

## ***Kırgızlara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yeri***

***Sibel BARCIN***<sup>1</sup>

### **Öz**

Türkçe öğretiminin omurgasını oluşturan ad durum ekleri, temel seviyede iyi kavratılması gereken gramer konularından biridir. Bu çalışmada, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu çatısı altında öğrenim gören Kırgız öğrencilerin ad durum eklerini kullanabilme yeterlikleri ölçülmektedir. Bu amaçla Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören A1-A2 seviyesindeki Kırgız yirmi sekiz öğrencinin Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarının yazılı anlatım kâğıtları incelenmiş ve veriler tablo hâlinde gösterilmiştir. Ortaya çıkan bulgular ışığında bir sonuca varılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:*** *Türkçe öğretimi, Kırgızlara Türkçe öğretimi, Ad durum ekleri.*

---

<sup>1</sup> Okutman, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Bölümü sibelbarcin@windowlive.com

## ***Role of Case Suffixes in Teaching Turkish to Kyrgyz Students***

### **Abstract**

In teaching Turkish as a foreign language, case suffixes which constitute the one main point of languages, are one of the subjects that should be comprehended at the basic level. The study measures the ability of the Kyrgyz students who are studying in the higher school of foreign languages, with respect to using case suffixes. For this purpose, twenty-eight Kyrgyz students at A1-A2 levels who are studying in the Kyrgyz-Turkish Manas University during the 2018-2019 academic year, fall semester, have passed the Turkish I and II exams. The essays from these exams were studied and was shown in tabular form. As a result, there were findings and outcomes.

**Keywords:** *Teaching Turkish, Teaching Turkish to Kyrgyz, Case suffixes.*

## Giriş

Denize atılan bir taşın büyük bir dalga çıkarabilmesi için onun kuvvetli bir biçimde atılması gerekir. Öğreten, temel düzeyde dil yapılarını beceriler içerisinde sezdirerek iyi kodlamalıdır.

Dilbilgisi, herhangi bir dilin ses, sözcük vb. yapılarını inceleyen ve bunların hangi kurallara göre dizildiğini açıklayan buyurucu bir bilim dalıdır. Yabancı dil öğretiminde ele alınan dört dil becerisi de bireyin dilbilgisi kurallarına yönelik oluşturduğu bilinç sayesinde daha etkili kullanılabilir. Birey, öğrenilen dili, bu dilbilgisel zeminde anlamaya çalışıp kullanmakta ve öğrendiği dili farklı durumlara göre üretebilmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2018: 69).

İkinci dil öğretiminde amaç; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde bireyi yetkin kılmaktır. Bu becerilerin kazandırılması ve etkin bir şekilde kullanımının sağlanması için de becerilerle birlikte dilin kurallarının, başka bir ifadeyle dilbilgisi konularının da öğretilmesi gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2012: 2402).

Fiilin anlamının gerçekleşmesi için çoğu zaman başka öğelere ihtiyaç vardır. Fiilin anlamını çeşitli yönlerden tamamlayan öğelere fiil tamlayıcısı denir (Özkan, 2011: 521).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir hedef kitlenin fiiller ve isimler arasındaki ilişkiyi anlayabilmesi ve Türkçe anlama-anlatma becerilerini etkili kullanabilmesi için durum eklerini kavramış olması önemlidir (Çangal ve Başar, 2018: 157).

Yazma derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerin daha çok yer alması gerekmektedir (Çakır, 2010: 173).

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dili öğrenen hem de dili öğreten açısından aşamalardan oluşan zor bir süreçtir. Öncelikle kişilere yazmanın neden gerekli olduğu açıklanmalıdır (Tiryaki, 2013: 43).

Dilbilgisi, yazma becerisini destekleyen ana malzemedir. Türkçe öğretiminde seviye arttıkça malzemenin kolları da genişlemektedir.

Öğretene düşen görev ise malzemeleri öğrenciye iyi tanıtmak ve bir beceriye dönüşmesini sağlamaktır.

Yabancı dil öğrenimi, hem öğrenen hem de öğretenden açısından kolay bir süreç değildir. Bu süreç içerisinde öğrenen ve öğretenden çeşitli zorluklarla karşılaşır (Boylu, 2014: 26).

Adların durum çekimi Kırgız ve başka Türk dillerinin tipolojik özelliklerini ifade eden esas bir belirtisidir. Sözcüklerin çekim paradigmasına ait bilgiler, ilgili dil bilgilerinde önemli derecede yer almaktadır (Sadıkov, 2003: 103).

Dili algılama biçimi milletten millete farklılık göstermektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde Türk lehçelerini konuşanlar için ayrı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için ayrı yöntem ve teknikler uygulanmalıdır. Ancak tarihî iki lehçenin benzerliği öğretenden açısından bazı gramer yapılarının öğretimini zorlaştırmaktadır. Öğrenciyi zorlayan gramer yapılarından birisi, ad durum ekleridir. Bu durumun sebeplerinden en önemlisi ise öğrencinin ana dilindeki eki tercih etmesidir.

## **Yöntem**

Çalışma, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu çatısı altında öğrenim gören Kırgız öğrencilerin ad durum eklerini kullanabilme becerilerini ölçmeye yöneliktir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Demirci ve Köseli'nin de ifade ettiği gibi içerik analizi sosyal bilimcilere arşivlerden, dokümanlardan ve kitle iletişim araçlarından elde edilmiş ham bilgilerin incelenmesi ve bir mana kazandırılmasında sistematik bir yöntem sağlar (Demirci ve Köseli, 2014: 344). Veriler öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarının incelenmesi sonucu elde edilmiştir.

## **Sınırlılıklar**

Çalışma, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın verilerini Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören A1-A2 seviyesindeki Kırgız 28 öğrenci oluşturmaktadır.

## **Verilerin Toplanması**

Araştırmada Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören Kırgız yirmi sekiz öğrencinin Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarında yer alan yazılı anlatım konularıyla ilgili yazdıkları kompozisyonlar kullanılmakta ve ad durum eklerinin ne kadarının beceriye dönüştüğü irdelenmektedir.

Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarında yer alan yazılı anlatım sınavları üçer konudan oluşmaktadır. Öğrencilere I. ve II. ara sınavlarında bu konulardan sadece birisi hakkında kompozisyon yazdırılmaktadır. I. ara sınavı, “Geçen yaz tatilinde neler yaptınız? Başınızdan ilginç bir olay geçti mi? Gelecek yaz tatilinde neler yapacaksınız?”, “Arkadaşlarımız, ailemizden sonra dünyadaki en kıymetli varlıklarımızdır. Her insanın arkadaşı vardır, ama içlerinden bir tanesi en yakın arkadaşımızdır. Sizin en yakın arkadaşınız kim? Onunla ne zaman ve nerede tanıştınız? Birlikte neler yapıyorsunuz? Neler yapmayı planlıyorsunuz? Arkadaşınızın dış görünüşü ve karakter özellikleri hakkında bilgi veriniz.” ve “Bugüne kadar nerelerde, nasıl bir çevrede yaşadınız? Günleriniz nasıl geçiyordu, neler yapıyordunuz? Şimdi nerede yaşıyorsunuz ve neler yapıyorsunuz? Gelecekte nerede yaşamak ve neler yapmak istiyorsunuz?” konularından oluşmaktadır.

II. ara sınavında, “Hemen hemen her ülkenin, hatta her şehrin bir hikâyesi, bir efsanesi vardır. Sizin ülkenizin, şehrinizin de bir hikâyesi, bir efsanesi muhakkak vardır. Nedir, nasıldır? Anlatınız.”, “Ülkenizde evlilik törenleri nasıl yapılmaktadır? Bütün yönleriyle anlatınız.” ve “Ülkenizde en yaygın, en sevilen spor dalları hangileridir? Siz hangi sporu veya sporları yapıyorsunuz ya da beğeniyorsunuz? Neden? Anlatınız.” konuları yer almaktadır.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde Türkiye Türkçesi okutmanları tarafından öğrencilerin sınav kâğıtları yazılı anlatım değerlendirme çizelgesine göre incelenmektedir. Öğrencilerin sınav kâğıtları incelenirken “konuya uygun başlık (1 puan); paragraf (giriş-gelişme-sonuca göre) (1 puan); Türkçenin söz varlığı zenginliği (6 puan); konuyu kavrama (4 puan); örneklendirme, açıklama, karşılaştırma (2 puan); düşüncelerin tutarlılığı (1 puan); paragraflar/cümleler arası uyum (2 puan); dilbilgisinin doğru kullanımı (5 puan); yazım kuralları (2 puan); noktalama işaretlerinin doğru kullanımı (1 puan)” ölçütleri kullanılmaktadır. Bu ölçütlere göre incelenmiş olan sınav kâğıtları bu çalışmanın verilerini oluşturmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada öncelikle Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarının yazılı anlatım kâğıtları kırmızı kalem yardımıyla veri olarak taranmış ve öğrencilerin hatalı cümleleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bu hatalı cümleler kendi içinde sınıflandırılarak çözüme gidilmiştir.

### **Bulgular**

Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarının yazılı anlatım kâğıtlarında kullanılan cümleler vasıtasıyla aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir.

**Tablo 1:** *Ad Durum Eklerinde Yapılan Hatalar*

Bütün yarışmalardı kazanmak için savaşıyorduk.	Belirtme
<i>O</i> gibi çalışıyordum.	İlgi
I. ve II. Ara Yazılı Anlatım Sınavlarında Bulunan Veriler	Ad Durum Ekleri
Acar <i>ben</i> gibi şekerleri çok seviyor.	İlgi
Burada ablamdın evinde kalıyorum.	İlgi
İkimizdin de şehirde ilk yılı.	İlgi
Bizin üniversitemiz çok farklı.	İlgi
Bizin köyümüzün iklimi nemli ve yazın yağmurlu.	İlgi
Bizin köyümüz Oş bölgesinin Kara-Kulca ilçesinde.	İlgi
Cengiz Aytmatov'un "Beyaz Gemi" romanın okudum.	Belirtme
"Aşk Laftan Anlamaz" Türk dizisin seyrettim.	Belirtme
Gelecek yaz <i>tatilin</i> Türkiye'de geçirmek istiyorum.	Belirtme
O yüzden onların <i>kalplerin</i> kırmak yasaktır.	Belirtme
<i>O annesin, babasın</i> özledi.	Belirtme
Biz teyzemin <i>yemeklerin</i> yedik ve <i>meyve suyun</i> içtik.	Belirtme
Hayatımızın renkli <i>günlerin</i> birlikte göreceğiz.	Belirtme
Ben de gerçekten yaz <i>tatilin</i> çok seviyorum.	Belirtme
Tatilimin çoğunu Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesin kazanmak için harcadım.	Belirtme
Bu hayatta ne zaman ne <i>olacağıın</i> hiçbirimiz bilmiyoruz.	Belirtme
Her insanın iyi hayat geçirmekke hakkı vardır.	Yönelme
Birlikte konsere, kütüphaneye, parkka gidiyorduk.	Yönelme
O yüzden ben sağlıklı yaşam <i>tarzın</i> tercih ederim.	Belirtme
Niçin sporun bu <i>türün</i> yapmak istiyorum?	Belirtme
Boş vakitlerinde seyrediyorlar, <i>akrabaların</i> ziyaret ediyorlar.	Belirtme
Gelinin ve damadın arkadaşları güzel şarkı söylerler ve aynı zamanda ilginç <i>oyunların</i> sergilerler.	Belirtme
Ben bilek <i>güreşin</i> ve halter kaldırmayı çok seviyorum.	Belirtme
<i>Okuldu</i> iyi derecede bitirdim.	Belirtme
<i>Tatildi</i> çok iyi değerlendireceğim.	Belirtme
Yeni <i>yıld</i> meydanda kutlayacağız.	Belirtme

## **Yorumlar**

Öğrencinin temel seviyede öğreneceği ilk gramer konularından birisi ad durum ekleridir. Ad durum eklerinin öğretiminde görülen sorun öğrencinin iki-üç kelimelik cümleler kurmaya başlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun en büyük sebeplerinden birisi ise Kırgız Türkçesinin fonetik zenginliğidir. Kırgız Türkçesinin bu zenginliği öğrencinin ana dilindeki şekli tercih etmesine sebep olmaktadır. Sözelimi, Kırgız Türkçesi ad durum eklerinden biri olan yönelme durumunun “+ga, +ge,+go, +gö +ka, +ke, +ko, +kö”; kalma durumunun “+da, +de, +do, +dö, +ta, +te, +to, +tö; çıkma durumunun “+dan, +den, +don, +dön, +tan, +ten, +ton, +tön” olmak üzere sekiz çeşidi varken belirtme durumunun “+nı, +ni +nu, +nü, +dı, +di, +du, +dü, +tı, +ti, +tu, +tü” ve ilgi durumunun “+nın, +nin, +nun, +nün, +dın, +din, +dun, +dün, +tın, +tin, +tun, +tün” olmak üzere on iki çeşidi vardır. Bu çeşitlilik Türkiye Türkçesinin öğretiminde zorluğa sebep olmaktadır. Ad durum eklerinde görülen bu hatalar en çok belirtme durumunda görülmektedir. Belirtme durumunda görülen bu sorun, Türkiye Türkçesi bir cümleye Kırgız Türkçesinde yer alan belirtme durumunun getirilmesi ya da Türkiye Türkçesi bir cümlede belirtme durumunun gerekli yere getirilmemesi, yani öğrencinin olumsuz aktarım yaparak belirtme durumunu +n biçimi ile karşılaşmasından kaynaklanmaktadır. Örnek olarak “Yıllar sonra babası *oğlun* affeder.”, “Murat da *annesin* buluyor.”, “Ben onun *filmlerin* çok seviyorum.” ve “Türk *filmlerin* ve *dizilerin* izlemeyi çok seviyorum.” cümleleri gösterilebilir. Öğrencilerin böyle bir zorluk yaşamasının tek sebebi, Kırgız Türkçesinin morfolojik yapısındaki zenginlik değildir. Bunun altında yatan pek çok sebep vardır.

Her iki lehçede aynı anlama gelen fiiller farklı ad durum eklerini alabilir. Örneğin “hoşlanmak” fiili çıkma durumunu alırken “caktoo” ise belirtme durumunu alır. Türkiye Türkçesinde “Kimden hoşlanıyorsun?”, Kırgız Türkçesinde “Kimdi caktırasıñ?” olarak karşılık bulur. Bunun gibi durumlarda öğrenci anadilinden aktarım yapabilir.

Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesi karşılaştırıldığında, her iki lehçede fiillerin çoğunlukla aynı ad durum biçimbirimleriyle isimlere bağlandıkları görülmekle birlikte, farklı ad durum biçimbirimleriyle bağlanan fiillere de rastlanmaktadır. Her iki lehçede aynı fiilin farklı ad durum ekleri talep



etmesinde Kırgızcanın Rusça etkisinde kalması gösterilebilir. Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenmeleri sırasında bu türden fillerin varlığı, ad durum biçimbirimlerinde yanlış yapılmasına sebep olmaktadır (Duman, 2013: 85).

Gümüş'e göre (2010: 181) Türkiye Türkçesindeki ad durum ekleri ile Kırgız Türkçesindeki ad durum ekleri arasında işlevsel ve biçimsel benzerliklerin yanı sıra farklılıklar da bulunmaktadır.

Kırgız Türkçesinde belirtme durumu “+nı, +ni +nu, +nü, +dı, +di, +du, +dü, +tı, +ti, +tu, +tü” eklerinden oluşur. Eğer isim soylu kelimenin son sesi ünlü ise “+nı, +ni +nu, +nü”; yumuşak ünsüz ise “+dı, +di, +du, +dü”; sert ünsüz ise “+tı, +ti, +tu, +tü” eklenir. Öğrencilerin I. ve II. ara sınavlarında yer alan yazılı anlatım kâğıtları incelendiğinde belirtme durumunda yapılan hatalar iki ana grupta incelenir. “Okuldu bitirdikten sonra şehre geldim.”, “İlkokuldu bitirdikten sonra Calabat Üniversitesine başladım.”, “Bütün yarışmalardı kazanmak için savaşıyorduk.” birinci grubu; “Ben de gerçekten yaz tatilin çok seviyorum.”, “Tatilimin çoğunu Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesin kazanmak için harcadım.”, “Bu hayatta ne zaman ne olacağın hiçbirimiz bilmiyoruz.” ikinci grubu oluşturur. Öğrenciler özellikle +n biçiminden sonra belirtme durumunu getirmeyi unutuyorlar. Bunun sebebi Kırgız Türkçesinde üçüncü kişi iyelik eki ile oluşturulan ad tamlamasına gelen +n biçiminden sonra herhangi bir ek getirilmemesidir.

Kırgız Türkçesi yazı dilinde 3. şahıs iyelik eklerinden sonra belirtme hâli olarak +n biçimi kullanılır (Özeren, 2016: 747).

Kırgız Türkçesinde yönelme durumunun “+ga, +ge,+go, +gö +ka, +ke, +ko, +kö” olmak üzere sekiz çeşidi vardır. Eğer isim soylu kelimenin son sesi ünlü ya da yumuşak ünsüz ise “+ga, +ge,+go, +gö”; sert ünsüz ise “+ka, +ke, +ko, +kö” gelir. “Her insanın iyi hayat geçirmekke hakkı vardır.” ve “Birlikte konsere, kütüphaneye, parkka gidiyorduk.” verilerinde görüldüğü gibi öğrenci kendi lehçesinden olumsuz aktarım yapmıştır.

Kırgız Türkçesinde ilgi durumu “+nın, +nin, +nun, +nün, +dın, +din, +dun, +dün, +tın, +tin, +tun, +tün” eklerinden oluşur. Eğer isim soylu kelimenin son sesi ünlü ise “+nın, +nin, +nun, +nün”; yumuşak ünsüz

ise “+dın, +din, +dun, +dün” ve sert ünsüz ise “ +tın, +tin, +tun, +tün” gelir. Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarına “Burada ablamdın evinde kalıyorum.”, “İkimizdin de şehirde ilk yılı.” cümlelerini yazmalarının sebebi de budur.

“Bizın üniversitemiz çok farklı.”, “Bizın köyümüzün iklimi nemli ve yazın yağmurlu.”, “Bizın köyümüz Oş bölgesinin Kara-Kulca ilçesinde.” Bu verilerde ise öğrenciler zamirlere ilgi ekini ilâve ederken “bizim”i Kırgız Türkçesindeki şekli olan “bizdiñ” ile karıştırıyorlar.

Türkiye Türkçesinde “gibi” edatı zamirler ile (onlar hariç) birlikte kullanıldığı zaman ilgili zamire ilgi eki eklenirken, Kırgız Türkçesinde “sendey/sen sıyaktuu” gibi ifadeler kullanılır. “O gibi çalışıyordum.” ve “Acar ben gibi şekerleri çok seviyor.” yazılı anlatım verilerinde görüldüğü gibi öğrencilerin ilgi ekini unutmalarının sebebi budur.

Çalışma verilerine bakıldığında öğrencilerin bulunma ve çıkma durumunda herhangi bir zorluk yaşamadığı gözlenmiştir. A1 seviyesinde öğrenciler en az hatayı yönelme durumunda, en çok hatayı ise belirtme durumunda yapmıştır.

Çalışmada, A1 ve A2 seviyelerinde öğrencilerin ad durum eklerini kullanma yeterlikleri karşılaştırıldığında, A2 seviyesini bitiren öğrencilerin ilerleme gösterdikleri gözlenmektedir.

## **Sonuç ve Öneriler**

### **Sonuç**

Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “İnsanlar önce kelimeleri, sonra kelimelerin anlamlarını öğrenir.” sözüyle aktardığı gibi, Türkçe öğretiminde öğrenci ilk önce nesneyi tanır, sonra bu nesnenin ne işe yaradığını algılamaya başlar. Öğrencinin öğrendiği nesneyi beceri hâline dönüştürebilmesi için temel düzeyde birkaç kelime ile cümle oluşturması gerekir. Burada da köprü işlevini üstlenen ad durum ekleri öğrenciye yol gösterir. Öğrenci için ad durum eklerinin ne işe yaradığı ve bunu günlük hayatında ne için kullanacağı önemlidir.

Türkçe öğretimi Türk kültürüne ait değerleri ve yaşam biçimlerini de içermelidir. Sözelimi Kırgızlar ile aynı kültür deryasından beslenen inanışlardan yola çıkılarak Türkçe öğretimi yapılabilir; batıl inanışların her iki kültürü nasıl etkilediği örnekler ile zenginleştirilebilir, benzerlikten farklılığa doğru ilerlenebilir. Çoğunlukla İslamiyet'in yasakladığı bu gibi itikatların Anadolu'daki kadim din, kültür ve milletlere ait unsurların etkisiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bazı uygulama ve inanışlarda eski Türk geleneklerinin etkisi olduğunun bilinmesi yanında Anadolu'nun kadim halklarından kalma uygulamalar ile eski Yunan ve Roma geleneklerinin de etkisi olduğu söylenebilir (Aydın, 2018: 110).

Türkçeyi öğrenmek isteyen kişilere hedeflenen dil öğrenme becerileri kazandırarak ve onları dili etkili ve verimli bir şekilde kullanabilme yeterliğine ulaştırmak için iletişimsel dil öğretim yönteminin kullanılmasında yarar vardır. Amaçlar doğrultusunda hazırlanan dil öğretim planlarının hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yürütülmesi ve iletişimi sağlayacak düzeyde dil becerisi kazandırılmasında, iletişimsel dil öğretim yöntemi tercih edilip uygulanmalıdır (Göçer, 2017: 13).

Ad durum ekleri öğrencilere verilirken yan işlevleri de dikkate alınmalı ve öğretilmelidir. Bu işlevler belli seviyelerde yoğunlaşmamalı, bunun yerine her seviyede eşit ve dengeli bir şekilde öğrencilere öğretilmelidir (Çangal ve Başar, 2018: 185).

Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, "Dil, bir sosyal etkileşim aracıdır." görüşü ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren "sosyal aktörler"dir. Sosyal aktörler görevlerini yerine getirirken dili çeşitli alanlarda ve etkinliklerde kullanırlar. Dil öğretimi de bu şekilde çeşitli görev, proje ve etkinliklerle yürütülmelidir (Güneş, 2013: 175).

Türkçe dersi bilme ve bilgiye sahip olma dersi değil, kavrama, bilgiyi kullanma ve bilgiyi beceri olarak sergileme dersidir. Nasıl ki resim, müzik gibi uygulamalı derslerin gerektirdiği beceriler sözlü anlatımla olmuyor, uygulama gerektiriyorsa, Türkçe dersinde beceri kazandırma işi de metin üzerinden yürütülecek uygulama çalışmalarını gerektirmektedir (Göçer, 2015: 237).

## **Öneriler**

Kırgızlara Türkçe öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan ad durum ekleri öğrencinin en çok zorlandığı yapı özelliklerinden biridir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler sunulabilir:

A1 seviyesindeki bir öğrenci, cümlenin iskeletini oluşturan ad durum eklerini cümlede kullanırken, olumsuz aktarım yaparak anadilindeki ekleri isme ekleyebiliyor. Öğrenciye bu yanlışı kendisinin fark etmesi istenilince Kırgız Türkçesi ile düşündüğünü fark edebiliyor ve kendisi anında bunu düzeltebiliyor. Bu durumu yenebilmek için çeşitli etkinlikler ile öğrenciyi sürekli aktif tutmak gerekiyor.

Bir dilin en üst düzey becerisi yazmadır. Çünkü yazma becerisi gramatikal ve anlam yönünde bütün becerileri bünyesinde barındırır. Türkçe öğretiminde öğretene düşen görevlerden biri, belirli aralıklarla yazma çalışması yaptırmaktır. Bu yazma çalışmaları ile öğrenci öğrendiklerini pekiştirebilir. Eğer öğreten aralıklı olarak yazma çalışması yaptırmazsa öğrencinin ilerlemesini yeterince sağlayamaz. Böylelikle öğrenci öğrendikleri ile yetinmek zorunda kalır. Yazma becerisi için en güzel çalışmalardan biri kompozisyon yazdırma, diğeri de karşılıklı konuşma metinleri hazırlatmaktır. Bu çalışmaları yaptırırken hem öğrencinin o hafta öğrendiği gramer yapısını nasıl kullandığı görülmektedir hem de temaya uygun öğretilen yeni kelimelerin kavranıp kavranılmadığı ölçülmektedir. Ayrıca öğreten çeşitli yazma etkinlikleri yaptırabilir. Değerlendirme sürecinde öğrencinin kâğıdı öğreten tarafından incelendiğinde, hemen geri dönüt verilip doğrusu kâğıdın üzerine yazılabilir ve önemli bir düzeltme yapılacaksa sayfanın en sonuna eklenebilir. Öğreten sınıfa geldiğinde ise öğrencilerin ismini belirtmeden kompozisyondaki ortak hataları tahtada gösterilebilir ve en az bir cümle ile örneklendirilebilir. Eğer öğreten, öğrencinin ismini belirterek hataları gösterirse öğrencinin motivasyonu kırılabilir. Bu yüzden geri dönüt verirken dikkat edilmelidir.

Öğrenciler cümle kurarken ismi fiile bağlamaya çalışmaktadır. Ad durum eklerinin öğretiminde temel sorun burada çıkmaktadır. Öğrenciler burada

Kırgız Türkçesi ile düşünüp ana dillerindeki ekleri getirirler. Öğreten, öğrencilere bir fiilin hangi ad durum ekini ya da eklerini aldığını gösteren fiil tablosunu öğrencilere verebilir. Böylelikle öğrenci Türkiye Türkçesindeki bazı fiillerin aldığı ad durum ekinin ana dillerine göre farklı olduğunu daha kolay görebilir.

Bir sözcüğün son ünlüsünde kalın varsa ve ad durum eklerinden biri gelecekse kalın olana kalın, ince olana ince tercih edilir. Ancak kalp, ampul, harf, saat, sembol, petrol ve terminal gibi yabancı kökenli sözcükler kural dışıdır. Bu sözcükler örnek cümleler yardımıyla liste hâline getirilebilir.

Okuma becerisi ile yazma becerisi doğru orantılıdır. İkisinde de benzer zihinsel süreçler vardır. Ana dilinde çok kitap okuyan Kırgız öğrencinin yazma becerisi de doğal olarak gelişmiştir. Bu durum Türkiye Türkçesi öğretimi derslerinde yazılan kompozisyonlarda da görülmektedir. Sınıf ortamında yazılan kompozisyonlar incelendiğinde genellikle iyi ve doğru şekilde yazan öğrenci, lisedeyken ana dili ile iyi kompozisyon yazdığını dile getirmektedir.

Öğreten, dinleme çalışması yaptırırken, tahtaya dinleme anında geçen öğrencinin anlamını bilmediği kelimeleri tahtaya yazması gerekir. Dinleme çalışmasının değerlendirme kısmında öğrenciler konuşturularak ad durum ekleri anında düzeltilmelidir. Böylelikle anında geri dönüt verildiği için ad durum ekleri daha çabuk kavratılabilir.

Öğrencinin konuyu kavrayıp kavramadığı öğrenen tarafından soru sorularak anlaşılmaktadır. Öğrencilere kısa bir film seyrettirildikten sonra “Bunu anladınız mı?” denilmemelidir. Çünkü öğrenciler “Anladık.” diyeceklerdir. Bunun yerine filmde geçen kısımlardan sorular sorulmalıdır. Sözelimi, “Manavdan kıyafet alınır mı?” denilmelidir. Eğer öğrenci “manav” kelimesinin anlamını öğrenmişse “hayır” diyecektir. Öğrenci konuşurken kendi ana dilinin eklerini getirirse cümlesini bitirdikten sonra teşekkür edip onun konuşmasını tekrar ederek yanlışı düzeltilebilir.

Öğrenme ortamında öğrencinin yaparak, yaşayarak ve algılayarak öğrenmesi beklenir. Öğrencinin aktif bir şekilde öğrenmesini sağlayan drama ile öğrenciden temaya uygun olarak etkinlik hazırlaması istenebilir. Böylelikle etkinlik anında öğrencinin konuşması takip edilebilir.

Öğrencilerin derse etkin katılımları sağlamak için tekrar alıştırmaları, soru-cevap, ikili ve üçlü çalışmalar yaptırılabilir.

## **KAYNAKÇA**

- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Dilbilgisine Yönelik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi”. *Tömer Dil Dergisi*, 169 (1), 67-110.
- Aydın, O. (2018). “Türkiye’nin Sıhî İctimaî Coğrafyası’na Göre Anadolu’da Gelenek, İnanç ve Kültür Üzerine Bir Değerlendirme”. *Bilig–Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 86, 89-114.
- Boylu, E. (2014). “Dil-Kültür İlişkisi ve İran’da Türkçe Öğretimine Etkisi”. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı III), 19-28.
- Çakır, İ. (2010). “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yan İşlevlerinin Öğretilmesi”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7 (19), 155-189.
- Demirci, S., Köseli, M. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. ed. Böke, K. İstanbul: Alfa Yayınları, s: 344.
- Duman, G., B. (2013). “Kırgızların Türkiye Türkçesi Öğrenirken Ad Durum Biçimbirimleriyle İlgili Yaptıkları Hatalar ve Çözüm Önerileri”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (5), 82-94.

- Göçer, A. (2015). “Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi Ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 233-242.
- Göçer, A. (2017). “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Özellikleri, Kullanımı ve İşlevleri”. IJLET, 5 (4), 1-16.
- Gümüş, M. (2014), Türkçe ile Kırgızca Dil Yapılarının Dil Öğretimi Amaçlı Karşılaştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2013). “Yapılandırıcı Yaklaşımla Dilbilgisi Öğretimi”. 9 (3): ISSN: 1304-9496, 171-187.
- Melanlıoğlu, D. (2012). “Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Hâl Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma”. Turkish Studies, 7 (4), 2401-2411.
- Özeren, M. (2016). “Kırgız Türkçesi Ağızlarında Hâl Eklerinin Kullanımı”. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED], 56, 739-766.
- Özkan, A. (2011). “Eski Anadolu Türkçesindeki Bazı Fiillerin Hâl Ekli Tamlayıcıları ve Bu Tamlayıcılarda Zaman İçinde Görülen Değişiklikler”. Turkish Studies, 6 (1), 521-532.
- Sadıkov, T. (2003). “Ad Durum Çekimlerinin Kırgızca-Türkçe Tipleri”. Türkbilig, 2003 (5), 103-123.
- Tiryaki, E., N. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 38-44.