–70.
- Li, M. (1994). Cognitive approaches to Chinese language instruction. *Journal of Chinese Studies*, 18(1), 61–75.
- Li, X. (2022). *Thousand Character Classic* and its role in contemporary Chinese language pedagogy. *Asian Language Studies*, 12(1), 45–60.
- Liu, J., Wang, P., & Sun, Y. (2020). Artificial intelligence in Chinese character recognition: Enhancing student performance through machine learning. *Educational Technology & Society*, 23(4), 56–78.
- Liu, X., Zhao, R., & Tang, W. (2021). Gamification in Chinese character learning: A comparative study. *Journal of Chinese Language Studies*, 29(1), 45–67.
- McGinnis, S. (1996). Teaching Chinese teachers: Theory and practice. In S. McGinnis (Ed.), *Chinese pedagogy: An emerging field* (pp. 1–22). Foreign Language Publications.
- Perfetti, C. A., & Liu, Y. (2005). The lexical constituency model: Some implications of research on Chinese for general theories of reading. *Psychological Review*, 112(1), 43–59.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In B. Harley & J. H. Hulstijn (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing* (Vol. 10, pp. 209–227). John Benjamins.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Shen, H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 33(1), 49–68.
- Si, X. (2001). Duì suí kèwén fēnsàn shìzì de kànfǎ. *Kèchéng·Jiàocái·Jiàofǎ*, 21(2), 1–5.
- Su, T. (1991). Chinese characters and their structural components. *Chinese Language Education Journal*, 12(4), 44–53.
- Sun, Y. (2018). Memory retention and visual recognition through classical texts: An analysis of *Qianziwen*. *East Asian Studies Review*, 29(3), 56–70.
- Sun, Y. (2021). Contextual character learning: A study on *Zi Zu Wen* methodology. *East Asian Linguistics*, 25(1), 45–70.
- Taft, M., & Chung, K. K. H. (1999). Using radicals in teaching Chinese characters to second language learners. *Psychologia*, 42(4), 243–251.
- Wang, J. (2019). Phonetic and semantic radicals in Chinese character learning. *Chinese Linguistics Review*, 31(1), 25–40.
- Wang, R. (2013). Analysis of the Chinese “character-based” teaching method. *Research Journal*, 21(3), 45–52.

- Wang, Y., Zhang, J., & Li, X. (2018). The interaction of orthography, phonology, and semantics in Chinese character reading. *Frontiers in Psychology*, 14(9), 27–48. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1076810>
- Xu, L. (2015). A comparative study on traditional and modern approaches to Chinese character teaching. *Chinese Language Teaching Journal*, 27(1), 34–52.
- Xu, L. & Li, X. (2020). Phonetic clues and Chinese character recognition: A study on xíngshēngzì. *Chinese Pedagogy Review*, 21(4), 98–115.
- Zhang, M. (2019). Structural and phonetic associations in Mandarin literacy acquisition. *Asian Linguistic Research*, 16(1), 29–50.
- Zhang, M. (2020). Repetitive character exposure and literacy development in Mandarin learners. *Applied Chinese Linguistics*, 14(2), 89–105.
- Zhang, T. (1991). *Hànzì jiàoxué fǎ*. Language and Culture Press.
- Zhang, W. (2018). From *Three-Character Classic* to modern literacy pedagogy: Traditional texts in contemporary Chinese primary education. *Journal of Chinese Language Teaching*, 15(2), 45–63.
- Zhao, R. & Wang, M. (2021). Technology-enhanced learning in Chinese character acquisition: A meta-analysis. *Journal of Language and Technology*, 17(2), 78–95.

Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Çatışma Beyanı/Declaration of Conflict: Çalışmada kişi ya da kurumlar arası çıkar çatışmasının olmadığı beyan olunur. / It is declared that there is no conflict of interest between individuals or institutions in the study.

Telif Hakkı&Lisans/Copyright&License: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. / Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0