



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi | **International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language**

yıl | year
2021

cilt-sayı | volume-issue
4 - 1



e-ISSN: 2667-8330



Yayın Dili: Türkçe ve İngilizce

Publication Language: Turkish and English

Derginin Sahibi: Alpaslan OKUR

Publisher: Alpaslan OKUR

Baş Editör:

Prof.Dr. Alpaslan OKUR, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Editörler:

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Adem SORUÇ, Bath Üniversitesi, İNGİLTERE

Dr. Refide SAINI, Uluslararası Balkan Üniversitesi, KUZEV MAKEDONYA

Dr. Esra HACK CENGİZALP, Goethe Üniversitesi Frankfurt, ALMANYA

Dr. Yunus ŞENYİĞİT, TÜRKİYE

Editör Yardımcıları (Teknik, Sistem ve Dizgi Editörleri)

Dr. Murat TOPAL Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcıları (Dil Editörleri):

Arş. Gör. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE (Türkçe)

Arş. Gör. Safa EROĞLU, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE, (Türkçe)

Öğr. Gör. Gizem AKÇOR, İzmir Demokrasi Üniversitesi, TÜRKİYE (İngilizce)

Chief Editor:

Prof. Alpaslan OKUR, Sakarya University, TURKEY

Editors:

Assoc. Gokcen GOCEN OZDEMIREL, Fatih Sultan Mehmet Vakif University, TURKEY

Assoc. Adem SORGUC, University of Bath, ENGLAND

Dr. Refide SAINI, North Macedonia Republic, International Balkan University, NORTH MACEDONIA

Dr. Esra HACK CENGİZALP, Goethe University Frankfurt, GERMANY

Dr. Yunus SENYIGIT, TURKEY

Assistant Editors (Technical, System and Composition Editor):

Dr. Murat TOPAL Sakarya University, TURKEY

Assistant Editors (Language Editors):

RA. Gökhan Haldun DEMIRDÖVEN, Sakarya University, TURKEY (Turkish)

RA. Safa EROĞLU, Sakarya University, TURKEY (Turkish)

IN. Gizem AKÇOR, Izmir Democracy University, TURKEY (English)

Bilim ve Danışma Kurulu:

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen Üniversitesi, FRANSA

Prof. Dr. Şeref ATEŞ, Yunus Emre Enstitüsü, TÜRKİYE

Prof. Dr. Fabrice BARTHELEMY, Franche-Comté Üniversitesi, FRANSA

Prof. Dr. Irmaud BEHR, Sorbonne Nouvelle Üniversitesi, FRANSA

Prof. Dr. Mahmut ÇELİK, Gotse Delchev Üniversitesi, KUZEV MAKEDONYA

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati DEVELİ, İstanbul Üniversitesi-Yükseköğretim Kurulu, TÜRKİYE

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Nazım İBRAHİM, Metodiy Üniversitesi, MAKEDONYA

Prof. Em. Éva Á. Csató JOHANSON, Uppsala Üniversitesi, İSVEÇ

Prof. Dr. Firdavs KARAHAN, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. M. Fatih KIRIŞCIOĞLU, Ankara HBV Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN, Picardie Üniversitesi, FRANSA

Prof. Dr. Irina POKROVSKA, Kiev Milli Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA

Prof. Dr. Katrin SAKS, Tartu Üniversitesi, ESTONYA

Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Mirjana TEODOSIJEVIĆ, Belgrade Üniversitesi Türk Dili Edebiyatı ve Kültürü Bölümü, SİRBİSTAN

Prof. Dr. Suat UNGAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Taisir Subhi YAMIN, ULM Üniversitesi, ALMANYA

Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Berlin Eğitim Müşaviri, ALMANYA

Doç. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Adriatik DERJAJ, Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Oksana GOLIETS, Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi, UKRAYNA

Doç. Dr. Monika HASANI, Durres Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Bekir İNCE, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Spartak KADIU, Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Diana KASTRATI, Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK

Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Nataliia KSIONDZIK, Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi, UKRAYNA

Doç. Dr. Nataliia PROROÇENKO, Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi, UKRAYNA

Doç. Dr. Katrina TELESUN, Kiev Milli Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA

Doç. Dr. Gülden TUM, Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ, İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Tuba DEMİRTAŞ TOLAMAN, Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE

Dr. Katsion IRINA, Kiev Milli Dilbilim Üniversitesi, UKRAYNA

Science and Advisory Board:

Prof. Mehmet Ali AKINCI, University of Rouen, FRANCE

Prof. Şeref ATEŞ, Yunus Emre Institute, TURKEY

Prof. Fabrice BARTHELEMY – University of Franche-Comté, FRANCE

Prof. Irmaud BEHR, Sorbonne Nouvelle University, FRANCE

Prof. Mahmut ÇELİK, Gotse Delchev University, North Macedonia

Prof. Murat DEMİRKAN, Marmara University, TURKEY

Prof. Hayati DEVELİ, Istanbul University-Higher Education Council, TURKEY

Prof. Mustafa DURMUS, Hacettepe University, TURKEY

Prof. İsmail GULEC, Istanbul Medeniyet University, TURKEY

Prof. Abdurrahman GUZEL, Baskent University, TURKEY

Prof. Nazım İBRAHİM, Methodius University, MACEDONIA

Prof. Eva A. Csató JOHANSON, Uppsala University, SWEDEN

Prof. Firdavs KARAHAN, Sakarya University, TURKEY

Prof. M. Fatih KIRIŞCIOĞLU, Ankara HBV University, TURKEY

Prof. Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN, Picardie University, FRANCE

Prof. Irina POKROVSKA, Kyiv National Taras Shevchenko University, UKRAINE

Prof. Katrin SAKS, University of Tartu, Estonia

Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi University, TURKEY

Prof. Mirjana TEODOSIJEVIĆ, Department of Turkish Language, Literature and Culture, University of Belgrade, SERBIA

Prof. Suat UNGAN, Karadeniz Technical University, TURKEY

Prof. Taisir Subhi YAMIN, Ulm University, GERMANY

Prof. Cemal YILDIZ, Berlin Education Counselor, GERMANY

Assoc. Xhemile ABDIU, University of Tirana, ALBANIA

Assoc. Katrina DERJAJ, University of Tirana, ALBANIA

Assoc. Oksana GOLIETS, Kyiv National Linguistic University, UKRAINE

Assoc. Monika HASAN, University of Durres, ALBANIA

Assoc. Bekir İNCE, Istanbul Medeniyet University, TURKEY

Assoc. Spartak KADIU, University of Tirana, ALBANIA

Assoc. Diana KASTRATI, University of Tirana, ALBANIA

Assoc. Saban KÖKTURK, Sakarya University, TURKEY

Assoc. Nataliia KSIONDZIK, Kyiv National Linguistic University, UKRAINE

Assoc. Nataliia PROROCHENKO, Kyiv National Linguistic University, UKRAINE

Assoc. Katrina TELESUN, National Taras Shevchenko University of Kyiv, UKRAINE

Assoc. Gülden TUM, Çukurova University, TURKEY

Assoc. Mehmet Yalçın YILMAZ, Istanbul University, TURKEY

Dr. Tuba DEMİRTAŞ TOLAMAN, Sakarya University, TURKEY

Dr. Katsion IRINA, Kyiv National Linguistic University, UKRAINE

Dizinlenme Bilgileri | Abstracting & Indexing

Asos İndeks, Google Scholar, MLA, Türk Eğitim İndeksi, Paperity

İletişim Bilgileri / Contact Details:

e-Posta/e-Mail: aokur@sakarya.edu.tr / mtopal@sakarya.edu.tr / https://dergipark.org.tr/pub/ijotfl

Yayın Tarihi: 30 Haziran 2021 Publication Date: June 30, 2021

Bu Sayının Hakemleri

Referees of This Issue

Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN	Assoc. I. Seckin AYDIN
Doç. Dr. Zeynep GENÇER BALOĞLU	Assoc. Zeynep GENÇER BALOĞLU
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL	Assoc. Gokcen GOCEN OZDEMIREL
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Assoc. Lokman TANRIKULU
Doç. Dr. Dilek ÜNVEREN	Assoc. Dilek UNVEREN
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZIZOGLU
Dr. Erhan ÇAPOĞLU	Dr. Erhan CAPOGLU
Dr. Bahadır GÜLDEN	Dr. Bahadır GULDEN
Dr. Efecan KARAGÖL	Dr. Efecan KARAGOL
Dr. Mesut KOÇAK	Dr. Mesut KOÇAK
Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Dr. Üzeyir SUGUMLU
Dr. Burak TÜFEKÇİOĞLU	Dr. Burak TUFEKÇIOGLU

İçindekiler Contents

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk Kültürüne İlişkin Görüşleri: Slovakia Matej Bel Üniversitesi Örneği	Turkish as a Foreign Language Learners' Ideas about Turkish, Turkey and Turkish Culture: Slovakia Matej Bel University Example
--	--

Görkem YAŞAR ARSLAN, Zekeriya BATUR

Sayfa / Page: 4-30

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikâyeleri Dizisi (2019) A1-A2

An Analysis of the Story Books Used in Teaching Turkish as a Foreign Language: Yunus Emre Institute Children's Stories Series (2019) A1-A2
--

Ahmet AKAY

Sayfa / Page: 31-55

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Biçimbilim ve Söz Dizimi Farkındalığını Geliştirmede Araç Dil Kullanımı
--

The Use of Intermediary Language in Developing Morphological and Syntactic Awareness in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language

Seda DEMİR

Sayfa / Page: 56-77

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabındaki Görsellerde Kültür Aktarımı

The Use of Intermediary Language in Developing Morphological and Syntactic in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language

Kadir KAPLAN

Sayfa / Page: 78-92

Yabancılar için Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarındaki Söz Varlığı: Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2 Örneği

Vocabulary in the Turkish Graded Readers for Foreigners: Children's Stories in A1-A2 Level
--

Gökçen GÖÇEN, Eyüp AYDIN

Sayfa / Page: 93-126

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Belirtme Durum Ekinin Öğretimi Üzerine Bir Tasnif Önerisi

A Classification Suggestion about Teaching Accusative Case in Teaching Turkish as a Foreign Language
--

Ramazan Kandemir ENSER

Sayfa / Page: 127-144



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 23.12.2020 Kabul/Accepted: 25.03.2021

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk Kültürüne İlişkin Görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi Örneği

Görkem YAŞAR ARSLAN^a

Zekeriya BATUR^b

^a Uşak Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi, Uşak, TÜRKİYE, gorkemyasar8826@gmail.com

ORCID ID : 0000-0002-2602-1032

^b Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Uşak, TÜRKİYE, zekerya.batur@usak.edu.tr

ORCID ID : 0000-0002-7918-5305

Öz. Bu çalışmanın amacı; Slovakya Matej Bel Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye, Türkiye'ye, Türk kültürüne ilişkin görüşlerini incelemek ve Türkçe dersinden beklentilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yönteminin durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Çalışma, Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkçe dersini almakta olan A1 ve A2 düzeyindeki 153 öğrenciden 66'sı ile yürütülmüştür. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin genel bakış açılarının olumlu olduğu, Türkiye'yi tarihi ve tabii güzelliklerinin yanında diziler, filmler, yemekler ve spor alanındaki başarılar ile de tanıdıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin merakının temel motivasyon kaynağı olduğu görülmüştür. Ana dili konuşuru öğretim görevlisinden doğrudan ders alma imkânı sunulduğu için Türkçe dersini seçtiklerini belirten öğrencilerin Türkçe dersinde en çok günlük konuşma ihtiyacına yönelik etkinlik ve alıştırmalara yer verilmesini bekledikleri, en çok zorlandıkları beceri alanının konuşma olduğu, telaffuzda yaşadıkları güçlükler nedeniyle Türkçenin zor ve karmaşık bir dil olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Türkçe, Slovakya, Yabancı Dil Olarak Türkçe.



Turkish as a Foreign Language Learners' Ideas about Turkish, Turkey and Turkish Culture: Slovakia Matej Bel University Example

Görkem YAŞAR ARSLAN^aZekeriya BATUR^b

^a Uşak University Department of Turkish Language Education PhD Student, Uşak, TURKEY, gorkemyasar8826@gmail.com

ID : 0000-0002-2602-1032

^b Prof. Dr., University Department of Turkish Language Education, Uşak, TURKEY, zekerya.batur@usak.edu.tr

ID : 0000-0002-7918-5305

Abstract. The aim of this study; to examine the students' views on Turkish, Turkey and Turkish culture and to determine their expectations from Turkish lessons. The students learn Turkish as a foreign language at The Slovakia Matej Bel University. In accordance with this purpose, a scanning model of the qualitative research method has been used. Data of the study were acquired through interview forms. The study was carried out with 66 out of 153 A1 and A2 level students who are taking Turkish lessons in the 2020-2021 academic year fall semester at Matej Bel University in Slovakia. The data obtained from the interview form were analyzed by descriptive analysis method. According to the findings obtained in the research; it appears that students' general perspectives on Turkish and Turkish culture are positive, they also know Turkey from tv series, movies, cousine and achievements in sports as well as its historic and natural beauties. The students' curiosity about Turkey and Turkish culture was found to be the main source of motivation. It is inferred that student who stated that they chose Turkish lessons as they were offered the opportunity to take courses directly from the native speaker prelector, expect exercises for daily speaking needs in Turkish lessons most, the most difficult skill area they have is speaking and they think Turkish is a difficult and complex language because of the difficulties they have with pronunciation.

Keywords: Turkey, Turkish, Slovak, Turkish as a Foreign Language.

1. GİRİŞ

1663 yılında Osmanlı Devleti topraklarına katılan Slovakya, yirmi iki yıllık Osmanlı egemenliği döneminden çok önce, 1526 yılında Kanuni Sultan Süleyman'ın komutasındaki Osmanlı ordusunun Mohaç Muharebesi'ni kazanarak Budin (Budapeşte) kentini ele geçirmesi sonucu Macaristan'ın büyük bir bölümünü almasıyla Türkçe ile münasebete geçmiştir. Yaklaşık yirmi yıl Osmanlı hâkimiyeti altında kalan Slovakya'nın bazı köylerinde Türk akıncılarının gelişine ilişkin halk anlatıları ve türküleri olduğu da bilinmektedir. Çek ve Slovak halk türküsü geleneğinde basılı materyaller kapsamında Türk konulu toplam 13 sözlü ezgi tespit edilmiştir (Sirovátka, 2019). Bu konu, Türkoloji açısından derinlemesine araştırılmayı beklemektedir.

Aslında Türkçe, Slovakya topraklarında 16. yüzyıldan günümüze öğretilmektedir. Akademik anlamda Türkçenin Slovakya topraklarına girişi ise 18. yüzyıla rastlar (Celnarova, 2001). Osmanlı'nın Slovakya'daki hâkimiyeti döneminde Jan Bhomir Ertel ve Jan Hradski gibi bazı Slovak aydınların Almanya Witterberg Üniversitesinde Türkçe öğrendikleri (Celnarova, 2001) ve Osmanlı döneminden kalma bazı Türkçe yazmaların neşredildiği bilinmektedir (Tauer, 2001). 18. yüzyılın sonlarında Korabinsky, Bese ve Vambery; Osmanlı ve Doğu dillerine ilgi duymuşlar; yayımladıkları sözlük ve

gramer çalışmalarında Türkçeye de yer vermişlerdir (Celnarova, 2001). Yusuf Gedik tarafından derlenip bilim dünyasına kazandırılan, Blaškovič'in 11 Türkçe ve 1 Almanca makalesinden oluşan "Çekoslovakya'da Türklük" adlı eser; Slovakya'daki Türkçe eğitimi tarihi açısından kıymetlidir. Çekoslovakya'da Türkoloji çalışmalarına sistemli bir şekilde dikkat çekmeye çalışan, kendisini Kuman Türk'ü olarak adlandıran, Bratislava Comenius Üniversitesinde Türkçe kürsüsü açılması için büyük uğraşlar veren, birçok Türk roman ve hikâyesinin Slovakçaya tercümesini yapan ve Türkoloji alanında öğrenciler yetiştiren Blaškovič, "Slovakya'da Eski Türkçe Yer Adları" adlı makalede, Slovak-Türk ilişkilerini V. yüzyıla dayandırmaktadır. Yaklaşık yirmi yıl süren ortak yaşamın etkisiyle Slovakya'da bazı eski Türkçe yer adlarının hâlâ kullanılmakta olduğunu belirtmektedir (Blaškovič'ten Der.: Gedikli, 2008). Blaškovič'in öğrencilerinden Xenia Celnarova da çağdaş anlamda Slovakya'da Türkçe öğretimi için emek veren ve Türkçeden yapılacak tercüme eserlere ihtiyaç duyulduğunu dile getiren önemli bir Türkologdur. Yine, Lubomir Krizan'ın Türkiye ve Türk-Slovak ilişkilerine ilişkin yaptığı bazı yayınların da Türk kültürüne ilgiyi artırması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Türklerin geniş bir coğrafyaya yayılarak ilişki kurduğu milletlerle dil ve kültür bakımından gerçekleştirdiği alışveriş; kaçınılmaz olarak, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügatî't Türk'ü ile başlayıp tarihî süreçte çeşitli sebeplerle dalgalı bir seyir izleyerek Osmanlı Devleti döneminde yeniden güçlenmeye başlayan bir alan olarak, asıl önemini geçen yüzyılın başlarında kazanmaya başlamıştır (Göçer ve Moğul, 2011). Türkçe; siyasî, sosyal, ekonomik ve stratejik bakımdan giderek önem kazanan Türkiye ve Türk dünyası ile birlikte tüm dünyada dikkat çekmekte gerek Türkiye'de gerekse yurt dışındaki üniversitelerde ikinci dil olarak talep görmektedir. Türk diline yönelik artan talep sebebiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin çalışmaların örgütlü ve bilimsel bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla ülkemizde pek çok özel ve resmî kurum ve kuruluş tarafından önemli adımlar atılmaktadır. Bu kurumlardan biri olan Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birlikli şekilde çalışmalarını yürütmektedir. Enstitü; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hem yurt içinde hem de yurt dışında önemli gelişmeler kat edilmesini sağlamıştır.

Nitekim Slovakya'da 2008-2009 eğitim öğretim yılında Banska Bystrica Matej Bel Üniversitesinde resmî olarak başlayan Türkçe dersleri, 4 Haziran 2012'de Yunus Emre Enstitüsü öncülüğünde imzalanan bir iş birliği antlaşması ile Bratislava Comenius Üniversitesinde de başlamıştır. Hâlen, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen iki Türkçe okutmanı tarafından ilgili üniversitelerde Türkçe dersleri sürdürülmektedir.

Kültür ile dil arasında, iki kavramın birbirinden ayrı düşünülmesini imkânsız kılan bütünleşik bir ilişkinin yanında, aynı zamanda karşılıklı belirleyicilik ilişkisi de vardır. Göçer (2012), bu ilişkiyi şöyle tasvir eder: "Dil bir memleket içinden geçen akarsu gibidir. Bir yandan o beldeye hayat verir, diğer yandan da yöredeki derelerden, çaylardan beslenerek tüm insanlığın ortak ürünü olan medeniyet ummanına ulaşır, katkı sağlar. Nasıl ki akar su hem içinden geçtiği beldeye hayat verir ve o yörenin kaynaklarından beslenerek çoğalarak akar; dil de içinde bulunduğu toplumun kültürel hazinelerinden yararlanır ve aynı zamanda toplumun kültür dokusunun oluşumunda çimento işlevi görür." Dil kültürü, kültür de dili etkiler; bu bakımdan, kültür ile dil arasında karşılıklı belirleyicilik ilişkisi mevcuttur demek yanlış olmayacaktır.

Dil ile kültür arasındaki bu 'bir kâğıdın iki yüzü'ne benzeyen bütünleşik ilişkiden gelen, dil öğretiminin olmazsa olmazı olarak nitelendirilebilecek kültür aktarımı; hem yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem de ana dil öğretiminde bir gereklilik olmasının yanında aynı zamanda alanın mutfağında çalışanlar

için bir imkândır da. Zira kültürel aktarım imkânı, öğreticilere aynı zamanda çok zengin bir ders materyali sunar. Bu ders materyalleri hem soyut hem de somut materyaller olarak düşünülebilir. Çünkü kültür; bir toplumun tüm renkleri, kültür tablosunda görülebilir. Kültürün bu gücünü doğru ve yerinde kullanabilmek hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde öğreticiye çok önemli bir avantaj sağlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçeye, Türk kültürüne ve dolayısıyla da Türk insanına yönelik görüşleri, tutumları, yaklaşımları; Türkiye, Türkçe ve Türk kültürü hakkında getirdikleri ön birikim, öğretim sürecinin çok önemli bir parçası konumundadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarında, algılarında, yaklaşım ve tutumlarında en önemli belirleyicilerden biri Türk kültür ve yaşayışı olmaktadır. Türkiye'nin ve Türk insanının dünya toplumundaki vizyon ve misyonu Türkiye ve Türkçenin tanınırlığını, konumunu ve saygınlığını belirler. Türkçeyi, Türkiye'yi, Türk kültür ve yaşayışını tanıyan, seven ya da önemseyen bir öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tavrı ile Türkiye, Türkçe ve Türk kültürü hakkında olumsuz yargılara sahip bir öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tavrı ve yaklaşımı farklı olacaktır. Bu tavır ve yaklaşım; öğretim sürecini, öğretim materyallerini, hatta öğreticinin yaklaşımını bile etkileyebilecek güçtedir. Çünkü her disiplin için öğrenme-öğretme süreci öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin kalitesine göre çıktılar verir. Buna dayanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim sürecinin istendik sonuçları verebilmesi için öğrencilerin düşünceleri, duyguları, algı ve beklentileri önemsenmelidir.

Öğrencilerin Türk dili ve kültürüne bakışını, Türk insanıyla olan etkileşimini ve zaman zaman da olumlu ve olumsuz ön yargılarını önemsenmenin kıymetini alanın mutfağında öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğreticilerin de öğretici yetiştiren akademisyenlerin de göz önünde bulundurduğu, kısa bir alanyazın taraması sonucu anlaşılabilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk diline, kültürüne ve Türk insanına bakışını çeşitli bakımlardan ele alan birçok çalışma bulunduğu görülecektir. Fidan (2016) öğrencilerin Türkçe dilbilgisine yönelik görüşlerini incelerken Göçen (2019) öğrencilerin Türkçe dilbilgisine yönelik algılarını metaforik bakımdan incelemiştir. Boylu ve Işık (2017) öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik algılarını inceleyerek alana katkı sunmuş, İbili (2015) Yunan öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını ve Türk diline yönelik tutumlarını ortaya koymuştur. Karababa ve Karagül (2013) de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme sürecinde hangi gereksinimleri duyduklarını inceleyen bir çalışma yaparak öğrencilerin Türkçe derslerinden, öğreticilerden beklentilerini, en çok hangi beceri alanlarına yönelik etkinlik ve materyallere ihtiyaç duyduklarını somut bulgular ile açıklamışlardır. Karatay ve Kartallıoğlu (2019), Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algılarına ilişkin çalışmaları ile Türkçe öğretim sürecinde öğrenci algılarının belirleyici ve yönlendirici olduğunu ortaya koyarken Okatan (2012), Polis Akademisinde gerçekleştirdiği bir araştırmayla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ne kadar geniş bir çerçeveye sahip olduğunu göstermiştir. Bir kültür ve dil aktarıcısı olarak Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenmedeki etkisini inceleyen Okumuş ve Demir (2014); Yunan öğrenciler ile gerçekleştirdiği, öğrenci algı, motivasyon ve beklentilerini inceleyen çalışmasıyla Tunçel (2016); öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki motivasyon kaynaklarını ve Türkçe öğrenirken yaşadıkları sıkıntıları ortaya koyan Yılmaz ve Arslan (2014) da yine Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk insanına yönelik ön bilgilerini, deneyimlerini, algı ve görüşlerini mercek altına almışlardır. Sürekli ve birikimli bir biçimde gelişen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yeni birçok araştırmada da öğrencilerin görüş ve tutumları önemsenmektedir çünkü öğretim sürecinin en önemli girdilerinden biri öğrenci özellikleridir.

Yapılan araştırmalarda görülen ortak sonuçlara göre öğrencilerin genel olarak Türkçeyi zor bir dil olarak algıladıkları; Türk abecesinin sesletimi başta olmak üzere Türkçe telaffuzda zorlandıklarını belirttikleri; Türkçenin öğretiminde dilbilgisi odaklı değil de iletişimsel beceriler odaklı bir yaklaşım

bekledikleri; Türk kültürü, Türk yurdu ve Türk insanı hakkında buldukları coğrafyaya göre farklı düzeylerde ön bilgilere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu tip araştırmalar, Türkçe öğretim sürecinin bir girdisi olarak öğrenci özelliklerini tanımlamayı sağlar. Öğretim sürecinin planlanması ve sürdürülmesi aşamasında da materyal ve program geliştirme çalışmalarında da bu amaçla gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarından yararlanılabilir.

1.1. Amaç

Bu çalışmada, Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde A1 ve A2 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkçe ve Türk kültürü hakkındaki görüşlerinin ve Türkçe dersini hangi beklenti ve amaçlarla seçtiklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın Slovakya'da Türkçe derslerinin planlanması ve yürütülmesi aşamasında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, hedef kitlenin Türkçe dersine ilişkin beklenti ve amaçlarının bu tip araştırmalar yoluyla tespit edilmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlere ve kurumlara hem planlama hem de uygulama aşamasında yol gösterici olacağı aşikârdır.

1.2 Sınırlılıklar

Araştırma, Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı güz döneminde Türkçe 1 ve Türkçe 2 derslerini almakta olan 153 öğrenciden 66'sının yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.3. Problem

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye, Türkiye'ye, Türk kültürüne ilişkin görüşleri ve Türkçe dersinden beklentileri nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğrencilerin Türkiye'ye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin "Türk" kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin "Türkçe"ye ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin Türkçe dersini seçme sebepleri nelerdir?
5. Öğrencilerin yürütülmekte olan Türkçe derslerinden beklentileri nelerdir?
6. Öğrencilerin Türk abecesini öğrenirken en çok zorlandıkları harfler hangileridir?
7. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları beceri alanları hangileridir?
8. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok sevdikleri beceri alanları hangileridir?
9. Öğrenciler Türkçe derslerinde en çok hangi beceri alanlarına yönelik çalışmalar yapmak istemektedirler?
10. Öğrenciler Türkçe derslerinde en çok hangi tür materyalleri tercih etmektedirler?



2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Durum çalışması modelindeki bu nitel çalışmanın amacı; Slovakya Matej Bel Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye, Türkiye'ye, Türk kültürüne ilişkin görüşlerini incelemek ve Türkçe dersinden beklentilerini tespit etmektir.

Nitel araştırmada amaç, bir olgu ya da olayı kendi bağlamı içerisinde ele alarak derinlemesine bir bakışla incelemektir. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39'dan Akt. Karataş, 2015). Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007'den akt. Subaşı ve Okumuş, 2017).

Gözlem, görüşme ve yazılı materyallerin incelenmesi; nitel araştırma yönteminde en sık başvurulan veri toplama yollarıdır. Görüşme; insanların bir olay ya da olguya ilişkin bakış açılarının, duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amacıyla gerçekleştirilir. Genellikle bir kişi ya da grupta, belli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen söyleşiler biçiminde gerçekleşir. Görüşme tekniğinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formları kullanılarak kişilerin görüşleri alınır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekte olup A1 ve A2 düzeyinde Türkçe dersleri almakta olan 153 öğrenciden 66'sı oluşturmuştur. Bu sayı, ilgili üniversitede Türkçe dersi almakta olan öğrencilerin yüzde 43'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 40'ı kadın, 26'sı erkektir. Katılımcılardan 48'i felsefe fakültesi, 1'i ekonomi fakültesi, 11'i sanat fakültesi, 2'si doğa bilimleri fakültesi, 1'i spor bilimleri fakültesi, 3'ü pedagoji fakültesinde öğrenim görmektedir.

Araştırma kapsamında dijital görüşme formu ile görüşme gerçekleştirilen katılımcıların cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrenim görmekte oldukları bölüme ve mensup oldukları milliyete göre dağılımına ilişkin demografik bulgular aşağıda tablolaştırılmıştır:

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

	Sayı	Oran
Kadın	40	%60,6
Erkek	26	%39,4
Toplam	66	%100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından daha çok olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Sayı	Oran
1	21	%31,81
2	18	%27,27
3	12	%18,18
4	10	%15,15
5	5	%7,57
Toplam	66	%100

Tablo 2 incelendiğinde birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin araştırmaya daha yüksek bir katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3.

Katılımcıların Öğrenim Görmekte Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	Sayı	Oran
Sanat	29	% 43,93
Felsefe	25	% 37,87
Ekonomi	1	% 1,5
Pedagoji	4	% 6,06
Doğa Bilimleri	5	% 7,57
Spor ve Beden Terbiyesi	2	% 3,03
Toplam	66	% 100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun sanat ve felsefe bölümlerinde öğrenim görmekte oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, Türk Dili dersinin ilgili üniversitenin sanat ve felsefe fakültelerinde ana seçmeli derslerden biri olarak okutulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.



Tablo 4.

Katılımcıların Mensubu Oldukları Milliyete Göre Dağılımı

Milliyet	Sayı	Oran
Slovak	59	%89,39
Ukraynalı	4	%6,06
Macar	1	%1,5
Uygur	1	%1,5
Toplam	66	%100

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu Slovakyalıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe 1 ve Türkçe 2 derslerini almakta olan öğrencilerin Türkçe derslerine, Türk kültürüne ve Türkiye'ye ilişkin bakış açılarını, beklentilerini, duygu ve düşüncelerini derinlemesine incelemek amacıyla; on iki maddeden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış formlarda sorulan sorular ve soru sıralaması tüm katılımcılar için aynıdır ancak aynı zamanda, katılımcılara soruları istediği genişlikte cevaplama özgürlüğü tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada, araştırmanın problem ve alt problemleriyle ilişkili on iki maddeden oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmesi için öncelikle öğrenci özelliklerinin net biçimde anlaşılması amacıyla, daha önce Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe okutmanı olarak görev yapan iki akademisyenler ile görüş alışverişi gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasına geçilmeden önce, geçerlik sınavı maksadıyla, görüşme formu beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılmış; form İngilizceye çevrilmiştir. Oluşturulan İngilizce form, bir yeminli tercüman ve iki İngilizce öğretmeni tarafından incelenerek uygunluğu kontrol edilmiştir. Ardından, form üç öğrenciye uygulanarak formun anlaşılabilirliği sınanmıştır. Çevirinin Türkçe-İngilizce çeviri mantığına uyup uymadığı da dikkate alınarak yapılan bu çalışmalar sonucunda görülen eksiklikler düzeltildikten sonra form, bir İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye yeniden çevrilmiş ve çevirinin doğruluğu bu bakımdan da değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda eksiklik ve yanlışlıklar giderilerek basılı hâldeki form elektronik form haline getirilip öğrencilerle paylaşılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi gerçekleştirilirken geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla cevaplar üç farklı uzman tarafından incelenip kodlanmış, en sık verilen cevaplar değerlendirilerek birbiriyle ilişkili cevaplardan kavram başlıkları oluşturulmuştur. Uzmanların görüş birliğine vardıkları kavram başlıklarının içeriği yeterince kapsayıp kapsamadığının belirlenmesi için uzmanlar ile yeniden görüş alışverişi yapılmış, en kapsayıcı olan kavram başlıklarına karar verilmiş, veriler uzman görüşleri ile belirlenen kavram başlıkları altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Kavram başlıkları altında toplanması mümkün olmayan cevaplar bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin kimlik bilgilerini gizli tutmalarının sağlanması ve görüşme formunun elektronik ortamda sunulması yoluyla, araştırmacının katılımcılar üzerindeki olası etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ortaya konmuş, bu bulgulardan yola çıkılarak açıklamalar yapılmıştır.

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'yle ilgili görüşleri kavram başlıkları altında gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 5.

Öğrencilerin "Türkiye"ye İlişkin Görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Türkiye'nin tarihî, turistik, tabîî güzelliklerine ilişkin kavramlar	66	%31,73
- <i>Ayasofya Camii</i>	1	%0,05
- <i>Pamukkale</i>	1	%0,05
- <i>Side</i>	1	%0,05
- <i>Kapadokya</i>	1	%0,05
- <i>Ören yerleri</i>	7	%3,5
- <i>Diğer (Sıcak hava, deniz, sahil vb.)</i>	55	%27
Yeme-içmeye ilişkin kavramlar	63	%30,28
- <i>Kebab (Döner)</i>	41	%20,70
- <i>Baklava</i>	7	%3,5
- <i>Lokum</i>	2	%1
- <i>Bulgur</i>	1	%0,05
- <i>Dondurma</i>	1	%0,05
- <i>Çay</i>	11	%5,55
Türk insanının fiziksel ve karakteristik özelliklerine ilişkin kavramlar	15	%7,21
Şehirler	24	%11,53
- <i>İstanbul</i>	18	%9,09

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
- <i>Ankara</i>	4	%2,02
- <i>Antalya</i>	2	%1
Kültür ve yaşam tarzına ilişkin kavramlar	38	%18,26
Spor	2	%0,96
Toplam	208	%100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin %62,01'inin Türkiye'nin turistik yönüne ilişkin kavramlardan söz ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, ülkemizin her açıdan zengin bir turizm merkezi oluşunun normal bir sonucudur. Öğrencilerin %18,26'sının Türk kültürü ve yaşam tarzına ilişkin kavramlardan bahsettikleri görülmüştür. Bu bulguya dayanarak Slovakyalı öğrencilerin Türk kültürüne ilgi duydukları ifade edilebilir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde pek çoğunun Türkiye'ye daha önce tatil amaçlı ziyarette bulunduğu, henüz Türkiye'yi görmemiş olanların ise Türkiye'yi merak ettiği anlaşılmaktadır. Tablo 5'te "Türkiye'nin tarihî, turistik, tabii güzelliklerine ilişkin kavramlar" ana başlığında "Diğer" olarak gruplanan "deniz, sıcak hava, güneş, sahiller, güzel yerler" vb. cevaplardan anlaşılmaktadır ki öğrenciler için Türkiye, yaz turizmine ilişkin çağrışımlar uyandırmaktadır.

Slovakya'nın Banska Bystrica Bölgesi'nde Türk yemekleri yapan çok sayıda lokanta bulunmaktadır. Nitekim yiyecek içecek adlarını içeren cevaplar incelendiğinde "kebab" kelimesinin 41 kez tekrar edildiği görülmektedir. "Kebab"ın ardından, "çay" 11 kez tekrar edilerek yeme-içmeye ilişkin kavramlar arasında kebabla birlikte öne çıkmaktadır.

Bunun yanında öğrencilerin cevapları arasında İstanbul (18 kişi), Ankara (4 kişi), Pamukkale (1 kişi), Side (1 kişi), Antalya (2 kişi) gibi şehirlerin ve ilçelerin de olduğu görülmektedir.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Türk" kavramı ile ilgili görüşleri en çok tekrarlanan kavram başlıkları altında gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 6.

Öğrencilerin "Türk" Kavramına İlişkin Görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
İyi kalplilik ve cana yakınlığa ilişkin kavramlar	57	%28
- <i>Güler yüzlülük</i>	10	%5
- <i>Yardımseverlik</i>	2	%1
- <i>Misafirperverlik</i>	6	%3
- <i>Arkadaş canlısı olma</i>	39	%19

Hızlı konuşmaya ilişkin kavramlar	11	%5
Fiziksel özelliklere ilişkin kavramlar	12	%6
- Kısa boylu	2	%1
- Koyu tenli	4	%2
- Koyu renk saçlı	2	%1
- Sakal/Sakallı	4	%2
Kültür ve yaşam tarzına ilişkin kavramlar	20	%10
- Çok ve yüksek sesle konuşma	9	%4,5
- Kahvehane kültürü	5	%2,5
- "Öteki/diğer kültür"	6	%3
İslam inancına ilişkin kavramlar	7	%3,5
Diziler ve filmler	21	%10,6
Diğer kavramlar	77	%38,8
Toplam	198	%100

Tablo 6'da ikinci alt probleme ilişkin, 66 katılımcıdan alınan toplam 198 cevap gruplandırılarak listelenmiştir. Yedi ana kavram başlığı altında gruplandırılabilen cevaplarda, en yüksek yüzdenin Türklerin iyi kalpli ve cana yakın olma özelliğine ilişkin kavramlara ait olduğu görülmüştür. Verilen cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrencilerin Türk insanı hakkında genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrenciler; misafirperver ve yardımsever olarak nitelendirdikleri Türk insanının özellikleri arasında "daima gülümseyen", "çok ve yüksek sesle konuşan", "kısa boylu" ve "koyu saçlı" olmayı da saymışlardır. Türk insanının fiziksel özelliklerinden biri olarak "sakal" kavramı da Slovakyalı öğrencilerin cevaplarında öne çıkmaktadır.

Kültüre ve yaşam tarzına ilişkin kavramlar arasında kahvehane kültürü ve çay kavramları ile Türk kültürünü "öteki kültür/diğer kültür" olarak adlandıran cevaplar da dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin Türk kültürünü "öteki kültür" olarak adlandırmaları; Türk toplumunu Avrupa toplumunun dışında gördüklerini düşündürmektedir.

Türkleri hızlı konuşan insanlar olarak niteleyen katılımcılar, dolaylı olarak, tüm yabancı dil öğrenme süreçlerinde olduğu gibi Türkçe öğrenme sürecinin başlarında da ana dili konuşurlarının konuşmalarını anlamada güçlük çektiklerini ifade etmiş olmaktadır.

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda üçüncü alt problemle ilişkili dört madde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan 66 öğrenciden, ilgili dört maddeyle alınan toplam 266 cevap, yargılar halinde çeşitli kavram başlıkları altında gruplandırılarak tablolaştırılmıştır:



Tablo 8.

Öğrencilerin "Türkçe"ye İlişkin Görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Türkçe zor bir dildir.	195	%73
Türkçe güzel/ahenkli bir dildir.	68	%25
Türkçe kolay bir dildir.	3	%1
Toplam	266	%100

Tablo 8 incelendiğinde, üçüncü alt probleme ilişkin listelenen öğrenci cevapları arasında Türkçenin zor bir dil olduğuna ilişkin kavramların 195 kez tekrar edildiği görülmektedir. Türkçenin kolay bir dil olduğuna ilişkin cevapların ise %1'lik dilimi oluşturması, dikkate değerdir. Bu durumun Slovakça ile Türkçenin köken bakımından farklı dil ailelerine mensup iki uzak dil olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe dersleri dışında Türkçe ile sistematik olarak karşılaşmıyor olmaları da bu algının oluşmasında önemli bir etken olarak yorumlanabilir.

Öğrenci cevapları ayrıntılı olarak incelenip yorumlandığında, Türkçenin ses özellikleri ve telaffuzla ilgili cevapların 62 kez tekrar edildiği görülmüştür. Bu cevapların tümü Türkçenin zor bir dil olduğu algısı altında toplandığından tablo 8'de ayrı bir başlık altında verilmemişse de öğrencilerin Türkçe sesler ve telaffuzla ilgili duyduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bu cevaplar, yukarıda ele alınan alt problemlere ilişkin bulgularla birlikte yorumlanacak olursa öğrencilerin Türkçe konuşurlarını "hızlı konuşan insanlar" olarak nitelendirdikleri hatırlanacaktır. Türkçe öğreticilerinin yabancılara Türkçe dersleri verirken telaffuza dikkat etmelerinin, yavaş ve tane tane konuşmalarının önemi bu bulgular ile de doğrulanmaktadır.

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen, dördüncü alt probleme ilişkin veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formunun yedinci sorusu ile elde edilmiştir.

Tablo 9.

Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce Türkçe dersi alıp almama durumları

Türkçe dersini seçme durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Türkçe dersini ilk kez seçen öğrenciler	61	%92,5
Türkçe dersini ikinci kez seçen öğrenciler	5	%7,5
Toplam	66	%100

Tablo 9 incelendiğinde, ilgili soruya cevap veren 66 öğrenciden 61'inin Türkçe dersini ilk kez, 5'inin ise ikinci kez seçtiği görülmektedir. Türkçe dersini ikinci kez seçen beş öğrenciden dördü, Türkçe dersini kredi ve sınıf geçme amacıyla aldığını belirtmiştir.

Araştırmacının sınıf listesinde yer alan öğrenci sayılarına bakıldığında ise durum şöyledir:

Tablo 10.

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe dersi alan öğrencilerin daha önce bu dersi alıp almama durumları

Türkçe dersini seçme durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Türkçe dersini ilk kez seçen öğrenciler	138	%90,2
Türkçe dersini ikinci kez seçen öğrenciler	15	%9,8
Toplam	153	%100

Tablo 9 ve Tablo 10 birlikte incelendiğinde Türkçe dersini alan 153 öğrenciden 66'sının araştırmaya katıldığı, Türkçe dersini alıp almama durumlarına göre oranlama yapıldığında Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe dersi almakta olan öğrenciler arasında Türkçe dersini ilk kez seçen öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülebilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımının Slovakya Matej Bel Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dağılımı ile oransal olarak hemen hemen paralel olması, araştırmaya katılan öğrenci sayısının grubu iyi düzeyde temsil ettiğini göstermektedir.

Bu bilgiler ışığında, ilk kez Türkçe dersi alan öğrencilerin görüşme formunda dördüncü alt probleme ilişkin sorulara verdikleri cevaplar arasında en çok tekrar edilen cevaplar, kavram başlıkları altında toplanarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 11.

Türkçe dersini ilk kez seçen öğrencilerin Türkçe dersini seçme sebepleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Yeni bir dil öğrenme isteğine ilişkin kavramlar	45	%56
- <i>Türkçenin Avrupa dillerinden farklı bir dil ailesine mensup olması</i>	36	%45
- <i>Türkçeyi Doğu'nun bir temsili olarak görme</i>	9	%11
Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin kavramlar	14	%18
Kredi tamamlama ve mezun olmaya ilişkin kavramlar	20	%26
Toplam	79	%100

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe dersini ilk kez alan öğrencilerin verdikleri cevapların yarısından fazlasının yeni bir dil öğrenme isteğine yoğunlaştığı, öğrencilerin Türkçe dersini bu amaçla seçtikleri görülmektedir. Ayrıca, görüşme formundaki cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrencilerin

Türkçeyi "Avrupa dillerinden olmayan, farklı bir dil" ve "Doğu dillerine açılan bir kapı" olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, Türkiye'nin Batı ile Doğu'yu birbirine bağlayan bir köprü olma vazifesini tasdik eder niteliktedir. Tunçel (2016) de Yunanistan'da Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme sebeplerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin Avrupa dili olmayan bir dil öğrenme isteğinin onları Türkçe öğrenmeye iten sebeplerden biri olduğunu belirtmektedir.

İkinci, üçüncü ve dördüncü alt probleme yönelik hazırlanan görüşme sorularına verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin Türkiye'yi Avrupa toplumunun dışında gördükleri de anlaşılmaktadır.

Tablo 11'de dikkat çeken bir diğer unsur da öğrencilerin dörtte birinin kredi doldurma ve sınıf geçmeye ilişkin cevaplar vermiş olmalarıdır. Araştırmacının bu konudaki gözlemlerinden yararlanarak ortaya koyduğu yorumu; bu durumun yalnızca Türkçe dersi için değil tüm seçmeli dersler için geçerli olduğu yönündedir.

Verilen cevaplar arasından en çok tekrar edilen kavramların gruplandırılması ile oluşturulan Tablo 11'e göre, öğrencilerin Türkçe dersini seçerken birinci önceliği yeni bir dil öğrenmek, ikinci önceliği krediler ve sınıf geçme, üçüncü önceliği ise Türk kültürünü tanıma olarak tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Türkçe derslerinden beklentilerinin neler olduğu sorusuna verdikleri cevapların kavram başlıkları altında gruplandırılmasıyla elde edilen bulgular, aşağıdaki gibidir:

Tablo 11.

Öğrencilerin Türkçe derslerinden beklentileri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Temel ifadelerle konuşabilme	37	%56
Türk kültürünü tanıma	15	%22,7
Kredi ve sınıf geçme	14	%21,3
Toplam	66	%100

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin beklentilerinin üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %56'sının Türkçeyi temel düzeyde konuşabilmeye yönelik beklentilerle seçtikleri anlaşılmaktadır.

3.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe dersi almakta olan 153 öğrenciden 66'sının katıldığı araştırmada öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşlerinin sorulduğu maddeye verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır ki öğrenciler Türkçeyi zor bir dil olarak görmektedir (Tablo 8).

Tablo 12.

Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin genel kanıları

Kanı	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Türkçe öğrenmek zordur.	58	%87,9
Türkçe öğrenmek kolaydır.	8	%12,1
Toplam	66	%100

Öğrenci sayısına göre verilen cevaplar incelendiğinde ise Tablo 12'de görüldüğü üzere öğrencilerin %87,9'u Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünmektedir. Bu oran, Slovakya'da Türkçe derslerinin planlanmasında öğrencilerin istek ve beklentilerine öncelik verilerek bu bakış açısının değiştirilmeye çalışılması gerektiğini ifade eder niteliktedir. Gerek Slovakya'da gerekse dünyanın her bir köşesinde yürütülmekte olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinde bu tip araştırmalar yoluyla öğrencilerin Türkçeye bakışı, Türkçeye yönelik tutumları, Türkçe dersinden beklentileri ortaya çıkarılmalı ve yol haritası buna göre çizilmelidir.

Altıncı alt probleme ilişkin sorulara verilen 244 cevap listelenmiştir. Öğrenciler, açık uçlu olarak hazırlanmış olan bu sorulara birden fazla cevap verebilmişlerdir. Öğrencilerin Türk alfabesinde en çok zorlandıkları harfleri bulmaya yönelik madde ile elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 13.

Öğrencilerin telaffuzda zorlandıkları Türk harfleri

Harf	Cevap Sayısı	Yüzde
Aa	1	%1,5
Bb	1	%1,5
Cc	5	%7,6
Çç	32	%48,5
Dd	4	%6,1
Ee	1	%1,5
Ff	3	%4,5
Gg	2	%3
Ğğ	52	%78,8
Hh	1	%1,5

Iı	8	% 12,1
İi	5	% 7,6
Jj	6	% 9,1
Kk	1	% 1,5
Ll	3	% 4,5
Mm	1	% 1,5
Nn	2	% 3
Oo	4	% 6,1
Öö	22	% 33,3
Pp	1	% 1,5
Rr	1	% 1,5
Ss	4	% 6,1
Şş	34	% 51,1
Tt	3	% 4,5
Uu	5	% 7,6
Üü	30	% 45,5
Vv	3	% 4,5
Yy	6	% 9,1
Zz	4	% 6,1
Toplam Cevap Sayısı	244	

Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin Türk alfabesinde en çok zorlandıkları harflerin sırasıyla "Ğğ, Şş, Çç, Üü, Öö" harfleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin "Ğğ, Şş, Çç, Üü ve Öö" seslerinde zorlanmalarının sebebi olarak, Slovak dilinde bu ses sembollerinin bulunmuyor oluşu gösterilebilir. Bu sesler, Slovak konuşma dilinde kullanılan seslerdir ancak Slovak alfabesinde bu harfler yoktur.

3.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yedinci alt probleme yönelik olarak hazırlanan görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, Türkçe dersi beceri alanlarına göre sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır. Öğrenciler, ilgili soruya birden fazla beceri alanını seçerek cevap verebilmiştir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en çok zorlandıkları beceri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı

Beceri ve Öğrenme Alanı	Cevap Sayısı	Yüzde
Dinleme/İzleme	19	%43,9
Okuma	29	%28,8
Konuşma	41	%62,1
Yazma	27	%40,9
Dil bilgisi	27	%40,9

Öğrencilerin yedinci alt probleme yönelik olarak hazırlanan görüşme sorusuna verdikleri cevaplara göre dağılımlarını içeren Tablo 14 yorumlandığında öğrencilerin en çok konuşma becerisinde zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler, okuma becerisinde daha az zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

3.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi alanının ve dil bilgisinin bütünsel bir yapıda sunulması esastır. Her konuda dört temel beceriyi işe koşturmayı yönelik etkinlikler tasarlanması öğrenmeyi hem kolaylaştıracak hem de kalıcı hale getirecektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dört temel beceri alanına ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının sorgulandığı maddelerden elde edilen cevapların kavram başlıkları altında gruplandırılması ile oluşan tablo aşağıdadır:

Tablo 15.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en sevdikleri beceri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı

Beceri ve Öğrenme Alanı	Cevap Sayısı	Yüzde
Dinleme/İzleme	45	%68,2
Okuma	14	%21,2
Konuşma	17	%25,8
Yazma	3	%4,5
Dil bilgisi	0	%0



Tablo 15'te görüldüğü gibi öğrencilerin %68,2'si Türkçe öğrenirken en çok dinleme/izleme becerisine yönelik aktiviteleri sevdiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin hiçbirinin dil bilgisi seçeneğini işaretlememiş olması, oldukça dikkat çekicidir.

3.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin en çok hangi beceri alanına yönelik etkinlikler yapılmasını tercih ettiklerinin belirlenmesine yönelik maddelere verdikleri cevaplar kodlanarak temel kavram başlıkları altında toplanmış, aşağıdaki tablo ortaya konmuştur:

Tablo 16.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok tercih ettikleri beceri alanlarına göre dağılımı

Beceri ve Öğrenme Alanı	Cevap Sayısı	Yüzde
Dinleme/İzleme	39	%59,09
Okuma	13	%19,6
Konuşma	12	%18
Yazma	1	%1,5
Dil bilgisi	1	%1,5

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin %59,09'u dinleme/izleme beceri alanında etkinlikler yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Akıllı telefon ve bilgisayar kullanımının giderek arttığı, internetin ve çeşitli uygulamaların yaşamın adeta bir parçası hâline geldiği bir çağda öğrencilerin dil öğrenme metotlarının da dinleme/izleme alanında yoğunlaşması kaçınılmazdır. Aynı zamanda bu durum ekran okuma becerisinin giderek önem kazanması ile birlikte daha da güç kazanacak, yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisi ile izleme becerisinin bütünleşik şekilde ele alınacağı yeni yaklaşımları doğuracaktır.

3.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılmasını en çok tercih ettikleri materyallere ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan maddeye verdikleri cevaplar yorumlanarak aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 17.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde en çok kullanılmasını istedikleri materyallere göre dağılımı

Materyal Türü	Cevap Sayısı	Yüzde
Görüntülü medya araçları (video, film, dizi vb.)	44	%66
Basılı materyaller (kitap, dergi vb.)	8	%12

Sesli medya araçları (ses kayıtları, şarkılar vb.)	2	%3
Görseller (Afiş, resim vb.)	8	%12
İnternet tabanlı oyunlar	4	%6
Toplam	66	%100

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin en çok tercih ettikleri öğretim materyali olarak görüntülü medya araçları öne çıkmaktadır. Sesli medya araçlarının ise en az tercih edilen öğrenme materyali olduğu görülmektedir. Görüntülü medya araçlarının hem görsel hem işitsel malzeme sunması ve internet bağlantısı olan her yerden bu tip materyallere ulaşılabilir olması; görüntülü medya araçlarının etki alanını genişletmekte, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen birincil kaynaklar olarak öne çıkmalarını sağlamaktadır. Görüntülü medya araçlarının en çok, sesli medya araçlarının ise en az tercih edilen materyal türleri olması; özellikle dinleme becerisine yönelik olarak, gerek ders işlenişinde tercih edilen metotlar üzerinde gerekse öğretim programlarının, ders kitaplarının ve materyallerinin geliştirilmesi sürecinde bir gözden geçirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermesi bakımından önemli bir bulgudur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğreneceği dile karşı algısını bilmek şüphesiz dil öğretim başarısını doğrudan etkileyecektir (Boylu ve Işık, 2017, s.468). Bu araştırmada da öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne yönelik algılarına temas eden görüşleri incelenerek bulgular ortaya konmuştur. Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde temel seviye Türkçe dersleri almakta olan öğrencilerin Türkiye, Türkçe ve Türk kültürü hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, Türkçe dersini hangi beklenti ve amaçlarla seçtiklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen verilerden yola çıkılarak bulgular yorumlanmıştır.

Dil ile kültür bir kâğıdın iki yüzü gibi bütünleşik kavramlardır. Bir dili öğrenen kişi, o dilin ait olduğu toplumun kültürünü de öğrenmiş olacaktır. Karababa ve Karagül'ün (2013) araştırmasında da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en çok Türk kültürüne ve günlük hayatla ilgili konulara ilgi gösteriyor olduklarından bahsedilmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin cevapları incelendiğinde kültür kavramının öne çıktığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %56'sının Türkçeyi temel düzeyde konuşabilmeye yönelik beklentilerle seçtikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en önemli beceri alanı olarak konuşma becerisini gördüklerini ifade eden Yılmaz ve Arslan'ın (2014) çalışması ile paraleldir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel konularından biri alfabe öğretimidir. Öğrenciler, Türkçe sesleri kendi dillerindeki seslerle karşılaştırdıkları için bazı sesleri çıkarırken zorlanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk alfabesinde en çok zorlandıkları harflerin sırasıyla "Ğğ, Şş, Çç,

Üü, Öö" harfleri olduğu görülmüştür. Okatan (2012) "Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunu" isimli çalışmasında öğrencilerin % 47,5'inin alfabe ve sesleri öğrenmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Açık (2008) ise "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli çalışmasında, yazımda karşılaşılan sorunların öncelikle alfabe kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Er, Biçer ve Bozkırlı'ya (2012) göre ğ, ş, ç, ı ve ü gibi sesler yabancıların seslendirmekte zorlandığı harflerin başında gelmektedir. Şengül (2014)'e göre de Türk alfabesine özgü olan ö, ü, ş, ç, ı, ğ sesleri çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrencilerin anlayamadıkları ve kullanmakta zorlandıkları başlıca seslerdir.

Araştırmamızın alfabeyle ilişkin bulguları da bahsi geçen araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Slovakya Matej Bel Üniversitesinde gerçekleştirilen araştırmanın alfabeyle ilişkin bulguları da bahsi geçen araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Tunçel'in (2016) çalışmasında kadın katılımcıların %69,7'sinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken en zor temel dil becerisi olarak dinlemeyi, erkek katılımcıların %35,7'sinin ise konuşmayı en zor temel dil becerisi olarak belirttiği bulgusu paylaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmada incelenen öğrenci cevaplarından elde edilen bulgular ile tutarlıdır.

Okumuş ve Demir'e (2014) göre, Türk dizileri Orta Asya, Orta Doğu ve Balkan ülkeleri dışında Uzak Doğu, Kuzey Afrika ve bazı Avrupa ülkelerinde de seyredilmektedir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretiminde bir avantaj haline getirilmelidir. İşcan (2011) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizi ve filmlerinin kullanılmasının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştireceğini öne sürer. Nitekim araştırmamızda da bu görüşleri destekler nitelikte bulgular elde edilmiş; öğrencilerin cevapları ayrıntılı biçimde incelendiğinde dinleme/izleme etkinliklerinde başta Türk dizi ve filmleri olmak üzere Türk yemeklerini anlatan videoların, Türk kültür ve yaşayışından haber veren videoların, popüler kültüre dair izleme materyallerinin tercih edildiği ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin az tanındığı ya da yalnızca bir turizm merkezi olarak tanındığı coğrafyalarda bile yaygınlaşan Türk dizi ve film pazarının önemi yadsınamaz. Tüm dünyada 400 milyonu aşkın izleyiciye ulaşan Türk dizi ve filmleri, yalnızca sinema sektörünün bir pazarlama malzemesi olarak görülmemeli, güçlü bir dil ve kültür aktarımı aracı olarak bilinçli şekilde ele alınmalıdır. Türkiye'nin Amerika'dan sonra dünyaya dizi ihraç eden ikinci ülke olması (Öztürk ve Atik, 2016) gerçeği de göz önünde bulundurularak dizi ve filmlerin Türk dili ve kültürünün öğretilmesinde bilinçli şekilde kullanılması, film ve dizi üretiminin eğitim otoriteleri ile sinema otoritelerinin iş birliği ile amaçlı şekilde gerçekleştirilmesi; ülkemize ve dilimize bu anlamda en yüksek faydayı sağlamak açısından önemlidir.

Öğrencilerin çoğu, seviyesi iyi olsun veya olmasın, hedef dilde yazmayı zor bir görev olarak değerlendirmekte ve yazmanın sınav için yerine getirilmesi gereken bir görev olduğuna inanmaktadır (Zimmerman ve Bandura, 1994'ten akt. Ateş ve Altunkaya, 2017). Nitekim, öğrencilerin cevaplarından yola çıkılarak oluşturulan Tablo 15 incelendiğinde, yazma becerisinin 66 öğrenciden yalnız biri tarafından işaretlendiği belirtilmiştir. Tiryaki'ye (2013) göre yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dili öğrenen hem de dili öğreten açısından aşamalardan oluşan zor bir süreçtir. Bu zorluk, öğrencilerin çoğunun yazma becerisinde etkinlikler yapmayı tercih etmiyor oluşunu açıklar.

Yabancı dil öğretiminin amacı, dil öğrenenlerin kısa sürede ve kalıcı şekilde dili anlamasını ve kullanmasını sağlamaktır (Çetin, 2017). Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrenciler dil bilgisel kuralları öğrenmektense temel seviyede konuşabilmeyi ve anlayabilmeyi sağlayacak kadar Türkçe öğrenmeyi yeğlemektedirler. Dil bilgisine yönelik öğrenmeleri ise tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genel olarak Türkçeyi zor bir dil olarak görmelerinin dil bilgisi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir unsur

olduğu yorumu yapılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ana dili olarak Türkçe öğretiminde de alanda tartışılan bir konu olan dil bilgisi öğretimine yönelik öğrencilerin bu bakış açısı öğretimin planlanması ve yürütülmesinde dikkate alınmalı, dil bilgisi öğretimi dil öğretiminde bir amaç olarak değil araç olarak görülmelidir. Nitekim işlevsel dilbilgisi anlayışı ile yabancı dil öğretiminde dilbilgisine bakış açısı değişmiş; dil bilgisi, bilgiden öte iletişimi düzenleyen bir araç olarak görülmeye başlamıştır (Peçenek, 2008). Çünkü dil her şeyden önce bir sosyal etkileşim aracıdır ve insanoğlunun iletişimsel yetisinin bütünleşmiş bir parçasını oluşturur. Bu yüzden dil etkinliği yalnızca kurallar, normlar ve uzlaşmalarca belirlenen bir biçimde yapılandırılmış olmakla kalmaz (Schaaik,1998). Yabancılar Türkçe öğretiminde de dil bilgisine yaklaşım bu şekilde olmalıdır. Dil bilgisi konularının mümkün olduğunca bir bağlam ile ve sonrasında öğrenciyi etkileşimsel bir etkinliğe yönlendirecek biçimde hazırlanmış olması gerekmektedir (Loewen vd.,2009).

Türkiye'nin bacasız sanayisi olarak tanımlanan ve ülke ekonomisinde çok önemli bir payı olan turizm, Türk kültürünün ve dilinin dünyaya tanıtılmasında da önemli bir rol oynamaktadır. TÜİK verilerine göre 2017 yılında 37,6 milyon 2018 yılında ise 45,6 milyon turisti çeken Türkiye; tatil turizmi, sağlık turizmi ve kültür turizmi bakımından her yıl giderek artan cezbediciliği ile Avrupa'da da merak uyandırmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkiye'ye ve Türk kültürüne yönelen merakının onları temel seviyede Türkçe konuşmayı öğrenmeye yönelttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Atalay'ın (2019) gerçekleştirdiği kümeleme çalışmasının bulgularına göre, Antalya ve İstanbul hem yabancı hem yerli ziyaretçi istatistikleri bakımından diğer illerden önemli bir üstünlüğe sahiptir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin de en çok İstanbul ve Antalya'dan bahsettikleri; İstanbul'un hem bir inanç hem de bir turizm merkezi olarak öğrencilerin ilgisini çektiği görülmüştür.

Öğrencilerin görüşme formundaki soruların tümüne verdikleri cevaplar bir bütün hâlinde incelendiğinde görülmektedir ki öğrenciler Türkiye'yi Doğu medeniyetine açılan bir kapı olarak görmektedir. Bu bakış açısı, bazı öğrencileri "Türkçe öğrenen kişiler Doğu dillerini daha kolay öğrenir." gibi hatalı bir inanışa da ulaştırmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak öğrencilerin öncelikle dil aileleri konusunda bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Bir derse ya da bir disipline ilişkin olumlu tutum, önemli bir motivasyon kaynağıdır. Dil öğretim sürecinde, öğrencinin hedef dile karşı olumlu tutum geliştirmiş olması, öğreticilerin elini güçlendiren bir girdidir. Yabancı dil öğrenen kişinin olumlu tutumları içsel öğrenme isteğini arttırarak dil öğrenme sürecini kolaylaştırır (Hosseini ve Pourmandnia'dan akt. Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Araştırmada; öğrencilerin önemli bir kısmının Türk insanını iyi kalpli, arkadaş canlısı ve güler yüzlü insanlar olarak tanımlaması, Türkiye ve Türk kültürüne karşı olumlu bir tutum geliştirmiş olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Türkçe öğreticilerinin Türkçe öğretirken adeta bir kültür elçisi gibi davranmaları, bu olumlu tutumlarla birleştiğinde öğrencilerin Türkçeyi ve Türk kültürünü severek öğrenmeleri için önemli bir avantaj sağlayacaktır.

Boylu ve Işık'ın (2017) Türkiye'de Türkçe öğrenen A2, B1 ve B2 seviyelerindeki 100 öğrenciyle gerçekleştirdiği bir araştırmada öğrencilerin %21'inin Türkçeyi zor bir dil olarak tanımladıkları belirtilmiştir. İbili'nin (2015) Selanik'te Türkçe öğrenen 145 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmaya göre öğrenciler Türkçeyi zevkli, kibar, kulağa hoş gelen, gerekli ve güzel bir dil olarak algılamalarına rağmen, öğrenilmesi zor bir dil olarak da görmektedirler. Araştırmamanın bulgularına göre ise araştırmaya katılan öğrencilerin %73'ü Türkçeyi zor ve komplike bir dil olarak tanımlamaktadır. Türkçeyi Türkiye'de öğrenmek ile Türkçeyi Türkçe konuşulmayan bir coğrafyada



öğrenmek arasında önemli bir fark olduğunun altını çizen bu bulgular, dil maruziyetinin önemini vurgulaması açısından dikkat çekicidir.

Türkçeyi Türkiye dışında öğrenen öğrencilerin Türk diliyle sistematik olarak karşılaşabildikleri tek yer Türkçe sınıfları olduğundan Türkçe öğreticileri bu coğrafyalarda Türkçe öğretiminin en önemli halkası olma sorumluluğunu taşımaktadır. Öğrencilerin araştırmada kullanılan görüşme sorularına Türkçe seslerin ve telaffuzun zorluklarından bahseden cevaplar vermiş olmaları Türkçe öğreticilerinin yabancılarla Türkçe dersleri verirken telaffuza dikkat etmelerinin, yavaş ve tane tane konuşmalarının önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin Türkleri hızlı konuşan insanlar olarak tanımlamaları bulgusu, bütün diller için geçerli olan bir durumu ortaya koymaktadır. Kişiler, bir dili öğrenmeye öncelikle dinleyerek başlarlar. Bilinmeyen bir dille karşılaşıldığında öncelikle seslerin, kelimelerin, yargı ve kalıpların ayırt edilebilmesi için belirli bir süre o dile maruz kalınması gerekmektedir. Kişi sesleri, kelimeleri, yargı ve kalıpları başlangıçta ayırt edemediği için çevresinde hızla akan, anlaşılmaz bir sesler bütünü olduğunu düşünecektir. Dile maruz kalındıkça bu öğeler ayırt edilmeye başlanacak, zamanla kelime, yargı ve kalıpların anlamları da öğrenilecektir. Bu nedenle başlangıç seviyesindeki yabancı dil öğretiminde seslerin, kelimelerin, yargıların ve kalıpların ayırt edilmesinin öğretilmesi amacıyla öğreticilerin dinleme materyallerini ve basit okuma parçalarını ders materyali olarak kullanmaktan kaçınmamaları gerekmektedir.

Elde edilen verilerin yorumlanmasıyla anlaşılmıştır ki öğrencilerin Türkçe dersini seçerken birinci önceliği yeni bir dil öğrenmek, ikinci önceliği krediler ve sınıf geçme, üçüncü önceliği ise Türk kültürünü tanıma beklentisidir. Tunçel (2016), Yunan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin Türkçeyi Avrupa dillerinden biri olmaması sebebiyle öğrenmek istedikleri bulgusunu paylaşmıştır. Bu bulgu, araştırmamanın öğrenci beklentilerini sorgulayan görüşme sorularından elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Yabancı dil öğrenmede öğrencilerin öğrenme sürecinden temel beklentisi, temel düzeyde konuşma becerisini elde ederek günlük diyalogları anlayabilme ve iletişim kurabilmedir. Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Göçer, 2015). Yabancı dilde öğrenilen her bir kelime, gramer, telaffuz, dinleme ve okuma becerileri, dilin doğru kullanılması adına bireye kazandırılmaya çalışılan girdilerdir ve bunları bireylere kazandırmadaki temel amaç bireylerin hedef dilde gerekli çıktıları sağlamaları, dili doğru bir şekilde kullanmalarınıdır (Gömlüksiz ve Özkaya, 2012). Araştırmanın bulgularına göre de öğrencilerin önemli bir bölümünün Türkçe derslerinden beklentisinin temel günlük iletişimi sağlamaya yönelik olduğu ve konuşma becerisi üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması esastır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en çok zorlandıkları beceri alanı olarak konuşma becerisi, en çok tercih ettikleri beceri alanı olarak ise dinleme/izleme becerisi öne çıkmaktadır.

4.2 Öneriler

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde temel seviye Türkçe dersi almakta olan 66 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmamızın bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuçlara göre araştırmacıların önerileri aşağıdaki gibidir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin giriş davranışlarından biri olan tutumların ölçülmesi, öğreticiye yol göstermesi bakımından önemlidir. Tutumların belirlenmesi ve tutumlara etki eden kaynakların araştırılmasında öğrencilerin milliyeti, bulunulan coğrafya gibi özelliklerin de göz önünde bulundurulması elzemdir. Örneğin Türkçenin sıklıkla kullanıldığı Makedonya gibi bir ülkede öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarına etki eden etmenler ile Türkçenin hiç konuşulmadığı ya da çok az konuşulduğu Amerika Birleşik Devletleri gibi bir ülkede öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarına etki eden etmenler farklılık gösterecektir.
2. Araştırmanın bulguları ile alanyazın birlikte okunduğunda Türkçeyi Türkiye'de öğrenmek ile Türkçeyi Türkçe konuşulmayan bir coğrafyada öğrenmek arasında önemli bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konu, titizlikle incelenmesi gereken çok boyutlu bir araştırma problemi olarak görülmelidir. Türkçeyi Türkiye'de öğrenen öğrenciler ile Türkçeyi yurt dışında öğrenen öğrenciler için ayrı ayrı öğretim materyalleri geliştirilmeli, yöntem ve teknikler üzerinde çalışılmalıdır. Öğretim programlarının da bu unsur göz önünde bulundurularak, gerekirse ayrı ayrı hazırlanması önerilmektedir.
3. Öğrencilerin bir beceri alanı olarak dinleme/izlemeyi, ders materyali olarak da video ve görselleri önemsemeleri; Türk dizi ve filmlerini bir kültür aktarıcısı olarak görmeleri ile birleştiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademinin alandaki öğretim çalışmalarına yalnız yazılı ve basılı materyallerle değil aynı zamanda amaçlı olarak hazırlanmış videolar, kısa filmler ve etkileşimli görseller ile destek vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Özyeterlikleri ile Yazılı Anlatım Becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- Atalay, M. (2019). Kümeleme Analizi ile Türkiye'deki İllerin Turizm Verileri Açısından İncelenmesi. *Ekonomi Maliye İşletme Dergisi*, 2(2), 103-115.
- Blaškovič, J. (2008). *Çekoslovakya'da Türklük* (Der. Dr. Yusuf Gedikli). İstanbul, Doğu Kütüphanesi. ISBN 978-9944-397-20-9.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Celnarova, X. (2001) Slovakya'da Türkçe Öğretimi. *Avrupa'da Türkçe Öğretimi Toplantısı Bildirileri*, 25-26 Ekim, Ankara.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çetin, B. (2017). İletişimsel Edinç ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Dilbilgisi Öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 179-196.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Ulusal Dil Bilimleri Derneği Dergisi (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.

- Fidan, D. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları ve Öğretmen Öğrenci Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 257-276.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Türkçenin Dil Bilgisi”ne Yönelik Metaforik Algısı. *Başkent University Journal Of Education*, 6(1), 28-45.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişim Durumunun Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 47-56.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gömlüksiz, M. N. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 495-513.
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 253-258.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karababa, C. Z. ve Karagül, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gerekseşim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Karakuş Tayşi, E. ve Demir Atalay, T. (2017). Dil Bilgisi Öğretimi. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı - 2* (s. 13-54). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu N. (2019). Moğol Öğrencilerin Türkiye ve Türkçe Algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1016-1028.
- Keser, S. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaşılan Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Loewen S, Li, S Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. ve Chen, X. (2009). Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93, 91-104.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4) 79-112.

- Okumuş, S. ve Demir, H. H. (2014) Kosova’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Dinleme/İzleme Etkinliği: Türkçe Dizi Filmler ve Etkileri. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Trakya Üniversitesi, Bildiri Kitabı*, 78-85.
- Öztürk, M. ve Atik, A. (2016). Ulusal Pazardan Küresel Pazarlara Uzanan Süreçte Türk Dizilerinin Gelişimi. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi. *A.Ü. Dil Dergisi*, 141, 67-84.
- Schaaik, G. V. (1998). İşlevsel Dilbilgisi Nedir. *Dilbilim Araştırmaları*, 9-25.
- Sirovatka, O. (2009). Türk Konulu Baladların Çek ve Slovak Sözlü Geleneğindeki Yaygınlığı. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 197-214.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Tauer, F. (2011). Prag Üniversitesinde Son Yüzyılda Arapça, Farsça ve Türkçe Tetkikleri. *Şarkiyat Mecmuası*, 6, 61-70.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tunçel, H. (2016). Yunan Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Algıları ve Türkçe Öğrenme Sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 107-128.
- TÜİK (2017). Temel İstatistikler. <http://tuik.gov.tr> 14.12.2020 tarihinde <http://tuik.gov.tr> üzerinden erişilmiştir.
- TÜİK (2018). Temel İstatistikler. <http://tuik.gov.tr> 14.12.2020 tarihinde <http://tuik.gov.tr> üzerinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, F. ve Arslan, S. B. (2014). ÇOMÜ TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.



Extended Summary

In research which was carried out in order to examine students' views on Turkish, Turkey and Turkish culture and to determine their expectations from Turkish lessons, the scanning model of the qualitative research method has been used. The students learn Turkish as a foreign language at The Slovakia Matej Bel University. In the study, a semi-structured interview form, which is related to the problems and sub-problems of the research, consisting of twelve items were developed as data collection tool, in order to search views of students who learned Turkish at A1 and A2 levels in Slovakia Matej Bel University in the fall semester of the 2020-2021 academic year, about Turkey, Turkish culture and Turkey, and for what expectations and purposes they chose Turkish lesson. Before proceeding to the data collection phase, an interview form was presented to five field experts for validity testing. Necessary corrections were made after expert opinions were received, then the form was translated into English and turned into an electronic form and shared with students. Descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the obtained data. While analyzing the content, answers were examined and grouped by three different experts in order to ensure validity and reliability, most frequently given answers were evaluated and concept titles were formed from interrelated answers. We discussed with experts to determine whether concept headings created sufficiently cover the content, most inclusive concept titles were decided and the data were interpreted by tabulating under the concept headings determined by expert opinions. The answers that could not be collected under the concept headings were evaluated independently.

The research group consisted of 66 of 153 students studying at Matej Bel University in Slovakia in the fall semester of the 2020-2021 academic year and taking Turkish courses at A1 and A2 levels. This number constitutes 43 percent of the students taking Turkish courses at the relevant university. By ensuring to keep students' identity confidential and presenting the interview form electronically, potential effect of the researcher on the participants was tried to be eliminated.

According to findings obtained in the research; it appears that students' general perspectives on Turkish and Turkish culture are positive, they also know Turkey with tv series, movies, cousine and achievements in sports as well as its historic and natural beauties. The students' curiosity about Turkey and Turkish culture was found to be the main source of motivation. It is inferred that student who stated that they chose Turkish lessons as they were offered the opportunity to take courses directly from the native speaker prelector, expect exercises for daily speaking needs in Turkish lessons most, most difficult skill area they have is speaking and they think Turkish is a difficult and complex language because of difficulties they have with pronunciation. According to the answers given by the students, It was determined that the letters they had the most difficulty in the Turkish alphabet were "Ğğ, Şş, Çç, Üü, Öö", respectively.

When the answers are examined in detail in the study, it is seen that the concept of culture stands out. Students are curious about Turkish culture, they are interested in Turkish culture; it was determined that they wanted to learn Turkish because of this reason.

It is understood that 56% of the students participating in the study chose Turkish with the expectations of being able to speak it at a basic level. It was observed that the students wanted to learn daily expressions and patterns and dialogues regarding speaking skills. Students stated that they had most difficulty in speaking skills and less difficulty in reading skills. When the answers were examined



in detail, it was understood that they expected the materials prepared for the listening / watching skill to be used more frequently than the materials for other skill areas.

It is thought that the determination of the expectations and goals of a target population regarding Turkish lessons as a foreign language through such researches will guide teachers and institutions carrying out their activities of teaching Turkish as a foreign language both in planning and implementation stages, and the study will contribute to the field in this respect.



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 16.02.2021 Kabul/Accepted: 16.06.2021

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikâyeleri Dizisi (2019) A1-A2

Ahmet AKAY^a

^a Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir, TÜRKİYE, ahmetakay8684@gmail.com

 : 0000-0002-1217-5911

Öz. Dil öğrenimi ve öğretimi sırasında, sürecin olumlu bir şekilde seyretmesi için birçok yardımcı materyal kullanılır. Bu materyallerden birisi de hikâye kitaplarıdır. Dil öğretiminde hikâye kitapları, eski dönemlerden günümüze kadar kullanılmıştır. Çünkü hikâye kitapları, okuyucunun hayal dünyasına seslenen, çocuk merkezli, bireyin yaşamını zenginleştiren bir yere sahiptir. 4 temel dil becerisinin kazandırılmasında yadsınamaz bir yere sahiptir. Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde çıkan, içinde 10 adet hikâyenin olduğu “Çocuk Hikâyeleri Dizisinden (2019)” faydalanarak, belirlenen 8 farklı kategoride, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve tablolar halinde düzenlenmiştir. İnceleme sonucunda, hikâye kitaplarının Türkçenin söz varlığına, kültür aktarım rolüne, bireyin dil becerilerini destekleyecek etkinlikleriyle tasarlandığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, hikâye kitapları, metin çözümleme.

An Analysis of the Story Books Used in Teaching Turkish as a Foreign Language: Yunus Emre Institute Children's Stories Series (2019) A1-A2

Ahmet AKAY^a

^a Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Masters' Student at Department of Turkish Language Education, Nevşehir, TÜRKİYE, ahmetakay8684@gmail.com

ID : 0000-0002-1217-5911

Abstract. During language learning and teaching, plenty of auxiliary materials are used for the continuation of the process in a positive way. One of these materials is storybooks. It has been benefited from using storybooks in teaching language from the past to the present. Because story books have a place which address readers imagination and make enricher the life of the individual and it is also child centered. It has an undeniable place in the acquisition of 4 basic language skills. In this study, using the "Children's Stories Series (2019)", which contains 10 stories, published within Yunus Emre Institute, it was analyzed in 8 different categories using content analysis method and organized into tables. As a result of the examination, it was observed that the storybooks were designed with activities to support the vocabulary of Turkish, the role of cultural transfer and the language skills of the individual.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, story books, text analysis.

1. GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, materyal olarak hikâye kitabı kullanmak, dört temel dil becerisini ve dil bilgisi yetkinliğini kazandırma açısından önemli bir yardımcı unsur olarak düşünülebilir. Hikâye, okul öncesi, ilk ve orta dereceli okullarda öğrenim gören öğrencilerde kullanılması gereken bir materyaldir. Ayrıca, Türkçeyi ana dilinden bağımsız olarak öğrenmek isteyen bireylerde de hikâye kullanımı; Türkçeye aşinalık kazandırmak ve dil becerilerini vermek, mantık, muhakeme ve neden sonuç ilişkileri kurma açısından çok önemlidir.

Hikâyenin tanımı üzerine birçok değerlendirme mevcuttur. Bu değerlendirmelerden bazıları şu şekildedir: “Sözlükte anlatmak, nakletmek, aktarmak, tekrar etmek; benzetmek, taklit etmek anlamlarında masdar olan hikâye isim olarak da kullanılır. Türkçe’de son zamanlarda ortaya çıkan öykü kelimesi de Arapça’daki “taklit etmek” anlamının karşılığı olan öykünmekten türetilmiştir. Olağan üstü hadiselerin konu edildiği destan türüyle benzer yönleri bulunması sebebiyle hikâye en eski edebî türler arasında yer alır.” (Yazıcı, 2010, s.479-480) “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” (Türkçe Sözlük, 2005). “Öykü belirli bir tutumla sunulan olaylar dizisi (fabula), ya da en basit anlatımla anlatıda ‘ne’ olduğu sorusunun yanıtıdır.” (Yüksel, 2007, s.159)

Hikâyeyle ilişkili olan edebîyat ve özelinde çocuk edebîyatı, çocukların eğitiminde önemli bir etkiye sahiptir. “Edebî ürünler yaşama ait uyarıcıları çocuğa ulaştırarak onun yaşama hazırlanmasını sağlar. Bu da edebî ürünlerin eğitici görevini ortaya koyar.” (Dilek, 2014, s.94) “Çocuk edebîyatının en



temel işlevi, çocuklara okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmasıdır. Bununla birlikte çocuk edebiyatı türlerinin, çocukları nitelikli metinlere yöneltebilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandıran eserler olması gerekir. Çocuklar adına üretilen nitelikli yayınlar çocuk-edebiyat-sanat etkileşiminin kapısını aralayan etkili bir uyarandır.” (Sever, 2003, s.11) “Hikâyeler çocuk edebiyatı kavramı içinde önemli bir yer teşkil eder. Çocuk edebiyatı; gelişme ve yetişme dönemindeki çocukların temel dil becerilerine (anlama ve anlatma), hayal, duygu ve düşünce evrenine seslenen, yaşamını zenginleştiren, onlarda “güzellik” duygusu uyandıran sözlü ve yazılı ürünlerin genel adıdır. Çocuk merkezli düşünceyle yola çıkan çocuk edebiyatının temel kaygısı çocuğa görelidir.” (Gökçe, Nis, 2011, s.1926) Bu değerlendirmeler gösteriyor ki çocuk edebiyatının bir ürünü olan hikâyeler, bireylerde temel dil becerilerini geliştirme, kültürel ve estetik değerleri gelecek kuşaklara aktarmada gibi güçlü rolleri vardır. Aynı zamanda hikâyeler vasıtasıyla kitaplara karşı sevgi duyma, bireylerin duygu, düşünce ve hayal zenginliği artırma gibi birtakım olumlu özellikler hikâyelerin nitelikleri arasında gösterilebilir. Edebî değeri yüksek olan hikâyeler, özellikle yeni bir dil öğrenen kişilerin ilgisini çekmesini, o dile değer vermesini de sağlayabilir.

Edebî metinlerin (hikâye, masal, roman, destan, fabl vb...) kullanımı, yabancı dil öğretiminde önemli bir aşama olarak kabul edilebilir. Yabancı dil öğretiminde gerekli olan dört temel becerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ve dil kullanımının (kelime bilgisi, dilbilgisi, doğru telaffuz) doğru şekilde öğretilmesi için edebî metin kullanımı, oldukça yaygınlaşmaya başlamıştır. Yeni bir dil öğrenmekte olan öğrenciler, yabancı dilde yazılmış olan bir metni okuduklarında başlangıçta zorlansalar bile zamanla o dilin kullanım alanını, farklı sözcük öbeklerinin ve kalıpların kullanımını görecektir. Bir dilin farklı kullanım alanlarını görmeleri ise öğrencilerin dil öğreniminde gelişim kaydetmeleri adına büyük önem taşımaktadır.

Hikâyeler, dil öğretiminde geçmişten günümüze değin her zaman kullanılan bir araçtır. “Öğretme ve öğrenme sürecinde tarihin ilk dönemlerinden günümüze Dekameron Hikâyeleri’nden, Dede Korkut Hikâyeleri’ne, Mevlana’nın Mesnevi’sine kadar çeşitli dönemlerde kendine yer edinen hikâye edici metinlerin varlığını devam ettirmesi bu metinlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki öneminin işaretidir.” (Çoban ve Tabak, 2011, s.44). Tarihî devirler içerisinde ele alınan bu edebî metinler, kelime hazinesi, dil kapasitesi ve kültür aktarımı olarak dil öğretiminde kullanılabilir. “Dil öğretiminde neredeyse bir gelenek haline gelen hikâye kitaplarının kullanımının öğrenciler açısından kazanımların kalıcılığı, dilin fonksiyonel olarak kullanılması vb. açılardan oldukça faydalı olduğu bilinmektedir.” (Gün ve Şimşek, 2017, s.503-504).

Yazınsal açıdan çocuk kitaplarının şu özelliklere sahip olması gerekir:

- 1- Temasının tartışmaya meyil vermeyecek şekilde açık olması
- 2- Ana düşüncesinin eğlendirici, düşündürücü ve dinlendirici olması
- 3- Konusunun çocuğun dünyasına uygun olması,
- 4- Planın mantıksal sırada ve bir düzen içinde verilmesi,
- 5- Metin anlayışının çok basite indirgenmemiş bir kelime çeşitliliği içinde olması,
- 6- Çocuğun dilbilgisini geliştirici nitelikte olması,
- 7- İnanırcılık açısından, kahramanların özelliklerinde aşırılığa kaçmamış olması (Sağlam, 2007, s.33-36) gibi özelliklere sahip olmalıdır.

Ana dili haricinde, yeni bir dil öğrenmek isteyen bireyler için o dili öğrenmenin en iyi yolu, o ülkeye gidip bir süre orada yaşamak ve o ülke hakkında bilgi sahibi olmaktır. Farklı ülkelerde yaşamak mümkün olmadığında, o ülkeyi anlatan hikâye kitaplarını okumak, alternatif bir yöntem olabilir. Çünkü öğrenciler, okumuş oldukları hikâyelerde, diyalogların içinde yer alan çevreyi ve bu çevredeki kültürel öğeleri görme imkânına sahip olacaklardır. Bu durum, kültürel zenginleşmeye de kapı aralayabilecektir.

Hikâye kullanımı, bireylerin dilsel zenginleşmesini de sağlayabilir. Yani bireyler Türkçenin söz dizimi, kelime yapısı, paragraflar arası anlam bütünlüğü gibi özelliklerini tanımaya çalışırlar. “Dilin en iyi ve etkili şekilde kullanıldığı edebî eserler, bir taraftan toplumun kültürel değerlerini yansıtırken diğer taraftan insanın duygularına hitap ederek onların gelişmesine aracılık eder. Edebî metinler; toplum açısından kültürel değerleri, bireysel açıdan da eğlendirici, zevk verici olmak üzere çeşitli unsurları bünyesinde taşır. Bu açıdan edebî metinler; ana dili ve yabancı dil öğrenimi veya öğretiminin vazgeçilmez unsurlarıdır.” (Demir ve Açık, 2011, s.57)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, hikâye kullanırken hedef olan kitlenin de özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle A1-A2 seviyesindeki hikâyelerde, Avrupa Ortak Dil Kriterlerine uygun hikâyeler seçilmelidir. Bu tür hikâyelerin dilinin yalın, açık, anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Hikâyelerde atasözü, deyim, ikilemeler gibi unsurları görmek mümkündür. Bu durum bireylerde kelime hazinesinin zenginleşmesine, anlama ve algılama becerilerinin artmasına yardımcı olabilecektir.

Öğretim kurumlarında, ders materyali olarak en çok ders kitapları seçilmektedir. Ders kitapları haricinde, dil öğrenen bireylerin ilgilerini odaklayabileceği, onların dilsel dürtülerini harekete geçirebilecek faaliyetlerde de bulunmak şarttır. Bu faaliyetler arasında önemli bir konumda yer alan hikâye unsuru, sürecin başarılı bir şekilde ilerlemesinde faydalı olabilmektedir. Hikâye kullanımı, eğlenceli ve zevkli bir ders işlenişine kapı aralayabilir. Ayrıca hikâyeler Türk edebiyatının ve kültürünün tanıtımında da önemli bir rol üstlenebilir. “Türk edebiyatının dünya edebiyatları arasında kendine bir yer bulabilmesi ve tanıtılabilmesi için de edebî metinlerin yabancılarla Türkçe öğretiminde etkin bir şekilde kullanılması önemli bir fırsattır.” (Arslan, 2011, s.200).

Değerlendirmeler ışığında, dil öğretiminde hikâye kitaplarının kullanımının, ders kitaplarının kullanımı kadar önemli bir faktör olduğunu anlayabiliyoruz. Bu çalışmada da Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde A1-A2 seviyesinde çıkan 10 adet hikâye kitabı (2019) incelenmiştir.

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, A1 ve A2 düzeyindeki Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Hikâye Seti bünyesinde yer alan hikâye kitaplarını, belirlenen 8 farklı kategoride değerlendirerek hikâye kitaplarının dilsel özelliklerini tespit etmek, kültürel ve sosyal yaşama yansımalarını değerlendirmek ve kültürel aktarım rolüne dikkat çekmektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacının belirlemiş olduğu 8 farklı kategoride (Tema, Duygu yoğunluğu, Diyaloglar, Kültür aktarımı, Hikâyede kullanılan görseller, Söz varlığı, İfade ve cümle yapıları, Kitap sonu etkinlikleri) değerlendirmeler yapılmıştır. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir.” (Büyüköztürk, 2018, s.259).

“*Tema*, bir eserin veya açıklanması gerekenin başlıca motifi olarak tanımlanmaktadır.” (Yanardağ, 2007, s.228). “Yazarın eserinde veya yazısında sürekli olarak belirtmeye çalıştığı temel düşünce ya da görüşlere, gösterdiği ana yönelimlere tema denir.” (Oğuzkan, 1983, s.366). Tema aracılığıyla metnin yazarı, hedef aldığı kitleye birtakım düşünceleri, değerleri, görüşleri aktarabilir. Bu açıda düşünüldüğünde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde” kullanılan materyallerde seçilecek temaların dikkatli ele alınmasında fayda vardır. Özellikle çocuklara hitap eden hikâyelerde, seçilen temalara özellikle dikkat edilmelidir. Bu konuda Gülerüz’ün (2006, s.163) tespitleri yerindedir: “Tema, çocuğu saplantılı hale getirmemeli, ona değişik olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya yardım etmeli, çocukların esnek düşünmesini sağlamalı, yaratıcılıklarını desteklemeli, onları öğrenmeye karşı güdülemelidir.”

“*Duyguları* yönetme süreci, duyguların farkında olmak, duyguları tanımak ve yönlendirebilmek, duygulara uyum sağlayabilmek yetilerine sahip olmayı ve bunları etkili kullanabilme süreci içerisinde bireyin duygusal olgunluğu olarak kabul edilmektedir.” (Töremen ve Çankaya, 2008, s.34). Hikâyelerde insan hissiyatını öne çıkaran unsurlardan birisi de duygulardır. İnsanda tezahür eden birçok olumlu ve olumsuz duyguları sıralamak mümkündür. Bu olumlu ve olumsuz duyguların hikâyedeki cümlelere yansımaları, o hikâyedeki duygu yoğunluğunu belirtmektedir.

Hikâyelerde kurgunun tam olarak oturabilmesi için *diyalogların* yapısal olarak metinle ilişkili olması gerekmektedir. “Kurgunun iskeletini oluşturan diyaloglar, bireysel ve toplumsal gerilmenin ya da psikolojik muhtevanın yansıtılmasında belirleyicidir.” (Bakır, 2020, s.403).

“Yabancı dil öğretimi, yalnızca hedef dilin dil bilgisi ile kelimelerini öğretmek ve temel dil becerilerini kazandırmak değil, aynı zamanda o dilin kültürünün de öğretimidir.” (İşcan ve Yassıtaş, 2017, s.47). Bu bağlamda, dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan *kültür aktarımı*, bireyler arasında kültür alışverişini ve bireylerin pek çok noktada birbirlerini tanımalarını sağlamaktadır. “Dilin farklı bağlamlarda kullanımından dinî ritüellere, ulaşımdan yeme-içmeye, giyim tarzından eğlenceye, alışverişten çalışma sistemine, doğal güzelliklerden sanat eserlerine kadar yaşamın her alanına yayılan kültür aktarımının yeni bir dil öğrenen kişiler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olacaktır.” (Bayraktar, 2015, s.7).

“Planlı eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitapları; açıklayıcı, yönlendirici, tamamlayıcı resim, grafik, şekil gibi öğretim materyallerine yer vererek öğrenme-öğretme sürecini daha canlı, ilgi çekici ve aktif hâle getirebilir.” (Küçükahmet, 2001, s.20). Ders kitaplarında kullanılan *görsellerin* açıklayıcı, tamamlayıcı, canlı ve ilgi çekici olduğu kadar hikâyelerde de kullanılan görsellerin metni açıklayıcı, bireye öngöründe bulanabilecek tarzda sayfalara yerleştirilmesi çok önemlidir.

“Bir dilin *söz varlığı*, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir.” (Aksan, 1996, s.11). “Yabancılarla Türkçenin öğretimi için son derece önem taşıyan temel söz varlığını belirlemede en önemli husus, kelimenin aslının Türkçe olup olmaması değil, sık kullanılması ve Türk insanının kelimeye yüklediği anlam zenginliğidir.” (Barın, 2003, s.313).

“Cümlelerin bağlanma şekilleri ile bağlanan cümleler arasındaki şekil ve anlam ilişkileri, metinlerde cümle yapıları olarak karşımıza çıkmaktadır.” (Karahana, 2008, s.9). Metinde inceleme konusu olan neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul ve karşılaştırma cümleleri ile sıfat ve isim tamlamaları *cümlelerin anlamı ve tamlama becerisi* ile dilin zenginliklerini ve olanaklarını tespit bakımından önemlidir. Metinlerde cümleler arasındaki ilişkilerin anlaşılması, birden fazla yargı bildiren cümlelerde bir

yargının diğerinin nedenini, amacını ya da koşulunu belirtmesi dil öğrenen bireylerde dilin mantığının kavratılmasında yardımcı olmaktadır.

“Günümüzde eğitimde benimsenen “yapılandırıcı” yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretimi de ayrıntılı olarak ele alınmış ve böylece dil bilgisi öğretiminin yöntem ve süreçleri yeniden belirlenmiştir. Bunun en temel nedeni de bireylerin yeni öğrenme süreçlerinde dil bilgisinin sadece bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olmaya başlamasıdır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir.” (Güneş, 2013, s.72). Hikâyelerdeki *kitap sonu etkinlikleri* dil bilgisi öğretimi ve metinlerin kavratılması açısından önemlidir.

Bu çalışmada kullanılan materyaller Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikâyeleri Dizisi, A1-A2 seviyesindeki hikâyelerdir. İncelenen hikâyelerin listesi şu şekildedir:

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| → Tatil Sürprizi (A1) | → Tatil Planı (A2) |
| → Yeni Okulumuz (A1) | → Doğum Günü (A2) |
| → Bayram (A1) | → İstanbul Heyacanı (A2) |
| → Misafirimiz Var (A1) | → Yeni Hayatımız (A2) |
| → Yeni Arkadaşım (A1) | → Yeşil Göl (A2) |

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde çıkarılan 10 adet çocuk hikâyesi dizisi aşağıdaki sekiz kategoride incelenmiştir. İnceleme alanları olarak:

- Tema,
- Duygu yoğunluğu,
- Diyaloglar,
- Kültür aktarımı,
- Hikâyede kullanılan görseller,
- Söz varlığı,
- İfade ve cümle yapıları,
- Kitap sonu etkinlikleri olarak belirlenmiştir.

İncelenen hikâyelerde elde edilen bulgular şu şekildedir:

3.1 Tema

İncelenen 10 adet hikâyede şu temalar tespit edilmiştir: Tatil hediyesi, okulda ilk gün, bayram, misafirperverlik, arkadaşlık ilişkileri, tatil yapmak, doğum günü, İstanbul, yeni hayat, doğal çevremize saygılı olmak. Seçilen temalar değerlendirildiğinde, özellikle yeni bir dili öğrenen çocuk bireyleri güdüleyebilecek, onların ilgisini çekebilecek ve zihinsel dünyalarını harekete geçirebilecek nitelikte oldukları için dil öğretimi açısından uygun olduğu söylenebilir.



3.2 Duygu Yoğunluğu

Bireylere istendik davranışları kazandırırken ele alınması gereken konulardan birisi de duygulardır. Günümüzde hızla gelişen duygusal yalnızlıklar, yabancılaşma, değerlere olan kayıtsızlıklar gibi olumsuzlukların getirdiği durumların en aza indirilmesi bakımından, hikâyelerin önemli bir görevi olduğu söylenebilir. Ayrıca dil öğrenmeye yardımcı unsurlardan olan hikâyelerde duygu eğitimlerinin verilmesi yabancı dil öğrenen bireylerde olumlu etkileşimlerin olmasını mümkün kılacaktır.

İncelenen hikâyelerde mutluluk, neşeli olma, sevgi dolu olma, yardımsever olma, büyüklere saygı, misafirperverlik, dayanışma, sorumluluk, kibarlık, dostluk, tarihî eserlere duyarlılık gibi birçok duygunun işlendiği görülmüştür.

3.3 Diyaloglar

Diyaloglar, hikâyelerdeki olayların ya da durumların birbirleriyle olan ilişkilerini belirleyici bir faktördür. Diyaloglar vasıtasıyla hikâyelerdeki kahramanların duygusal halleri, hayata bakış açıları, sosyo-kültürel vaziyetleri ve düşünce dünyaları anlaşılabilir.

Yabancı bir dil olarak Türkçe öğreten hikâye kitaplarında, diyalogların yapısına öncelikle dikkat edilmelidir. Olayların geçişini sağlamada önemli bir konuma sahip diyaloglar, metni okuyan bireylerde kafa karıştırıcı ya da olayları anlamada zorluk çıkaran şekilde verilmemelidir. İncelenen hikâyelerde, genel anlamda diyalogların verilme şekillerinde ciddi olumsuzlukların olduğunu söyleyemez. Ancak sayısı az olmakla birlikte bazı hikâyelerde (Tatil Sürprizi, Misafirimiz Var) diyaloglar aracılığıyla hızlı konu geçişlerinin olduğunu söylenebilir. Bu durum, hikâyenin bütünlüğünde bazı problemleri yol açmasına sebebiyet vermektedir.

3.4 Kültür Aktarımı

Yabancı bir dil öğrenirken o dilin yoğrulduğu kültür ile karşılaşmak olası bir durumdur. Yabancı bir dili tanımak ve o dili daha iyi anlayabilmek için o dilin kültürel özelliklerini de bilmek aslında bir zorunluluktur. Çünkü dil ve kültür, birçok açıdan birbirlerini desteklerler.

İncelenen hikâye kitaplarında iki hikâye hariç (Tatil Planı ve Doğum Günü) kültür aktarımının yapıldığı söylenebilir. Hikâyelerde, Türkiyenin birçok tarihî mekanlarının, yemeklerinin ve içeceklerinin tanıtımı, İslamiyet'e ait olan bayramların anlatılması, Türklerin karakteristik özellikleri olan misafirperverlik, yardımlaşma ve ziyaret adablarının işlenmesi örnek olarak verilebilir.

3.5 Hikâyelerde Kullanılan Görseller

Ders kitaplarında kullanılan görsellerin açıklayıcı, tamamlayıcı, canlı ve ilgi çekici olduğu kadar hikâyelerde de kullanılan görsellerin metni açıklayıcı, bireye öngörülebilir bulanabilecek tarzda sayfalara yerleştirilmesi çok önemlidir. Bundan dolayı hikâye kitaplarında görseller sayfanın başına, soluna ya da sağına konumlandırılmalıdır. Çünkü öğrenci, bu şekilde yerleştirilmiş görsellerin yardımıyla hikâye hakkında bir fikir sahibi olabilir ve iyi yerleştirilmiş görseller, hikâyeyi anlamlandırmada yardımcı olabilmektedir. İncelenen hikâyelerde, bir kısım görsellerin hikâyelerin üst kısımlarına konumlandırıldığı halde bir kısım görsellerin de sayfanın alt taraflarına yerleştirildiği tespit edilmiştir. Bu açıdan, sayfanın alt tarafına yerleştirilen görseller, okuyucu açısından olumsuz bir durumdur. Nitelikli hikâye kitaplarının dil öğretiminde bireye kazandırdıkları göz önünde bulundurulduğunda, görsel seçiminden sayfaya konumlandırıldığı yere kadar dikkat edilmelidir. İncelenen hikâyelerde genel anlamda yukarıda ifade edilen şartlara uyulduğu görülmüştür.

3.6 Söz Varlığı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının söz varlığının belirlenmesi, sürecin sağlıklı ve verimli bir şekilde ilerlemesi için en temel şartlardan birisidir denilebilir. Belirlenecek kelimelerin Türk kültürünü yansıtacak, Türk dilini sevdirecek nitelikte olmasına özellikle dikkat edilmelidir.

İncelenen hikâyelerde isimler, fiiller, sıfatlar, zarflar, edatlar, bağlaçlar, ikilemeler, deyimler ve atasözleri yeni bir dil öğrenen bireylere hitap edecek şekilde belirlenmiş ve Türk dilinde sıklıkla kullanılan kelimelerin olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, seçilen bu sözcüklerin kişilerin kelime hazinelerini artırmalarında ve geliştirmelerinde faydalı olacağı tespitini yapmak mümkündür.

3.7 Cümlede Anlam ve Tamlamalar

Metinlerde neden-sonuç, amaç-sonuç ya da koşul-sonuç cümleleri, yeni bir dil öğrenen bireylerde metnin anlamı üzerinde düşünmelerini sağlayacak ve sorgulama yapabilecek tarzda ifadelerdir. Hikâyelerde kullanılan isim ve sıfat tamlamalarıyla bireyler, Türkçenin ifade gücü zenginliğini test etme imkanına da sahip olabileceklerdir. İncelenen hikâyelerde karşılaştırma cümlelerinin az kullanıldığı görülmüştür. Hikâyelerde günlük olarak karşımıza çıkabilecek olaylar ve durumlar, basit ve kısa cümlelerle ifade edilerek dil öğrenimini kolaylaştırmıştır.

3.8 Kitap Sonu Etkinlikleri

Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde çıkarılan 10 adet Çocuk Hikâyeleri Dizisinin kitap sonu etkinlikleri kapsamında, dil bilgisi etkinleri haricinde farklı türde etkinlikler ile kelime bilgisi, metne hâkimiyet ve cümle bilgisi, kelime hazinesini artırma, cümle kurma becerisi, kelimelere olan aşinalık, okuyucunun metni anlama düzeyi, karışık olarak verilen kelimeler anlamlı bir bütün halinde cümleye dökme becerisi, isim ve sıfat tamlaması kurabilme becerisi, parçaya göre yanlışları düzeltme becerisi, metne hâkim olma becerisi, metni anlam bütünlüğü içinde düşünme becerisi, akıl yürütme, algısal yeteneğini geliştirme gibi beceriler kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu tarz etkinlikler, bir dilin tüm inceliklerini benimsemek ve anlamlandırmak bakımından çok önemlidir. Etkinlikler yardımıyla dili öğrenme hızı artar ve yanlış yapma olasılığı da azalır. Ancak incelenen hikâyelerde işitsel etkinliklerin hiç olmaması ve görsel etkinliklerin diğer etkinliklere oranla daha az kullanılması olumsuz bir durum olarak sayılabilir. Dört temel dil becerisi olan “dinleme, yazma, okuma, konuşma” ve bunlara eklenen dil bilgisi becerisi ancak tüm becerileri ölçebilen etkinlikler yardımıyla etkili bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 1’de Tatil Sürprizi (A1) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 1.

“TATİL SÜRPRİZİ (A1)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	“Tatil Sürprizi” adlı hikâyede yaz mevsiminin gelmesiyle birlikte Halil Bey ve eşi İpek Hanım’ın çocuklarına tatil sürprizi yapmak istiyorlar. Hikâyede “tatil hediyesi” teması işlenmiştir.
DUYGU YOĞUNLUĞU	Tatil hediyesinin vermiş olduğu mutluluk, neşeli ve sevgi dolu olma hali yoğun olarak görülmektedir. Ayrıca tarihî eserlere duyarlılık ve sanatseverlik duyguları da hissettirilmeye çalışılmıştır.



DİYALOGLAR	<p>Diyaloglar, hayatın içinden olan tatil yapmak ve tatil hediyesi alma konuları içinde gerçekleşmiştir. Ancak hikâyede konu geçişlerinin ve dolayısıyla diyalogların geçişlerinin hızlı gerçekleşmesi hikâye için olumsuz bir durumdur ve diyaloglara da yansımıştır. Hikâyede tatilin nerede yapılacağına dair konuşmalar, birden tatil hediyesi alma konusuna savrulmuştur. Sonuç olarak bu durum, hikâyenin bütünlüğünü bozan bir hal almıştır.</p>
KÜLTÜR AKTARIMI	<p>Türkiye'nin önemli turizm mekânları hikâyede anlatılmaktadır. Hikâyenin geçtiği yerler olarak İzmir Konak Meydanı, tarihi Saat Kulesi, eski İzmir evleri, Kemeraltı Çarşısı, Arkeoloji Müzesi detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Efes Antik Tiyatrosu, Celcus Kütüphanesi, Agora, okuyanın ilgisini çekecek şekilde dile getirilmiştir. Ayrıca doğal harika olan Pamukkale Travertenleri anlatılmıştır. Bu anlatılanlar, yeni bir kültürü öğrenen bireyler için önemli ve kültür aktarımı açısından kıymetlidir.</p>
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	<p>Hikâyede kullanılan 10 görselin tamamı, sayfanın üst kısmına yerleştirilmiştir ve bu durum olumlu bir nitelik olarak diğer hikâyelerden ayrılmaktadır. Resimlerin sayfanın üst kısmında konumlandırılması ve akabinde metnin devam etmesinin, okuyanın hikâye hakkında öngöründe bulunmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca metindeki görsellerin, metinde anlatılanlarla örtüştüğü gözlenmiştir. Kullanılan resimler, bireyin ihtiyacına cevap verecek tarzda ve metinde geçen kişileri, yerleri ve olayları zihinde canlandıracak şekilde dizayn edilmiştir.</p>
SÖZ VARLIĞI	<p>İncelenen hikâyede, atasözü ve ikileme tespit edilememiştir. Deyim ve kalıplaşmış ifade olarak “teşekkür etmek, hoş bulduk, iyi günlerde kullanın, hayırlı işler, tebrik etmek, aferin, hayırlı yolculuklar” gibi ifadelerle rastlanmıştır. Metinde kalıp ifadelerin kullanılması, metnin anlaşılması ve edebî değerinin yükselmesi açısından önemlidir. Metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, fiiller; başla-, yap-, git-, karşıla-, iste-, dön-, ayrıl-, öde-, kal-, bak-, katıl-, konu-, sür-, sarıl- vb. sıfatlar; bir, birçok, meşhur, sıcak, beyaz, büyük, iki, tarihî, eski, hediyelik vb. türemiş sözcükler; güneşli, görevli, bilgi, çeşitli, yıldızlı, tecrübeli, indirim, etkinlik, iletişim vb. isimler; okul, kültür, tarih, otel, yemek, çocuk, tatil, tren, karne, dünya, otobüs vb. zarflara; çok, biraz, kadar, az, daha vb. bağlaçlar; ve, ile, ancak, çünkü vb. edatlar; gibi, kadar, için vb. örnek gösterilebilir. Söz varlığı açısından hikâyenin yeterli olduğu söylenebilir.</p>
CÜMLEDE ANLAM VE TAMLAMALAR	<p>Hikâyede, neden-sonuç cümlesi, karşılaştırma cümlesi, sıfat ve isim tamlamaları göze çarpmaktadır. Neden-sonuç cümlesine “O gece erken yattılar. Çünkü gündüz çok yoruldu.” cümlesi, karşılaştırma cümlesine “Pamukkale Travertenlerinin dünyada başka bir örneği yok.” örnek olarak verilebilir. Ayrıca Pamukkale turu, rehberin sözleri, Pamukkale gezimiz isim tamlaması örneği, turistik yer, tecrübeli bir yer, dört yıldızlı otel sıfat tamlaması örneğidir.</p>
KİTAP SONU ETKİNLİKLERİ	<p>Dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerilerinin ağırlıkta olduğu etkinliklerin bu kitapta daha fazla kullanıldığı söylenebilir. “Bulalım” etkinliği ile kelime bilgisi ölçülmeye çalışılmış, “eşleştirelim” etkinliği ile isim tamlaması yetkinliği, “işaretleyelim”, “cevaplayalım” ve “sıralayalım” etkinlikleri ile metne hâkimiyet ve son olarak “tamamlayalım” etkinliği ile de cümle bilgisi yetileri</p>

ölçülmeye çalışılmıştır. Bu etkinliklerde, işitsel ve görsel öğelerin kullanılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2’de Yeni Okulumuz (A1) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 2.

“YENİ OKULUMUZ (A1)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	Bosna Hersek’ten İstanbul’a taşınan Begoviç ailesinin çocuklarının “okulda ilk günü” teması işlenmiştir.
DUYGU YOĞUNLUĞU	Okulun ilk günü olmasından dolayı hikâyenin kahramanı Emir’in çok heyecanlı bir günü geçmiştir. Ayrıca arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı sevgi, yardımseverlik ve büyüklere saygı gibi duyguların işlendiği söylenebilir.
DİYALOGLAR	Bu hikâyede, incelenen diğer 9 hikâyeye oranla diyaloglara daha fazla ağırlık verildiği gözlenmiştir. Okulun ilk günü, okul servisinde gerçekleşen konuşmalar, okulda Emir’in sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenleri ile tanışması, yemekhanede kendi yemek kültürleri hakkında görüş alışverişinde bulunmaları ve en sonunda akşam, evde Emir’in yeni okulu hakkında ailesi ile iletişim kurması ile diyaloglar hikâye boyunca etkililiğini sürdürmüştür.
KÜLTÜR AKTARIMI	Hikâyede, Türk yemeklerinin lezzetli olduğu ve baharatlı yapıldığı anlatılmıştır Boşnak yemeklerinin de lezzetli olduğundan bahsedilip özel olarak Boşnak böreği ve ünü okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır. Yemek, bir kültür aktarım aracı olarak kullanılmıştır.
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	Hikâyede kullanılan 10 görselin 4 tanesi sayfanın üst kısmına, 6 tanesi ise sayfanın alt kısmına yerleştirilmiştir. Nitelikli kitapların özelliklerinden birisi de görsellerin sayfadaki yeridir. Bundan dolayı 6 görselin sayfanın alt kısmında bulunması olumsuz bir durumdur. Görseller incelendiğinde ilgi çekici, hikâyeyi açıklayıcı ve okuyucunun kitaba olan yaklaşımını olumlu düzeyde etkileyecek nitelikte oldukları görülmüştür.
SÖZ VARLIĞI	Hikâyede ikileme ve atasözlerine rastlanmamıştır. Deyim ve kalıplaşmış ifade olarak “hoş geldiniz, hayırlı olsun, sağ olun, aferin, afiyet olsun, hoş bulduk” kullanılmıştır. Metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, <i>filler</i> ; yaşa-, git-, uyan-, yıka-, geç-, tara-, bak-, in-, başla-, gülümse-, bırak-, kucakla- vb. <i>sıfatlar</i> ; iki, yeni, aynı, boş, bazı, bütün, bir, güzel, kalabalık, sakın, iyi vb. <i>türemiş kelimeler</i> ; günlük, lezzetli, giysi, baharatlı, özellik, öğrenci, öğretmen, Türkçe, heyecanlı vb. <i>isimler</i> ; aile, okul, sınıf, ev, öğrenci, şehir, ders, kitap, öğretmen vb. <i>zarflara</i> ; dün, güzel, yarın, çok, içeri vb. <i>bağlaçlar</i> ; ve, ile, ama vb. <i>edatlar</i> ; dolayı, ancak, mi? vb. örnek verilebilir.
CÜMLEDE ANLAM VE	Metinde neden-sonuç, karşılaştırma cümleleri, sıfat ve isim tamlamaları kullanılmıştır. Neden-sonuç cümlesine “Ben çok heyecanlıyım. Yeni okulumu ve arkadaşlarımı merak ediyorum.”, karşılaştırma cümlesine; “Yeni okulum, eski



TAMLAMALAR	okulumdan daha büyük ve kalabalık.” cümlesi gösterebilir. “İki katlı bir ev”, “boş bir koltuk” vb. sıfat tamlaması, “okul müdürü”, “sınıf defteri” vb. isim tamlamasına örnek verilir.
KİTAP SONU ETKİNLİKLERİ	“Bulalım, Kelimeleri Ayıralım” etkinlikleri ile kelime hazinesi ölçülmeye çalışılmıştır. “Paragrafı Yeniden Yazalım ve Cümle Yazalım” etkinlikleri ile cümle kurma becerisi tespit edilmeye çalışılmıştır. “İşaretleyelim, Yerleştirelim ve Cevaplayalım” etkinlikleri ile de metni anlama yetisi ölçülmeye çalışılmıştır. Genel olarak etkinliklerin birbirini tekrar etmeyen şekilde oluşturulmaya çalışıldığı ve öğrenci ihtiyacına cevap verdiği söylenebilir.

Tablo 3’te Bayram (A1) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 3.

“BAYRAM (A1)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	Türk aile örfünde ve İslamiyet’te önemli bir yer teşkil eden “bayram” teması işlenmiştir.
DUYGU YOĞUNLUĞU	Ramazan Bayramı heyecanı ile aile içinde mutluluk, neşeli olma hali yoğun bir şekilde okuyucuya hissettirilmektedir. Ayrıca çocukların dedelerinin bayramını tebrik etmeleri, büyüklere karşı sevgi ve saygı duyma durumları hikâyede işlenmiştir.
DİYALOGLAR	Türk-İslam âleminde, sevinçle karşılanan ve önem atfedilen Ramazan Bayramı’nın, bu hikâyede de mutlu bir şekilde karşılandığı ve diyaloglara da bu perspektifte yansıtıldığı görülmüştür. Hikâyenin kahramanları olan Aylin, Gökhan ve Feyza’nın (kardeşler) anne, baba ve dedesiyle bayramla ilgili konuşmaları, hikâyenin ana hattını oluşturmuştur.
KÜLTÜR AKTARIMI	Hikâyede, birçok kültür aktarım ögesini görmek mümkündür. Bayram için en güzel elbiselerin giyilmesi, bayram namazı için camiye gidilmesi, namaz sonrası cami bahçesinde herkesin bayramlaşması, akrabaların ve komşuların ziyaret edilmesi, misafirlere ikramların en güzel şekilde yapılması, kültür aktarım ögeleri olarak söylenebilir.
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	Hikâyede kullanılan 10 görselin 5’inin sayfanın üst kısmına, 5’inin ise alt kısmına konumlandırıldığı görülmüştür. Kitap standartları ve nitelikleri açısından resimlerin üst taraflara yerleştirilmesi gerekmektedir. Resimler, okuyucunun ilgisini, kitaba olan bakış açılarını ve okuma alışkanlığını artıracak şekildedir.
SÖZ VARLIĞI	İncelenen hikâyede ikilemelere ve atasözlerine rastlanmamıştır. Deyim ve kalıplaşmış ifadeye “selam vermek” örnek verilir. Metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, filler; git-, yap-, geç-, getir-, al-, götür-,

CÜMLEDE ANLAM VE TAMLAMALAR	<p>gör-, bekle- vb. sıfatlar; bir, yarım, uzak, güzel, bu, eski, yakın vb. türemiş kelimeler; tatlı, nöbetçi, kesici, deneme, görevli, bölümvb. isimler; bayram, elbise, anne, çocuk, oda, komşu, doktor, piknik vb. zarflar; ne, güzel, yarım, vb. bağlaçlar; de, ama, ve, ile vb. edatlar; için, kadar, gibi vb. örnek verilebilir.</p> <p>Hikâyede amaç-sonuç, neden-sonuç, sıfat ve isim tamlamaları kullanılmıştır. Amaç-sonuç cümlesine “Aylin Hanım ve çocukları da bayram alışverişi için dışarıdalar.” neden-sonuç cümlesine “Aylin Hanım ve çocuklar çok mutlu oldular. Çünkü dedeleri uzak bir şehirde yaşıyor ve onlar en son on ay önce dedelerini gördüler.” örnek verilir. “Kıyafet mağazası, caminin bahçesi, bayram temizliği” isim tamlamasına örnektir. “İyi bayramlar, birinci gün, önemli bir şey” sıfat tamlamasına örnektir.</p>
KİTAP SONU ETKİNLİKLERİ	<p>Temel dil becerilerinden okuma ve yazma ağırlıklı, dört türde etkinlik olduğunu belirtebiliriz. “Tamamlayalım” etkinliği ile kelimelere olan aşinalık ve kelime bilgisi tespit edilmeye çalışılmıştır. “İşaretleyelim” ile okuyucunun metni anlama düzeyi ölçülmek istenmiştir. “Cümle yazalım” ve “cevaplayalım” alıştırmaları ile karışık olarak verilen kelimelerin anlamlı bir bütün halinde cümleye dökme becerisi ölçülmeye çalışılmıştır.</p>

Tablo 4’te Misafirimiz Var (A1) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 4.

“MİSAFİRİMİZ VAR (A1)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	Türk örf ve adetlerinde kıymetli bir yere sahip olan “misafirperverlik” teması işlenmiştir.
DUYGU YOĞUNLUĞU	Özellikle misafirperverlik ve bununla bağlantılı olarak yardımseverlik, mutluluk ve dayanışma duyguları yoğun olarak işlenmiştir.
DİYALOGLAR	Türk milletinin karakteristik özelliklerinden biri olan misafire saygı ve ikram kavramları, bu hikâyenin diyaloglarına da yansımıştır. Ayla Hanım ve eşi Mustafa Bey ile çocuklarının, Almanya’dan gelecek olan misafirleri için ne tür hazırlıklar yapılabileceği hakkında görüş alışverişleri, konuşmaların temelinin oluşturmuştur. Ancak bu hikâyede, konu geçişleri hızlı olduğu için anlatımda kesiklikler oluşmuştur. Şöyle ki hikâyede ilk olarak Ayla Hanım ve ailesinin misafirlere yönelik hazırlıklarından bahsedildikten sonra Almanya’dan gelen Esmâ Hanım ve Adnan Bey’in otelde kalma ve ev arama sürecine geçiş yapılması, akabinde Esmâ Hanım ve Adnan Bey’in komşularıyla olan diyaloglarına hızlı bir geçiş yapılması hikâye bütünlüğünde kopmaya yol açmıştır.
KÜLTÜR AKTARIMI	“Misafirimiz Var” adlı hikâyede işlenen “misafirperverlik” kavramı Türk örf ve geleneklerinde mevcut olan bir değerdir. Tarihten gelen anlayışla Türk milletinin bu karakteristik davranışı, kültür aktarımı bakımından Türk



	geleneklerindeki yerini yansıttığı değerlendirilmiştir.
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	Kullanılan görsellerin genelde sayfanın üst kısmına konumlandırıldığı gözlenmiştir. Metindeki resimlerin metni somutlaştırmaya imkân sağladığı söylenebilir. Görseller, okuyucunun bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilecek niteliktedir.
SÖZ VARLIĞI	İncelenen hikâyede atasözüne rastlanmamıştır. İkileme olarak “güle güle” tabirinin kullanıldığını söylenebilir. Deyim ve kalıplaşmış ifade olarak “hayırlı işler, hoş geldiniz, rica ederim, teşekkür ederim, hoş bulduk, sağ olun, afiyet olsun, elinize sağlık, kolay gelsin” kullanılmıştır. Metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, <i>filler</i> ; kalk-, gel-, yap-, iste-, uyu-, ver-, git-, bil-, ara-, in-, düşün-, görüş-, sor-, al-, et-, buluş- <i>sıfatlar</i> ; bu, beş, bir, hayırlı, güzel, lezzetli, iyi, ikinci, kiralık, vb. <i>türemiş kelimeler</i> ; şanslı, yardımcı, görevli, satıcı, sözleşme, eşyalı, önemli, düzenli vb. <i>isimler</i> ; misafir, anne, yemek, yolcu, ev, eşya, hediye, ziyaret vb. <i>zarflar</i> ; çok, iyi, akşam, fazla vb. <i>bağlaçlar</i> ; ve, ile, ki, çünkü vb. <i>edatlar</i> ; için, önce, dolay vb. örnek gösterilebilir.
CÜMLEDE ANLAM VE TAMLAMALAR	Hikâyede sebep-sonuç, amaç-sonuç gibi cümleler ile sıfat ve isim tamlamaları kullanılmıştır. “Ayla Hanım bu sabah erken kalktı. Çünkü arkadaşı Esmâ ve kocası Adnan bugün Almanya’dan İstanbul’a geliyor.” sebep-sonuç cümlesine, “O şimdi misafirler için hazırlık yapıyor.” amaç-sonuç cümlesine örnek verilebilir. Ayrıca “bu sabah, diğer eşyalar, güzel bir mantar çorbası” sıfat tamlaması, “Fatma’nın odası, kahvaltı masası, akşam yemeği” isim tamlaması örnekleridir.
KİTAP SONU ETKİNLİKLERİ	Hikâye sonunda, 5 farklı etkinlik türüne yer verilmiştir. “Kelimeleri Bulalım” etkinliği ile okuyucuya kelime bilgisi becerisi kazandırma, “Sıralayalım, İşaretleyelim ve Cevaplayalım” etkinlikleri ile metne hâkim olma, “Cümle Yazalım” alıştırmaları ile Türkçenin sentaksına uygun cümleler kurabilme ve “Eşleştirme” alıştırmaları ile sıfat ve isim tamlaması kurma yeterliliği kazandırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 5’te Yeni Arkadaşım (A1) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 5.

“YENİ ARKADAŞIM (A1)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	Hikâyenin kahramanı Beyza ve yeni arkadaşı Mary ile olan “arkadaşlık ilişkileri” teması işlenmiştir.
DUYGU YOĞUNLUĞU	İki arkadaş arasındaki gerçek dostluk, sevgi dolu olma ve neşeli halleri metin boyunca işlenmiştir. Ayrıca yardımseverlik, sorumluluk, kibarlık gibi duyguları da cümlelerde görmek mümkündür.

DİYALOGLAR	<p>İngiltere’den bir okul ile Ankara’dan Gazi Ortaokulu, kardeş okul olmuşlardır. İngiltere’deki okulda öğrenci olan Mary ile Gazi Ortaokulunda öğrencisi Beyza arasında çok güzel arkadaşlık ilişkisi doğmuş, diyaloglar bu minvalde ilerlemiştir. Beyza’nın ailesinin Mary’yi evinde ağırlarken samimi ve içten konuşmaları, ona yakın ilgi göstermeleri diyaloglara da yansımıştır.</p>
KÜLTÜR AKTARIMI	<p>Bu hikâyede, incelenen diğer hikâyelerden farklı olarak karşılıklı kültür aktarımına (Beyza ve Mary) yer verilmiştir. Beyza’nın Mary’ye Ankara’nın tarihi mekânlarını gezdirmesi ve bilgi vermesi örnek olarak verilebilir. (Ankara Kalesi, Hacı Bayram Veli Cami, Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Cumhuriyet Müzesi, Anıtkabir) Ayrıca Türk yemek kültüründe önemli bir yere sahip olan ayran, döner ve baklava hakkında bilgiler vermesi önemlidir. Mary ise ülkesinde yaygın olan süt ile mısır gevreğinin karışımından ortaya çıkan yiyeceği yemesi ve Beyza’ya anlatması, ters kültür aktarımı olarak söylenebilir. Ayrıca Mary’nin yaşadığı şehir olan Liverpool’dan bahsetmesi de kültür aktarımı açısından örnek teşkil eder.</p>
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	<p>Hikâyede kullanılan 10 görselin 5 tanesi sayfanın üst kısmına, 5 tanesi ise alt kısma yerleştirilmiştir. Resimlerin sayfanın alt kısmına yerleştirilmesi, bireyin görsel düşünme becerisini olumsuz etkileyeceği için negatif bir durum olarak sayılabilir. Bununla birlikte görseller; genel olarak metinde işlenen olay, duygu ve düşüncelerle ilgilidir ve okuyucunun metni anlama yetisini artıracak niteliktedir.</p>
SÖZ VARLIĞI	<p>İncelenen hikâyede atasözlerine ve ikilemelere rastlanmamıştır. Deyim ve kalıplaşmış ifade olarak “selam vermek, hoş geldiniz, hoş bulduk, afiyet olsun, sağ olun” gibi ifadeleri kullanılmıştır. Metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, <i>filler</i>; “yap-, dön-, ver-, dinle-, ol-, bil-, kal-, çık-, konuş-, düşün-, bit-, anlat-, gel-” <i>sıfatlar</i>; “küçük, diğer, güzel, çeşitli, görevli, bir, son, önemli, tarihi, sonraki” <i>türemiş kelimeler</i>; “duyuru, önemli, öğretmen, öğrenci, Türkçe, soru, yabancı, heyecanlı, detaylı, sevinç” <i>isimler</i>; sınıf, okul, öğrenci, aile, anne, baba, misafir, oda, arkadaş, şehir, yemek, kitap vb. <i>zarflar</i>; çok, ne kadar, nasıl, gece vb. <i>bağlaçlar</i>; ve, ancak, yalnız, ile vb. <i>edatlar</i>; üzere, dolaylı, için vb. örnek verilebilir.</p>
CÜMLEDE ANLAM VE TAMLAMALAR	<p>Hikâyede neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma cümlelerine rastlanmıştır. “Türkiye’de Türkçe konuşalım. Böylece Türkçen daha iyi olur.” sebep sonuç cümlesine, “Kahvaltı için annesine yardım etti.” amaç sonuç cümlesine, “Burası dünyanın en önemli arkeoloji müzelerinden birisi.” karşılaştırma cümlesine örnek verilir. Sıfat tamlamasına “bu duyuru, yabancı öğrenci,” isim tamlamasına “müdür yardımcısı, Beyza’nın kardeşi” örnek verilir.</p>
KİTAP SONU ETKİNLİKLERİ	<p>İncelenen hikâyede, dört temel dil becerisinden okuma ve yazmaya yönelik alıştırmalar, kitap sonunda verilmiştir. “Eşleştirelim” etkinliği ile isim ve sıfat tamlaması kurma becerisi ölçülmeye çalışılmıştır. “Tamamlayalım” etkinliği ile kelime bilgisi, “İşaretleyelim” alıştırmaları ile parçaya göre yanlışları düzeltme becerisi ve “Cevaplayalım” etkinlikleri ile metne hâkim olma becerisi üzerinde durulmuştur.</p>



Tablo 6’da Tatil Planı (A2) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 6.

“TATİL PLANI (A2)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	Yunus Emre Enstitüsü yayınlarında çıkan “Tatil Planı” adlı hikâyede “tatil yapmak” temasının işlendiği görülmüştür.
DUYGU YOĞUNLUĞU	Metinde sevgi dolu, mutluluk, doğayı sevme, neşeli olma ve heyecanlı bir hayat gibi duyguların işlendiği söylenebilir. Maarif Vakfı Öğretim Programının A2 Okuma-Anlama Becerisi Kazanım Listesinin 34. maddesinde geçen “Temel duygu durumlarını ifade eden metinleri anlar.” maddesinin amacına yönelik cümleler metinde tespit edilmiştir.
DİYALOGLAR	Diyaloglar, yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmıştır. Okullarda eğitim-öğretimin sona ermesiyle birlikte, hikâyenin kahramanı Fatih ile kuzenleri Semih ve Betül’ün nerede tatil yapacakları hakkında görüş alışverişleri, metnin ana yapısını ve diyalogların kaynağını oluşturmuştur.
KÜLTÜR AKTARIMI	Bu hikâyede, kültür aktarımına yönelik bir bulguya rastlanmamıştır.
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	Kitapta kullanılan görseller, okuyucunun kitaba olan yaklaşımını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Zihinsel ve duygusal olarak bireyi destekleyebilecek görseller kullanılmıştır. Resimler, sayfada genellikle üstte konumlandırılmıştır. Ancak bazı resimlerin alt tarafa ve ortaya yerleştirilmesi olumsuz bir durum olarak ifade edilir.
SÖZ VARLIĞI	A2 düzeyinde “Günlük hayata ve kişisel ihtiyaçlara yönelik temel kelime ve kalıp ifadeleri tanır.” (Maarif Vakfı Öğretim Programı Madde 1) maddesine bakarak metin incelendiğinde bu tarz ifadelerin ağırlıklı olarak kullanıldığı söylenebilir. Duygu, düşünce ve hayallerin oluşturduğu soyut kavramların dışında genel olarak A2 seviyesinde somut ifadeler kullanılmıştır. Deyim ve kalıplaşmış ifade olarak “teşekkür ederim, rica ederim, hoş bulduk” kullanılmıştır. Metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, fiiller; sevin-, başla-, öğren-, yap-, ver-, sor-, çık-, gel- vb. sıfatlar; bir, iyi, güzel, uzun, hangi vb. türemiş kelimeler; hızlı, hazırlık, düşünce, tatlı, konuşma, görevli vb. isimler; okul, tatil, plan, spor, kurs, araba, film, aile vb. zarflar; akşam, yaz, içeri, çok, biraz, nasıl, niçin vb. bağlaçlar; ve, ile, ki, de, vb. edatlar; gibi, kadar, sanki vb. örnek verilebilir.
CÜMLEDE ANLAM VE TAMLAMALAR	İncelenen hikâyede neden-sonuç, amaç-sonuç ve koşul ifade eden cümlelere rastlanmıştır. “Hepimiz çok çalıştık ve başarılı olduk.” neden-sonuç cümlesine, “Kütüphaneye giriş için ve kitap ödünç almak için bu kartları kullanacaksınız.” amaç-sonuç cümlesine, “Kitapları bir hafta süreyle verebiliyoruz.” cümlesi ise koşul cümlesine örnek söylenebilir. Ayrıca bu

KİTAP SONU ETKİNLİKLERİ	<p>hikâyede, öznel ve nesnel yargı bildiren birçok cümle tespit edilmiştir.</p> <p>Dört temel dil becerisinden okuma ve yazmaya dönük alıştırmaların kullanıldığı görülmüştür. “Sıralama, Tamamlama ve İşaretleme” etkinlikleri ile metni anlam bütünlüğü içinde düşünme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. “Soru Yazma” alıştırmaları ile okuyucunun akıl yürütmesine, algısal yeteneğini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Son olarak “Eşleştirme” etkinliği ile tamlama kurma becerisi verilmeye çalışılmıştır.</p>
----------------------------	--

Tablo 7’de Doğum Günü (A2) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 7.

“DOĞUM GÜNÜ (A2)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	Hikâyenin kahramanı Safiye’nin “Doğum Günü” teması işlenmiştir.
DUYGU YOĞUNLUĞU	Herkesin dayanışma içinde doğum günü hazırlıklarına katılması “yardımseverlik” duygusunun yoğun olarak işlenmesini sağlamıştır. Ayrıca misafirperverlik, hediyeleşme ve sürpriz yapmanın mutluluğu ve neşeli haller metinde verilmeye çalışılmıştır.
DİYALOGLAR	Diyaloglar, yaşamın bütünlüğü içinde çok sık rastladığımız “doğum günü” temasının çerçevesinde gelişmiştir. Safiye’nin doğum günü için anne Şeyda Hanım, baba Kenan Bey ve kız kardeşi Zeynep’in yaptıkları hazırlıklar, samimi diyaloglar halinde verilmiştir.
KÜLTÜR AKTARIMI	Bu metinde, kültür aktarımı unsurlarına rastlanmamıştır.
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	İncelenen diğer hikâye kitaplarının aksine “Doğum Günü” adlı hikâyede resimler genel olarak sayfanın alt kısmına yerleştirilmiştir. Metinden sonra gelen resimlerin öğrencilerin öngöründe bulunma fırsatlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Kullanılan görsellerin okuyucunun zekâsını ve kitap okuma alışkanlığını olumlu bir şekilde etkileyecek tarzda seçildiği belirtilebilir.



SÖZ VARLIĞI	<p>İncelenen hikâyede, ikileme ve deyimlere rastlanmıştır. İkileme olarak sık sık, tek tek kalıpları kullanılmıştır. Deyim ve kalıplaşmış ifade olarak “teşekkür ederim, eline sağlık, hoş geldin” söylenebilir. Metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, fiiller; et-, yaklaş-, çağır-, al-, sor-, iste-, yap-, git-, bak-, gel-, çık- sıfatlar; güneşli, bir, farklı, büyük, sıcak, bu, küçük, açık vb. türemiş kelimeler; güneşli, salıncak, farklı, doğum, kutlama, arkadaş, davetiye, patatesli vb. isimler; gün, arkadaş, pasta, hediye, davetiye, saat, bahçe, sürpriz, kitap, misafir vb. zarflar; çok, sabah, gece, ne, neden vb. bağlaçlar; çünkü, de, ve, ile vb. edatlar; gibi, sanki, kadar vb. örnek söylenebilir. Metinde, A2 düzeyindeki bir okuyucuya hitap edebilecek şekilde somut kavramlara ağırlık verilmiştir.</p>
KİTAP SONU ETKİNLİKLERİ	<p>Hikâye kitabının sonunda, dört farklı türde alıştırmalara yer verilmiştir. 4 temel dil becerisinden okuma ve yazma odaklı etkinliklerden “Sıralama, Soru Yazma, Eşleştirme ve İşaretleme” tercih edilmiştir. “Sıralama” etkinliği ile metin hâkimiyeti ölçülmeye çalışılmıştır. “Soru Yazma” etkinliği ile verilmiş olan cevaplarla bağlantı kurularak okuyucu motive edilmek istenmiştir. “Eşleştirme” alıştırmaları ile cümleler arasında sebep-sonuç ilişkisi kurdurulmaya, son olarak “İşaretleme” etkinliği ile de tamlama bilgisi ölçülmeye çalışılmıştır.</p>
CÜMLEDE ANLAM VE TAMLAMALAR	<p>İncelenen hikâyede amaç-sonuç, karşılaştırma ve koşul cümleleri tespit edilememiştir. Neden-sonuç cümlesine “Safiye çok heyecanlıydı. Bu yüzden akşam sık sık gidip salona baktı.” ya da “Biliyorsunuz resim yapmayı çok seviyorum. Bu yüzden boya kalemi istiyorum.” cümlesi örnek verilebilir. Ayrıca “doğum günü, isim listesi vb.” isim tamlamasına, “küçük bir hediye, nasıl bir saat, güneşli bir gün vb.” sıfat tamlamalarına örnek teşkil eder.</p>

Tablo 8’de İstanbul Heyecanı (A2) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 8.

“İSTANBUL HEYECANI (A2)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	Okulların bitiminden hemen sonra sınıf öğretmenlerinin öncülüğünde, Fuat ve arkadaşlarının İstanbul gezisi ile “İstanbul” teması işlenmiştir.
DUYGU YOĞUNLUĞU	Metinde birçok duygu durumu, okuyucuya hissettirilmeye çalışılmıştır. Örnek olarak; mutluluk, neşeli olma, tarihi eserlere duyarlılık gibi birçok duygu işlenmiştir.
DİYALOGLAR	“İstanbul Heyecanı” adlı hikâyede, Fuat ve arkadaşlarının yaşamında yepyeni kültürleri tanıma fırsatı sunan, daha önce görmedikleri yapılarla tanıştıran ve bu doğrultuda kendi aralarında hayranlıklarını belirttikleri diyaloglar verilmiştir.

KÜLTÜR AKTARIMI	<p>İstanbul, Türk-İslam medeniyetinde çok özel bir yeri olan şehirdir. İstanbul'a atfedilen önem, bu hikâyede de yeterince işlenmiştir. Tarihi yarımada bulunan Topkapı Sarayı, Ayasofya, Sultanahmet Camisi ve Yerebatan Sarnıcından bahsedilmiştir. Eminönü'nde bulunan balık-ekmek mekânlarından bahsetmesi yemek kültürü açısından kayda değerdir. Yine Galata Kulesi, Pierre Loti gibi yerler de metinde işlenmiştir. Bu hikâyede, İstanbul'un tarihi ve kültürel mekanlarına yer verilmesi kültür aktarımı açısından önemlidir.</p>
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	<p>Kullanılan görseller, hikâyeyi özetleyici tarzda, yeterli sayıda ve bireyin ihtiyacına cevap verebilecek şekildedir. Hikâyede kullanılan 9 resimden 6'sı sayfanın üst kısmında 3'ü ise sayfanın alt kısmında bulunmaktadır. Hikâye kitapları hazırlanırken görsellerin sayfaya yerleştirilmesi hem eğitim-öğretim açısından hem de nitelikli kitapların özellikleri açısından önemlidir.</p>
SÖZ VARLIĞI	<p>İncelenen hikâyede, ikileme ve atasözlerinin kullanılmadığı görülmüştür. Anlatmak istediklerimizi kolayca anlatabileceğimiz kalıp ifade olarak ikileme ve atasözlerinin kullanılmaması metin açısından eksiklidir. Deyim ve kalıplaşmış ifade olarak "sohbet etmek, teşekkür ederim" kalıp ifadeleri kullanılmıştır. Metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, fiiller; "düşün-, et-, bit-, kal-, gel-, kapat-, gez-, söyle-" sıfatlar; "güzel, bir, birkaç, büyük, tarihî, turistik, faydalı, eğlenceli, önemli, bu vb." türemiş kelimeler; "öğretmen, gezi, eğlenceli, faydalı, soru, konaklama vb." isimler; hafta, sınıf, gezi, şehir, İstanbul, anne, baba, okul, yolcu, ev, vb. zarflara; ne zaman, neden, daha, oldukça vb. bağlaçlar; çünkü, ama, ve, ayrıca, vb. edatlar; kadar, için, göre vb. örnek verilir.</p>
CÜMLEDE ANLAM VE TAMLAMALAR	<p>Metinde sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma cümlelerine rastlanmıştır. Amaç-sonuç cümlesine "Kahvaltıdan sonra okula gitmek için evden çıktım." karşılaştırma cümlesine "İstanbul dünyanın en güzel şehirlerinden biri." sebep-sonuç cümlesine ise "Ama baban, İstanbul'u benden daha iyi biliyor. Çünkü o, üniversiteyi orada okudu." örnek verilir. Ayrıca "güzel bir hafta sonu, güzel bir haber" sıfat tamlaması, "yaz tatili, gezi planı, okulun kapısı" isim tamlamasına örnek teşkil eder.</p>
KİTAP SONU ETKİNLİKLERİ	<p>Hikâye sonunda, hikâyeyi anlama düzeyini ölçen dört farklı türde etkinlik tasarlanmıştır. Bu etkinliklerin dil becerilerini olumlu yönde etkileyecek şekilde olduğu söylenebilir. "Tamamlama" ve "Eşleştirme" alıştırmaları ile isim ve sıfat tamlaması kurma becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. "Sıralama" etkinliği ile metne olan hâkimiyet bilinci verilmeye, "Metne Göre Tamamlama" etkinliği ile de edat, bağlaç ve zarfları bulabilme becerisi ölçülmeye çalışılmıştır.</p>

Tablo 9'da Yeni Hayatımız (A2) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 9.

“YENİ HAYATIMIZ (A2)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	Görevi dolayısıyla tayini çıkan bir babanın ailesini ve evini taşıması “yeni hayat” teması altında işlenmiştir.
DUYGU YOĞUNLUĞU	İncelenen hikâyede sevgi dolu, gerçek dostluk, yardımseverlik, mutluluk ile yaşadıkları şehre veda etmenin hüznü işlenmiştir.
DİYALOGLAR	Bu hikâyede diyaloglar, yaşamın herhangi bir evresinde karşılaşılabileceğimiz insanların göç etmesi gibi bir durumda neler hissederez, sorusunun cevabı etrafında gelişmiştir. Cemil Bey’in (polis) ailesini ve evini taşıma telaşı, yoğun duygusal diyaloglar eşliğinde işlenmiştir.
KÜLTÜR AKTARIMI	Yeni taşındıkları Bursa’yı tanıtıcı mekânların ve yiyeceklerin anlatımı (Bursa Ulu Cami, Uludağ Milli Parkı, İskender kebabı, kestane şekeri) kültür aktarımı bağlamında değerlendirilebilir. Ayrıca Bursa’da yeni tanıştıkları Sultan Teyze’nin kedisinin kaybolması üzerine Cemil Bey’in oğlu Ferhat’ın arama çalışmaları, Türk milletinin yardımseverliğinin anlatılması doğrultusunda değerlidir. Yine Ferhat’ın Sultan Teyze’nin elinde gördüğü poşetleri evine kadar taşıması, Türk kültüründe misafirperverliği gösteren bir örnek olarak değerlendirilebilir.
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	İncelenen hikâyede kullanılan görseller, okuyucunun kitaba olan ilgisini artıran, hikâyeyi açıklayıcı ve bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edebilecek tarzda seçilmiştir. Görseller, genel olarak sayfanın üst kısmına yerleştirilmiştir.
SÖZ VARLIĞI	“Yeni Hayatımız” adlı eserde, A2 düzeyinde olan bir okuyucunun hikâyeyi rahatlıkla anlayabilecek şekilde kısa, açık ve net cümleler seçilmiştir. Hikâyede deyim ve ikilemeler kullanılmıştır. Deyim ve kalıplaşmış ifadeye “hayırlı olsun, teşekkür ederim” ve ikilemeye “güle güle, tek tek” örnek verilebilir. Metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, fiiller; yap-, de-, konuş-, sor-, taşın-, özle-, taşı-, ye-, iste-, götür- vb. sıfatlar; bu, güzel, temiz, bir, tarihî, güzel, yeni, bir, bu, bazı, iyi, vb. türemiş kelimeler; polislik, düzenli, kirala, paketle, yaşlı, vb. isimler; lokanta, kardeş, şehir, oyun, anne, baba, arkadaş, ev, gün, vb. zarflar; zor, pek çok, biraz, neden, nasıl vb. bağlaçlar; ama, fakat, de, çünkü, ayrıca, vb. edatlar; ile, için, sadece, fakat, vb. örnek verilebilir.
CÜMLEDE ANLAM VE TAMLAMALAR	Metinde amaç-sonuç cümlesine “Babam ev kiralamak için Bursa’ya gidecek.” neden-sonuç cümlesine “Onları çok özleyeceğim. Çünkü bu şehirden taşınacağım.” karşılaştırma cümlesine, “Peki, Bursa İstanbul kadar büyük mü?” cümlesi örnektir. Metinde isim ve sıfat tamlamaları da oldukça fazla kullanılmıştır. İsim tamlamasına örnek olarak “Ağustos’un ikinci haftası, evimizin eşyaları, spor salonu vb.” verilebilir. Sıfat tamlamasına ise “çok güzel bir şehir, son dört günüm, yeni bir şehir vb.” örnekleri verilir.
KİTAP SONU	Kitabın sonunda verilen etkinlikler, bireyin dil becerilerini geliştirecek

ETKİNLİKLERİ	şekildedir. Dört farklı türde ve daha çok okuma, yazma becerilerini ölçecek tarzda etkinlikler seçilmiştir. “Eşleştirme” etkinliği ile sıfat ve isim tamlaması yeterliliği ölçülmeye çalışılmış, “Yerleştirme, Cümle Kurma ve Sıralama” etkinlikleri ile hikâyenin geneline ne kadar hâkim olduğu sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.
--------------	--

Tablo 10’da Yeşil Göl (A2) adlı hikâyenin kritiği yapılmıştır.

Tablo 10.

“YEŞİL GÖL (A2)” Adlı Hikâyenin İncelenmesi

TEMA	“Yeşil Göl” adlı hikâyenin temasını “doğal çevremize saygılı olmak” oluşturmaktadır.
DUYGU YOĞUNLUĞU	Metin içinde mutluluk, sorumluluk, doğaseverlik, misafirperverlik, neşeli olma ve öz kontrol gibi duygular işlenmektedir.
DİYALOGLAR	Bu hikâyede genel olarak diyaloglar, çevre tasviri ve beş duyuya yönelen detayların anlatımı etrafında şekillenmektedir. Ahmet ve arkadaşları hafta sonu pikniğe gitmek için Yeşil Göl’ü tercih ediyorlar. Metin boyunca tüm diyaloglar bu minvalde ilerlemektedir.
KÜLTÜR AKTARIMI	Türk insanının genel karakteristik özelliklerinden biri olan “hastalanmış insanları ziyaret etme” davranışı bu hikâyede işlenmiştir. Hastalandığı için Yeşil Göl’e gelemeyecek olan Sami’nin evine ziyaret düzenlenmesi, kültür aktarımı bakımından kayda değerdir.
HİKÂYEDE KULLANILAN GÖRSELLER	Hikâyede açıklayıcı ve ilgi çekici görseller tercih edilmiş ve bu görseller genel olarak sayfanın üstünde ya da tüm sayfayı kapsayacak şekilde verilmiştir. Kullanılan resimler, okuyucunun estetik bilgi dağarcığını destekleyecek niteliktedir.
SÖZ VARLIĞI	Hikâyede duygu ve düşünceleri iletmeyi kolaylaştıran deyim ve kalıplaşmış sözler tercih edilmiştir. Deyim ve kalıplaşmış ifade olarak “geçmiş olsun” ve ikileme olarak da “türlü türlü ve daldan dala” gibi kalıp sözlerin kullanıldığı söylenir. Türkçenin özgün ve zengin bir dil olduğunu kanıtlama açısından metinde sözcük türlerine göre en çok kullanılan kelimelere, fiiller; kalk-, eğlen-, düşün-, yap-, konuş-, atla-, vb. türemiş kelimeler; etkinlik, öğretmen, içecek, üzül, birlikte, arkadaşlarımız vb. sıfatlar; yeşil, birçok, bir, güzel, ilk, büyük, bütün, temiz, düzenli vb. isimler; orman, ağaç, insan, göl, aile, piknik, kahvaltı, kuş, misafir vb. zarflar; ne zaman, çok, daha, akşam, sabah, artık, vb. bağlaçlar; çünkü, veya, ve, ile, de, vb. edatlar; gibi, doğru, ile, için, kadar, vb. örnek söylenebilir.
CÜMLEDE ANLAM VE	İncelenen hikâyede, neden-sonuç ve koşul cümlelerine rastlanmıştır. “Saçlarımı yıkamadan ve kahvaltı etmeden evden çıkmam. Çünkü bu ikisini yapmadan kendimi iyi hissedemem.” cümlesi neden-sonuç “Ailemizle konuştuktan sonra



TAMLAMALAR	cevap verebiliriz.” cümlesi koşul cümlesine örnek gösterilir. Ayrıca metinde birçok sıfat ve isim tamlaması da vardır. “Bütün arkadaşlar, çok büyük bir yer, büyük bir sevinç” sıfat tamlamasına, “müdürün odası, piknik malzemeleri, çevre temizliği” isim tamlamasına örnek olarak verilir.
KİTAP SONU ETKİNLİKLERİ	Kitap sonunda, 3 farklı alıştırma tipi tespit edilmiştir. İncelenen diğer hikâyelerden farklı olarak bu hikâyedeki alıştırmalardan birisi, görsel zekâyı ön planda tutarak tasarlanmıştır. “Metindeki olay ve bilgileri zamansal ve/veya mantıksal olarak sıralar.” (Maarif Vakfı Öğretim Programı Madde 40) maddesine uygun olarak “Görsel Öğelerin Sıralanması” etkinliği oluşturulmuştur. “İşaretleme” ve “Doğru-Yanlış” etkinlikleri ile okuyucunun metne ne kadar hâkim olduğu yetisi ölçülmeye çalışılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yabancılara Türkçe Öğretiminde materyaller, dil öğretiminde süreci destekleyici yardımcı unsurlardan birisidir. Hikâye kitapları bu yardımcı unsurlar arasında çok önemli bir yere sahiptir. Hikâye kitapları aracılıyla duygu ve düşünceler kelimelere dökülüp dil öğrenme süreci kaliteli hale getirilir. Ancak dikkat edilmesi gereken durum hikâye hitaplarının amaçlanan davranışları ne derece yerine getirdiğidir. Özellikle temel Türkçe seviyesinde olan bireylere için yazılan bu hikâye hitapları, okuyucunun kendine güvenini artıracak ve Türkçede çok kullanılan kelimelerden oluşacak şekilde hikâye kitaplarının kurgulanması gerekmektedir. Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde 2019 yılında çıkan hikâye kitapları dizisi bu anlamda dile getirilen şartları karşıladığı söylenebilir. Bu çalışmada 10 hikâye kitabı 8 farklı kategoride incelenmeye çalışılmıştır.

A1-A2 seviyesinde çıkan hikâye kitaplarının çok farklı temalarda yazıldığını ifade edilebilir. Doğal çevre, İstanbul, doğum günü, tatil, arkadaşlık ilişkileri, misafirperverlik, bayram gibi temalarda hikâyeler kaleme alınmıştır. Metnin ana düşüncesiyle ilişkili olan temalar, dil öğrenen bireyleri öğrenmeye güdüleyecek şekilde ele alınmış ve bireyi düşünmeye sevk edecek türde temalar seçilmeye çalışılmıştır.

İncelenen hikâyelerde Türkçenin söz varlığına hizmet edecek deyimler, ikilemeler, kalıp sözlerden ve kelime türlerinden (fiil, isim, sıfat, zarf, edat, bağlaç) faydalandığı söylenebilir. Cümle yapıları kısa, net ve açık bir şekilde yazılmıştır. Maarif Vakfı Türkçe Öğretim Programının kazanımlarıyla uyumlu cümleler hikâyelerde sıklıkla kullanılmıştır. Ayrıca sıfat ve isim tamlamaları gibi söz öbekleri metinlerde kullanılmıştır.

Hikâyelerde kullanılan görsellerin bireyin estetik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlandığı tespit edilmiştir. Görsellerin genel olarak ilgi çekici, hikâyeyi açıklayıcı, okuma alışkanlığını artıracak ve göze hitap edecek şekilde renkli ve net, bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek şekilde olduğunu söylemek mümkündür.

Hikâye kitaplarında kültür aktarım unsurlarına da sık sık rastlanmıştır. Türkiye'nin en güzide yerlerinin tanıtımından (İstanbul, Ankara, Bursa...) millî yemeklerimiz ve içeceklerimize (döner, ayran, baklava...) Türk milletinin en karakteristik özelliklerinden misafirperverliğe kadar farklı alanlarda kültürel unsurları görülmektedir. Bundan dolayı incelenen hikâye kitapları, kültür aktarımı bağlamında önemli bir misyonu yerine getirmiş görünmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde çıkan 10 hikâye kitabının sonunda farklı dil becerilerini destekleyecek şekilde etkinliklerin olduğu gözlenmiştir. Cümle kurma, eşleştirme, sıralama, soru yazma, tamamlama, işaretleme, doğru-yanlış vb. etkinliklerle okuyucunun metni anlamasını pekiştirecek ve dilbilgisini özümseyecek bir yol izlenmiştir. Ancak açık uçlu soru tiplerinin olmaması incelenen hikâyelerde bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Okuyucunun zihin dünyasını harekete geçirecek açık uçlu soruların sorulması çok önemlidir. Ayrıca dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerilerini artıracak alıştırmalar daha çok tercih edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerini destekleyecek alıştırmalar hikâye kitaplarında daha çok kullanılmalıdır. Etkili bir materyalin tüm dil beceri alanlarında bireyi tetikleyecek şekilde tasarlanması, dil eğitiminde vazgeçilemez bir olgudur.

4.1 Öneriler

- 1- Hikâye kitaplarının sonunda tasarlanan alıştırmalarda bireyin zihin dünyasını harekete geçirci açık uçlu sorulardan faydalanılmalıdır.
- 2- Hikâyelerin dili okuyucunun dikkatini çekecek şekilde tasarlanmalıdır.
- 3- Hikâyedeki olaylar günlük hayattan seçilebileceği gibi masalımsı öğelerinde olduğu ortamlar ve kişilerde kullanılabilir.
- 4- Hikâye kitaplarının Yunus Emre Enstitüsü haricinde birçok farklı kurum tarafından (TÖMER, Dil Eğitim Merkezleri) hazırlanarak dil eğitimi daha etkili hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Engin Yay., Ankara.
- Arslan, M. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Bakır, S. (2020). Orhan Kemal'in Hikâyeciliği: Kurgu, Teknik ve Anlatım. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 4(3), 402-430.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Kış-2, 7-23
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Demir, A. ve Açık F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler, *TÜBAR*, XXX, 51-72.
- Gökçe B. ve Sis N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinin "Hikâye Haritası" Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1925-1949.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.



- Gün M. ve Şimşek R. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikâye Seti Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 502-517.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi), *Türkiye'de Uluslararası Öğrenci Olmak Sempozyumu*.
- Karahan, L. (2008). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Oğuzkan, F. (1983). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Emel Yayıncılık (3.Baskı), Ankara.
- Sağlam A. G. (2007). Anne-Baba ve Öğretmenlerin Okul Öncesi Çocuk Kitaplarını Değerlendirmesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara, Tudem Yayınları.
- Tabak G. ve Çoban A. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Hikâye Haritalama Yöntemine Göre İncelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50.
- Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1, 33-47.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara, Türk Dil Kurumu.
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2019). Türkiye Maarif Vakfı, İstanbul.
- Yanardağ, M. F. (2007). Fakir Baykurt'un Hikâyelerinde Tema. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 227-263.
- Yüksel H. G. (2007). Anlatısal Metinler ve Kısa Öykü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 153-174.

Extended Summary

In teaching Turkish as a foreign language, using a story book as a material can be considered as an important auxiliary element in terms of gaining four basic language skills and grammar competence. The story is a material that should be used by students studying in pre-school, primary and secondary schools. In addition, the use of stories by individuals who want to learn Turkish independently from their mother tongue; It is very important to gain familiarity with Turkish and to give language skills in terms of establishing logic, reasoning and cause and effect relationships.

There are many evaluations on the definition of the story. Some of these evaluations are as follows: "Telling, transferring, repeating in the dictionary; The story, which means to narrate, transfer, repeat and to resemble, imitate as infinitive in the dictionary, is also used as a noun. The word story, which has emerged recently in Turkish, is derived from imitation, which is the equivalent of the Arabic meaning "to imitate". The story is among the oldest literary genres, as it has similarities with the epic genre in which extraordinary events are discussed. (Yazıcı, 2010, p.479-480) "A type of prose that tells about real or designed events, a story." (Türkçe Sözlük, 2005) "The story is the series of events (fabula) presented with a certain attitude, or simply the answer to the question of what is in the narrative." (Yüksel, 2007, p.159)

Literature related to the story and especially children's literature has an important effect on the education of children. "Literary products deliver the stimuli of life to the child and prepare him for life. This reveals the educational role of literary products." (Dilek, 2014, p.94) "The most basic function of children's literature is to give children a love of reading and reading habits. However, the genres of children's literature should be works that can direct children to qualified texts and give them a reading culture over time. Quality publications produced on behalf of children are an effective stimulus that opens the door of child-literature-art interaction." (Sever, 2003, p.11) "Stories have an important place in the concept of children's literature. Children's literature; It is the general name of oral and written products that appeal to the basic language skills (understanding and explaining), imagination, emotion and thought universe of children in the development and growth period, enrich their lives and arouse a sense of "beauty" in them. The main concern of children's literature, which sets out with a child-centered thought, is to suit the child." (Gökçe, Nis, 2011, p.1926) These evaluations show that stories, a product of children's literature, have a strong role in developing basic language skills and transferring cultural and aesthetic values to future generations. At the same time, some positive features such as feeling love for books through stories, increasing the richness of emotions, thoughts and imagination of individuals can be shown among the qualities of the stories. Stories with high literary value can also attract the attention of people who learn a new language and value that language.

The use of literary texts (story, fairy tale, novel, epic, fable, etc.) can be considered as an important stage in foreign language teaching. The use of literary texts has become very common in order to teach the four basic skills (reading, listening, speaking, writing) and language use (vocabulary, grammar, correct pronunciation) required in foreign language teaching. Even if students who are learning a new language have difficulty at first when they read a text written in a foreign language, over time they will see the use of that language and the use of different phrases and patterns. Seeing the different usage areas of a language is of great importance for students to improve their language learning.

Stories are a tool that has always been used in language teaching from past to present. "The continuation of the existence of narrative texts that have taken their place in the teaching and learning



process in various periods, from the Dekameron Stories to the Dede Korkut Stories, and Mevlana's Mesnevi, from the earliest periods of history to the present, is a sign of the importance of these texts in the teaching and learning process." (Shepherd and Tabak, 2011: 44). These literary texts, which are discussed in historical periods, can be used in language teaching as vocabulary, language capacity and cultural transfer. "It is known to be very useful that the use of storybooks, which has almost become a tradition in language teaching, is important for students, in terms of the permanence of the learning outcomes, functional use of language, etc. (Gün and Şimşek, 2017, p.503-504).

It can be stated that the story books published at the A1-A2 level are written on very different themes. Stories were written on themes such as the natural environment, Istanbul, birthday, holiday, friendship relations, hospitality, and holidays.

It can be said that idioms, reduplications, formulaic words and word types (verb, noun, adjective, adverb, preposition, conjunction) are used in the analyzed stories. Sentence structures are written in a short, clear and concise manner. Phrases compatible with the achievements of the Maarif Foundation Turkish Curriculum were frequently used in the stories. In addition, phrases such as adjectives and noun phrases are used in the texts.

It has been determined that the visuals used in the stories are designed to meet the aesthetic needs of the individual. It is possible to say that the visuals are generally interesting, descriptive of the story, colorful and clear in a way that will increase the reading habit and appeal to the eye, and positively affect the cognitive and affective developments of the individual.

Cultural transfer elements are also frequently encountered in story books. From the promotion of Turkey's most distinguished places (Istanbul, Ankara, Bursa...) to our national dishes and beverages (doner, ayran, baklava...) , from the most characteristic features of the Turkish nation to hospitality, cultural elements in various areas can be seen. Therefore, the analyzed story books seem to have fulfilled an important mission in the context of cultural transfer.

At the end of the 10 story books published by Yunus Emre Institute, it was observed that there were activities to support different language skills. A way has been drawn to reinforce the reader's understanding of the text and assimilate the grammar with the activities through making sentences, matching, ordering, writing questions, completing, marking, true-false etc.. However, the absence of open-ended question types can be considered as a deficiency in the analyzed stories. It is very important to ask open-ended questions that will stimulate the reader's mind world. In addition, exercises that will increase reading and writing skills from the four basic language skills were preferred more. Exercises that will support listening and speaking skills should be used more in storybooks. It is an indispensable phenomenon in language education that an effective material is designed to trigger the individual in all language skill areas.



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 02.05.2021 Kabul/Accepted: 09.06.2021

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Biçimbilim ve Söz Dizimi Farkındalığını Geliştirmede Araç Dil Kullanımı

Seda DEMİR^a

^a Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Sakarya, TÜRKİYE, serkoc_16@hotmail.com

 : 0000-0002-3044-8530

Öz. Türkçenin ikinci dil olarak Türkiye’de ve yabancı dil olarak yurt dışında öğretimi çoğunlukla öğrencilerin ana dillerine göre homojen dağıtılamadığı sınıf ve ortamlarda gerçekleşmektedir. Öğrencilerin ana diline göre oluşturulmuş homojen öğretim ortamlarında ana dilin sınırlı kullanımının sürece katkı sağladığı bilinmektedir. Ancak ana dili açısından homojen olmayan sınıflarda en azından öğrencilerin çoğunluğu tarafından bilinen ortak bir dile ihtiyaç duyulduğunda öğretimin temel ilkelerden olan “bilinenden bilinmeye” ilkesi çerçevesinde hedef dil öğretiminde araç dil kullanımının avantajlarından istifade edilebilir. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretirken öğretici-öğrenci arasındaki ortak dillerden istifade ederek tasnif, benzetme, farklılıkları ortaya koyma, karşılığını bulma veya örnek verme yoluyla öğrencilerin diğer dillerdeki bilgilerini harekete geçirecek öğrenilmekte güçlük çekilen konuların veya hedef kültüre ait öğelerin kavratılması kolaylaştırılabilir. Çalışma buradan hareketle Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde İngilizce başta olmak üzere dünyada en yaygın konuşulan Batı dillerinden biçimbilim veya söz dizimini ilgilendiren aşamalarda nasıl istifade edilebileceği yönünde Türkçe öğreticilerine içgörü sağlayacak biçimbilimsel ve sözdizimsel bazı detaylara yer vermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınırlı tutulduğu ve doğru örnekler üzerinden etkin şekilde yer verildiğinde araç dil kullanımının özellikle biçimbilimsel ve söz dizimsel alanlar açısından dil öğretimine katkı sağlayacağı tespitinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Biçimbilim, dil tipolojisi, diller arası transfer, sözdizimi, Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe.

The Use of Intermediary Language in Developing Morphological and Syntactic Awareness in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language

Seda DEMİR^a

^a Dr., Ministry of National Education, Sakarya, TURKEY, serkoc_16@hotmail.com

 ID : 0000-0002-3044-8530

Abstract. The instruction of Turkish as a foreign language abroad and the instruction of Turkish as a second language are carried out in classrooms that are not composed homogenously in terms of nationality of the learners. In learning environments where learners form homogeneous groups in terms of their mother tongue, it is a well-known fact that the mother tongue of the students contributes positively to the process within some limited levels of use. But in classrooms where this is not the case and at least when there is a need for any common language known by the majority of learners, one of the basic principles of teaching, "from known to the unknown" and the advantages of using an intermediary language can be made use of while teaching the target language. It can be easier to make students comprehend the items that complex and difficult to learn or items that belong to the target culture by benefitting from the languages known by the students in common by classifying, simulating, revealing differences, finding equivalents or giving examples by making use of the languages they know may be useful in making the understanding the difficult subject. From this point of view, the study aims to provide insight to Turkish teachers on how to use the most widely spoken European languages, especially English, in the stages of morphology or syntax in teaching Turkish as a foreign/Turkish language. According to the findings obtained in the research, it has been determined that the use of intermediary language will contribute to language teaching, especially in terms of morphological and syntactic areas, when it is limited and effectively included through correct examples.

Keywords: Morphology, linguistic typology, interlanguage transfer, syntax, Turkish as a foreign/second language.

1. GİRİŞ

Türkçe öğretimi veya yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili literatür incelendiğinde, son zamanlarda yapılan çalışmaların iki dillilik, çok dillilik, çok kültürlülük gibi konular üzerine yoğunlaşmaya başladığı görülebilir (Özdemir, 1988; İşçi ve Akkaya, 2018; Biçer ve Alan, 2018; Omar ve Okur, 2016; Avcı, 2009; Kızılemeşe ve Okur, 2020; Solmaz, 2019; Yılmaz ve Şengül, 2019; Çakır, 2002). Ayrıca ikinci dil veya yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaların geçmişine bakılırsa özellikle 1900'lü yılların doğal öğrenmeye odaklı öğretim ortamları oluşturmaya yöneldiği görülebilir. Doğal öğrenmeye odaklanan dil öğretim yöntemlerindeki yaklaşımlar hala yaygın olmakla birlikte bazı çalışmalar dil öğreticilerinin hala bu algıya sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin; Kurudayıoğlu ve Sapmaz (2016) yaptıkları çalışmada diğer bazı tespitlerin yanında çalışmaya katılan "öğretmenlerin yarısından fazlasının yabancı dil öğretim sürecinde aracı bir dilin kesinlikle kullanılmaması gerektiğini" düşündüğünü kaydetmiştir. Ancak bu durumundan farklı sonuçlar içeren çalışmalar da vardır. Örneğin Tiryakiol (2018, s. 98) yaptığı çalışmada katılımcılarının %70'inin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken araç dil kullanımını faydalı bulduğunu bildirmiştir. Travers (2017) ise çalışmasında

İtalyanca, Fransızca, Portekizce gibi dillerin üçüncü bir dil olarak öğreniminde İspanyolcanın araç dil olarak kullanımının dil öğretim sürecine katkılarının altını çizmiştir. Bu doğrultuda dil öğretiminde bireylerin anadillerine ek olarak hali hazırda hâkim oldukları ikinci bir dil veya yabancı dil olarak öğrendikleri başka bir dile yönelik bilgi birikiminden istifade etmenin gayet makul olduğu kabul edilebilir bir görüştür. Yine yabancı dil öğretimi noktasında bir yabancı dil öğrenirken diğer bir yabancı dilin köprü dil olarak kullanılmasının ve karşılaştırmalı dilbilgisinin sağlayacağı faydaların olduğunu ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Tanrıkulu ve Bayter, 2020; Arak, 2006).

Günümüzde İngilizcenin dünyada oldukça yaygın ve yoğun bir şekilde bilim ve kültür dili olarak kullanıldığı bilinen bir durumdur (Seidlhofer, 2005, s. 60; Kuo, 2006; Baker, 2011). Almanca ise dünya genelinde sanayi ve teknoloji alanlarında yaygın şekilde kullanılmaktadır. “Sanayi ülkesi olan Almanya’nın ekonomisinden aldığı güçle, dilini diğer ülkelere kabul ettirdiğini göz ardı etmemek gerekir” (Tanrıkulu ve Bayter, 2020, s. 78). Tarihi ve beşerî nedenlerle dünyada Almanca konuşan halk sayısı ise oldukça geniş bir alana yayılmış durumdadır. Almanca, Avrupa’nın en çok konuşulan ana dili olmakla birlikte Almanya, Avusturya, İsveç, Luxemburg, Liechtenstein ülkelerinin resmi dili olmak üzere dünya genelinde toplamda 94 milyondan fazla kişinin anadilidir (Tanrıkulu ve Bayter, 2020, s.78; Clyne, 1995, s. 4). İspanyolca ise dünyanın en çok konuşulan ilk beş dili arasında hatta İngilizce ve Çince den sonra üçüncü sırada yer almaktadır (Ateş ve Aytakin, 2020). Ayrıca özellikle son yıllarda dünyada öğretim hayatının ilköğretim kısmında veya yükseköğretimin herhangi bir aşamasında İngilizce dersi veya İngilizceden sonra yabancı dil olarak Almanca veya İspanyolca dersi almamış kişi sayısı azdır denebilir.

1.1. Amaç

Son dönemlerde Orta Doğu’dan çeşitli siyasi, beşerî ve ekonomik nedenlerle Türkiye’ye göç eden nüfus sayısı azımsanamayacak kadar fazladır. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda ve yükseköğretimde aktif olarak eğitim alan genç nüfusun Türkçe öğrenimi ise ülke genelinde ilgili yükseköğretim kurumlarında son dönemlerde oldukça önemsenen akademik meselelerden biri haline gelmiştir. Buradan hareketle çalışma Türkçe öğreticilerine kendileri ve öğrencileri arasında sınıf içi öğretim sürecini güçleştiren durumlarda bilinen ortak dillerin dilbilimsel özelliklerinden istifade edilebileceği yönünde iç görüşü sağlamayı hedeflemektedir.

1.2. Problem

Çalışma, hedef dil öğrencilerin öğretim bağlamı dâhilindeki etkileşimlerinde araç dil kullanımı ve işlevinin ne olabileceği konusunda özellikle öğrencilerin öğretici ile ortak başka bir dile hâkim olduğu durumlarda özellikle sözdizim ve biçimbilim konularının kavratılmasında rolü olup olmadığı problematiğine dayanmaktadır. Özetle, bilinen dillerin altyapılarına dayanarak Türkçenin dilbilimsel bazı özelliklerine yönelik öğrenmelerin ortak paydalarla desteklenebileceği, amaç ise ana dilinden sonra Batı dillerinden herhangi biri üzerine bilgi sahibi olan hedef dil öğrencilerinin bu yönde dilbilimsel becerilerinin geliştirilebileceğinin altını çizmektir. Buradan hareketle Türkçede sözdizimsel ve biçimbilimsel bazı noktalara dikkat çekilirken; üçüncü bir dil olarak dünya nüfusunun çoğunluğu tarafından bilindiği kabul edilen İngilizce, İspanyolca ve Almanca örnekler sağlama yoluna gidilmiştir.

1.3. Alanyazın Bilgisi

1.3.1. Dil Öğreniminde Anadil, İkinci veya Yabancı Dilden Aktarım

Hedef dil öğreniminin üçüncü veya dördüncü dil olarak gerçekleştiği durumlarda, hedef dildeki öğrenme yaşantılarının ana dili, birinci dil mi yoksa ikinci dilden veya yabancı dil olarak öğrenilmiş



başka bir dilden mi daha fazla etkilendiğine ilişkin farklı görüşler mevcuttur. Üçüncü bir dilin edinimi ikinci dilin edinimine benzeyebileceği ve süreci kolaylaştırabileceği gibi üçüncü bir dilin araya girmesi tüm dil öğrenim sürecinde edinilen bilginin işlenişini karmaşıklaştırabilir. Özellikle “sözdizimsel transfer ve üçüncü bir dilin öğrenilmesi zihinde bulunan mevcut dilbilimsel şemalarda ve dil kullanımına yönelik bilgi ağlarında değişikliğe neden olacaktır. Yalnız bununla kalmayıp aynı zamanda bu durum, bilgi ağlarının kontrol edilme şekillerini de değiştirecektir” (Green, 2017, s. 16).

Üçüncü bir dilin öğrenim sürecinde daha önce edinilmiş veya öğrenilmiş dillerin etkisini inceleyen çalışmalar farklı görüşler ortaya koymuştur. Bir grup araştırmacı yalnızca birinci dil veya ilk olarak öğrenilmiş dilden aktarımın üçüncü bir dil öğreniminde etkili olabileceğini; ikinci bir grup ise ikinci dilin dil öğrenimlerinde temel kaynak teşkil edeceğini ortaya koymaya çalışmıştır- *İkinci Dil Faktörü Yaklaşımı*- (Bardel ve Falk, 2007). İkinci dilin her alanda etkisinin olamayacağını- *Gelişimsel Olarak Yönetilen Transfer Hipotezi*- (Håkansson ve diğerleri, 2002); ayrıca her ikisinin de etkili olabileceğini savunan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; çalışmalarında yetişkinler ve çocukların üçüncü bir dil edinimi sürecinde, dil öğrenme süreci hakkında ne birinci dil ne ikinci dil ediniminin tek başına katkı sağlayamayacağı ve birinci dilin üçüncü dilin kazanım sürecinde ikinci dile göre çok fazla ayrıcalıklı bir rol oynamadığı yönünde iç görüye neden olabilecek veri sağlanmıştır- *Birikimli Artış Modeli* (Flynn, Foley ve Vmnitskaya, 2004) ve *Tipolojik Yakınlık Modeli* (Rothman ve Cabrelli Amaro (2010). Araştırmalar özellikle de sözdizimsel bilgi transferinin dil öğreniminin ilk aşamalarında ortaya çıktığına işaret etmektedir ve “Üçüncü bir dil öğreniminde söz varlığı edinimi noktasında ikinci dil öğreniminin etkisine temas eden çok sayıda çalışma bulunsa da araştırmacıların tümü böyle bir etkinin dilbilgisinin biçim-sözdizimsel açısına kadar genellenebileceği görüşünde değildir” (Bardel ve Falk, 2007).

Bu noktada üçüncü bir dilin edinim veya öğrenim süreçlerini etkileyen birtakım unsurları sıralamak gerekirse;

- Ana dili ve öğrenilen dillerin tipolojik yakınlıkları,
- İkinci dilden sonra herhangi bir dili öğrenen kişinin iki dilli olup olmadığı
- Ana dili, birinci dil ve diğer dillerin birbirlerine göre kültürel baskınlıkları,
- Dil öğrencisinin ana dili, birinci dili veya ikinci dil/ikinci olarak öğrendiği dildeki- yetkinliği,
- Üçüncü bir dil olarak hedef dili öğrenenlerin yaş aralığı (Cenoz, 2001, s. 16),
- Üçüncü veya daha sonraki bir dil olarak öğrenilecek hedef dilin öğrenci açısından etkinliği ve güncelliği,
- Dil öğrencisinin dil öğrenim stratejileri ve üst dilbilşsel farkındalık derecesi
- Dil öğrencisinin eski dil öğrenmelerinin sonucu olarak diğer dillerde edindiği/öğrendiği söz varlığı,
- Dilin işleyişine dair dikkat ve algı süreçlerinin kalitesi, bilişsel seviyede bu söz varlığı ve dilin öğrenim sırasında işleyen diğer kısımlarına yönelik uzun ve kısa süreli hafıza kullanım kapasitesi,
- Üçüncü dil olarak öğrenilecek hedef dilin öğrenildiği ortam, bağlam ve öğrenilme amacı,
- “Yabancı dil etkisi” olarak isimlendirilen yabancı dil öğrenimine yönelik olgu vs.

Bu unsurların çoğu her bir dil öğrencisine göre farklı dil öğrenim entegrasyonları ortaya çıkarabileceği gibi her biri kendine has dinamikleri olan ve dil öğrenim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek niteliktedir.

Çalışmada bahsi geçen Batı dillerinden herhangi birini bildiği kabul edilen öğrencilerle hedef dil yani ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi arasında araç dil kullanımına yönelik iletişim, çalışma bağlamına ikinci dil kavramının dahil olmasını gerektirmektedir. Genel bir yaklaşıma göre ana dilinden sonra öğrenilen herhangi ikinci, üçüncü, vs. bir dil ikinci dil olarak nitelendirilir (Ellis,1997, s.3) ve hedef dil ister ikinci ister üçüncü veya daha sonrasında öğrenilen dil durumunda olsun öğrenimi ana dili öğrenimini takip ettiği takdirde ikinci dil statüsünde öğreniliyor kabul edilir (Larsen-Freeman ve Long, 2014; Torike, 2006, s. 2; Littlewood, 2007). Bu nedenle bu noktadan itibaren hedef dilin üçüncü veya daha sonraki bir dil olarak da öğreniliyor olduğu durumlarda dahi ikinci dil olarak tanımlandığı yaklaşımdan hareketle bu statüdeki Türkçe öğretim/öğrenim bağlamları çalışma içinde Türkçenin ikinci dil öğretim/öğrenimi şeklinde adlandırılacaktır. Çünkü çalışmanın hareket noktası Türkçeyi ana dilinden sonra öğrendiği/edindiği başka herhangi bir dili takiben öğrenenlerin sınıf içi etkileşimlerinde öğretici ile araç dil üzerinden iletişimlerine temas etmektedir.

1.3.2. Türkçe Öğretimini Zorlaştıran Bir Etmen Olarak Dil Ailesi Farklılığı ve Dil Tipolojisi

Tipoloji ve tipolojiden daha soyut bir kavram olan dil evrenselleri araştırmaları, dilin sunduğu sınırlılıkları ve benzerlikleri sistemleştirir ve dillerdeki gramatikal özelliklerin dağılımlarını genetik, alana bağlı ve kültürel olarak dengeli verilerle araştırmaya çalışır (Erdem, 2015, s. 67). Araştırma için operasyonel bir tanım yapmak gerekirse dilsel tipoloji (veya dil tipolojisi), dilleri yapısal ve işlevsel özelliklerine göre inceleyen ve diller arası ortaklıkları merkeze alarak dil grupları ve dil ailelerinin kendilerine özgü karakteristik yönlerini sınıflandıran bir dilbilim alanıdır. Bu disiplinin filoloji alanına sağladığı temel hizmetlerden biri de dillerin dilbilimin çeşitli alt alanlarında yapısal olarak birbirlerinden hangi şekillerde farklılaşıp hangi özellikleri açısından benzer nitelikler taşıdığına tespitidir.

“Araştırmacılara, Ural ve Altay dilleri arasında genetik akrabalık olduğunu düşündüren, bugün ancak bölgesel tipolojik yakınlıkla açıklayabileceğimiz *ses uyumları, dilbilgisel cinsiyetin yokluğu, ileri düzeyde eklemeli oluşları, sözdiziminde sola dallanma* vb. özelliklerdir” (Yılmaz, 2016). Örneğin; fonetik yapısı gereği Türkçe, /ü/, /ö/ ve /ı/ gibi kendine özgü, uzun sesletime uğramayan ünlülere sahiptir ve genellikle /ğ/ sesinden önce gelen ünlüler uzun okunurlar. Sözcükler çift ünsüzle başlamazlar ancak sözcük sonunda ise bazı istisnai kullanımlar görülebilir. Eklemeli ve sondan ek alan bir dil olan Türkçe, sözcük üretimi ve çekimlerde fiilin sona ek alması ile karakterize yapıdadır. Çekimlerde ekler belirlidir ve ses olaylarından etkilenirler. Sözdiziminde ise sola dallanma dediğimiz yardımcı öğelerin fiilden önce yazılması durumu söz konusudur.

“Diller arası bu farklılıklar ufak gözükse de aslında anlam bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu tür farklılıklar kişinin farklı dildeki bir metni kendi diline çevirirken, tüm kelimelerin karşılığını bilse bile, doğru anlamı çıkarmasını güçleştirir. Kişilerin dil algısı yabancı dil öğrenme sürecinde de diller arasındaki yapı farklılıklarından dolayı zorluklar yaşamasına sebep olacaktır (İkiz, 2019, s. 15). Söz konusu dillerin tipolojik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak, Türkçe öğrenenlerin cümle öğelerini sıralamaya yönelik ana dillerinden, birinci veya ikinci dillerinden kaynaklı eğilimlerinin tespit edilmesinde faydalı olabilir ve hangi dili konuşanların cümle unsurlarında hangi varyasyonlarda cümle oluşturmaya meyilli olduklarını belirlemeye de yardımcı olur. Bu aynı zamanda dil öğrencilerinin ne



türden dil bilgisel hatalar yapmaya meyilli olduklarını bilmek ve yanlış öğrenmeler gerçekleşmeden doğru öğrenmelere zemin hazırlamak anlamına da gelebilir.

Diller arası benzerliklerin önemli bir kısmı kalıtımsaldır. Bir kısım benzerlikler ise tamamen rastlantısal. Kalıtımsal ve rastlantısal benzerliklerin dışında diller arası ilişkiler sonucu oluşmuş adeta yapay olan benzerlikler de vardır (Uzun, 2013). Örneğin; çalışma kapsamında da Türkçenin sözdizimi içinde İngilizce ile arasında ortaya çıkan kullanımlardan “Ne o ne de o...”, “Bunu hatırlıyor değilim”, “-miş olcağım, -yor olcağım” gibi yapılar İngilizce’den dilimize yapılan çeviriler sonucu dil kullanım şekilleri arasına girmiş sözdizimsel yapılarıdır. “Yine İngilizce *I am afraid ...*, *I hope (that)...*, *I am sure (that)...*, *I believe (that)...* yapılarının çevrili olan Türkçenin yapısına aykırı *Korkarım ki...*, *ümit ediyorum ki...*, *eminim ki...*, *inanıyorum ki...* kalıplaşmış ifadeleri özellikle Türkiye Türkçesinde yaygınlaşmaktadır (Özkan ve Musa, 2004). Tüm bu kullanımlar Türkçenin tipolojisinin etkisi altında kaldığı İngilizceden ödünç alınan yapılara örnektir.

İlgili literatürde aralarında anadili özellikle Arapça, Farsça, Türki Cumhuriyetlere ait diller, Balkan dilleri, Lehçe ve Slav dilleri bulunan Türkçe öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmaların da ortaya koyduğu gibi anadili veya diğer bilinen dillerin sözdizimsel kullanım özellikleri doğrudan veya dolaylı şekilde öğrenilen dile, bizim bağlamımızda Türkçe cümle kurma becerisine yansımaktadır (Musa ve Özkan, 2004; İpek, 2016, s. 401-403; Özdemir, Yazıcı ve Shiha, 2016; Karaçoban ve Kayhan 2016, s. 55; Çangal ve Hattatipoğlu 2016, s. 86; Bölükbaş ve Yargın, 2012; Nurlu ve Kutlu, 2015; Kozan, 2017).

Benzer etki yalnızca söz dizim değil sözvarlığı boyutunda da karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda bahsi geçen yapay benzerlikler arasında Türkçe söz varlığındaki bu yapay eş anlamlılığın getirdiği öğrenilmesi gereken söz varlığı yükünün artması da vardır. “Yabancı dillerden alınan sözcüklerin yerleşmiş versiyonlarının yanı sıra özgün biçimleri ile birlikte kullanılması, bu yöndeki öğrenme zorluğunu daha da artırmaktadır. Son yıllarda, Türkçede Fransızca okunuşuyla oturmuş birçok sözcüğün artık İngilizce okunuşuyla kullanılmaya başlaması, bu durumun farklı bir yönüdür” (Uzun, 2013). Bu olgu Türkçe öğrenenler açısından eşdizimliliğe uygun söz varlığı öğrenimini de bir problem haline getirmektedir.

Günümüzde hedef kitlenin hangi uyruktan, hangi ana dili ailesinden, hangi Türk lehçesinden, hangi kültürel çevreden ve hangi yaş grubundan olduğuna bakılmadan hazırlanan programlar, kitaplar/Türkçe öğretim setleri, oluşturulan homojen olmayan sınıflar, amaca ve ihtiyaca uygun olmayan ortamlar, Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan en ciddi sorunların başında gelir (Alyılmaz, 2018). Bu noktada, Türkçe öğrenecek hedef kitlenin dil ve kültürü tamamen farklı bir kişi olup olmadığına, ana dilinin farklı bir ailesinden olup olmadığına, Türk soylu olup olmadığına bakılmadan yabancı veya ikinci dil öğretimi sağlamak dil öğreniminin etkin gelişimini engelleyebilir. Farklı coğrafyaların farklı dillerini konuşan kişilerin Türkçe öğrenmesi amacıyla başvurduğu kurumlarda bu türden çeşitliliğin önüne geçilemediği veya anadil sınıfına uygun öğrenci tasnifi yapmanın gerek fiziksel gerekse metodolojik olarak mümkün olmadığı durumlarda Türkçe öğretimi gerçekleştirilmesi gerekiyorsa sürecin aksadığı veya öğrencilerin ana dillerinde bir karşılık bulamadığı; yeterince anlaşılmayan dil işlevleri anlatılırken herkesin fikir sahibi olduğu- en azından İngilizce gibi öğrencilerin çoğu tarafından bilinmesi beklenen- üçüncü bir dilin dilbilimsel öğeleri üzerinden açıklama yapmak bazen sorunu çözmekte etkili olabilir. Tam da bu nedenle “bilinenden bilinmeyene” şeklindeki öğrenim ilkesi ile de uyumlu olarak üçüncü bir dilden istifade etmek ortaya çıkabilecek öğrenim engellerini aşmakta ve öğrenimin en azından belirli dil alanlarında gerek açıklama gerek benzetme veya iki dilin işleyen yönlerindeki farkı ortaya

koymayla gerekse direkt örnek gösterimi ile gerçekleşmesini sağlamakta etkili olabilir. Bu noktada ise araç veya bir diğer adı ile aracı dil devreye girmektedir.

1.3.3. Dilbilimsel Farkındalık ve Bilinen Dillerin Dilbilimsel Özelliklerinin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi

Üstdil terimi, birçok farklı beceriyi tanımlamak için kullanılmaktadır. Cümleyi sözcüklere, sözcüğü hecelere, heceleri ise sesbirimlere ayırma, cümlenin dilin bileşenleri açısından doğru olup olmadığına karar verme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturma, uyaklı sözcükler bulma, ses ve sözcük oyunları ve benzeri işlemler, üstdil becerilerini değerlendirmek için kullanılan işlemlerden bazılarıdır (Sayar ve Turan, 2012, s. 50).

“Ölçünlü dili doğru ve etkili biçimde kullanan bireyler belli ölçüde dil farkındalığı geliştirmiş bireylerdir. Dil farkındalığı, bireyin kendi dilinin özelliklerine ve kullanımına karşı geliştirdiği bilinç ve duyarlılık anlamında düşünülmelidir” (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 103). “Dili oluşturan bu yapılar ve kurallar hakkında bilinçli olarak düşünmek, analizler yapmak ve onları manipüle etmek farklı bir zihinsel ve dilbilgisel boyuttur. Üstdil farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, semantik farkındalık, sentaktik farkındalık, pragmatik farkındalık, morfolojik farkındalık becerilerini kapsamaktadır” (Sayar ve Turan, 2012, 50). “Zaman ve kipleri, kişi eklerini öğrenememiş birinin yabancı dilde konuşma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenemez. Bu açıdan doğru düşünmeyi geliştiren dilbilgisi özellikle konuşma ve yazma eğitiminde yardımcı ve destekleyici bir çalışma alanı oluşturur. Aslında dilbilgisi öğretimindeki temel amaç anadilin mantığına göre koşullanmış bir algıyla yabancı dil öğrenmeye yönelen bireyin öğrenilen yabancı dil mantığına yönlendirilmesini sağlayabilmektir” (Genç ve Oflaz, 2015, s. 1274).

Üst dil farkındalığı geliştirmiş olan hedef dil öğrencileri, an adili kullanımlarındaki mevcut bilgi ve yaşantı zenginliklerini hedef dile aktarabilme becerisini geliştirebildikleri gibi hedef dili üçüncü bir dil olarak öğrenmeye çalışan bireylerin bu konuda önceki dil öğrenim veya edinim süreçlerinde kazandıkları farkındalık ve geliştirmiş oldukları stratejilerden istifade etme yetisine doğal olarak sahip olurlar. Her ne kadar dil öğrenim süreçlerinde yeni öğrenilen dil, bilinen dil veya dillere yönelik dilbilimsel birikimden ket vurma nedeniyle olumsuz etkilenme potansiyeline sahip olsa da ikinci dil edinim/öğrenim sürecinde kazanılan strateji geliştirme tecrübesi sonraki dillerin öğrenme aşamasında kendiliğinden devreye girecektir. Bu durum doğrudan bireylerin üstdilbilim farkındalığı ile ilgilidir.

1.3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sınıflarında Araç Dil Kullanımı

Hedef dil öğretiminde henüz iletişim ve dil kullanım bilgisinin çok az olduğu bağlamlarda hedef dile ilişkin öğretim girdisini tercüme etmek, anlaşılmasına yardımcı olmak veya öğretim sürecindeki tikanlıkların önüne geçmek için araç görevi gören, uluslararası anlamda baskın kullanıma sahip veya öğretim ortamındaki çoğu kişi tarafından bilinen dile aracı veya araç dil denir. “Hedef dili ana dili olarak konuşan öğretici ile ana dilleri farklı olan öğrenciler arasındaki iletişim için, taraflar bazen bunların dışında çoğunlukla uluslararasılık düzeyi yüksek olan üçüncü bir dile gereksinim duyabilir” (Durmuş, 2019).

Dünyanın farklı yerlerinden öğrencilerden oluşmuş başka bir ifade ile çok kültürlü, öğrenci profili sabit veya homojen olmayan dil öğretim sınıflarında öğretim stratejilerinin çeşitlenmesi, sorun çözümlerine yönelik öğrenci profilinin genelinin karşılaşılabileceği sorunların çözülmesi sürecin aksamaması ve motivasyon bozukluğunu engellemek açısından önemlidir. Bu aşamada öğrenci açısından özellikle de hedef dilin ikinci dil olarak öğrenildiği durumlarda hedef dil kadar hedef kültüre



ve onun dile yansıyan söz varlığına da hâkim olmak gerekmektedir. Bu da hedef dilin hedef kültürden ayrı öğretilmeyeceği sonucuna varılmasını sağlar. Ancak özellikle öğreticiler ile öğrenciler arasında hedef dilin öğretiminde bilgi akışında tıkanma veya sorun yaşandığı noktalarda öğretilmesi veya kavratılması beklenen söz varlığı, dil bilgisi yapısı, kullanım özelliğinin açıklanması vb. noktalarda araç dilin kullanımına başvurulabilir. Ancak “sınıflara, düzeylere ve dil öğretimini bağlamalarına göre bu dillerin (hedef dil, araç dil ve ana dili) yerinin, sırasının, oranının ne olması gerektiği, öğreticilerin pedagojik muhakeme becerilerinin gelişiminde ve öğretimin yönetiminde temel problematiklerdendir.” İşte bu başvurma oranının sıklığı, şekli ve sağlayabileceği yardıma ilişkin olarak gereklilik seviyesine uygun olup olmadığına karar vermek öğreticinin yeterlilikleri arasındadır. Araç dile öğretim süreci içinde çok yer verilmesi süreç açısından bazı sıkıntılar doğurabilir. Örneğin, Tiryakıol (2018, s. 98) yaptığı araştırmada Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin %70’inin araç dil kullanımını faydalı bulurken %20’si faydasız bulduğunu, %10’unun aracı dil kullanmanın iyi tarafları olduğu gibi kötü taraflarının da olduğunu belirttiklerini ifade etmektedir. Araştırmada aracı dili faydalı bulan öğrenciler Türkçe anlatılan dilbilgisi dersinde zorlandıklarını bildirmiş, dilbilgisi kuralları açıklanırken mümkünse İngilizce kullanılmasının öğrenimlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise başlangıç seviyesindeyken İngilizceye yer verilebileceğini ancak ilerleyen seviyelerde seviyelerde hedef dil öğretiminde yalnızca Türkçe iletişimin olması gerektiğini bildirmişlerdir.

Aslında alan yazında hedef dil öğretiminde ana dili veya öğretilen grubun özelliklerine göre bir araç dil kullanılmasına ilişkin oldukça karşıt görüş olduğu bilinmektedir. Örneğin bunlardan en yaygın olan yaklaşım, 1900’lü yılların başlarında ortaya atılan ve özellikle Almanya ve Fransa’da popüler olan Doğrudan Öğretim Yöntem veya diğer bir adı ile Doğal Yöntemdir. Hedef dil öğretiminde hedef dil dışında ana dil veya araç dil kullanımının süreci olumsuz etkileyeceğini ve dil öğretiminin yalnızca hedef dilde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunan bu yöntem de tek başına öğretimi etkin sağlayamayacak diğer yöntemler gibi birtakım eksiklikler içermekteydi. Örneğin; öğreticilerin hedef dili anadili olarak veya en az anadili seviyesinde konuşarak dil girdisi sağlaması gerektiğini ileri sürüyordu. Her öğretici kendi altyapısının bir yansıması olarak uygulama aşamasında metodun bu yönüne sıkı sıkıya bağlı kalamazdı. Üstelik bu metoda bu kadar tutunmak için öğretmenlerin hedef dildeki tümcelerden kaçınmak adına hedef dilde çok uzun cümleler kurması gerekiyor bu da süreci daha karmaşık ve anlaşılması zor hale getirebiliyordu. Oysa öğrencinin ana dilinde kısa bir açıklama tıkanıklık yaşanan noktada anlamı doğru iletmek veya mesajın/dilbilgisi konusunun/sözcüğün anlaşılmasında çok daha etkili olabilirdi (Richards ve Rodgers, 2001, s. 13).

1.3.5. Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Dilin Yapı Boyutunda Diller Arası Aktarımın Önemi

Çalışma bağlamında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından diller arası aktarım veya dilbilimsel noktalardan istifade edilebilecek noktalar sözcük ve sözcük içi değişimler seviyesinde ve de cümle içi cereyan eden özellikler seviyesinde ele alınmıştır. Özetle, biçimbilimsel ve sözdizimsel özelliklerin diller arası görecelik dilbilimsel benzerlik ve farklılıklara temas etme noktasında öğretim süreçlerinde faydalı olabileceğine işaret edilmeye çalışılacaktır.

1.3.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Sözcüklerde Biçimbilimsel Yapı Bilgisi

En küçük anlam birim parçalarından biri de morfemlerdir. Sözcük olarak ilk anda akla gelse de bir anlamda sözcüğün parçalanmış halidir diyebiliriz. Bilginin ve anlamın aktarılması, yeni sözcüklerin veya sentaktik unsurlar arasında geçici ilişkilerin kurulmasında görev alırlar. Başka bir açıklaması da kendi başlarına anlamı olmayan ve fonemlerin bir araya gelerek oluşturduğu en temel anlam göstergeleridir. Bu küçük anlambirimlerinin Türkçe karşılığı şekilbirim, biçimbirimdir. Yine iki türlü

olduğu belirtilir, bunlar bağımlı morfemler ve bağımsız morfemlerdir. Örneğin “babamlarda” sözcüğündeki "baba", "m", "lar", "da" birer morfemdir. Yani sonuç olarak küçük ve anlamı belirleyen birimlere morfem denir.

Bir sözcük yalnızca bir morfemden ibaret olabileceği gibi birden fazla morfemden de oluşabilir. Örneğin, “ihtişam” sözcüğü (ih-ti-şam) biçiminde hecelere bölünebilirse de bu hecelerden herhangi birinin tek başına anlam ifade ettiği söylenemez. Söz konusu biçimbirimler ancak bir araya geldiklerinde anlam oluşturmaktadırlar. Bu nedenle "ihtişam" sözcüğünün bir kavramı karşılayan en küçük bağımsız anlamlı bir dilbilimsel öge ve bir morfem olduğunu söyleyebiliriz. İşte, daha fazla anlamlı parçalara ayrılamayan birimlere kaç heceden oluştuklarından bağımsız olarak morfem adı verilir. Bağımsız yani tek başına bir anlam ifade edebilen morfemler tek heceli (“monosyllabic”) veya çok heceli (“polysyllabic”) türden olabilirler. Bu, onların bağımsız morfem olma özelliklerini etkilemez. Öte yandan, "ihtişam" bağımsız morfemine bağımlı bir morfem olan "lı" ekini ekleyecek olursak, bir bağımsız ve bir bağımlı morfemden oluşan "ihtişamlı" sözcüğünü elde ederiz. Bu da sözcüklerin bağımsız bir morfem veya bu şekilde bağımsız morfeme eklenmiş bir ya da birkaç bağımlı morfemden ortaya çıkmış olabileceğini göstermektedir; tıpkı "tavukçuluk" sözcüğünde olduğu gibi.

“Yabancıların Türkçe öğrenirken en çok zorlandığı konulardan biri de eklerin kullanımınıdır. Özellikle belirtme durumu eki (-ı, -i, -u, -ü) ve yönelme durumu eki (-a, -e) kullanmada yabancı öğrenciler zorlanır. Doğaldır ki bu zorlanmada öğrencilerin anadilinin etkisi büyüktür. Türkçedeki bulunma durum eki (-da, -de) İngilizcedeki “in, on, at” kullanımını içerir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda yapılan gözlemler ve araştırmalar sonucunda ad durum eklerinin kullanımında yapılan yanlışların, Türkçe öğretiminde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir” (Candaş Karababa, 2009, s. 273) Türkçe bağlantılı dil olması sebebiyle, Türkçenin sözdizimi özelliklerini incelemek sadece ögelerin sıralamasını (sentaks) değil aynı zamanda bu ögelerin aldığı eklerle de (morfoloji) ilgilidir. Çünkü Türkçe’de ögeler aldıkları eklerle farklı işlev ve anlamlara sahip olurlar.

Ullman (2001, 2004), ergenlikten itibaren yönetsel belleğin zayıfladığını ve bildirimsel belleğin güçlendiğini bilişsel ve nörolojik açılarından saptamıştır. Bu nedenle dilin biçimbilimsel-sözdizimsel öğeleri anadilde yönetsel bellek tarafından işlenirken ergenlikten sonraki yaşlarda başlayan ikinci dil öğreniminde ağırlıklı olarak bildirimsel bellek tarafından işleminden geçirilmektedir. Bunun doğal sonucu, geç yaşlardaki ikinci dil öğreniminin denetimli süreçlerden geçen açık bilgilere dayalı olmasıdır. Buna dayanarak, ergenlikten sonra geç yaşta dil öğrenmeye başlayan kişiler için dil öğrenme yatkınlığının tanımlanmasında açık bilgi türünün ağırlık kazandığı savunulabilir (Yalçın ve diğerleri, 2015).

1.3.7. İkinci Dil Türkçe Öğreniminde Sözcüklerin Kullanımı Açısından Sözdizim Bilgisinin Önemi

Sözdizimi (sentaks), dilin cümle yapısını, cümle türlerini, kelimelerin birleşme usulleri ile kelime gruplarını inceleyen gramerin büyük ve önemli bir koludur. Cümle, kelimelerin rastgele sıralanışıyla değil, onların belli kurala göre birleşmesinden meydana gelen bir bütündür. Meselâ “güzel hava” şeklindeki sıfat tamlaması, kelimelerin yerlerinin “Hava güzel” şeklinde değiştirilmesiyle cümleye dönüşür (Özkan ve Musa, 2004). Bu durum Türkçenin esnek ve zengin sözdizim özellikleri ile yakından ilgilidir.

Bunun farkında olan bireyler dil kullanımları sırasında hangi sözcüğün hangi sözcükle uyumlu olup olmadığını fark eder. Bu farkındalık doğru yapılanmış tümcelerin üretilmesini sağlar. Söz konusu doğru kullanımlar, özellikle yazı dilinde olması gereken kullanımlardır (Bayat, 2013). Ana dili konuşucuları,



dilin sözdizim kurallarını bilinçaltı yoluyla, kuralların varlığından habersiz olarak edinmektedirler; ancak söz konusu ikinci dil öğrencileri olduğunda, durum değişmektedir. Çünkü ikinci dil öğrencileri, sözcükleri bir arada tutan bu kuralların farkında olarak ve hatta bu kurallara özel bir çaba göstererek ikinci bir dili öğrenmeye çalışırlar (Brooks, 1964). O halde bu noktada söz konusu üçüncü bir dil öğrenmeye geldiğinde bilişsel boyutlarda sözdizimi hakimiyeti açısından sürecin daha da zorlayıcı olacağı düşünülebilir. Sözdizimsel farkındalık öğrenciye eksik fonoloji bilgisinin tamamlanmasında, dilbilimsel ve sentaktik bilgi açısından cümlenin hangi öğeyle devam etmesi gerektiğine karar vermesinde, cümlelerden ve paragraflardan anlam çıkarmak için sözcükbilimsel unsurları ve tümceleri açık bir şekilde tespit edip dile getirebilmesinde yardımcı olur. Türkçe sözdiziminin en göze çarpan özelliği, yüklemün tümce sonunda yer almasıdır. Bu özellik, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların en önemli nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkan ve Musa, 2004).

2. YÖNTEM

Çalışma, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde biçimbilimsel ve sözdizimsel konuların kavratılmasında araç dilin yerini, ortaya konmuş verileri ve görüşleri alanyazın taraması yoluyla belirleyerek ele alan, bu iki unsurun öğretimine ilişkin dil öğrencilerinin istifade edebileceği uygulamalı örnekler sunan betimsel bir çalışmadır. Çalışmada deneysel nitelik taşımayan araştırma desenlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, üzerinde çalışılan konuların tanımlanmasını amaç edinen çalışmalardır. Büyüközütürk vd. (2012, s. 24) betimsel araştırmanın mevcut durumu mümkün olduğu kadar eksiksiz ve özenle tanımlamayı hedeflediğini belirtmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Aşağıda Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretimi sırasında istifade edilebilecek, öğretim yeri ve bağlamına göre araç dil özelliği kazanabilecek bazı Batı dilleri ve Türkçe arasındaki biçimbilimsel kullanım özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma ve Sözcük Öğretimini Kolaylaştırabilecek Diller Arası Biçimbilimsel Bazı Detaylar

Türkçe ve Bazı Avrupa Dillerinde Sözcük Boyutunda Belirgin Biçimbilimsel Özellikler	Örnekler (Türkçeyi takiben İngilizce-İspanyolca-Almanca)
Türkçede yüklem ile özne arasında çoğulluk uyumu olup olmaması önemli bir ayrım sağlamaz ve çoğu zaman çoğulluğun yalnızca bir kez işaretlenmesi net ve anlaşılır anlam sağlamak açısından önemlidir. Avrupa dillerinde ise yüklem özne arasındaki çoğulluk durumu öznenin hemen	“Onlar bizi aramazlar” cümlesinde eylem sonundaki -lar eki, atılabilir: “Onlar bizi aramaz”. Bu türden çoğulluk işaretlemelerinde, ögenin cümle içinde bir kez işaretlenmesi yeterlidir. Aynı

sonra ayrı bir öge olarak kullanılan fiilin sonuna gelen çoğul özneye işaret eden ancak her kip kullanımında olmayan kullanım özellikleri ile belirlenir. Yani özne, Avrupa dillerinin çoğunda kendini fiile veya fiilden önce gelen yardımcı fiile yansıtma eğilimi taşır.

Birleşik fiil yani Türkçedeki “bakakalmak”, “yapıvermek”, “düşeyazmak” gibi yapıların İngilizcede ekleşik formda kullanımı mevcut değildir ancak bu anlamı tek başına karşılayan sözcüklerin varlığı söz konusudur.

Ek fiil olmadan da çekimli cümleler kurulabilir. Avrupa dillerinin çoğunda ek fiili idame ettiğini söyleyebileceğimiz “olmak” yardımcı fiilinin türevlerini veya bir fiil kullanmadan çekimli cümle kurulamaz.

Türkçede bağlaç kullanmadan sözcük boyutunda birtakım ekler kullanarak cümleleri bağlamak mümkün olabilir. Avrupa dillerinde cümle bağlamalarında genellikle bağlaç gereklidir:

Türkçede “ki” edatının Avrupa dillerinde “that”, “que”, “dass” gibi bağlama sözcükleri ile aynı işlev ve kullanıma sahip olduğu düşünülebilir.

Türkçede sayı sıfatlarıyla oluşturulmuş sıfat tamlamalarında sıfattan sonra gelen isim soylu sözcük çoğul kullanılmaz. Bu durum Avrupa dillerinde ise tam tersi şekilde cereyan etmektedir:

şekilde:

“*Bizi aramazlar*” şeklinde tek bir çoğul işaretleme sağlanması anlamın yeterince veya olduğu gibi aktarılması noktasında çoğu zaman yeterlidir. “*They don’t call us.*” (İng.)

“*Ellos no nos llaman*” (İsp.)

“*Sie rufen uns nicht an*” (Alm.)

“Öylece bakakaldı.”

“S/he *just stared.*”

“El/Ella *sólo se quedó mirando.*”

“Er/Sie *starrte nur an.*”

“Bugün deniz ılık.”

“The sea *is* warm today.”

“Hoy el mar *esta* caliente.”

“Das Meer *ist* heute warm.”

“Okula geç kaldığımdan acele ettim.”

“*As* I was late for school, I hurried up”.

“*Porque* llegaba tarde a la escuela, me apresuré”.

“*Da* ich zu spät zur Schule kam, beeilte ich mich.”

“Hava o kadar sıcaktı ki hepimiz susadık.”

“The weather was *so hot that* we all got thirsty.”

“El clima estaba *tan caluroso que* a todos nos dio sed.”

“Das Wetter war *so heiß, dass* wir alle durstig wurden.”

“Damda *iki kedi* var.”

“There are *two cats* on the roof.”

“Hay *dos gatos* en el techo.”

“Auf dem Dach sind *zwei Katzen.*”

Aşağıdaki tabloda ise Türkçenin yabancı/ikinci dil öğretimi sırasında istifade edilebilecek, öğretim yeri ve bağlamına göre araç dil özelliği kazanabilecek bazı Batı dilleri ve Türkçe arasındaki sözdizimsel kullanım özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma ve Sözcük Öğretimini Kolaylaştırabilecek Diller Arası Sözdizimsel Bazı Detaylar

Tümce Boyutunda Sözdizimsel Açıdan Belirgin Özellikler	Örnekler (<i>Türkçeyi takiben İngilizce-İspanyolca-Almanca</i>)
Türkçede eyleme yardımcı öge veya nesne teşkil eden tüm sözcükler fiilden önce kullanılır; yani yardımcı unsur her zaman asıl unsurdan önce gelir. Almanca bu kullanımda Türkçe gibi hareket eder.	<p>“<u>Televizyonu kapatabilir</u> misin?”: Kapatma eylemine nesne olan öge televizyondur. Nesne fiilden önce kullanılır. Çoğu batı dilinde nesne fiili takip eder:</p> <p>“Can you <u>turn off the tv?</u>”</p> <p>“¿Puedes <u>apagar la televisión?</u>”</p> <p>“Kannst du <u>den Fernseher ausschalten?</u>”</p> <p>“<u>masanın üzerinde</u>”, “<u>masanın altında</u>”</p> <p>“<u>on the table</u>”, “<u>under the table</u>”</p> <p>“<u>sobre la mesa</u>”, “<u>debajo de la mesa</u>”</p> <p>“<u>auf den Tisch</u>”, “<u>unter dem Tisch</u>”</p> <p>“<u>çocuk gibi</u>”, “<u>akşama kadar</u>”</p> <p>“<u>like a child</u>”, “<u>until the evening</u>”</p> <p>“<u>como una</u> niña/ un niño”, “hasta la noche”</p> <p>“wie ein Kind”, “bis zum Abend”</p> <p>“<u>Duvarın dibinde</u> durma!”</p> <p>“<u>Kitabın altında</u> ne yazıyor?”</p> <p>“Don’t stand <u>near the wall!</u>”</p> <p>“What is written <u>beneath the book?</u>”</p> <p>“No te pares <u>cerca de la pared.</u>”</p> <p>“¿Qué está escrito <u>debajo del libro?</u>”</p> <p>“Steh nicht in <u>der Nähe der Wand.</u>“</p> <p>“Was steht <u>unter dem Buch</u> geschrieben?“</p>
Türkçede yer yön zarfları ve edatlar isimlerden sonra gelirken çoğu Avrupa dilinde isimden önce gelmektedir.	
Yer yön bildiren zarf soylu sözcükler ile nesnelerin bulunduğu yer isimlerini ifade eden köşe, dip, kenar, alt, üst, arka, ön, yan, sağ, sol, iç, dış, vs. gibi sözcükler iyelik eki ile kullanıldıklarında tamlanan veya tamlayan görevi üstlenebilirler. Oysa Batı dillerinde yer yön bildiren zarflar ve mekân-bulunma atfı yapan sözcükler her zaman ayrı öge olarak yerini bildirdikleri sözcüklerden önce gelirler.	
Türkçede iyelik iki noktada bildirilebileceği gibi iyelik zamirleri hiç kullanılmayabilir. Batı	“Bu benim arkadaşım Ahmet”

dillerinde ise iyelik bildiren sözcük ayrı bir şekilde sahip olunan ögeden önce gelir ve atılırsa aitlik anlamı kaybolur.

Türkçe soylu sözcüklerde cinsiyetin olmayışı Batı dillerinin bazılarına göre farklı bir durumdur. İngilizcede sözcüklerde cinsiyet aranmaz ancak Alman ve İspanyol dillerinde sözcüklerde cinsiyet sözcüğün doğru kullanımını etkileyen önemli bir faktördür.

Türkçede sahiplik kavramı tümce içinde birden fazla şekilde ifade edilebildiği gibi sahip olunan kavramların isimlerinin önüne iyelik eki getirilerek veya sahip olunan nesne ismin yönelme halinde kullanılarak da belirtilebilmektedir. Ayrıca iyelik zamiri bulunduran ve sahiplik bildiren cümleler kurmak da mümkündür. Batı dillerinin çoğunda sahiplik içeren cümlelerde iyelik eki kullanılmadığı gibi sahip olunan kavramı karşılayan isim genellikle yalın haldedir.

Batı dillerinde ilgi cümleleri ile kurulan tanım cümleleri Türkçede fiilimsiler (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) ile sağlanır.

“Bu arkadaşım Ahmet.”

Ayrıca son zamanlarda dil bilgisel olmayan bazı kullanımlara göre “senin arkadaş Ahmet”, “bizim komşu Şükran” örneklerinde olduğu gibi iyelik eki düşebilir.

“Your friend Ahmet”

“Tu amigo Ahmet”

“Dein Freund Ahmet”

Türkçede sözcüklerin cinsiyeti olmadığı için gerekli bağlamlarda “bayan, kadın ve dişi” sözcükleri kullanılarak cinsiyet anlamı sağlanmaya çalışılır:

“Bayan tuvaleti”, “kadın kıyafeti, “dişi kedi” gibi.

İngilizcede de Türkçede olduğu gibi sözcüklerin kendilerine yüklü bir cinsiyet özelliği yoktur ancak cümle ögelerinde “she” ve “he” özneleri dişi ve eril öge iması taşır. İspanyolca ve Almanca ise sözcükbilimde cinsiyet faktörünün ağır bastığı dillerdir. Dişil ve eril iması İspanyolca ve Almancada hem belirteç hem de sözcük yapısı içinde işaretlenir:

“la dueña”- “el dueño”

“der Inhaber”- “die Inhaberin”

“Çocuğum var.”

“Benim çocuğum var.”

“Ben bir çocuğa sahibim.”

“I have (got) a child.”

“(Yo) tengo una hija/un hijo.”

“Ich habe ein Kind.”

İlgi cümlelerinde:

“O gece kapıyı çalan bendim.”



“Ne yaptığımı görebiliyorum.”

“Ne zaman gideceğimizi unuttum.”

“It was me who knocked the door that night.”

“I can see what you are doing.”

“I forgot when we were going to go.”

“Fui yo quien toco la puerta esa noche.”

“Puedo ver lo que esta haciendo.”

“Olvidé cuando íbamos a ir.”

“Ich war es, der in dieser Nacht an die Tür geklopft hat.“

“Ich kann sehen, was du tust.”

“Ich habe vergessen, wann wir gehen würden.”

“Kırılan kupayı yerden alır mısın?": nesne

“Kırılan kupa her yere dağıldı.”: özne

“Kırılan kupaya dikkat et, basma.”: dolaylı tümleş

“En sevdiğim kupa o kırılan kupaydı: yüklem

“Can you pick the broken cup?": nesne

“The broken cup scattered all around.”: özne

“¿Puedes recoger la copa rota?: nesne

“La copa rota esparcida por todas partes.”: özne

“Kannst du die zerbrochene Tasse pflücken?":

özne

“Die zerbrochene Tasse war überall verstreut.”:

Türkçe fiilimsiler yoluyla tamlama oluşturma bakımından zengindir ve Türkçede tamlayanı fiilimsilerle yapılan isim tamlamaları genellikle cümlede ek-fiil formunda da olsa yüklem olarak dahi hemen her görevi üstlenebilirler. Batı dillerinde ise genellikle bu yapılar özne veya nesne görevindedir. Sözdizimleri gereği fiil cümle içinde ayrı bir öge olarak tek başına veya yardımcı bir fiil ile yer aldığı için fiil olarak kullanılamazlar.

nesne

“Olan” ortacının Batı dillerinin çoğunda benzer bir işleve sahip dengi mevcuttur. Ancak İngilizcede “olan” anlamı sağlamak için “one” sözcüğü kullanırken; diğer dillerde bu kullanım artikel yani belirteç kullanılarak sağlanmaktadır.

Türkçede önemsizleştirmek, basitleştirmek, genellemek, önemini azaltmak, sevimlileştirmek, pekiştirmek, belirsizlik anlamı katmak gibi amaçlarla kullanılan tekrarlardan oluşan birleşik yapılar yaygındır ve tipik özelliklerindedir. Avrupa dillerinin çoğunda aynı özellikte ikilemelere rastlamak mümkündür. Bu ikilemeler komple kelime tekrarı, kısmi tekrarlar ve ses uyumlu tekrarlar gibi farklı türlerde olabilir.

Türkçede şahıs ekleri kullanılarak oluşturulmuş fiilimsi yapılar cümle içinde hem özne hem de fiil olarak kullanılabilirler (ilgi durumunda özne) Aynı durum Avrupa dillerinin çoğu açısından da geçerlidir:

Avrupa dillerinin çoğunda kalıp fiil olarak ifade edilen olasılık, yetenek, izin, istek, kapasite, öneriler, düzen, yükümlülük veya tavsiye bildiren fiiller, Türkçede;

*yükümlülük yani –malı/-meli anlamında fiil kökü + mastar eki veya fiilimsi + iyelik eki ve lâzım/gerek

* olasılık, izin veya beceri ile ilgili ifadelerde -ebilmek/abilmek ekleri kadar fiilimsinin iyelik eki ile kullanımı ve mümkün ifadesi;

*tavsiye veya uyarı amacıyla fiil kökü + şart kipi -se, -sa + iyelik ekinden sonra “iyi olur” ifadesi;

fiil kökü+ mastar eki veya fiilimsi kullanımları ve kalıp fiil kullanımına karşılık gelen ifadeler görmek mümkündür.

“küçük olan”

“the little one”

“el pequeño”

“Der Kleine”

“Ivır zıvır bunlar.”

“Such a knick-knack/ bric-a-brac!”

“Es un coche-coche.”

“Krimskrams” “ruck zuck”

“Gece geç gelmen hepimizi rahatsız etti.” veya“Hepimizi rahatsız eden şey gece geç gelmendi.”

“Your arriving late at night disturbed us all.”

“Tu llegada tarde en la noche nos molestó a todos”.

“Ihre Ankunft spät in der Nacht hat uns alle gestört.”

“Şimdi gitmem gerek/lazım.”

“I must go now.”

“Tengo que ir ahora.”

“Ich muss jetzt gehen.”

“Ancak bu şekilde olması mümkün.”

“Dışarı çıkmam mümkün mü?”

“Can I go out?”

“¿Puedo salir?”

“Kann ich raus gehen?”

“Fazla kurcalamasan iyi olur”

“You shouldn’t /had better not fiddle with it any



more.”

“No deberías jugar más con eso.”

“Du solltest nicht mehr damit herumspielen.“

Tablo 2’de de görüldüğü gibi sözcük boyutu da dahil olmak üzere Türkçenin bazı tipik sözdizimi detaylarının- ana dili Türkçeye çok uzak bir dil ise en azından bilinen Avrupa dilleri üzerinden- örneklerle açıklanması öğrencilerin kural dışı kullanımlara aşina olup sözdizimsel becerilerin ediniminde engel teşkil eden unsurların azaltılmasına yardımcı olunabilir.

Çalışmada araç dil kullanımının Türkçenin söz dizimi ve biçimbilimi /sözcük öğretimine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Türkçe sözdiziminin karakteristik özelliklerinin sistematikleştirilerek; sıra dışı veya öğrencilerin ana/birinci dillerinden farklı olan yönleriyle bir bütün halinde ve sistematik olarak çalışılması da sözcük öğretiminin yazma becerisi ile entegrasyonu noktasında faydalı olabilir.
- Hedef dil öğretimi ile ilgili olarak sözdizimsel farkındalığı artırmak adına sözcük türlerinin Türkçe öğrenenler tarafından iyi tanınmasını sağlamak; sözdizimsel açıdan cümle içi öğelerin yerlerini, anlamı en iyi şekilde yansıtabilecek şekilde ayarlama becerisi kazandırmak önemlidir. Örneğin; iş oluş bildiren sözcüklerin genellikle yüklem olarak konumlandırılması gerektiğini, sondan eklemeli karakterde olduğundan dolayı özne ve kip için cümle içi ayrı öge yani yardımcı fiil kullanan (İngilizce, Almanca gibi) dil türlerinden farklı olarak bu öğelerin Türkçede eylem bildiren ögeye eklerle işaretlendiğini bildirmek gerekir.
- Arapça ve İbranice gibi hem alfabetik sistemi hem de yazım yönü- sağdan sola- farklı olan, ünlü seslerin ise kullanılmadığı dillerin anadili konuşucuları ikinci dil veya yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken ortografik yeterliliğin yanı sıra biçimbilim yani morfolojiye dayalı yeterlilik geliştirmek durumunda da kalırlar. Bu noktada ana dili bu dillerden olan öğrencilerin özellikle okuma ve yazma aşamasında yönlendirici materyal kullanılarak Türkçe sözcüklerin yapısı ve eklerle işaretlenmesi konusunda da farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Bunu yapmanın en etkili yollarından biri de anlamakta güçlük çektikleri yapıya bildikleri bir dilde eş değer örnekler sunmak veya farkı ortaya koymak olabilir.

4. SONUÇ

Yabancı/ikinci dil öğretiminde çeşitli nedenlerle ortaya çıkan öğrenme güçlükleri bazen Türkçe öğrenenlerin ana dillerinde ilgili dil yapısının mevcut olmayışından veya ana dilinde/bildiği diğer dillerde farklı işleve sahip bir yapı olmasından kaynaklanabilir. Bu gibi durumlarda güçlük çekilen konularla ilgili olarak öğrencilerin ana dilinden başka bildiği diğer dillere başvurmak bazen pratik çözümler ortaya koymak ve öğrenme engellerini aşmakta faydalı olabilir. Çünkü önceki dil edinim ve öğrenimlerinden kalan yaşantı ve öğrenmeler farklı formlarda da olsa hedef dilde bu yapıların kullanım nedenleri ve işlevlerini tanımada kolaylık sağlar. Çalışmada da önerildiği gibi özellikle sözcük boyutunda veya sözdizimsel açıdan anlaşılması güçlük çekilen konuların kavratılabilmesi amacı ile en azından öğrencilerin bildikleri Batı veya Avrupa dillerinin varlığı önemli bir avantaj olarak görülebilir. Nitekim, Türkiye de dahil olmak üzere İngilizce çoğu dünya ülkesinin eğitim programında eğitim dili,

yabancı ve seçmeli yabancı dil olarak yer almaktadır. Aynı şekilde çok kültürlü bir sınıfta dil öğreniyorlar ise Türkçeyi yabancı dil olarak Türkiye dışında öğrenenler için de herhangi bir Batı dilinin sınıfın çoğunluğunca bilinmesi muhtemeldir. Bu noktada başvuru dilin ait olduğu dil ailesi ve dil tipolojisinin de öğrenmeye sağlayabileceği katkı noktasında hedef dil ile olan benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesinde yarar vardır. Bu çalışmaya benzer şekilde farklı dil ailelerinden ve Türk Cumhuriyetlerinin lehçelerinden Türkçeye olan benzerlikleri noktasında gerek biçimbilim gerekse sözdizimsel boyutta başvuru dil kaynaklarının oluşturulması Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi noktasında öğrenme engellerinin bu alanlardan kaynaklanan kısımlarının daha kolay ortadan kaldırılmasında faydası olacaktır.

KAYNAKÇA

- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin/ “öğrenen” in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Arak, H. (2006). İkinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesinde İngilizcenin ve karşılaştırmalı dilbilgisinin rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 205-216.
- Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579.
- Avcı, S. (2019). *Tunus' ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimine iki dilliliğin etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bardel, C. ve Y. Falk (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Baker, W. (2009). The cultures of English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, 43(4), 567-592.
- Bayat, N. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizim hataları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 116-144.
- Bıçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye, Yeni Türk Dili Özel Sayısı-II*, 100, 346-352.
- Bölükbaş, F. ve A. Yargın (2012). Error analysis in usage of basic tenses in Turkish by Kirgiz students. *Studia Uralo-altaica*, 49, 143-151.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning, theory and practice*. San Diego: Harcourt, Brace & World Publish.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul, Multilingual Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.



- Candaş Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, XLII(2), 265-277.
- Clyne, M. G. (1995). *The German language in a changing Europe*. Cambridge University Press.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü Ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çangal, Ö. ve A. Hattatıoğlu (2016). Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (s. 71-112). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. (Ed.) Jasone Cenoz. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic Perspectives* içinde, 9-20. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Erdem, M. (2015). Türk Dili Tipolojisi Üzerine. *Alkış Bitiği Kemal Eraslan Armağanı*. Ankara: TKAE Yay, 67-76.
- Flynn, S., Foley, C. ve J. Vinnitskaya (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *The International Journal of Multilingualism*, 1(3), 3-16.
- Genç, H. N. ve Oflaz, A. (2015). Fransızca ve Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi gelişiminde karşılaştıkları sözcükbilimsel, yazım bilgisel ve sözdizimsel sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7, 1273-1288
- Green, D. W. (2017). Language control in the context of L3 acquisition. *L3 Syntactic Transfer: Models, new developments and implications* içinde, 5, 13-31.
- Håkansson, G., Pienemann, M. ve Sayheli, S. (2002). Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research*, 18, 250-73.
- İkiz, B. (2019). Ana dili söz dizimi tipolojisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- İşçi C. ve N. Akkaya (2018). İkidilli öğrencilerin Türkçe dersi dinleme becerisine ilişkin özyeterlilikleri: Ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 891-905.
- İpek, S. (2016). Polonya'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi (s. 383-424).

- Karaçoban, E., Kayhan, S. ve M. Kayhan (2016). Arnavutluk'ta Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve Çözüm önerileri (Tiran Örneği). Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (s. 43-70). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Kızılcı, R. ve A. Okur (2020). Yenilikçi eğitim ve öğretim uygulamaları kapsamında Belçika'daki ikidilli Türk çocuklarına Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine bir çalışma (Gent örneği). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 64-92.
- Kuo, I. C. (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal*, 60(3), 213-221.
- Kurudayıoğlu, M. ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(3), 85-102.
- Kozan, O. (2017). Yabancı dil/çeviri eğitiminde karşıtsal çözümleme: biçim-işlev-anlam üçlüsü. *Dil Dergisi*, 2(168), 65-81.
- Nurlu, M. ve A. Kutlu (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye al yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- Omar, M. ve Okur, A. (2016). Irak Türkmenlerinin eğitim sorunları, iki dillilik ve Türkçe öğretimi üzerine: Kerkük ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 133-147.
- Özdemir, M. Ç. (1988). Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarında ikidillilik ve Türkçe öğretimi. *TÖMER. AÜ. Dünyadaki Türkçe Öğretimi*, 1, 86.
- Özdemir, V., Yazıcı, M. H. ve M. Shiha (2016). Mısır'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Kahire Örneği). Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* içinde (259-296. ss.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Özkan, F. ve B. Musa (2004). Yabancı dillerin Türkçenin söz dizimi üzerindeki etkisi. *Bilig*, 30, 95-139.
- Richards, J. C. ve T.S. Rodgers (2001). Approaches and methods in language teaching (Cambridge language teaching library). *Cambridge University, Cambridge*.
- Rothman, J. ve Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at L3 initial state. *Second Language Acquisition Research*, 26(2), 189-218.
- Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(02), 49-67.
- Seidlhofer, B. (2005). *English as a lingua franca*. Peter Lang.

- Solmaz, M. (2019). *Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi*, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrikulu, L. ve Bayter, T. (2020). Almanca öğretiminde İngilizcenin köprü dil olarak kullanılması. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 78-91.
- Tiryakiol, S. (2018). *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde pedagojik dilbilgisi kullanımına yönelik ders modeli önerisi*. Basılmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Travers, W. (2018). Spanish as a pivot language for third language learning in the United States. *Hispania*, 100(5), 279-284.
- Uzun, E. N., (2013). Dil öğretiminde dil tipolojisinin yeri üzerine. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi: el kitabı* içinde. (551-563. ss.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yalçın, Ş., Çeçen, S. ve Erçetin, G. (2015). Dil öğrenme yatkınlığının tanımlanmasında işler bellek ve açık/örtük bilgi türlerinin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2), 1-17.
- Yılmaz, E. (2016), "Türkçenin tipolojisi", *yabancı dil olarak türkçe öğretimi, kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*, Ed. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (s. 1-15), Ankara, Pegem Akademi.
- Yılmaz, O. ve Şengül, M. (2019). *Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Extended Summary

While arranging the language teaching environments, various limitations might arise. These limitations happen to be the cultural diversity on part of the learners, physical inadequacies like lack of personnel, lack of classroom, etc. Apart from these reasons like the inability to form classes according to students' mother tongue because the classes may not be homogeneous in terms of learner's mother tongues, and there might emerge some other academic factors and limitations in the teaching process. Teaching Turkish as a foreign/second language can be interrupted due to the linguistic differences that occur due to working parts of the language resulting from various linguistic reasons.

At that point, teachers' diversification of teaching strategies in multicultural language teaching classrooms with a fixed or non-homogeneous learner profile counts a lot. This is especially important in terms of solving the problems learners encounter in the form of an interruption by the inability to comprehend a linguistic structure which also prevents motivation. As second language learners try to learn a second language by being aware of these rules that hold words together and even by making a special effort to apply these rules. So, it can be assumed that the process will be more challenging in terms of syntax dominance in the cognitive dimensions when it comes to learning a third language. Syntactic awareness helps the student to complete the missing phonology knowledge, to decide with which element the sentence should continue in terms of linguistic and syntactic knowledge, to clearly identify and articulate lexical elements and sentences in order to make sense of sentences and paragraphs. For example, the most striking feature of Turkish syntax is that the predicate is at the end of the sentence. This feature appears to be one of the most important reasons for the problems experienced in teaching Turkish as a foreign language.

In short, it could be helpful to act according to the learning principle "from the known to the unknown" benefitting from the languages known by the students by classifying, simulating, revealing differences, finding equivalents or giving examples by making use of the languages they know. It may be useful in understanding the difficult subject. From this point of view, the study aims to provide insight to Turkish teachers on how to use the most widely spoken European languages, especially English, in the stages of morphology or syntax in teaching Turkish as a foreign language- if students speak any of these.

The article is a theoretical study that addresses the place of the intermediary language in making learners comprehend the morphological and syntactic issues while teaching Turkish as a foreign or second language, by determining the revealed data and opinions through literature review and presenting practical examples for the teaching of these two elements in a way that language teachers can benefit from.

Learning difficulties that occur while teaching foreign/second language may sometimes be due to the absence of the relevant language structure in the mother tongue of Turkish learners or the structure functioning differently in their native language/other languages they know. It can sometimes be helpful to come up with practical solutions and overcome learning barriers to refer to other languages that students know other than their mother tongue for issues that are difficult in such learning situations. Because the experiences and learning from previous language acquisition and learning, albeit in different forms, make it easy to recognize the reasons and functions of using these structures in the target language. Here, it is important to stress the use of a medium in teaching that can be called the intermediary language, a language known by the teacher and the instructor in common.



As suggested in the study, the existence of European languages, which students know at least, can be seen as an important advantage in order to grasp issues that are difficult to understand, especially in word-size or syntactic terms. At this point, it is useful to determine the similarities and differences with the target language and the intermediary language making use of the knowledge of linguistic typology that can improve and enhance the learning process.

In accordance with the main point in the study, creating resources that can be referenced for specifying both morphological and syntactical problematic areas that are applicable both to Turkish and other dialects of the Turkic Republics as well as other typologically different languages from other language families in the world. It could also be useful in eliminating the parts of learning causing obstacles in these structural areas.



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 13.05.2021 Kabul/Accepted: 10.06.2021

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe ğretim Seti Ders Kitabındaki Görsellerde Kültür Aktarımı

Kadir KAPLAN^a

^a Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, TÜRKİYE, kadkaplan@gmail.com

 : 0000-0001-7901-1025

z. Dil ğretiminde hedef sadece dört temel dil becerisinin (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) kazandırılması değildir. Dil ğretimi aynı zamanda kültür aktarımıdır. Avrupa Dilleri Ortak ereve Metni'nde ve bu metinden hareketle Türkiye Maarif Vakfınca hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi Programı'nda belirtildiği üzere dil ğretimi ile kültürleme de hedeflenmektedir. Bu yönüyle yabancı dil ğretiminde kültür aktarımı da oldukça önemlidir. Ders kitapları kültürel aktarım sürecinin en önemli ögelerinden biri iken görseller de kültür aktarımında rol oynayan önemli araçlardandır. Ders kitapları, ğretim programlarının eğitim ğretim sürecindeki temsilcisi durumundadır. Bu özelliği ile ders kitapları ğretim programıyla uyumlu olmalı, programda hedeflenen nitelikleri kazandırmaya dönük olmalıdır. Araştırmada Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklım Türkçe Seti A1 ders kitabında yer alan görsel materyaller, sosyokültürel özellikler barındırıp barındırmama açısından incelenip değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. YEE tarafından hazırlanan Türkçe ğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görsellerdeki kültür aktarımını değerlendirmek amacıyla yürütülen araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Verilerin analizinde tümdengelsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklım Türkçe Seti A1 ders kitabındaki görsel materyallerin Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi Programı leğinde hem sayı hem de materyal türü olarak yeterli seviyede olduğu, hedef dile ait sosyokültürel özellikleri aktarma konusunda gereksinimleri karşıladığı sonucuna ulaşılmış ve çalışmadan hareketle Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklım Türkçe Seti'ndeki diğer düzeylere ait ders kitapları ile farklı ğretim merkezlerince hazırlanan ders kitaplarında kullanılan görsellerin de sosyokültürel özellikler bakımından incelenebileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Materyal, Kültür Aktarımı, Yabancılara Türkçe ğretimi.



The Use of Intermediary Language in Developing Morphological and Syntactic in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language

Kadir KAPLAN^a

^a Dr., Ministry of National Education, TURKEY, kadkaplan@gmail.com

ID : 0000-0001-7901-1025

Abstract. Teaching a language is not only about teaching the basic language skills of reading, listening/viewing, speaking, and writing; it is also about the transfer of culture. The texts prepared by the Turkish Maarif Foundation move the curriculum of Turkish as a Foreign Language to Turkish as a language of instruction. This, along with the Common European Framework (CEFR) for Languages, aims at transferring the Turkish culture to learners of Turkish, thus making culture a critical aspect of foreign language teaching. While textbooks are one of the most important elements of the cultural transfer process, visuals also play an important role. Textbooks are representative of the curriculum in the education and training process and should aim to meet the intended language outcomes of the course for which they were designed. In the study, the visual materials in the Yunus Emre Institute Turkish Education Set of Yedi İklim A1 Textbook were examined and evaluated in terms of whether they display sociocultural characteristics or not. The case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. In the research carried out in order to evaluate the cultural transfer in the visuals used in the Turkish Teaching Set A1 Textbook prepared by YEE, a document analysis was made. In the analysis of the data, deductive content analysis was used. Results of this study indicate that the visuals presented in the Level A1 course book are passable in terms of material type and sociocultural characteristics of transmission. Based on this study, it is suggested that the other level course books within the Yunus Emre Institute Turkish Education Set of Yedi İklim also be examined in terms of sociocultural characteristics and suitability.

Keywords: Visual Material, Cultural Transfer, Teaching Turkish as a Foreign Language.

1. GİRİŞ

Öğretim programları, eğitim öğretim faaliyetlerinin belirli bir plan dâhilinde sistematik olarak yürütülmesini sağlamakta ve eğitim öğretim faaliyetlerinin çerçevesi çizilmiş hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimine dair faaliyetlerin de uluslararası dil öğretimi standartları doğrultusunda sistematik ve programlı yürütülmesi için Türkiye Maarif Vakfınca 2019 yılında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı alana kazandırılmıştır. Programda (TMV, 2019) yabancılara Türkçe öğretimi farklı dil seviyelerine göre yapılandırılmış, hedeflenen kazanım ve seviyelere uygun tekniklere dair örnekler verilmiş ve ölçme değerlendirme süreci detaylandırılmıştır.

Program ile bireylerin Türkçe anlama ve anlatma becerileri aracılığıyla iletişim kurabilen, keşfetme yoluyla yaparak-yaşayarak öğrenebilen, süreç boyunca sorumluluk alabilen, ortak bir anlayışla çalışabilen, problem çözmeye becerisine sahip, sorgulayabilen, yorumlayabilen hem evrensel hem de kendi kültürüne özgü değerlere saygı duyabilen bireyler olması hedeflenmektedir. Ayrıca programın bireylerin kültürlerarası iletişim yeterliklerini geliştirebilmelerine, öğrenen özerkliği kazanmalarına imkân verip uluslararası hareketlilikte ihtiyaç duyacağı bireysel niteliklere sahip olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir (TMV, 2019, s. 14).

Öğretim programlarıyla belirlenen içerik, kazanım, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerinden hareketle ders kitapları hazırlanmaktadır. Ders kitapları, eğitim öğretim faaliyetleri sırasında en yaygın kullanılan araç gereçlerdendir. Ders kitaplarında bireyler, farkında olmadan ya da istedik bir şekilde pek çok uyarana karşı karşıya gelmektedir. Bu uyarılardan biri de görsel materyallerdir. Ders kitaplarında karikatür, harita, grafik, fotoğraf, şema, tablo, şekil, diyagram gibi pek çok görsel materyal kullanılmaktadır. Ders kitaplarının içeriği kadar kitapta kullanılan görsel materyaller de son derece önemlidir. Ders kitaplarında kullanılan görsel materyaller, sıradan bir metin tamamlayıcısı değildir. Görsel materyallerin ders kitaplarında pek çok işlevi bulunmaktadır. Köksal (2001, s. 107), eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında hazırlanan ders kitaplarında açıklama, yönlendirme ve tamamlama özelliğine sahip resim, grafik, şekil gibi öğretim materyallerine yer verildiğini belirtir. Kullanılan görsel materyaller ile öğrenme süreci daha ilgi çekici hale gelmekte, bu sayede öğrenci de eğitim öğretim faaliyetlerinde aktif rol almaktadır. Levin (1979, s. 15) ise ders kitapları özelinde kullanılan görsellerin beş işlevi olduğunu belirtmektedir. İçeriği dikkat çekici kılmak için süsleme; metindeki olay, mekân gibi unsurları görselleştirmek için temsil işlevlerinin yanı sıra içerikle ilgili bilgiyi hatırlatma amaçlı dönüştürme, bilgiyi zihinde yapılandırmak için düzenleme, içeriğin anlaşılmasını kolaylaştırmaya dair yorumlama işlevi bulunmaktadır.

Yaygınlık ve kolay erişim özelliğiyle dikkat çeken ders kitapları, öğretim programlarının belirlediği amaçlara ulaşmasında oldukça önemlidir. Ders kitapları; programların sahaya, uygulama alanına yansımaları; sahadaki temsilcisidir. Bu nedenle ders kitabı, programla uyumlu olmalıdır. Taş (2007, s. 520), öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında aranması gereken özelliklerle ilgili olarak ders kitaplarının öğretim programında sınırları çizilen nitelikler doğrultusunda gerekli görsel tasarım, fizikî yapı, dil ve anlatım, içerik gibi niteliklerin dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Programın hazırlanmasındaki gerekçelerden biri de Türkçe öğretimi faaliyetlerinde kullanmak için farklı dil yeterlik seviyelerine göre hazırlanacak ders kitapları için Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi hedefleyen kurum ya da öğreticilerin üzerinde fikir birliğine vardığı uluslararası dil öğretimi standartlarında dikkate alınacak bir rehber belirlemektir (TMV, 2019, s. 12).

Yabancılar Türkçe Öğretiminde amaca ve hedef kitlenin seviyesine uygun, özgün görsel materyallerin kullanılması öğrencilerin derse ilgi ve katılımını artırdığı gibi öğretim ve öğrenim sürecini de hızlandırmaktadır (Özdemir, 2013, s. 2053). Günümüzde görsel uyarıların yaygınlaşması, öğrenme sürecine birden fazla duyu organının katılmasının öğrenme sürecine olan katkısı dikkate alındığında görsel materyallerin dil öğrenimindeki rolü daha iyi anlaşılmaktadır. Dil öğretimi sırasında zaman zaman çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Duman'a göre (2013) bu zorlukların aşılmasında ve özellikle yabancılar Türkçe öğretiminde temel anlamda meyve, sebze, meslekler gibi alanlarda kelime öğretiminde görsel materyaller kullanılabilir. Diğer yandan görsel materyaller kültür aktarımında, kültürler arası etkileşimin geliştirilmesinde oldukça etkilidir. Bu sebeple ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğretim programındaki hedeflerle uyumlu olması beklenmektedir.

Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı'nda eylem odaklı iletişimsel dil öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Söz konusu yaklaşımda dil öğretimi sürecinde kültürel öğelerin etkin bir biçimde rol alması ve kültürlerarası paylaşımlara yer verilmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple program yapılandırılırken Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOÖÇ, 2013) doğrultusunda kültürel unsurlar "sosyokültürel bilgiler" başlığında sunulmuştur.

Program, bireylerin dil yeterliliklerinin yanında kendi kültürlerine ve diğer kültürlerle karşı duyarlı bireyler olmalarını da hedeflemektedir. Bunun için programda kültürler arası etkileşime önem verilmekte ve kültürel etkileşimin geliştirilmesinde kullanılabilecek tekniklere dair detaylar ortaya



konmaktadır (TMV, 2019). Pehlivan (2007), yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilere kültürler arası etkileşim yeterliği kazandırmada karşılaştırma, kültürleyiciler, kültür kapsülleri ve kültür setleri, rol yapma, durum incelemesi, görsellerden çıkarım yapma, soru çözme uygulamaları, kültür keşfetme, gruplar arası tartışma gibi tekniklerden yararlanılabileceğini belirtmektedir.

1.1 Amaç

Alanyazına dair değerlendirme yapıldığında yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan ders kitaplarının içeriğine dair pek çok çalışma yapıldığı görülürken görsel materyaller noktasında yapılan çalışmaların sayıca yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görsel materyallerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOÖÇ, 2013) dikkate alınarak "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlara uygunluğu incelenerek alana katkı sağlanmak istenmiştir.

YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı'ndaki görsellerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlarla ilişkilendirme şeklini tespit ederek uygulayıcılara yönelik etkili kullanım önerisi geliştirmek bu çalışmanın amacıdır.

1.2 Alt Problemler

Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlar nelerdir?
2. YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görsel materyal türleri nelerdir?
3. YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görsel materyaller ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlar arasında uyum var mıdır?
4. YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görsel materyallerdeki kültürel unsurlar hangi temalarla ilişkilendirilmiştir?

Alanyazında yapılan çalışmalar (Okur ve Keskin, 2013) yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan temel seviyedeki kitaplarda kültürel öğelerden yeterince yararlanılmadığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple benzer durumun varlığını incelemek amacıyla çalışma YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı'nın A1 düzeyi ile sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının bir ya da birkaç durumu belirli bir zaman diliminde çeşitli veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, incelenen duruma bağlı temaları tanımladığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Bu bağlamda programda (TMV, 2019) "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlara dair YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı incelenmiştir. Araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında hazırlanan YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı ile sınırlandırılmıştır.

2.1 İnceleme Nesnesi

Çalışmada inceleme nesnesi grubu olarak YEE tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Seti seçilirken grup içinden sınırlı parça olarak ise YEE tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Seti'nin A1 temel seviyesi belirlenmiştir.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda (TMV, 2019) "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurların YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'ndaki görsellerde yer alma durumunu değerlendirmek amacıyla yürütülen araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesinde araştırılan olgu veya olaylara dair bilgi barındıran materyaller analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 40).

Çalışmanın veri toplama süreci, iki aşama olacak şekilde planlanmış ve bu plan doğrultusunda yürütülmüştür. İlk olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı incelenmiş, ardından programın "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlar tespit edilmiştir. İkinci aşamada YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'ndaki görsel materyallerin türü belirlenmiştir. Ardından görseller, araştırmacı tarafından taşıdığı kültürel unsura göre sıklık tablosuna işlenmiş ve sosyokültürel öğeler ile aralarındaki uyum tespit edilmeye çalışılmıştır. Son olarak sosyokültürel öğe barındıran görsellerin temaları bulunmuştur.

2.3 Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin önceden sınırları çizilmiş temalara göre yorumlamaya dayalı tümdengelsel içerik analizi kullanılmıştır. Tümdengelsel içerik analizinde veri analiz edilmeden önce kod şeması hazırlanmakta, veriler bu kod şemasına göre kodlanmaktadır (Özden ve Durdu, 2016, s. 132). Bulguların tanımlanıp yorumlanmasıyla analiz süreci tamamlanmaktadır.

Çalışmada, ilk olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı incelenmiş, programın "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlar tespit edilerek bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı, incelenerek kitapta hangi görsel materyallerin kullanıldığı ve hangi kültürel unsurla ilişkilendirildiği belirlenerek tablolaştırılmış, daha sonra yorumlanmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği için araştırmacı tarafından kodlanmış veriler, kullanılan görsel materyallerin türünü tespit etmek için görsel sanatlar alanında eğitim almış iki alan uzmanına; görsel materyallerin hangi kültürel unsurla ilişkilendirildiğinin tespiti içinse yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında çalışmaları olan iki alan uzmanına sunulmuş, elde edilen verilerin araştırmacının kodlarıyla uyumu incelenmiştir. Huberman ve Miles'in (1994, s. 64) güvenilirlik formülü ile görsel materyal türlerinin tespitinde araştırmacı ile ilk alan uzmanı arasında ,92; ikinci alan uzmanı arasında ,86 oranında uyum elde edilmiştir. Görsel materyallerin hangi kültürel unsurla ilişkilendirildiğinin tespitinde ise araştırmacı ile birinci uzman arasında ,92; ikinci uzman arasında ,86 oranında görüş birliği yakalanmıştır. Güvenirlik formülünden elde edilen sonuçların çalışma için güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı ile alan uzmanlarının fikir birliğine varamadığı kodlar; bir kez daha görüşülmüş ve uygun görsel materyal çeşidine, kültürel unsura yerleştirilmiş veya değerlendirmeye dahil edilmemiştir. İç geçerlik için bulguların tutarlılığı ve kavramsal çerçeveye uyumu incelenmiştir. Çalışmanın dış geçerliğini artırmak için süreç detaylı biçimde betimlenmiştir. Çalışmanın dış güvenilirliği içinse çalışmanın ham verileri arşivlenmiştir.



3. BULGULAR

Elde edilen verilerden hareketle hazırlanan bulgular, çalışmanın alt problem sırası göz önünde bulundurularak ortaya koyulmuştur.

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi için programda (TMV, 2019) “sosyokültürel bilgiler” başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlar tespit edilerek tabloda sunulmuştur:

Tablo 1.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı 'nda Yer Alan Sosyokültürel Unsurlar

Sosyokültürel Bilgiler	
Günlük Yaşam	“Boş zaman etkinlikleri, masa adabı, çalışma saatleri, yemek zamanları, resmî tatiller, yiyecek içecek”
Yaşam Koşulları	“Refah durumları, ev şartları”
Kişiler Arası İlişkiler	“Aile yapıları ve ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler, kadın-erkek ilişkileri vb.”
Değerler, İnançlar ve Tutumlar	“Ülkeler, gelenek ve sosyal değişim, yabancı ülkeler, mizah, tarih, halklar, sanat, bölgesel kültürler, din, sembol olmuş tarihi kişilikler ve olaylar, politika”
Beden Dili	“Dilin öğreniminde geleneksel olarak farklı kültürlerde kullanılan beden dili iletişimi ve diğer kültürlere aktarımı”
Sosyal Gelenekler	“Misafirperverlikle ilgili olarak dakiklik, ayrılış, kalış uzunluğu, hediyeler vb.”
Ritüeller	“Danslar, evlilik, festivaller, ölüm, doğum, kutlamalar”

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nden hareketle “sosyokültürel bilgiler” başlığında çeşitli kültürel unsurlara yer verilmiştir. Sosyokültürel başlığında verilen kültürel unsurların “değerler, inançlar ve tutumlar”, “günlük yaşam”, “kişiler arası ilişkiler”, “beden dili”, “ritüeller”, “sosyal gelenekler”, “yaşam koşulları” olmak üzere yedi başlıkta toplandığı görülmektedir. Söz konusu kültürel unsurların detayları incelendiğinde yemek ve masa adabından bireyler arası ilişkilere, politika, sanat, din, mizah gibi öğelere uzandığı anlaşılmaktadır.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt probleminde YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'ndaki görsel materyallerin çeşitleri tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2.

Ders Kitabındaki Görsel Materyallerin Çeşitlere Göre Dağılımı

Görsel Materyal Türü	N
Fotoğraf	684
Dijital Çizim	140
İllüstrasyon	38
Karikatür	19
Tablo	10
Simge	6
Afiş	2
Harita	1
Kroki	1
Toplam	901

Araştırmada YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'ndaki görsel materyaller incelendiğinde kitapta kroki, karikatür, fotoğraf, illüstrasyon, harita, afiş, tablo, simge ve dijital çizim olmak üzere on farklı görsel materyal türüne yer verildiği anlaşılmıştır. Kitapta toplamda dokuz yüz bir görsel materyal türü kullanılmıştır. Materyallerin dağılımını gösteren tablodaki verilere göre etkinliklerde sıklıkla tercih edilen görsel materyal çeşidinin fotoğraf (n=684) olduğu anlaşılmıştır. Fotoğrafi tercih sıklığı olarak dijital çizim (n=140), illüstrasyon (n=38), karikatür (n=19), tablo (n=10), simge (n=6), afiş (n=2) harita (n=1) ve krokinin (n=1) takip ettiği görülmektedir. Dil öğretiminde aktif duyu organının sayıca fazlalığının öğrenmeye olan olumlu etkisi dikkate alındığında kullanılan görsel materyal sayısının ve çeşitliliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'ndaki görsel materyallerle programda (TMV, 2019) "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlar arasındaki uyum tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.

Görsel Materyallerin Sosyokültürel Unsurlara Dağılımı

Sosyokültürel Bilgiler	N
Günlük Yaşam	200
Kişiler Arası İlişkiler	113
Değerler, İnançlar ve Tutumlar	91



Yaşam Koşulları	47
Beden Dili	24
Ritüeller	20
Sosyal Gelenekler	3
Toplam	498

Tablo incelendiğinde YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görsel materyallerde en sık tercih edilen kültürel ögenin günlük yaşama dair kültür öğeler (n=200) olduğu tespit edilmiştir. Günlük yaşama dair kültürel öğeleri kullanım sıklığı olarak sırasıyla kişiler arası ilişkiler (n=113), değerler, inançlar ve tutumlar (n=91), yaşam koşulları (n=47), beden dili (n=24), ritüeller (n=20), sosyal geleneklerin (n=3) takip ettiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde görsel materyallerde en fazla kullanılan kültürel ögenin günlük yaşama dair öğeler olduğu, en az kullanılan kültürel ögenin ise sosyal gelenekler olduğu anlaşılmaktadır. Kitapta kullanılan dokuz yüz bir görsel materyalin yarısından fazlasında kültürel öğeye yer verildiği anlaşılmaktadır.

Günlük yaşama dair kültürel öğelerden daha çok yiyecek içecek ve boş zaman etkinliklerine; kişiler arası ilişkilere dair kültürel öğelerden daha çok aile yapıları ve ilişkileri ile kadın-erkek ilişkilerine yer verildiği görülmüş, iş ortamındaki ilişkilere dair kültürel öğelere yer verilmediği anlaşılmıştır. Değerler, inançlar ve tutumlara yönelik kültürel öğelerden daha çok sanata, gelenek ve sosyal değişime; yaşam koşullarına yönelik kültürel öğelerden daha çok ev şartlarına dair kültürel öğelere yer verildiği tespit edilmiştir. Beden dili kapsamında dil öğretiminde geleneksel olarak farklı kültürlerce benimsenen beden dili iletişimi ve diğer kültürlere aktarımına yönelik öğelere; ritüeller kapsamında ise evlilik ve kutlamalara dair öğelere yer verildiği belirlenmiştir. Sosyal gelenekler kapsamında misafirperverlikle ilgili kültürel unsurlar kullanılmıştır.

Görsel materyallerde yer alan kültürel öğelerin bütünü dikkate alındığında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda "sosyokültürel bilgiler" başlığı altında ortaya konan kültürel unsurlara YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir.

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt probleminde YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görsel materyallerde yer alan sosyokültürel öğelerin hangi tema ile ilişkilendirildiği tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4.

Ders Kitabında Yer Alan Görsel Materyallerdeki Sosyokültürel Öğelerin Temalara Göre Dağılımı

Sosyokültürel Bilgiler	N	Tanışma	Ailemiz	Günlük Hayat	Çevremiz	Meslekler	Ulaşım	İletişim	Tatil
Günlük Yaşam	200	32	34	54	13	13	22	3	29
Kişiler Arası İlişkiler	113	14	20	6	13	8	25	2	25
Değerler, İnançlar ve Tutumlar	91	24	2	13	10	12	10	3	17
Yaşam Koşulları	47	6	15	8	9	2	2	1	4
Beden Dili	24	2	2	1	7	2	3	0	7
Ritüeller	20	0	0	2	0	0	2	6	10
Sosyal Gelenekler	3	1	0	0	0	0	0	0	2
Toplam	498	79	73	84	52	37	64	15	94

Tablo 4 incelendiğinde sosyokültürel öğelerin YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda yer alan temalara dağılımının kısmen de olsa dengeli olduğu söylenebilir. Sosyokültürel öğelerin en fazla yer aldığı tema tatil teması iken en az yer alan temanın da iletişim teması olduğu belirlenmiştir. Görsel materyallerde kullanılan sosyokültürel öğelerin sayıca az olduğu sosyal gelenekler ve ritüeller gibi öğelerin temalara dağılımında ise dengeli bir dağılımın olmadığı görülmektedir.

4. SONUÇ

4.1 Tartışma

Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel materyal kullanımının etkisini ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde (Arslan ve Adem, 2010; Duman, 2013; Kirazlı ve Ateş, 2016; Başkan ve Ustabulut, 2020) dil öğretiminde görsel ve işitsel materyallerin kullanımının önemi vurgulanmakta, görme ve işitmeye dair uyaranların ortama sokulmasının öğrenmeye olumlu etki sağladığı belirtilmektedir. YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görsel materyallerin çeşitliliği ve sayısı yapılan çalışmaları destekler niteliktedir.

Ülker (2007), çalışmasında Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını ele alıp kültür aktarımı açısından incelemiştir. Kitapların konu alanı, metin türü ve görsellik açısından kültür aktarımında başarı sağlayabilecek nitelikte olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç çalışmanın sonucunu doğrudan destekler niteliktedir.



Yine Özışık (2004; incelediği İngilizce ders kitaplarının metinler, alıştırmalar ve görseller aracılığıyla kültürel öğelerin aktarılmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarında kullanılan görsellerin kültür aktarımını desteklemesi, çalışmanın bulgu ve sonuçlarını doğrulamaktadır.

Elbir ve Aka (2015), çalışmasının öneri bölümünde yabancılara Türkçe öğretiminde, kültür aktarımını gerçekleştirmeye yönelik kullanılan görsel materyallerin zenginleştirilmesi gerektiğini ifade ederek görsel materyallerin kültür aktarımındaki etkisini ortaya koymaktadır. Bu durum ve tespit çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Taher Anaam Al-Sharabi (2018); Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlere ait unsurların belirlenmesini, A1 ve A2 seviyelerde uygun becerilerle ilişkilendirilerek verilmesini önermektedir. Morali ve Göçer (2019) de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına dair öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada öncelikli olarak ders kitaplarındaki kültürel unsurların zenginleştirilmesini önermiştir. Söz konusu öneriler araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Okur ve Keskin (2013), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti özelinde yaptıkları çalışmada temel başlangıç seviyesindeki kitaplarda kültürel öğelerden yeterince olmasa da yararlandığını, kültürel öğe kullanımında eşit bir dağılım yapılmadığını, bazı kültürel öğelere neredeyse hiç değinilmediğini ifade etmiştir. Kültürel öğe kullanımının eşit dağılımdan uzak olması çalışmanın sonucu ile uyum göstermektedir.

Tanrıkulu ve Çelik (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kültür aktarımı için broşürlerin kullanılabilirliği sonucuna ulaşırken İşcan da (2017) kültür aktarımında nitelikli Türk filmlerine yer verilebileceği, Yılmaz ve Talas (2015) dil öğretiminde animasyonlardan faydalanılabileceği; Memiş (2016) ise yabancı dil öğretiminde eğitim ortamında kullanılan resim, poster gibi materyallerin kullanılabilirliği sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar, görsel materyaller aracılığıyla kültür aktarımının gerçekleştirilebileceğini destekler niteliktedir.

Gülден (2018, s. 1651), ders kitabında yer alan her temada hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak kültürel unsurlara sistematik olarak yer verilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu vurgu sosyokültürel öğelerin ders kitaplarındaki kullanımının tema kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini destekler niteliktedir.

4.2 Sonuçlar

YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görseller sosyokültürel açıdan incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkiye Maarif Vakfı tarafından “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nden hareketle yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda programın genel amaçları, temel dayanakları, yapısı ve temaları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, amaç ve kazanımları, her dil seviyesine ilişkin çerçevesi ve nitelikleri yanında “sosyokültürel bilgiler” başlığında kültürel unsurlara da yer verilmiştir. Bu unsurlar “beden dili”, “günlük yaşam”, “ritüeller”, “yaşam koşulları”, “sosyal gelenekler”, “kişiler arası ilişkiler”, “değerler, inançlar ve tutumlar” olmak üzere yedi başlıkta toplanmıştır.

İncelenen ders kitabında fotoğraf, illüstrasyon, karikatür, kroki, tablo, afiş, harita, simge ve dijital çizim olmak üzere on farklı görsel materyal türü ve toplamda dokuz yüz bir görsel materyal kullanılmıştır. En sık tercih edilen görsel materyalin fotoğraf, en az kullanılan görsel materyal türünün ise harita ve kroki olduğu tespit edilmiştir.

YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda kullanılan görsel materyallerde en sık tercih edilen kültürel ögenin günlük yaşama dair kültür öğeler olduğu; günlük yaşama dair kültürel öğeleri kullanım sıklığı olarak sırasıyla kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve tutumlar, yaşam koşulları, beden dili, ritüeller, sosyal geleneklerin takip ettiği tespit edilmiştir. Kullanılan görsel materyallerde en fazla kullanılan kültürel ögenin günlük yaşama dair öğeler olduğu, en az kullanılan kültürel ögenin ise sosyal gelenekler olduğu görülmüştür. Kitapta kullanılan dokuz yüz bir görsel materyalin yarısından fazlasında kültürel öğeye yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle programda (TMV, 2019) yer alan kültürel unsurlara YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir.

Programda (TMV, 2019) yer alan sosyokültürel öğelerin YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda yer alan temalara dağılımının kısmen de olsa dengeli olduğu söylenebilir. Görsel materyallerde kullanılan sosyokültürel öğelerin sayıca az olduğu sosyal gelenekler ve ritüeller gibi öğelerin temalara dağılımında ise dengeli bir dağılımın olmadığı görülmektedir.

Sosyokültürel öğelerin YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nda yer alan temalara dağılımında sosyokültürel öğelerin en fazla yer aldığı temanın tatil teması iken en az yer alan temanın da iletişim teması olduğu belirlenmiştir. Görsel materyallerde kullanılan sosyokültürel öğelerin sayıca az olduğu sosyal gelenekler ve ritüeller gibi öğelerin temalara dağılımında dengeli bir dağılım olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç dikkate alındığında yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan materyallerde hem ders kitabı yazarlarının hem de ders kitabı inceleme komisyonundaki görevlilerin ders kitabında kullanılan görsellerde kültür aktarımını göz ardı etmemesi, sistematik bir biçimde kültür aktarımına gereken hassasiyeti göstermesi gerekmektedir.

Sonuç itibarıyla YEE tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı'nın görsel materyal kullanımı bakımından büyük ölçüde yeterli olduğu, kullanılan görsel öğelerin temalara dağılımının kısmen dengeli olduğu, kullanılan görsel öğelerin büyük ölçüde sosyokültürel özellikler taşıyarak hedef dile ait kültürü yansıttığı görülmüştür.

4.3 Öneriler

Çalışmadan hareketle hem Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Seti'ndeki diğer düzeylerdeki ders kitapları hem de farklı öğretim merkezlerince hazırlanan materyallerde kullanılan görseller sosyokültürel özellikler bakımından incelenebileceği gibi görsellerin dört temel beceri bazında dağılımına ve görsellerin kültür aktarımındaki etkisine yönelik deneysel çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AOÖÇ. (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. Frankfurt/Main, Almanya: Telc Gmbtl.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.



- Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlama Becerileri (Dinleme ve Okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 39-55.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Elbir, B. ve Aka, F. N. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(12), 371-386.
- Gülden, B. (2018). Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Temelli Olarak Hazırlanan Etkinlikler Üzerine (5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Örneği). *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1635-1652.
- İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437-452.
- Kirazlı, N. ve Ateş, M. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımı. *Congress, 1st International Academic Research* (s. 3290-3299). Antalya: Pegem Akademi.
- Köksal, H. (2001). Ders Kitaplarında Görsel Materyaller. İçinde L. Küçükahmet (Eds.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara, Nobel Yayın.
- Levin, J. R. (1979). *On Functions of Pictures in Prose*. Research and Development Center for Individualized Schooling. Wisconsin Universty.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kültür Aktarımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 605-616.
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Paylaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri. *International Periodicals for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 2049-2056.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özışık, C. (2004). *Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Farkındalık: New Headway Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Taher Anaam Al-sharabi, T. (2018). Karşılaştırmalı Bir Bakış Açısıyla Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı (Türkçe-Arapça Örneğinde). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 6-16.
- Tanrıkulu, L. ve Çelik, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Broşürlerin Kültür Aktarımında Kullanımı. *Zeitschrift für Forschungen zur deutschen Sprache und Literatur*, 1(2), 62-73.
- Taş, A. M. (2007). Yeni Sosyal Bilimler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532.
- TMV. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. İstanbul.
- Ülker, N. (2007). *Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Talas, Y. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Olarak Animasyon Kullanımı ve Önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 114-127.

Extended Summary

Teaching a language is not only about teaching the basic language skills of reading, listening, speaking, and writing; it is also about the transfer of culture. The texts prepared by the Turkish Maarif Foundation move the curriculum of Turkish as a Foreign Language to Turkish as a language of instruction. This, along with the Common European Framework (CEFR) for Languages, aims at transferring the Turkish culture to learners of Turkish, thus making culture a critical aspect of foreign language teaching. While textbooks are one of the most important elements of the cultural transfer process, visuals also play an important role. Textbooks are representative of the curriculum in the education and training process and should aim to meet the intended language outcomes of the course for which they were designed. In the study, the visual materials in the Yunus Emre Institute Turkish Education Set of Yedi İklim (Basic Level: A1) textbook were examined and evaluated in terms of whether they display sociocultural characteristics or not.

In the Curriculum of Turkish as a Foreign Language, published by the Turkish Maarif Foundation on the basis of the "European Common Application Text for Languages", the general objectives, structure and themes, foundations, basic approach, assessment-evaluation approach, goal outcomes, framework for each educational level and In addition to its qualities, cultural elements are also included in the title of "sociocultural information". These elements are grouped under seven headings: "daily life", "living conditions", "interpersonal relations", "values, beliefs and attitudes", "body language", "social traditions", and "rituals".

Ten different types of visual materials including photography, caricature, illustration, poster, map, table, digital drawing, icon and sketch, and a total of nine hundred one visual material were used in the examined Yunus Emre Institute Turkish Education of Yedi İklim (Basic Level: A1) textbook. It has been determined that the most preferred visual material is photography, and the least used type of visual material is map and sketch.

The frequency of using cultural elements of daily life, where the most preferred cultural element in the visual materials in the Yunus Emre Institute Turkish Education of Yedi İklim (Basic Level: A1) textbook is cultural elements of daily life, respectively, interpersonal relations, values, beliefs and attitudes, It has been determined that living conditions, body language, rituals, social traditions follow. It has been observed that the most used cultural element in the visual materials used is the elements of daily life, and the least used cultural element is social traditions. About fifty-five percent of the nine hundred one visual material used in the book included cultural element. Based on these results, it is seen that the cultural elements in the program are largely included in the Yunus Emre Institute Turkish Education of Yedi İklim (Basic Level: A1) textbook.

It can be said that the distribution of the sociocultural elements in the program to the themes in the Yunus Emre Institute Turkish Education of Yedi İklim (Basic Level: A1) textbook is balanced. It is seen that there is not a balanced distribution in the distribution of sociocultural elements used in visual materials such as social traditions and rituals in number.

In the distribution of sociocultural elements to the themes in the Yunus Emre Institute Turkish Education of Yedi İklim (Basic Level: A1) textbook, it was determined that the theme with the most sociocultural elements was the holiday theme, while the least common theme was the communication

theme. It has been concluded that there is not a balanced distribution in the distribution of sociocultural elements used in visual materials, such as social traditions and rituals, among themes.

As a result, it has been observed that the Yunus Emre Institute Turkish Education of Yedi İklim (Basic Level: A1) textbook is rich in the use of visual materials, the distribution of the visual elements used is partially balanced, and the visual elements used mostly reflect the culture of the target language by carrying sociocultural characteristics.

Based on the study, both the textbooks at other levels in Yunus Emre Institute Turkish Education of Yedi İklim textbook and the visuals used in the materials prepared by different education centers can be examined in terms of sociocultural characteristics, as well as experimental studies can be made on the distribution of visuals on the basis of four basic skills and the effect of visuals on cultural transfer.



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 16.05.2021 Kabul/Accepted: 18.06.2021

Yabancılar için Hazırlanmış Türkçe Okuma Kitaplarındaki Söz Varlığı: Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2 Örneği*

Gökçen GÖÇEN^a

Eyüp AYDIN^b

^a Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, TÜRKİYE, ggocen@fsm.edu.tr

^b Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul, TÜRKİYE,

eyup.aydin@stu.fsm.edu.tr

^c ID : 0000-0002-1140-7960

Öz. İnsanların anlama ve anlatma becerilerini kullanmalarında kelimelerin önemli bir yeri vardır. Bu bakımdan gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil öğretiminde, kelime öğretimi üzerinde önemle durulmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, hangi kelimelerin hangi seviyede öğretileceği belirlenirken sıklık çalışmalarından faydalanılmaktadır. Sıklık çalışmaları, dil öğrencisinin hedef dilde karşılaşma ihtimalinin en yüksek olduğu kelimeleri yansıtmaları bakımından önemlidir. Bu çalışmalar, hangi kelimelerin daha çok kullanıldığını gösterdiği gibi hangilerinin daha az kullanıldığını da göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan sıklık çalışmalarının çoğunlukla ders kitaplarına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu alanda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarına dair yapılan sıklık çalışmalarının sayısı ise çok azdır. Oysaki yabancı dil öğretiminde okuma kitaplarının öğrenenlerin bildikleri kelimeleri tekrar etmeleri, yeni kelimelerle rastlantısal olarak karşılaşmaları, kelimenin anlamını bağlam içerisinde öğrenmeleri açısından önemli bir yeri vardır. Bu önemden hareketle yapılan çalışmada yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin hangileri olduğunu ve bunların kullanım sıklığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü'nün yayımladığı A1-A2 seviyesi Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde yer alan 14 okuma kitabı incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilen çalışmada veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Çalışmada CİBAKAYA 2.3 programı kullanılarak kitaplardaki kelimelerin sıklıklarına ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda incelenen okuma kitaplarında temel sözcüklerin daha fazla kullanıldığı ve bunun yanında kitaplarda az da olsa ikilemelerin ve deyimlerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık incelenen metinlerde atasözlerinin ise hiç kullanılmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancılar için Türkçe okuma kitapları, çocuk hikâyeleri, söz varlığı, kelime sıklığı.

* Bu çalışma, yazarlar tarafından "Eğitim Araştırmaları Kongresi"nde (FSMVU-EAK2021) (27-28 Mart 2021) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

Vocabulary in the Turkish Graded Readers for Foreigners: Children's Stories in A1-A2 Level*

Gökçen GÖÇEN^a

Eyüp AYDIN^b

a Assoc. Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University Department of Turkish Education, Istanbul, TURKEY, ggocen@fsm.edu.tr

ID : 0000-0001-7552-8406

b Fatih Sultan Mehmet Vakıf University Masters' Student at Teaching Turkish to Foreigners Program, Istanbul, TURKEY, eyup.aydin@stu.fsm.edu.tr

ID : 0000-0002-1140-7960

Abstract. Words have a significant role in people's use of their expression and comprehension skills. Therefore, vocabulary teaching should be emphasized both in native language and foreign language teaching. Frequency studies are of help while determining which words to be taught in which level. These studies are necessary as they reveal the words that are highly likely to be encountered by learners of a language. Such studies reveal not only the words with high frequency but also the ones with low frequency. Most of the frequency studies conducted on teaching Turkish as a foreign language are based on the vocabulary from textbooks. There are not many studies based on graded readers for learners of Turkish. However, the use of graded readers in foreign language teaching is important for the following reasons: (1) learners re-encounter with the previously learnt vocabulary, (2) learners encounter with new and random vocabulary items, (3) learners learn the vocabulary in context. Considering these, the present study aims to reveal the elementary level words, reduplications, idioms and proverbs used in graded readers for foreigners as well as finding out their frequency of use. The graded readers (14 pcs) in A1-A2 level titled "Children's Stories" published by Yunus Emre Institute were analyzed. The data for this case study were collected with document analysis. The software named "Cibakaya 2.3" was used to find out the frequency of the vocabulary items. The results showed that the graded readers included elementary level words more. There are also reduplications and idioms even though they are quite few. No proverbs were used in the readers.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Turkish graded readers for foreigners, children's stories, vocabulary, word frequency.

* This study is an extended version of the oral presentation presented by the authors at the "Eğitim Araştırmaları Kongresi" (FSMVU-EAK2021) (27-28 March 2021).



1. GİRİŞ

Yazılı ve sözlü iletişimin ana unsurlarından biri kelimelerdir. “İnsanlar söylenenleri ve yazılanları anlamak, duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarmak için kelimelere ihtiyaç duyarlar.” (Karatay, 2007, s. 143). Bu bakımdan iletişimsel bir işlevinin olduğu fark edilen kelimelerin, insanların anlama ve anlatma ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yeri vardır. Ayrıca Güneş’in (2013, s. 1) belirttiği gibi insanların dil ve zihinsel becerilerini geliştirmelerinin temel aracı da kelimelerdir.

Kelime Özbay ve Melanlıoğlu (2008, s. 50) tarafından ortaya konulmak istenilen düşüncelerin, tavırların göstergesi şeklinde tanımlanmaktadır. Göçen (2016, s. 30) ise kelimeyi insan zihninin isteğe bağlı olarak ürettiği yapay göstergeler olarak nitelendirmektedir. Bu iki tanımın da ortak özelliği kelimeyi, insan ürünü olarak ele almasıdır. Neticede kelimeler yalnızca insanların akıllıca kullanabilecekleri araçlardır (Wilson’dan akt. Yıldız ve Okur, 2010, s. 758).

Kelimeler biçim, anlam ve kullanım özelliklerine yönelik olarak da tanımlanmaktadır. Kelime için Türkçe Sözlük’te (TDK, 2011) “Anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat” tanımı yapılmaktadır. Korkmaz’a (2003, s. 6) göre dildeki anlamlı veya görevli en küçük birliklere kelime denirken Ergin (2009, s. 95) için kelime, anlamı ya da dil bilgisi görevi olan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur. Banguoğlu (1974, s. 144) da kelimeyi bir veya birkaç heceden oluşan, her dile göre ayrı anlam birlikleri şeklinde ele almaktadır. Bu tanımlardan hareketle kelimelerin dil içinde birçok işlevi olduğu anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öğrenenlere okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle birlikte dilin kuralları ve kelimeleri öğretilmektedir. Kelimeler Göçen’in (2016, s. 46) ifadesiyle yabancı bir dili öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmelerinde, kelimeleri anlamlarına uygun ve yerinde kullanarak cümleler oluşturmalarında ve böylece toplum bireyleriyle iletişim kurmalarında önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda yabancı dilde kelime öğretimi, üzerinde özenle durulması gereken temel konulardan biridir.

Yabancı dilde kelimelerin öğretimi sürecinde “Öğrenenlere hangi kelimeler öncelikli olarak öğretilecek?” sorusu değer kazanmaktadır. Bu soruya cevap olabilecek en gerekli ve öncelikli kelimelerin tespiti için Aksan’a (2015, s. 17) göre sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmalıdır. Sıklık çalışmalarının amacı Şenyiğit’e (2020, s. 50) göre en sık kullanılan kelimelerin tespit edilmesidir. Vardar (2002, s. 174) sıklığı, belli uzunlukta bir yazıda veya konuşmada aynı dilsel olgu ya da birimin ortaya çıkması şeklinde tanımlanmaktadır. Kelime sıklığı da araştırma yapılan sözlü ya da yazılı malzemede kelimelerin kaç kere geçtiği ile ilgili bir terimdir (Kurudayıoğlu, 2011; Onan, 2016). Konuşurken veya yazarken kelime tercihleri insandan insana farklılık göstermektedir. Kelimeler, işaret ettikleri varlığın, o dili konuşan toplumdaki kullanım durumuna göre farklı sıklıklarda kullanılmaktadır (Tüfekçioğlu, 2019, s. 228). Aksan’a (2015, s. 20) göre kelimelerin hangi sırayla tanıtılması gerektiği belirlenirken sıklıklarının bilinmesi lazımdır. Benzer şekilde öğretim materyallerinin hazırlanmasında da kelimeler, kullanım sıklıklarına göre seçilmelidir (Göçen, 2016, s. 38). Bu anlamda kelime öğretiminde kelime sıklığı, üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir (Temizkan ve Atasoy, 2016, s. 582).

Kelime sıklığı çalışmalarından hareketle seviyelere göre düzenlenmiş kelime sıklık listeleri oluşturulmalı (Yahşi, 2020, s. 25) ve kelime öğretiminde bu listelerden faydalanılmalıdır. Sıklık çalışmaları, Ölker’in (2011, s. 17) de belirttiği gibi geniş tabanlı bir alana yayılırsa dilin temel söz varlığını da oluşturacağı için önemli çalışmalardır. Barın’ın (2003, s. 312) ifadesiyle yazı dili ve konuşma dili birbirinden farklı olduğu için temel söz varlığının belirlenmesinde sadece yazılı

kaynaklara başvurmak yetmeyecektir. Böylece temel söz varlığı tespit edilirken yazı dilinin yanında konuşma dilinin sıklık verilerini de kullanmak gerektiği anlaşılmaktadır.

Kelime sıklığı çalışmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde rehber niteliği taşımaktadır. Sıklığı yüksek olan kelime, aynı zamanda dil öğrencisinin karşılaşma ihtimalinin en yüksek olduğu kelimedir. Kelimeler, buna göre öğretime ve öğretim materyallerine dâhil edilmelidir. Bununla beraber Göçen, Şen ve Duman'ın (2020, s. 48) belirttiği gibi sıklık çalışmaları neticesinde, öğretim sürecinde hangi kelimenin ne zaman öğretileceğine yönelik öznel tercihlerden uzak kriterler belirlenebilmektedir. Buna göre sıklık çalışmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da önemli çalışmalardır.

Karadağ'a (2005, s. 29) göre toplumsal iletişimin sağlıklı hâle gelebilmesi için temel eğitimde, sıklığı en yüksek kelimelerin öğrencilere kazandırılması genel bir prensip olmalı ve öğretim programları buna göre düzenlenmelidir. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında da ele alınabilir. Nitekim Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne (Avrupa Konseyi, 2013, s. 18) göre “dil kullanan ve öğrenenler öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen *toplum üyeleri*” olarak ele alınmaktadır. Buradan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen dil kullanıcılarının da *toplum üyeleri* olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Bu üyelerin de dâhil olduğu toplumda, -Karadağ'ın (2005, s. 29) ifadesiyle “toplumsal iletişimin sağlıklı hâle gelebilmesi için”- öğrenenlere Türkçede sıklığı en yüksek olan kelimelerin öğretimi gereklidir. Bu gereklilik de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sıklık çalışmalarının önemini ve yerini sağlamlaştırmaktadır.

1.1. Amaç

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çeşitli sıklık çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Arslan, 2014; Aydın, 2015; Aydın ve Açık, 2017; Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Çınar ve İnce, 2015; Çiçek, 2015; Hayran, 2019; Göçen, 2016; Gündoğdu, 2019; Kılıç, 2017; Mustafaoğlu, 2018; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Şimşek, 2015; Yahşi, 2020). Bu çalışmalarda, araştırma sonucunda elde edilen sıklık verilerine göre incelenen kitaplar birbiriyle veya sıklık sözlükleriyle karşılaştırılmaktadır (Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Çınar ve İnce, 2015; Göçen, 2016; Mustafaoğlu, 2018; Özdemirel, 2017; Şimşek, 2015). Aynı zamanda araştırmacıların çalışmaları arasında, sıklık verilerinden elde edilen kitaplardaki söz varlığı ile öğrencinin söz varlığının mukayese edildiği çalışmalar da mevcuttur (Göçen, 2016; Serin, 2017; Yahşi, 2020). Bu çalışmaların hepsinin ortak özelliği ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarına yönelik olmasıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini bir kaynak üzerinden planlı bir şekilde gerçekleştirebilmek için öğreticiler, birçok materyal kullanmaktadır. Bu materyallerin başında da ders kitapları gelmektedir. Şimşek'e (2019, s. 50) göre yabancı dil öğrenme sürecinde iletişim, kültür, öğreticilik işlevlerine sahip olan ders kitapları, bu sürecin en önemli materyalidir. Dil öğretiminde ders kitaplarının önemine değinen Aydın (2015, s. 34) ise bu kitapların öğretmen de temel materyali olduğunu belirtmiştir. Ders kitapları her ne kadar öğretimin temelinde bulunsun da Şimşek'e (2011, s. 48) göre tek başlarına yeterli değildir. Nitekim Şimşek'in (2017, s. 219) çalışmasına konu olan ankette yabancı öğrencilere “Ders kitabı dışında Türkçe okuma kitaplarına ihtiyaç duyuyor musunuz?” diye sorulduğunda %77 oranında evet cevabı alınmıştır. Okuma kitapları, öğrencinin hedef dilde ulaştığı seviyenin kazanımlarını pekiştirmektedir (Gün ve Şimşek, 2017, s. 503). Bu bağlamda okuma kitapları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin verimini arttıran bir materyal olmasının yanında öğrencilerin de ihtiyaç duyduğu bir materyaldir.

Okuma kitapları, yabancı dil öğretiminde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020, s. 115). Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de sıklıkla faydalanılan bir materyaldir. Okuma kitapları, Şimşek'e (2017, s. 216) göre Türkçe öğrenen yabancıların kelime hazinesinin artmasını, okuma anlama becerisinin gelişmesini, Türk kültürünü ve Türkçeyi daha iyi anlamasını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Böylesine önemli niteliklere sahip olması beklenen ve öğretimde sıkça kullanılan okuma kitaplarına yönelik sıklık çalışmalarının yapılmasına da ihtiyaç duyulduğu fark edilmektedir. Çünkü "Bu çalışmalarla ders kitaplarından ve okuma kitaplarından elde edilen kelime listeleri karşılaştırılabilir." (Göçen, Şen ve Duman, 2020, s. 49). Bununla beraber öğretim sonunda okuma kitaplarındaki söz varlığı ile öğrencilerin söz varlığı mukayese edilerek kullanılan okuma kitabına yönelik değerlendirmelerde bulunulabilir. Aynı zamanda okuma kitaplarına yönelik bu çalışmalar, sıklık listelerinin oluşturulmasına katkı sağlamasının yanında bu kitapların bir ölçüte göre yazılmasında da etkili olacaktır (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020, s. 116). Böylece sıklık çalışmaları neticesinde, okuma kitaplarının öğretimdeki niteliğinin de artacağını söylemek mümkündür.

Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitapları, çeşitli soruları cevaplandırabilmek için türlü sıklık çalışmalarında kaynak olarak kullanılmıştır. Buna karşılık alanyazın taramasında okuma kitaplarına yönelik az sayıda sıklık çalışmasına (Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Gümüş, Kışla ve Güdek, 2020; Göçen, Şen ve Duman 2020; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020) ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda, Yunus Emre Enstitüsü ve Erdem Yayınları tarafından Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanan okuma kitapları incelenmiştir. Yunus Emre Enstitüsü'nden çıkan Anadolu Hikâyeleri Okuma Seti A1-A2; Dede Korkut Hikâyeleri Okuma Seti ise B1-B2, B2-C1 seviyelerine yöneliktir. Erdem Yayınları tarafından hazırlanan okuma kitaplarından Hacivat ile Karagöz Sultanahmet'e Gidiyor A1, Bostan ile Gülistan A2, Don Kışot ve Leyla ile Mecnun kitapları B1, Çocuk Kalbi ve Demiryolu Çocukları kitapları B2, Denizler Altında 20.000 Fersah ve Küçük Kadınlar kitapları ise C1 seviyesindedir. Bu çalışmaların ortak özelliği hepsinin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerini kapsıyor olmasıdır. Aynı zamanda sözü edilen bu çalışmaların hepsi söz varlığı unsurlarından (fiiller, isim soylular, kalıplaşmış dil birimleri) biri seçilerek yapılmıştır. Araştırmalara konu olan kitaplarda, seçilen söz varlığı unsurunun tespit edildiği ve bu söz varlığı unsurunun hangi seviyelerde farklı ve yeni olarak kullanıldığı ortaya konmuştur. Bu anlamda çalışmalar, söz varlığı unsurlarının incelenen kitaplar çerçevesinde dil seviyelerine göre seviyelendirilmesini yansıtması bakımından önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, okuma kitapları, başvuru önemli kaynaklardan biri olmasına karşın bu kitaplar üzerinde yeterince sıklık çalışması yapılmamıştır. Nitekim yapılan az sayıdaki çalışmalar da çok yenidir. Alandaki bu eksiklikten hareketle okuma kitapları üzerine daha çok sayıda sıklık çalışmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Sözü edilen ihtiyaç, yapılan çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Yapılan çalışma, Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını tespit ettiği için önemlidir. Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış okuma kitaplarına dair sıklık çalışmalarının az sayıda olması da çalışmanın önemini arttırmaktadır. Bununla birlikte okuma kitapları üzerine yapılan az sayıdaki sıklık çalışmaları, söz varlığı unsurlarından biri seçilerek yapılmıştır. Farklı çalışmalarda ayrı ayrı incelenen söz varlığı unsurları, bu çalışmada bir bütün olarak incelenmektedir. Çalışmadan elde edilen verilerin, alan için hazırlanmış/hazırlanacak kelime sıklık

listelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlarla beraber sınıf içinde öğreticilerin, akademik alanda da araştırmacıların faydalanacağı bir çalışma olması öngörülmektedir.

1.2. Problem

Karatay'a (2020, s. 261) göre dil öğretiminin asıl sorunu temel söz varlığının belirlenememesidir. Dolayısıyla bu sorunun çözümü, sıklık çalışmalarından geçmektedir. Kelime sıklığı çalışmalarından yola çıkarak hangi seviyede kaç kelime öğretilmeyeceğine dair bilgiler edinilebilir (Aydın, 2015, s. 25). Bu bilgilerin daha doğru sonuç verebilmesi için okuma kitaplarının da sıklık çalışmalarında kullanılması gerekmektedir. Böylece okuma ve ders kitaplarına dair sıklık çalışmalarının birleştirilmesiyle daha bütüncül ve daha doğru bir kelime sıklık listesi oluşturulabilir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın hedefi, yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki temel söz varlığını tespit etmek ve bu alanda oluşturulacak sıklık listesine katkı sağlamaktır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın problem cümlesi şudur: "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğeleri nelerdir?". Bahsedilen amaç ve problem doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında kullanılan toplam ve farklı temel sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında yer alan temel sözcükler hangileridir?
3. Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikilemeler hangileridir?
4. Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında yer alan deyimler hangileridir?
5. Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında yer alan atasözleri hangileridir?

Bu sorulardan hareketle çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları tespit edilmiş ve elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur.

2. YÖNTEM

Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması seçilmiştir. "Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 77).

2.1. İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçe öğrenen yabancılar için hazırladığı Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde yer alan 14 okuma kitabı incelenmiştir. Bu kitaplar, temel seviyeyi kapsayan A1 ve A2 dil düzeylerine yönelik hazırlanmıştır. Temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin incelendiği okuma kitapları şunlardır:



Tablo 1.

Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de Yer Alan Okuma Kitapları

Okuma Kitapları	Dil Seviyesi	f
Bayram	A1	1
Hakan’ın Günlüğü	A1	1
Misafirimiz Var	A1	1
Tatil Sürprizi	A1	1
Sınavlar Başlıyor	A1	1
Yeni Arkadaşım	A1	1
Yeni Okulumuz	A1	1
Doğum Günü	A2	1
İstanbul Heyecanı	A2	1
Sınıflar Yarışıyor	A2	1
Soralım Öğrenelim	A2	1
Tatil Planı	A2	1
Yeni Hayatımız	A2	1
Yeşil Göl	A2	1
Toplam		14

Tablo 1’de belirtildiği gibi bu çalışmada incelenen dokümanlar, 7’si A1 ve 7’si A2 dil seviyesinde olmak üzere toplam 14 okuma kitabından oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Yapılan çalışma kapsamında öncelikle incelenmesi için seçilen okuma kitapları temin edilmiştir. Bu kitaplar dijital ortama aktarılmıştır. Dijital ortama aktarılan kitaplardaki görseller, sayfa numaraları gibi öğelerin silinmesiyle verilerin toplanmasına geçilmiştir. Çalışmada, okuma kitaplarında yer alan söz varlığına yönelik veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi araştırılan konuyla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 187).

2.3. Verilerin Analizi

Okuma kitaplarında yer alan temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin analizi için içerik analizinden ve söz varlığı öğelerinin kullanım sıklıklarının sunumu için betimsel analizden yararlanılmıştır. İncelenen kitaplarda söz varlığı öğelerinin kullanım sıklıklarının analizi için ise CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. Bu program kullanılmadan önce incelenen metin ve söz varlığı unsurları programın özelliklerine uygun hâle getirilmiştir. Bu kapsamda sıklık çalışmalarında uyulması gereken ölçütlere (Baş, 2011) ve kelimenin “taban” olarak ele alınmış biçimine (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005) uyularak şu işlemler yapılmıştır:

1. Okuma kitaplarında yer alan bütün görseller, sayfa numaraları, özel bir anlam ifade etmeyen tarihler ve özel isimler silinmiştir.
2. Metin içindeki basamak sayıları yazılı hâle getirilip “+” işaretiyle birleştirilmiştir.
3. İsimlerdeki çekim ekleri ile fiillerdeki olumsuzluk, zaman, kişi ekleri ve isim-fiil ekleri dışındaki fiilimsi ekleri silinmiştir.
4. Birlikte yeni bir anlam ifade eden isimler, fiiller, ikilemeler, deyimler ve atasözleri birlikte ele alınmış; birlikte kullanılacak sözcükler “+” işareti ile birleştirilmiştir.
5. Fiillerin sonuna “-” işareti konulmuştur.

Bu işlemlerden sonra metinler, CİBAKAYA 2.3 programına yüklenmiş ve söz varlığı unsurlarının sıklıkları tespit edilmiştir. Programdan alınan sıklık listeleri, MS Office Excel'e aktarılmıştır. Burada, sıklık listesinde yer alan kelimelerin hangi türde kullanıldığı, hangi kitapta geçtiği, bu kitapların hangi dil seviyesinde olduğu, hangi yayınevi tarafından basıldığı bilgileri kodlanmıştır. Kelime türlerinin tespitinde kaynak olarak Türkçe Sözlük'e başvurulmuştur. Bu işlemlerden sonra MS Office Excel'in "Pivot Table" özelliğinden yararlanarak metinlerde kullanılan toplam ve farklı temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin kullanım sayılarına ve neler olduğuna yönelik tablolar elde edilmiştir. Elde edilen tablolar bulgular bölümünde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, yabancılar için hazırlanan ve bu çalışmada incelemeye konu olan Türkçe okuma kitaplarında yer alan temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin sayısı ve bunların hangileri olduğu yer almaktadır.

3.1. Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de Kullanılan Toplam ve Farklı Temel Sözcüklerin, İkilemelerin, Deyimlerin ve Atasözlerinin Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan toplam ve farklı temel sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı verilmiştir. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 2.

Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de Yer Alan Toplam ve Farklı Sözcüklerin, İkilemelerin, Deyimlerin, Atasözlerinin Sayısı

Kelime	Toplam Kelime	Farklı Kelime	Kelime Kat Sayısı (Farklı Kelime Sayısı / Toplam Kelime Sayısı)
Temel Sözcük	24082	1724	0,071
İkileme	15	7	0,466
Deyim	286	54	0,188
Atasözü	0	0	0
Toplam	24383	1785	0,073

Tablo 2'ye göre, Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanan ve 14 okuma kitabından oluşan Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de toplam 1785 farklı kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu 1785 kelime tekrarlarıyla birlikte toplam 24383 kez kitaplarda yer almıştır. Bu kelimelerin hangi türde yer aldığına bakıldığında ise temel sözcükler kategorisini oluşturan isim ve fiillerin 1724 farklı kullanımı görülmektedir. Sıklıkları da göz önünde bulundurulduğunda 1724 farklı temel sözcüğün toplam 24082 kez kitaplarda kullanıldığı anlaşılmaktadır. Tablo 2'ye bakıldığında 7 farklı ikilemenin toplamda 15 kez kitaplarda yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte 54 farklı deyim de sıklıklarıyla beraber toplamda 286 kez kullanılmıştır. İncelenen okuma kitaplarında, atasözlerinin hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle okuma kitaplarında en çok isim ve fiillerden oluşan temel sözcüklere yer verildiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber okuma kitaplarında deyimlerin de diğer söz varlığı öğelerine göre sıklıkla yer aldığı görülmektedir.

Bu verilerle birlikte Tablo 2’de farklı kelime sayısının, toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen kelime kat sayısı da yer almaktadır. Buna göre kelime kat sayısı en yüksek başlık 0,466 oranla ikilemedir. Bu oran toplam ikilemeler içinde farklı ikileme kullanımının yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle okuma kitaplarında yer alan ikilemeler daha az tekrar etmiştir. Deyimlerin kelime kat sayısının 0,188 olduğu görülmektedir. Bu bilgi farklı deyimlerin tekrarlarıyla birlikte okuma kitaplarında yer aldığını ifade etmektedir. Temel sözcüklerin kelime katsayı ise 0,071’dir. Buna göre temel sözcükler, diğer söz varlığı öğelerine göre toplam kelimeler içinde en çok tekrar eden kelimelerdir. Tablo 2’ye göre incelenen metinlerde atasözü yer almadığı için kelime kat sayısı da bulunmamaktadır. Metinlerde yer alan bütün kelimelerin kat sayısı ise 0,073 olarak tespit edilmiştir. Bu da okuma kitaplarında sıklıkla kullanılan kelimelerin tekrarına yer verildiğini göstermektedir.

3.2. Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de Yer Alan Temel Sözcüklerin Hangileri Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan temel sözcüklerin hangileri olduğu ve bu temel sözcüklerin kullanım sıklıkları yer almaktadır. Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan temel sözcükler ve kullanım sıklıkları şu şekildedir:

Tablo 3.

Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de Yer Alan Temel Sözcükler ve Kullanım Sıklıkları

Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f
ve	1053	baba	170	iyi	91
sonra	521	iste-	165	aile	91
bir	510	öğretmen	156	başla-	91
de	407	al-	155	evet	87
çok	393	biz	149	sor-	87
git-	393	saat	137	çık-	85
bey	331	siz	136	salon	81
bu	269	güzel	126	yeni	80
hanım	254	öğrenci	123	bugün	80
var	251	biraz	121	ol-	79
ev	238	yap-	121	konuş-	77
ben	238	o	118	kitap	76
de-	219	sen	112	herkes	76
i-	211	sınıf	112	iki	76
onlar	207	ders	109	hakkında	75
gel-	193	önce	108	yemek	72
mi	186	çocuk	107	tamam	71
anne	186	daha	105	şimdi	68
arkadaş	185	ne	103	nasıl	67
gün	178	ama	99	otur-	66
okul	174	birlikte	97	hep	65
için	170	oda	95	yarışma	64

Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f
görevli	64	masa	41	bütün	34
akşam	64	kamp	41	iç-	34
şey	63	bayram	41	gör-	34
teşekkür et-	63	büyük	41	ilk	33
yan	60	bil-	41	kardeş	33
tatil	60	müze	40	burada	33
dön-	60	hazırla-	40	bura	33
yer	59	birkaç	39	çanta	33
hafta	59	kal-	39	ayrıl-	33
ver-	59	kalk-	39	zaman	32
yaz-	58	konu	38	matematik	32
bak-	57	kaç	38	beraber	32
geç-	56	doğru	37	başka	32
sınav	55	telefon	37	yarın	31
gezi	55	otobüs	37	erken	31
dakika	54	kahvaltı	37	hediye	31
çünkü	54	cumartesi	37	bahçe	31
beğen-	53	düşün-	37	çıkar-	31
her	52	gez-	37	baklava	30
ye-	51	neler	36	zil	29
lira	50	en	36	servis	29
misafir	49	oku-	36	lokanta	29
diye	49	söyle-	36	kulüp	29
bekle-	49	devam et-	36	kadar	29
aç-	49	teyze	35	bazı	29
soru	47	yok	35	bunlar	29
üç	47	kütüphane	35	tamamla-	29
getir-	47	otel	35	kullan-	29
koy-	46	etkinlik	35	oğul	28
peki	45	fotoğraf	35	bana	28
kapı	45	cevap	35	görüş-	28
hangi	45	işaretle-	35	sıra (zaman)	27
kız	45	çal-	35	müdür	27
şehir	44	çalış-	35	on	27
sabah	43	tur	34	ilgili	27
hemen	43	plan	34	çay (içecek)	27
ile	43	eşya	34	bit-	27
gir-	43	göl	34	götür-	27
bin-	43	doğum günü	34	yıl	26
piknik	42	ad	34	televizyon	26
anlat-	42	bence	34	mağaza	26
son	41	akşam yemeği	34	metin	26

Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>
kilo	26	teneffüs	21	dört	19
el	26	sana	21	araba	19
ikinci	26	merhaba	21	davetiye	19
burası	26	not	21	doktor	19
dede	26	market	21	basketbol	19
taşın-	26	ön	21	bilgisayar	19
kurs	25	küçük	21	yaşa-	19
ödev	25	orada	21	eşleştir-	19
mutfak	25	haydi	21	tatlı	18
göre	25	elbise	21	süre	18
bu yüzden	25	gibi	21	zor	18
katıl-	25	alışveriş	21	konuşma	18
ürün	24	değil	21	lütfen	18
ona	24	ay	21	efendi	18
kağıt	24	bul-	21	pazar	18
gitmek	24	giy-	21	dinlen-	18
kıyafet	24	seç-	21	oyna-	18
kim	24	sev-	21	tarihî	17
diğer	24	yakın	20	yanlış	17
sevin-	24	tablet	20	ücret	17
çağır-	24	kutlama	20	malzeme	17
göster-	24	komşu	20	poşet	17
sohbet et-	24	sadece	20	haber	17
pasta	23	heyecanlı	20	insan	17
rehber	23	hem hem	20	almak	17
liste	23	hayır	20	ayraç	17
niçin	23	kat	20	alet	17
iç	23	hafta sonu	20	cevapla-	17
bölge	23	karne	20	kahvaltı et-	17
birçok	23	eski	20	sıra (dizi)	16
apartman	23	beş	20	yarım	16
önemli	22	yardım et-	20	teknoloji	16
park	22	öğren-	20	köy	16
oyun	22	tiyatro	19	ne kadar	16
fikir	22	paket	19	nereye	16
gelecek	22	ne zaman	19	içeri	16
amca	22	nerede	19	film	16
camii	22	kısa	19	hazır	16
bitir-	22	günaydın	19	kişi	16
buyur-	22	gece	19	bilet	16
tekrar	21	fuar	19	defter	16
yedi	21	fazla	19	ağaç	16

Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>
değiştir-	16	katılmak	13	sohbet	11
tanış-	16	form	13	sormak	11
soru sor-	16	bilgi	13	yaş	11
cevap ver-	16	dün	13	mahalle	11
unut-	16	babaanne	13	resim	11
merak et-	16	balık	13	meşhur	11
sırala-	16	yerleştir-	13	kuzen	11
yeşil	15	yat-	13	on beş	11
valiz	15	ikram et-	13	lise	11
hala (akraba)	15	yıka-	13	farklı	11
kedi	15	üzül-	13	etraf	11
kalabalık	15	buluş-	13	kendi	11
internet	15	kapat-	13	günlük	11
iş	15	yürü-	13	gömlek	11
ertesi	15	yorul-	13	ekmek	11
albüm	15	yirmi	12	garson	11
biri	15	şeker	12	hiç	11
sür-	15	uygun	12	harita	11
in-	15	turistik	12	bölüm	11
topla-	15	yine	12	altı	11
ara-	15	üst	12	duy-	11
sürpriz	14	metro	12	memnun ol-	11
öğle	14	öğle yemeği	12	hediye et-	11
pastane	14	mutlu	12	seyret-	11
koltuk	14	nere	12	ulaş-	11
ora	14	kahve	12	veya	10
kart	14	eş	12	sevgili	10
karşı	14	isim	12	spor	10
içecek	14	hava	12	taksit	10
havalimanı	14	fen	12	sinema	10
birinci	14	ayakkabı	12	saray	10
tebrik et-	14	dokuz	12	maç	10
kazan-	14	balon	12	kasiyer	10
bilgi ver-	14	cümle	12	içinde	10
yiyecek	13	çadır	12	haklı	10
yaz tatili	13	ayrıca	12	halı	10
spor salonu	13	cuma	12	kelime	10
tahta	13	pazartesi	12	balık ekmeği	10
sokak	13	telefon et-	12	annecik	10
ülke	13	dinle-	12	boş	10
pantolon	13	gülümse-	12	bırak-	10
oraya	13	sıcak	11	bahset-	10

Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>
eğlen-	10	şaşır-	9	plan yap-	8
yemyeşil	9	gül-	9	uyan-	8
süs	9	izle-	9	izin ver-	8
teknolojik	9	sonuç	8	süsle-	8
şort	9	tabak	8	as-	8
yarışmacı	9	teklif	8	seyahat acentesi	7
toplantı	9	söz	8	yumurta	7
yolculuk	9	yatak	8	tarihî yarımada	7
yol	9	tane	8	yedinci	7
uzun	9	sosyal bilgiler	8	tarım	7
yaz	9	yapmak	8	su ısıtıcısı	7
yatak odası	9	turizm	8	tepe	7
müdür yardımcısı	9	yenge	8	teşekkür	7
koridor	9	yolcu	8	saç	7
satıcı	9	üçüncü	8	manav	7
minibüs	9	ses	8	müzik	7
fırın	9	sonraki	8	pencere	7
elbette	9	lezzetli	8	lokum	7
eczane	9	rüya	8	ikram	7
erkek	9	program	8	inşallah	7
geçen	9	eğitim	8	kiralamak	7
kenar	9	heyecan	8	hayvanat bahçesi	7
hastane	9	kız kardeş	8	kamyon	7
hayat	9	alt	8	hazırlık	7
akraba	9	ayran	8	ilaç	7
daire	9	buzdolabı	8	hepsi	7
çarşamba	9	alan	8	fiyat	7
aynı	9	az	8	hızlı	7
dışarı	9	belediye başkanı	8	kaçıncı	7
banyo	9	ateş	8	hikâye	7
deniz	9	aferin	8	kasa	7
alkışla-	9	çiçek	8	hoca	7
öde-	9	asansör	8	görev	7
taşı-	9	başarılı	8	ailece	7
özle-	9	duvar	8	baş	7
araştır-	9	bir süre	8	balkon	7
ders çalış-	9	arka	8	çamaşır makinesi	7
kirala-	9	birbiri	8	balık tutmak	7
mutlu ol-	9	dosya	8	çarşı	7
hazırlan-	9	kutla-	8	buçuk	7
karşıla-	9	kontrol et-	8	çevre	7
araştırma yap-	9	doldur-	8	açmak	7

Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f
adres	7	kıta	6	sekiz	5
biyoloji	7	gelmek	6	yazı	5
boğaz	7	kira	6	mesela	5
dünya	7	genellikle	6	köfte	5
hediye ver-	7	dış	6	rengarenk	5
gönder-	7	dördüncü	6	kuru yemiş	5
kapan-	7	ara	6	kredi kartı	5
temizle-	7	haziran	6	masa tenisi	5
rica et-	7	aralık (ay)	6	salata	5
kabul et-	7	borç	6	kurabiye	5
tren	6	çorba	6	renk	5
yorgun	6	çöp	6	oradan	5
ucuz	6	ağrı-	6	kültür	5
sekizinci	6	ekle-	6	koli	5
zarar	6	anla-	6	orman	5
üyelik	6	heyecanlan-	6	mangal	5
yemekhane	6	uyu-	6	sakin	5
voleybol	6	paketle-	6	ocak (mutfak)	5
süt	6	kur-	6	mum	5
temizlik	6	tut-	6	puan	5
yüz (vücut)	6	dolaş-	6	sarnıç	5
tabii	6	şarkı söyle-	6	kişilik	5
su	6	bas-	6	perde	5
para	6	yüz-	6	otopark	5
sağ	6	alışveriş yap-	6	kahvaltılık	5
ne ne	6	oyun oyna-	6	emlakçı	5
konaklama	6	tanıştır-	6	enişte	5
mezun	6	tepsi	5	giysi	5
mor	6	şu	5	gidiş dönüş	5
kule	6	uyumak	5	gerçekten	5
otuz	6	sözlük	5	emin	5
mercimek çorbası	6	yuvarlak	5	iş yeri	5
köşe	6	toplam	5	elbise dolabı	5
öğrenmek	6	seksen beş	5	düzenli	5
meyve	6	vermek	5	kardeş okul	5
kadayıf	6	yalnız	5	hediyelik	5
fayda	6	soyadı	5	görev yeri	5
kantin	6	yöresel	5	fatura	5
hızlı tren	6	sefer	5	faydalı	5
henüz	6	yüksek	5	harika	5
grup	6	turist	5	istasyon	5
gazete	6	şoför	5	ihtiyaç	5

Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>
fıstıklı baklava	5	üniversite	4	müşteri	4
ilan	5	yemek masası	4	neşeli	4
birer	5	uzak	4	konser	4
bina	5	sınıf öğretmeni	4	saatçi	4
bu arada	5	sıra (oturak)	4	meydan	4
cep telefonu	5	yarınki	4	sahip	4
perşembe	5	yürüme	4	özellikle	4
çeşitli	5	vakit	4	satranç	4
alo	5	torun	4	klima	4
durak	5	tanıtım	4	pastacı	4
dil	5	uzaklık	4	eğlenceli	4
defa	5	temiz	4	hobi	4
anı	5	yavaş	4	kilometre	4
bayram şekeri	5	tuvalet	4	kalem	4
bardak	5	sütlaç	4	kazak	4
duyuru	5	sevinç	4	indirim	4
akıllı tahta	5	zayıf	4	giriş	4
beden	5	uçak	4	elektrikli süpürge	4
börek	5	yüz elli	4	kahve makinesi	4
aşama	5	uçurtma	4	hayvan	4
bugünkü	5	siyah	4	kaçta	4
dur-	5	sipariş	4	iskender kebabı	4
sarı-	5	tenis	4	kestane şekeri	4
dışarı çık-	5	tahlil	4	gelme	4
katılabil-	5	şehir merkezi	4	gişe	4
yemek ye-	5	sunucu	4	her biri	4
alış-	5	tişört	4	hasta	4
et-	5	portakal	4	karın	4
alabil-	5	meslek	4	kimse	4
sıraya gir-	5	manzara	4	il	4
görün-	5	odalı	4	kaban	4
dikkatli ol-	5	koca	4	ilçe	4
düzenle-	5	mobilya	4	final	4
tavsiye et-	5	renkli	4	ağrı kesici	4
belli ol-	5	okuma	4	ağustos	4
dile-	5	sahil	4	doğum	4
imzala-	5	mola	4	boya kalemi	4
izin iste-	5	misafir etmek	4	dal	4
düş-	5	lazım	4	bayram namazı	4
kes-	5	neden	4	babacık	4
tencere	4	orta	4	böyle	4
tavuk	4	mantar çorbası	4	dolap	4

Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>
bazen	4	yoğurt	3	önem	3
beyefendi	4	üzeri	3	konuşmak	3
beden eğitimi	4	sıcak çikolata	3	nakit	3
davet	4	üzerine	3	sahne	3
bulaşık makinesi	4	yardım	3	örnek	3
bank	4	üzgün	3	ödemek	3
cevizli baklava	4	yüz (sayı)	3	özellik	3
dilim	4	takım elbise	3	ofis	3
anahtar	4	yaşlı	3	okullar arası	3
artık	4	sunum	3	kolonya	3
çalışma	4	şarkı söylemek	3	kural	3
domates	4	sebze	3	saat kulesi	3
başarı	4	tarih	3	meyve sıkacağı	3
dört yüz	4	sonunda	3	nine	3
beyaz eşya	4	ulaşım	3	mont	3
askı	4	sürü	3	konferans	3
vedalaş-	4	yapma	3	peynir	3
süpür-	4	sinirli	3	mikrofon	3
ara ver-	4	yukarı	3	koku	3
bilgi al-	4	video	3	o yüzden	3
hareket et-	4	şunlar	3	kuş	3
koş-	4	yeter	3	litre	3
yaklaş-	4	şurup	3	mutlaka	3
el öp-	4	yetmiş beş	3	sayfa	3
söndür-	4	seviye	3	kötü	3
endişelen-	4	teneffüs zili	3	karı	3
benze-	4	üç yıldızlı (otel)	3	kimya	3
anlaş-	4	yabancı	3	kez	3
var-	4	zararlı	3	göz	3
pişir-	4	yağmur	3	harçlık	3
yak-	4	tekne	3	gülme	3
röportaj yap-	4	yirmi beş	3	kaşık	3
sat-	4	sekiz yüz elli	3	iki milyon	3
dağıt-	4	yağmurlu	3	görmek	3
şura	3	terlik	3	iki yüz	3
yaklaşık	3	satranç takımı	3	giriş ücreti	3
top	3	sağlık	3	ekran	3
tost	3	kolay	3	kanepa	3
tarihî eser	3	öğrenci bileti	3	fizik	3
soyunma odası	3	sandalye	3	kasap	3
şarkı	3	lunapark	3	elli	3
yazıcı	3	mavi	3	kaza	3

Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>
izin	3	selamlaş-	3	sence	2
kıymalı pide	3	turnuva yap-	3	yalnızlık	2
kabin	3	seslen-	3	tuz	2
giriş katı	3	form doldur-	3	sevgi	2
gazeteci	3	duyuru yap-	3	tür	2
kirli	3	geçir-	3	şehir turu	2
ev sahibi	3	değiş-	3	yüzde otuz	2
elma	3	gelebil-	3	selam	2
ekstra	3	karşılaş-	3	sizce	2
dayı	3	yırt-	3	yatmak	2
ağşama kadar	3	rahatsızlan-	3	zevkli	2
balıkçı	3	say-	3	yavrum	2
araç	3	traverten	2	ziyaret	2
döner	3	yeme	2	tereyağı	2
dedecik	3	yüzme	2	mevsim	2
ceket	3	sofra	2	saye	2
bulaşık	3	simit	2	saniye	2
düz	3	taraf	2	memur	2
bayram harçlığı	3	tüm	2	nokta	2
coğrafya	3	tarak	2	lamba	2
ayna	3	zeytin	2	numara	2
an	3	tarif	2	pijama	2
berber	3	yeniden	2	meyve suyu	2
diyafon	3	seçim	2	merkez	2
bisiklet	3	söylemek	2	paragraf	2
tarif et-	3	sol	2	öyle	2
kaybol-	3	sergi	2	künefe	2
toplan-	3	taşınmak	2	polis	2
paylaş-	3	yüz doksan	2	pasaport	2
misafir et-	3	sınıf başkanı	2	sayesinde	2
çek-	3	zarf	2	makine	2
taşınabil-	3	tavuk suyu	2	müsait	2
besle-	3	yedi bin yedi yüz	2	sarı	2
uçur-	3	tavuk suyu çorbası	2	postacı	2
yetiş-	3	yemekçi	2	peçete	2
açıkla-	3	tebrik	2	mantar	2
kok-	3	toplama	2	masal	2
muayene et-	3	tebrik kartı	2	özel	2
acele et-	3	yeterli	2	parça	2
mutlu et-	3	yakından	2	nereden	2
satın al-	3	tost makinesi	2	kutu	2
hatırla-	3	sütlü mısır gevreği	2	pul	2

Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f
saha	2	kâse	2	detay	2
rahatsızlık	2	etmek	2	buradan	2
parti	2	görev süresi	2	bin yüz	2
rapor	2	hâlâ (zaman)	2	altıncı	2
not defteri	2	katlı	2	bagaj	2
maydanoz	2	elli beş	2	aylık	2
masa saati	2	havuz	2	dinlenmek	2
nereli	2	geç	2	büyükbaba	2
öğle arası	2	fındıklı lokum	2	bir gün	2
kitaplık	2	kale	2	cadde	2
mektup	2	kıyma	2	bekleme	2
onuncu	2	hostes	2	cam	2
sarımsak	2	fakir	2	bugünlük	2
palto	2	kalmak	2	acil	2
patlıcan kebabı	2	güneş gözlüğü	2	çalışma masası	2
pano	2	kamera	2	bazen bazen	2
meşgul	2	heykel	2	ait	2
kontrol	2	fen bilgisi	2	bilgi almak	2
kuru	2	adana kebabı	2	birazdan	2
kurmak	2	salı	2	değerli	2
portakal suyu	2	böylece	2	benzer	2
numaralı	2	çekmece	2	deneme	2
fakat	2	adam	2	çatal	2
kaşarlı pide	2	bulut	2	denemek	2
karar	2	doğa yürüyüşü	2	ağrı	2
güneşli	2	alışmak	2	bakkal	2
kayıt	2	döner kebabı	2	beş yüz	2
eşyalı	2	bulvar	2	düşünce	2
hazırlama	2	ders çalışmak	2	çikolatalı	2
ilginç	2	düşük	2	çilek	2
genel	2	cevizli	2	bundan sonra	2
ilkbahar	2	afiş	2	uyandır-	2
geniş	2	acaba	2	çalıştır-	2
elektronik	2	anlatma	2	birinci ol-	2
kebab	2	doksan	2	diyet yap-	2
eksik	2	beyaz	2	cevap verebil-	2
günde	2	çamaşır	2	kayıt yap-	2
istek	2	asla	2	el salla-	2
görünüş	2	mayıs	2	fırçala-	2
e-posta	2	acil servis	2	san-	2
hat (sanat)	2	bilgi vermek	2	kayıt yaptır-	2
izninizle	2	dağ	2	kucakla-	2

Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>
sık-	2	tanışmak	1	ünlü	1
hazırlık yap-	2	taş	1	soğuk	1
ayır-	2	televizyon kanalı	1	şikayet	1
üfle-	2	un	1	sütlü çay	1
at-	2	şaşkın	1	sohbet etmek	1
verebil-	2	yıldızlı	1	serin	1
balık tut-	2	sehpa	1	teşekkür belgesi	1
rüya gör-	2	yakmak	1	takım	1
dene-	2	yaş günü	1	soru sormak	1
hisset-	2	taşınma	1	tuzlu	1
tak-	2	yaşasın	1	taze	1
ilaç yaz-	2	tam	1	yurt dışı	1
takip et-	2	sorma	1	tıraş makinesi	1
uç-	2	uyku	1	stadyum	1
dök-	2	süslü	1	şişe	1
uğra-	2	tehlikeli	1	yürüyen merdiven	1
tanı-	2	uzman	1	sorun	1
dik-	2	yakında	1	sıfır	1
tara-	2	vapur	1	sosis	1
uzat-	2	sayma	1	uçuş	1
incele-	2	şekil	1	tebessüm	1
üşü-	2	spor yapmak	1	yüz yirmi	1
tart-	2	tavsiye almak	1	sırasıyla	1
düzeltil-	2	yalnız olmak	1	şapka	1
ödev ver-	2	yaya geçidi	1	sebep	1
yağ-	2	taksi	1	uyanmak	1
hareketsiz kal-	2	şemsiye	1	yeşil ışık	1
yakış-	2	şakacı	1	telaş	1
ödünc alabil-	2	sırasında	1	üye olmak	1
bağır-	2	şanslı	1	yardımsaver	1
teklif et-	2	sucuk	1	tecrübeli	1
yardımcı ol-	2	yaprak	1	telefon numarası	1
ip atla-	2	sessiz	1	yetişkin	1
belirle-	2	sınıfça	1	ziyaret etme	1
tercih et-	2	tanıma	1	şifre	1
yırtıl-	2	simitçi	1	zorlanma	1
hazır ol-	2	zürafa	1	yazılı	1
öğret-	2	yılan	1	tanışma	1
başarılı ol-	2	uzaktan	1	yazın	1
yürüyüş	1	yıllık	1	yazma	1
trafik	1	sayın	1	ters	1
yetmiş	1	trabzon ekmeği	1	kumaş	1

Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>
no	1	patatesli gözleme	1	mesafe	1
öğleden sonra	1	önceden	1	mezuniyet	1
pahalı	1	patlıcan	1	kullanım	1
reçete	1	önlemek	1	mısır gevreği	1
mekan	1	okumak	1	kuru fasulye	1
sade	1	maymun	1	niye	1
o halde	1	paylaşım	1	pratik	1
masmavi	1	nane limon çayı	1	önceki	1
pamuk	1	pazar yeri	1	problem	1
medeniyet	1	reçel	1	maalesef	1
mod	1	olay	1	orası	1
komik	1	kusura bakmamak	1	milli park	1
ocak (ay)	1	olta	1	proje	1
sabırsızlık	1	metre	1	nöbetçi eczane	1
model	1	mahalle arkadaşı	1	kullanmak	1
meyve ağacı	1	resepsiyon	1	saygı	1
komedi	1	merdiven	1	nane	1
meyveli	1	oynamak	1	radyo	1
paranın üstü	1	peşin	1	hafta içi	1
kurdele	1	oyun oynamak	1	genç	1
memnun	1	on beşinci	1	kıyı	1
kömür	1	kutlamak	1	ister ister	1
laboratuvar	1	peynirli	1	gri	1
ortaokul	1	kumsal	1	fotokopi makinesi	1
parmak	1	on bir bin	1	düzenleme	1
mantı	1	saçlı	1	iş adamı	1
muayene olmak	1	on dokuzuncu	1	gündüz	1
oy	1	sade lokum	1	hâl	1
okçuluk	1	pilav	1	ışık	1
ödeme	1	ödünç almak	1	işte	1
menemen	1	lacivert	1	kaybetmek	1
saç kurutma makinesi	1	sağlıklı	1	efendim	1
menü	1	plan yapma	1	kek	1
ödünç	1	kravat	1	günlük hayat	1
mercimek	1	plastik	1	endişeli	1
kitapçı	1	öğlen	1	izleme	1
pastırma	1	mümkün	1	ip	1
sakal	1	öğleye doğru	1	izlemek	1
patates kızartması	1	polislik	1	kira sözleşmesi	1
salça	1	salatalık	1	elektrik	1
patatesli börek	1	lahmacun	1	hava durumu	1
sanat	1	salıncak	1	hemşire	1

Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f
kaşar	1	eğlence	1	çıkış kapısı	1
her gün	1	el çantası	1	ameliyat	1
havuç	1	gezme	1	çınar	1
kablosuz internet bağlantısı	1	kan tahlili	1	alışveriş yapmak	1
inatçı	1	haftalık	1	belge	1
futbol	1	girmek	1	çalışma yöntemi	1
eşyasız	1	kırk beş	1	çift	1
göstermek	1	ekip	1	düğme	1
gezme	1	kışın	1	belki	1
görüşmek	1	kapalı	1	ayrıntı	1
kır çiçeği	1	fırsat	1	bilim	1
elektrik süpürgesi	1	evlat	1	beri	1
ezogelin çorbası	1	internet adresi	1	anlam	1
eczacı	1	kaplumbağa	1	birden	1
hiçbir	1	görme	1	çoğu	1
kadın	1	karabiber	1	beşinci	1
giriş kapısı	1	ki	1	bin dört yüz	1
hangisi	1	ileri	1	doğa	1
etek	1	ipek	1	bin iki yüz	1
güler yüzlü	1	ileride	1	abla	1
kiralık	1	fotoğraf çekimi	1	bin (sayı)	1
hesap	1	hatıra	1	akşama doğru	1
iletişim	1	fıstık	1	çubuk	1
götürme	1	hızla	1	adet	1
eser	1	el öpmek	1	aslan	1
hanımefendi	1	hattat	1	dört yüz altmış	1
ezogelin	1	ekmek kızartma		adım	1
eşofman	1	makinesi	1	bıçak	1
ısıtıcı	1	eylül (ay)	1	binlerce	1
güzelce	1	kişi başına	1	biber	1
fırıncı	1	kalın	1	dâhil	1
hoparlör	1	kalite	1	düşünme	1
imkân	1	civar	1	binmek	1
gözlü	1	amaç	1	ders programı	1
kayıp ilanı	1	durum	1	antep fıstığı	1
ısınmak	1	bal	1	detaylı	1
hızlıca	1	dinlemek	1	dakikalık	1
haber yapmak	1	ayrıntılı	1	aşağı	1
kazanmak	1	çağ	1	aşçı	1
hafif	1	çeyrek geçe	1	dikkat	1
gezdirmek	1	çay bahçesi	1	damat	1
eğlenmek	1	çıkış	1	baharatlı	1
		alışma	1		

Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f	Temel Sözcükler	f
dar	1	um-	1	selamla-	1
dinlenme	1	maç yap-	1	cevaplayabil-	1
buluşma yeri	1	vefat et-	1	ihtiyacı ol-	1
dış doktoru	1	çalışabil-	1	okuyabil-	1
açık büfe	1	yarış-	1	zahmet et-	1
alıştırma	1	iyi ol-	1	kaydet-	1
davetli	1	acık-	1	hazırlayabil-	1
birinci olmak	1	ilerle-	1	güven-	1
bir anda	1	uygulama yap-	1	paylaşabil-	1
arkeoloji	1	değiştirebil-	1	harca-	1
açık hava tiyatrosu	1	üye ol-	1	kalabil-	1
armut	1	görebil-	1	tanıt-	1
bir ara	1	kopar-	1	dikkat et-	1
çabuk	1	indir-	1	onayla-	1
bir bir	1	yardım al-	1	kolaylaştır-	1
dost	1	demle-	1	bilgi edin-	1
altı bin	1	açıklama yap-	1	planla-	1
çağırarak	1	misafir ol-	1	başar-	1
altı yüz	1	ilgilen-	1	ütü yap-	1
alma	1	den-	1	kaynat-	1
altı yüz yirmi	1	zaman geçirebil-	1	hesapla-	1
çalışmak	1	söyleyebil-	1	eğil-	1
aramak	1	piş-	1	gezdir-	1
akıl	1	spor yap-	1	kazanabil-	1
değişik	1	uzaklaş-	1	azal-	1
ayrılmak	1	sula-	1	hasta olabil-	1
demek	1	rahatla-	1	video çek-	1
duyuru yapmak	1	sun-	1	haşla-	1
babaannecik	1	çevir-	1	sallan-	1
dükkan	1	diz-	1	tehlikeli ol-	1
ayı	1	arkadaş ol-	1	gezebil-	1
böcek	1	katla-	1	kahvaltı yap-	1
aleykümselam	1	kaldır-	1	arzu et-	1
aniden	1	böl-	1	tekrar edebil-	1
derece	1	yapabil-	1	yapıştır-	1
çekim	1	götürebil-	1	kıl-	1
araştırma	1	kan al-	1	dol-	1
acente	1	destekle-	1	hatırlat-	1
uzatabil-	1	ısın-	1	yardımcı olabil-	1
bastır-	1	şifre gir-	1	öğrenebil-	1
yan-	1	ısıtabil-	1	gidebil-	1
ameliyat ol-	1	evlen-	1	araştırma yapabil-	1

Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>	Temel Sözcükler	<i>f</i>
ısıt-	1	büyü-	1	zaman geçir-	1
tokalaş-	1	gerek-	1	kirlet-	1
yemek yap-	1	serinle-	1	bekleyebil-	1
araba kullan-	1	bulabil-	1	uğurla-	1
yerleş-	1	yükle-	1		
öp-	1	anlatabil-	1	Toplam	24082
yet-	1	servis et-	1		
toplantı yap-	1	park et-	1		

Tablo 3'te, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan 1724 farklı temel sözcüğün kullanım sıklıkları gösterilmektedir. Bu kelimeler, okuma kitaplarında toplamda 24082 kez kullanılmıştır. Bu tablodan hareketle çalışma kapsamında incelenen yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında en sık kullanılan 20 temel sözcük şöyle sıralanmaktadır: *Ve, sonra, bir, de, çok, git-, bey, bu, hanım, var, ev, ben, de-, i-, onlar, gel-, mi, anne, arkadaş, gün*. En sık kullanılan ilk 20 temel sözcük içinde, 4 fiil ve 16 isim soylu sözcük olmak üzere isim soylu sözcüklerin daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

3.3. Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de Yer Alan İkilemelerin Hangileri Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan ikilemeler ve bu ikilemelerin kullanım sıklıkları bulunmaktadır. Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan ikilemeler ve kullanım sıklıkları şöyledir:

Tablo 4.

Çocuk Hikâyeleri Dizisi'nde Yer Alan İkilemeler ve Kullanım Sıklıkları

İkileme	<i>f</i>
güle güle	6
tek tek	4
türlü türlü	1
kendi kendime	1
yavaş yavaş	1
seve seve	1
sık sık	1
Toplam	15

Tablo 4'e göre Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de, 7 farklı ikileme toplam 15 kez kullanılmıştır. Okuma kitaplarında en çok kullanılan *güle güle* ikilemesi 6, *tek tek* ikilemesi 4 sıklık değerine sahipken *türlü türlü*, *kendi kendime*, *yavaş yavaş*, *seve seve*, *sık sık* ikilemeleri kitaplarda birer kez yer almıştır.

3.4. Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de Yer Alan Deyimlerin Hangileri Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kısımda Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan deyimler ve bu deyimlerin kullanım sıklığı yer almaktadır. Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan deyimler ve kullanım sıklıkları şunlardır:

Tablo 5.

Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de Yer Alan Deyimler ve Kullanım Sıklıkları

Deyim	f	Deyim	f	Deyim	f
hoş geldiniz	45	not etmek	3	göz kırpmak	1
hoş bulduk	27	haber almak	2	kan vermek	1
sağ ol	25	haber vermek	2	gurur duymak	1
davet etmek	18	fark etmek	2	sergi açmak	1
ziyaret etmek	15	mola vermek	2	bir araya gelmek	1
izin almak	14	sahneye çıkmak	2	sipariş vermek	1
fotoğraf çekmek	13	zarar vermek	2	problem olmak	1
parmak kaldırmak	11	kendine gelmek	2	söz vermek	1
karar vermek	11	geç kalmak	2	puan vermek	1
geçmiş olsun	9	kaza geçirmek	2	tatil olmak	1
piknik yapmak	9	zor gelmek	1	randevu almak	1
selam vermek	9	söz almak	1	baş sallamak	1
kamp yapmak	6	alışverişe çıkmak	1	yer tutmak	1
faydalı olmak	6	destek olmak	1	haberi olmak	1
selam söylemek	5	sipariş etmek	1	hayal kurmak	1
vakit geçirmek	5	konser vermek	1	ders vermek	1
yola çıkmak	4	fikrini almak	1		
sürpriz yapmak	4	geri dönmek	1	Toplam	286
ayağa kalkmak	4	veda etmek	1		

Tablo 5’e göre Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de 54 farklı deyim toplam 286 kez kullanılmıştır. Kitaplarda en çok kullanılan ilk 5 deyim şu şekilde sıralanmaktadır: *hoş geldiniz*, *hoş bulduk*, *sağ ol*, *davet etmek* ve *ziyaret etmek*. En çok kullanılan *hoş geldiniz* deyiminin sıklığı 45 iken *hoş bulduk* deyimini 27, *sağ ol* deyimini 25, *davet etmek* deyimini 18 ve *ziyaret etmek* deyimini 15 sıklık değerine sahiptir.

3.5. Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de Yer Alan Atasözlerinin Hangileri Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan okuma kitaplarında herhangi bir atasözü bulunmamaktadır. Bu sebeple atasözü verilerine yönelik tablo oluşturulamamıştır.



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğeleri nelerdir?” problem cümlesinden hareketle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın araştırma sorularıyla ilişkili olarak farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışma neticesinde, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de kullanılan toplam ve farklı temel sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı tespit edilmiştir. Buna göre;

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan 14 okuma kitabında, 1785 farklı kelime toplamda 24383 kez kullanılmıştır. Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen kelime kat sayısı ise 0,073’tür. Tespit edilen kelime kat sayısından hareketle okuma kitaplarında yer alan kelimelerin çok sık tekrar ettiği anlaşılmaktadır. İncelenen okuma kitaplarının A1-A2 seviyesinde hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda bu tekrarların öğrenmeyi pekiştirici nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan okuma kitaplarında, isimlerin ve fiillerin oluşturduğu temel sözcükler kategorisinde 1724 farklı temel sözcük kullanılmıştır. Bunların toplam kullanım sıklığı ise 24082’dir. Açık’a (2013) göre dil öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için ilk öğreneceği kelimeler önce isimler sonra ise fiillerdir. Bu çalışma neticesinde de isim ve fiillerin okuma kitaplarında diğer kelime türlerinden daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

İncelenen okuma kitaplarında, 7 farklı ikilemenin toplamda 15 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Buna göre yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında, diğer söz varlığı öğelerine göre ikileme kullanımının az sayıda kaldığı görülmektedir. İkilemeler, anlatımı kolaylaştırdığı gibi öğrenmeyi de kolaylaştırıcı niteliktedir (Göçen, 2016, s. 44). Bu kolaylaştırıcı niteliklerinden hareketle yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarında ikilemelerin daha fazla yer alması önemlidir.

Okuma kitaplarında, 54 farklı deyim sıklıklarıyla beraber toplamda 286 kez yer alırken hiç atasözü kullanılmamıştır. İncelenen 14 okuma kitaplarının 7’sinin A1 seviyesine ait olduğu düşünüldüğünde kitaplarda atasözlerinin kullanılmaması doğal karşılanabilir. Nitekim Kurudayıoğlu (2020, s. 60) A1 seviyesinin, hedef dilin giriş kapısı mahiyetinde olduğunu belirtmektedir. Kalfa (2020, s. 118) da atasözlerinin sadece aynı dili konuşanların değil aynı kültürü paylaşanların yükledikleri ortak anlamsal kodlarla yaşayan sözlü kültür ürünleri olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla A1 seviyesindeki okuma kitaplarında, aynı kültürü paylaşan insanların ortak ürünü olan atasözlerinin, dil yapısı da göz önünde bulundurulduğunda kullanılmasının öğrenciler için erken olduğu düşünülebilir. Bunların yanında yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının söz varlığını ortaya koyan çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarında A2 seviyesinden itibaren atasözlerine yer verildiği görülmektedir (Göçen, 2016; Hayran, 2019). Dolayısıyla incelenen Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de 7 kitabın A2 seviyesinde olduğu düşünüldüğünde bu kitaplarda basit, anlaşılır atasözlerine yer verilebileceği söylenebilir.

Bu çalışma neticesinde, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan temel sözcüklerin hangileri olduğu tespit edilmiştir. Buna göre;

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan 14 okuma kitabında en sık kullanılan 10 temel sözcük “ve, sonra, bir, de, çok, git-, bey, bu, hanım, var” şeklinde sıralanmaktadır. Bu kelimelerden “ve, bir, bu” yazılı Türkçenin en sık kullanılan (Çal, 2015; Ölker, 2011; Öztürk, 2013) ilk 10 kelimesi arasında yer almaktadır. Yabancılar için temel seviyede

hazırlanmış Türkçe okuma kitapları üzerinde yapılan farklı çalışmalarda da “*ve, sonra, bir, de, çok*” kelimelerinin, sıklığı en yüksek ilk 10 kelime arasında yer aldığı görülmektedir (Göçen, Şen ve Duman, 2020, s. 53). Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen verilerin hem yazılı Türkçenin sıklık verileriyle hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış farklı okuma kitaplarının sıklık verileriyle örtüştüğü görülmektedir.

Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan kelimeler göz önünde bulundurulduğunda okuma kitaplarında yer alan “*açık hava tiyatrosu, kablosuz internet bağlantısı, tavuk suyu, kira sözleşmesi, kardeş okul, bayram şekeri, akıllı tahta, saat kulesi, çalışma yöntemi, kişi başına, fotoğraf çekimi, kan tahlili, pazar yeri, mahalle arkadaşı, maç yapmak, balık tutmak, fotokopi makinesi, doğa yürüyüşü, pasturma, akşama doğru, ders programı, ısıtıcı, su ısıtıcısı, öğleye doğru, öğle arası, giriş katı, polislik, yeşil ışık, teneffüs zili, meyve sıkacağı, saatçi, günlük hayat, video çek-, diyet yap-, şifre gir-, yardım al-, ütü yap-, ısıtılabilir-, kan al-, araştırma yap-*” gibi kelimelerin ders kitaplarında yer almadığı, yabancılar için Türkçe ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalar (Göçen, 2016) incelendiğinde fark edilmektedir. Buradan hareketle incelenen okuma kitaplarının, kelime öğretimi desteklediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu çalışma neticesinde, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan ikilemelerin hangileri olduğu tespit edilmiştir. Buna göre;

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan 14 okuma kitabında “*güle güle, tek tek, türlü türlü, kendi kendime, yavaş yavaş, seve seve, sık sık*” ikilemeleri kullanılmıştır. Yapılan çalışmalarda *türlü türlü* ikilemesi dışında okuma kitaplarında sıklıkla kullanılan diğer bütün ikilemelerin, temel seviyedeki Gazi, Yeni Hitit ve İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitaplarında da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Göçen, 2016, s. 347). *Güle güle* ikilemesi Gazi, Gökkuşluğu, İstanbul, İzmir, Lale ve Yeni Hitit olmak üzere 6 ders kitabı üzerinde yapılan sıklık çalışmasına (Aydın, 2015) göre bütün kitaplarda yer almaktadır. Bununla birlikte temel seviyede Türkçe öğrenenler için hazırlanmış farklı okuma kitaplarını inceleyen araştırmalarda da *tek tek* ve *seve seve* ikilemeleri hariç diğer bütün ikilemelerin sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020, s. 120). Buna göre gerek ders kitaplarında gerekse farklı okuma kitaplarında kullanılan ikilemeler ile bu çalışmada tespit edilen ikilemeler örtüşmektedir. Bu da öğrencilere bildikleri ikilemeleri tekrar etme fırsatı sunmaktadır. Bunlarla beraber bu çalışmada tespit edilen ikilemelerin yapı bakımından aynı kelimenin tekrar etmesiyle oluştuğu fark edilmektedir. İkilemelerin bu yapısı, temel seviyede Türkçe öğrenenler için uygun özelliktedir.

Bu çalışma neticesinde, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan deyimlerin hangileri olduğu tespit edilmiştir. Buna göre;

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2’de yer alan 14 okuma kitabında, 54 farklı deyim 286 kez kullanılmıştır. Kitaplarda en çok kullanılan ilk 5 deyim “*hoş geldiniz, hoş bulduk, sağ ol, davet etmek, ziyaret etmek*” deyimleridir. Bu deyimler yapıları itibarıyla kolay öğrenilebilir ve günlük hayatta sıklıkla kullanılan deyimlerdir ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrencilere temel seviyede öğretilmektedir. İncelenen okuma kitaplarında yer alan ve sıklıkla kullanılan deyimlerin günlük hayatta en sık kullanılan deyimler olması, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine karşılaşma ihtimallerinin yüksek olduğu deyimleri sunmakta ve onlara bildikleri deyimleri tekrar etme fırsatı vermektedir. Bununla birlikte Kalfa’ya (2020, s. 119) göre temel seviyede iki kelimelik, somutlaştırılabilecek deyimlere yer verilmez. Okuma kitaplarında yer alan deyimler bu özellikleri taşımaktadır. Okuma kitapları üzerinde yapılan farklı sıklık çalışmaları incelendiğinde ise bu

çalışmada tespit edilen *selam söylemek, zor gelmek* deyiminin ilk kez B2; *ziyaret etmek, mola vermek, baş sallamak* deyimlerinin ise ilk kez C1 seviyesinde kullanıldığı görülmektedir (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020, s. 130-134). Sözü edilen araştırmada, bu çalışmada tespit edilen deyimlerin ağırlıklı olarak ilk kez B1 seviyesinde kullanıldığı da göze çarpmaktadır. Bununla birlikte Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan *ders vermek* deyimini; Yedi İklim yabancılar için Türkçe ders kitabında ilk kez B2, İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabında ilk kez C1, Gazi yabancılar için Türkçe ders kitabında ilk kez A2 seviyesinde kullanılırken Yeni Hitit ve İzmir yabancılar için Türkçe ders kitaplarında ise hiç yer almamaktadır (Gündoğdu, 2019, s. 195). Aynı zamanda bu çalışmada tespit edilen *karar vermek* deyimini; İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabında ilk kez C1, Gazi yabancılar için Türkçe ders kitabında ilk kez A2, İzmir yabancılar için Türkçe ders kitabında ise ilk kez A1 seviyesinde kullanılırken Yedi İklim ve Yeni Hitit ders kitaplarında ise hiç kullanılmamıştır (Gündoğdu, 2019, s. 210). Benzer örnekler çoğaltılabilir. Bu verilerden anlaşılacağı üzere okuma ve ders kitaplarında hangi deyim hangi seviyede öğretilmesi konusunda bilinçli bir tercih söz konusu değildir. Deyimlerin okuma kitaplarında kullanımı tema ve bağlam ile ilgili olsa da aynı deyim farklı kitaplarda farklı seviyelerde kullanıldığı görülmektedir. Aksan'a (2015, s. 82) göre bir dil iyice öğrenilmiş olsa bile deyimler öğrenilmediği takdirde dil öğrenme çabası eksik kalır. Çünkü deyimler, herhangi bir yabancı dilin etkisinden uzak olmakla beraber toplumun öz malıdır (Çelik, 2019, s. 154). Bu sebeple hem dil öğrenme çabasının eksik kalmaması için hem de öğrencilerin Türkçenin ifade gücünden tam anlamıyla faydalanabilmeleri için deyimlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde planlı ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Bu çalışma neticesinde, Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan atasözlerinin hangileri olduğu tespit edilmiştir. Buna göre;

Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanmış Çocuk Hikâyeleri Dizisi A1-A2'de yer alan 14 okuma kitabında hiç atasözü kullanılmamıştır. Nitekim yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış farklı okuma kitaplarında da atasözlerine yer verilmediği yapılan diğer çalışmalarda ortaya konmuştur (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020, s. 119). Kalfa'ya (2020, s. 118) göre atasözleri hem yakın hem uzak anlamı düşündürmekle beraber daha çok uzak anlamın kastedildiği ifadelerdir. Bu sebeple zengin kelime bilgisini gerekli kılmaktadır. Atasözlerinin bu niteliğinden hareketle atasözlerinin A2 seviyesinde sınırlı olsa da kullanılabileceği söylenebilir. Atasözleri, dilin ve kültürün anlaşılmasını sağladığı için dil edinme sürecinde önemli bir role sahiptir (Tüm, 2010, s. 676). Serin'e (2017, s. 181) göre Türk milletinin dünyayı algılayış tarzının ve kültürünün öğrenciye aktarılmasında atasözlerinden yararlanılmalıdır. Dolayısıyla Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi ve Türk kültürünü bir bütün olarak anlayabilmesi için atasözlerinin kullanımına önem verilmelidir.

4.2. Öneriler

Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda incelenen okuma kitaplarında isim ve fillerden oluşan temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin kullanıldığı ancak atasözlerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında, incelenen okuma kitaplarında yer alan temel sözcüklerin ve deyimlerin büyük oranda tekrar ettiği tespit edilmiştir. Bu durum, temel seviyede Türkçe öğrenenlerin hem kelimelerle tekrar tekrar karşılaşarak yeni kelimeleri öğrenmelerine fırsat sunmakta hem de öğrendikleri kelimeleri tekrar etmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında okuma kitaplarında toplam kelimeler içinde daha fazla sayıda farklı kelimenin kullanılması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinelerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

İncelenen okuma kitaplarında kullanılan ikilemelerin sayısının diğer söz varlığı öğelerine göre daha az olduğu görülmektedir. Okuma kitaplarında daha fazla sayıda ikilemenin bulunması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bildikleri ikilemeleri tekrar etmelerine ve yeni ikilemeleri öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Okuma kitapları üzerinde yapılan incelemede kitaplarda atasözü kullanımına yer verilmediği tespit edilmiştir. A2 seviyesi okuma kitaplarında kısa ve basit yapıdaki atasözlerine yer verilmesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinelerini zenginleştirmelerine destek olacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılacak söz varlığı çalışmalarının doğru ve genellenebilir sonuçlar verebilmesi için belirli ölçütler çerçevesinde ve çok sayıda metin üzerinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Hangi seviyede hangi kelimelerin öğretileceğinin belirlenmesinin temelinin oluşturulan sıklık çalışmalarının daha fazla sayıda okuma kitabı üzerinde yapılması ders kitaplarından ve dil öğrencilerinin anlatımlarından elde edilen verilere destek sağlayacaktır. Tüm bu veriler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kelimelerin öğretimi konusunda araştırmacılara, öğreticilere ve materyal hazırlayanlara rehberlik edecektir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). *Temel Türkçe (A1-A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. Almanya: Telc GmbH.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. ve Açık, F. (2017). TÖMER kitaplarındaki kelime varlığı. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 337-348.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, XIII, 311-317.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR*, XXIX, 27-61.

- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çal, A. (2015). *1975-1980 yıllarındaki siyasi gazetelerde Türkçenin kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, M. E. (2019). Türkçe kalıplaşmış sözlerin (atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz) öğretimi. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim* (ss. 147-167). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, İ. ve İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 216-231.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B. ve Çelebi, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 105, 146-172.
- Göçen, G., Gümüş, B., Kışla, C. ve Güdek, G. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 33-63.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N. ve Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Göçen, G., Şen, B. ve Duman, S. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 46-73.

- Gün, M. ve Şimşek, R. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikâye Seti Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 502-517.
- Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürler arası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-30.
- Hayran, T. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söz varlığına yönelik bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kalfa, M. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurların önemi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (ss. 111-121). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı ve geliştirilmesi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (ss. 253-270). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerindeki fiilimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1797-1808.
- Kurudayıoğlu, M. (2020). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (ss. 47-78). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.



- Mustafaoğlu, R. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine. *Millî Eğitim*, 45(210), 11-29.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Kelime öğretiminde örneklemenin önemi ve Divanü Lügat-it Türk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 49-59.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, H. (2013). *1980'den 2010 yılına okunurluğu yüksek Türk romanlarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şenyiğit, Y. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı ve A1-A2 seviye sözlüğü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şimşek, N. D. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 809-827.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: Okuma metinleri ve okuma kitapları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 211-225.
- Şimşek, R. (2019). *Subliminal bir güç göstergesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk örneği). *Millî Eğitim*, 45(210), 577-599.

- Tüfekçioğlu, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından sözlükler. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim* (ss. 215-238). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tüm, G. (2010). Atasözlerinin değişik kültür ve dilleri anlamadaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 663-678.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *TÜBAR*, 27, 753-773.

Extended Summary

Educators use plenty of materials to teach Turkish as a foreign language using resources in a planned way. Course books are prominent resources among these. Graded readers are also resources that support teaching of Turkish as a foreign language.

Graded readers are commonly used in foreign language teaching (Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş & Darama, 2020, p. 115). Therefore, they are frequently used in teaching Turkish as a foreign language. According to Şimşek (2017, p. 216) graded readers should be high in quality enough to improve learners' vocabulary knowledge, support reading and comprehension skills, help them understand Turkish culture and language better. It is a necessity to have frequency studies conducted on these readers.

Although graded readers are frequently used in teaching Turkish as a foreign language, there are not many frequency studies conducted on them. Few studies focusing on these readers are relatively new ones. It can be concluded that more frequency studies on graded readers are required. This requirement is what urged the researchers of the present study to work on graded readers. This study aims to identify the vocabulary items found in the graded readers prepared for the learners of Turkish as a foreign language. The research questions are as follows:

1. What is the number of total and different basic core vocabulary, reduplications, idioms and proverbs?
2. What are the basic core vocabulary items found in graded readers for foreign learners of Turkish?
3. What are the reduplications found in graded readers for foreign learners of Turkish?
4. What are the idioms found in graded readers for foreign learners of Turkish?
5. What are the proverbs found in graded readers for foreign learners of Turkish?

The graded readers (14 pcs) in A1-A2 level titled "Children's Stories" published by Yunus Emre Institute were analyzed. The data for this case study were collected with document analysis. The software named "Cibakaya 2.3" was used to find out the frequency of the vocabulary items.

The results of the study showed that nouns and verbs were used more frequently than the other types of vocabulary in the graded readers. It was also found out that the words used in the readers were repeated frequently. Considering that the graded readers are at A1 and A2 levels, it can be concluded that these repetitions help learners consolidate their vocabulary. It was revealed that some vocabulary items not found in Turkish course books for foreigners were present in graded readers. This shows that graded readers support learners by giving them chances to encounter with new words and improve their vocabulary knowledge.

The number of reduplications used in Turkish graded readers for foreign learners is less than the other types of words. The reduplications detected within the scope of this study are formed with the repetition of a single word. This shows that these reduplications are suitable for the beginner level.

Idioms were also found in the readers. The fact that the idioms frequently used in the graded readers are those most frequently used in daily life allows learners to see the idioms that they are most likely to encounter with as well as giving them chances to revise the previously learnt idioms.



No proverbs were found in the graded readers (14 pcs) in A1-A2 level titled “Children’s Stories”. The use of proverbs needs to be emphasized so that the foreign learners of Turkish will understand the language and the culture as a whole.

Conducting frequency studies that determine the words to be taught in each level on more graded readers will support the data collected from course books and language learners’ expressions. All this data will guide researchers, teachers and material developers working vocabulary teaching in Turkish as a foreign language.



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 29.09.2020 Kabul/Accepted: 24.05.2021

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Belirtme Durum Ekinin Öğretimi Üzerine Bir Tasnif Önerisi

Ramazan Kandemir ENSER^a

^a Öğr. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi Türk Dili Araştırma ve Uygulama Merkezi, Sakarya, TÜRKİYE, renser@sakarya.edu.tr

 : 0000-0003-4090-2132

Öz. Durum ekleri, isimlerle eylemler arasındaki anlam ilişkilerini belirleyen eklerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bugüne kadar yapılmış çalışmalarda ad durum eklerinde, özellikle de belirtme durumunda, pek çok sorunla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle öğrencilerin yaptıkları hataların, bazılarında ise öğreticilerin yaşadığı sorunların incelendiği görülmektedir. Bu sorunların büyük bölümünün de belirtme durumuyla ilgili olduğu belirtilmiştir. Diğer durum eklerinin aksine belirtme durumunun temel özelliği olan nesneyi belirli kılma fonksiyonu üzerinden konunun anlatılmasının, yabancı öğrenciler açısından yeterince açıklayıcı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle belirtme durumunun farklı bir bakış açısıyla ele alınma ihtiyacının olduğu görülmüş ve bu doğrultuda bu çalışma yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden metin incelemesi kullanılmıştır. Burada belirtme durum ekinin kullanıldığı eylemlerin belirli bir anlam kategorisinin yapılıp yapılamayacağı düşüncesinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanında en çok kullanılan İstanbul, Gazi ve Yeni Hitit eğitim setlerinin A1 ve A2 kitaplarında yer alan eylemler incelenmiştir. Söz konusu kitaplarda belirtme durumu ile kullanılan 309 eylem tespit edilmiş ve bu eylemlerle adlar arasındaki anlam ilişkisinin temelde 4, genelde 5 anlam kategorisine ayrılarak öğretiminin yapılabileceği tespit edilmiştir. Bu çalışmada belirtme durum ekinin kullanıldığı eylemlerin bu anlam kategorilerinin öğretimi ile bu alanda yaşanan zorlukların en aza indirileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ad Durum Ekleri, Belirtme Durumu, Eylem Kategorisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

A Classification Suggestion about Teaching Accusative Case in Teaching Turkish as a Foreign Language

Ramazan Kandemir ENSER^a

^a Lect. Dr., Sakarya University Turkish Language Research and Application Center, Sakarya, TURKEY, rensen@sakarya.edu.tr

ID : 0000-0003-4090-2132

Abstract. Case suffixes determine the meaning relationship between nouns and verbs. It is understood that the studies conducted in Turkish as a foreign language till today there are too much problems are faced especially in accusative case. When we look at the studies related to this field, we realize that the studies analyze generally the mistakes made by students and some of the studies analyzed the problems faced by the teachers. It was indicated that most of the problems are related to accusative case. Other case suffixes can be explained by defining their functions. But when the accusative case is explained with its determinative function which is the object of specifying, it is not understood enough by foreign students. For this reason, it was seen that there is a need to address the accusative case from a different point of view and according to this, the study has been done. In this study, one of the qualitative research methods used was text analyzing. Considering whether a specific category of meaning can be performed for the actions that use the accusative case, the verbs were analyzed in the A1 and A2 levels in İstanbul, Gazi and Hitit books that are mostly used in teaching Turkish for foreigner. In these books, it was determined that there were 309 verbs used with accusative case, and it was determined that the meaning relationship between the verbs and nouns can be basically divided into 4 and generally into 5 meanings categories. In this study, it is suggested that the difficulties that has been experienced in this field will be minimized by teaching these meaning categories of the verbs used with accusative case

Keywords: Case Suffixes, Accusative Case, Verb Category, Teaching Turkish as a Foreign Language.

1. GİRİŞ

Diğer dillerde olduğu gibi Türkçede de adların eylemlerle kullanılmasında kimi durumlar belirleyicidir. Cümle düzeni içinde bu durumların önemli bir rolü vardır. Aksan'a göre (Aksan, 2007, s.90) durum kavramının, cümle içerisinde adların yüklendiği görevi belirleme, cümlede adın söz dizimi açısından rolünü ve öteki öğelerle ilişkisini gösterme ve aynı zamanda anlam açısından ona belli bir özellik yükleme gibi işlevleri vardır. Bu durum, pek çok dilde olduğu gibi adların biçim açısından değişimi ve çekim içinde kullanılmasını gerektirir. Dilimizde de bu durumlar, yönelme, bulunma, ayrılma, belirtme,¹ ilgi, eşitlik, vasıta gibi isimlerle karşılaşılır.

Bu durumları karşılayan eklerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve öğrenciler tarafından kullanılmasında pek çok sorunla karşılaşılmaktadır. Ad durum eklerinin temel seviye olan A1 ve A2'den itibaren verilmek zorunda olunması, konunun öğretimini ayrıca zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin

¹ Türkçedeki terminoloji sorunu, ortak bir dil oluşturmanın önündeki engellerden biridir. Dil bilgisi söz konusu olduğunda da ekollere göre farklı adlandırmalar yapılmaktadır. Pek çok adlandırmada olduğu gibi, belirtme durum ekinde de aynı karmaşa ile karşılaşılır. Belirtme durumu farklı kaynaklarda değişik isimlerle karşılaşılır. Bu durum, bazen "yükleme durumu" (Korkmaz, 2009, s.24), bazen "kimi hali" (Banguoğlu, 1995, s.326), bazen de "yapma hali" (Ergin, 1995, s.284) olarak adlandırılır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak "belirtme durumu" ifadesi tercih edildiği için, bu çalışmada da bu kullanım esas alınacaktır.



bu eklerin adlar ve eylemler arasında kurduğu anlam ilişkisini kavramada karşılaştıkları sorunlara dair, şu ana kadar pek çok akademik çalışma yapılmıştır.

Özkan, öğrencilerin temel, orta ve ileri seviyelerde sınav kâğıtlarını değerlendirdiği çalışmada, durum eklerinin yanlış kullanılma oranları ve bu eklerin yanlış kullanılma sebeplerini tespit etmeye çalışmıştır. Söz konusu çalışmada öğrencilerin %48,3 oranında en çok belirtme durum ekinde yanlış yaptıkları saptanmıştır. (Özkan, 1992, s.137)

Akdoğan da öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarında ve uygulanan testlerde durum ekleriyle ilgili yaptıkları yanlışları konu alan çalışmada belirtme durum ekinin sayı-oran açısından diğer ad durum eklerine göre daha hatalı kullanıldığını tespit etmiştir. (Akdoğan, 1993)

Durum ekleri üzerine yapılmış çalışmalardan biri de Hengirmen'e aittir. Hengirmen, Türkçe öğrenmekte olan 220 Alman öğrenci üzerine yaptığı çalışmada, biçimbilim bağlamında durum ekleri içerisinde %15,09 ile en çok hatanın belirtme durum eki ile ilgili olduğunu belirlemiştir. (Hengirmen, 1994)

Mert ise, hal kategorisi üzerine yaptığı çalışmada, bu konudaki sorunlara değinir ve özellikle durum kavramının belirli eklerle anlatılıyor olmasının yetersiz olduğunu ileri sürer. Her ekin farklı kategorilere sahip olduğunu belirterek konunun kategorilerle kavratılması gerektiği önerisinde bulunur. (Mert, 2003, s.25-31)

Ad durum ekleri bağlamında, özellikle konunun teorik yanı açısından, Yabancılar Türkçe öğretiminde yapılmış en kapsayıcı çalışmalardan biri Güven'e aittir. Güven, Ankara Üniversitesi TÖMER İzmir Şubesinde öğrenim görmüş ve görmekte olan temel, orta ve ileri düzeylerdeki öğrencilerin, her seviyede 50, toplamda 150 yazılı sınav kâğıdını incelediği çalışmada, bu ekle ilgili yanlışları belirlemeye çalışmış ve yapılan yanlışları sınıflandırarak bu yanlışların sebeplerini sorgulamaya çalışmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin en çok %42 oranında belirtme durum ekinde yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. (Güven, 2007)

Karababa da, yabancılar Türkçe öğreten deneyimli öğretim elamanlarının görüşlerinden hareketle yaptığı çalışmada, bu alandaki sorunları belirlemeye çalışmıştır. Yine bu çalışmada da öğrencilerin biçimbilgisi bağlamında, durum ekleri içerisinde en çok belirtme ve yönelme durum eklerinde zorlandıkları sonucuna varılmıştır (Karababa, 2009, s.273).

Melanlıoğlu'nun, yabancılar Türkçe öğreten beş öğretici ile yürüttüğü çalışmada da benzer şekilde durum ekleri ile ilgili genel sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada da durum eklerinin öğretiminde önemli zorluklar yaşandığı vurgulanmıştır.

Yılmaz Atagül ve Yahşi Cevher'in, 86 Afrika kökenli öğrenci üzerine yaptıkları çalışmada, durum eklerinin kullanımında yapılan yanlışlıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. (Atagül ve Cevher, 2015)

Görüldüğü üzere durum ekleriyle ilgili yapılmış akademik çalışmaların çoğunda gerek öğreticilerin görüşlerinde gerekse öğrencilerin yazılı materyallerinin incelenmesinde bu konuda ciddi sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu sorun, ad durum eklerinin tamamında görülmekle birlikte özellikle belirtme durumu söz konusu olduğunda, daha da karmaşıklaşmaktadır. Zira bulunma, yönelme ve ayrılma durumlarının anlatımında temel işlevlerin öğretiminde daha az sorun yaşanmaktadır. Bunun temel sebebi, Türkiye Türkçesi ile ilgili gramer kitaplarında yönelme, bulunma ve ayrılma eklerinin kullanıldığı durumlar ve işlevlerinin daha açık bir şekilde geçiyor olmasıdır.

Yönelme, bulunma ve ayrılma durumunun hem ana dil öğretiminde hem yabancılar Türkçe öğretiminde, durum ya da işlev kavramı üzerinden aynı şekilde öğretiliyor olması, bu eklerin öğretiminde özellikle öğreticiler açısından -dolayısıyla öğrenciler açısından da- daha kolay hale gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu durumların temel işlevlerinin uzamsal oluşu, konuyu daha somut hale getirmekte ve konunun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Belirtme durumu ise diğer durumlardan farklılaşmaktadır. Özellikle ana dil öğretiminde belirtme durumu ile ilgili bilinmesi gereken ana husus, bu eklerin temel işlevi olan özgül bir varlıktan bahsetme, yani nesneyi belirli hale getirme özelliğidir. Fakat yabancı öğrenciler için sorun daha karmaşıktır; zira onlar hangi eylemle hangi durum ekini kullanacaklarını mantıksal olarak öğrenmek durumundadır. Yönelme, bulunma ve ayrılma durumlarının temel işlevlerinin mantıksal açıklaması var iken, benzer bir açıklama belirtme durum eki için söz konusu değildir. Öğrenci, “gelmek” eylemi için eğer uzamsal bir yaklaşma söz konusu ise “-e gelmek”, eğer öznenin uzamsal olarak bir yerden uzaklaşmasını anlatmak istiyorsa “-den gelmek” kullanması gerektiğini işlev üzerinden kavrayabilmektedir. Aynı şekilde “bakmak” eylemi için, bir varlığa/nesneye/yere yönelme anlamı taşıdığı için yönelme eki kullanması gerektiğini işlev üzerinden anlayabilmektedir; fakat “görmek” eylemi için niçin belirtme ekinin kullanılması gerektiği sorusuna açık bir yanıt verilememektedir. Burada özellikle belirtme ekinin belirli bir nesneyi işaret ediyor oluşu açıklaması, ana dili İngilizce, Fransızca, Arapça olan öğrenciler için konunun anlaşılmasını karmaşıklaştırmaktadır. Örneğin, “Öğrenciler tahtayı görüyor.” cümlesi İngilizcede “Students see the board.”, Fransızcada “Les élèves voient le tableau.” şeklindedir. Burada belirtme durumunun İngilizcede “the”, Fransızcada “le” takısıyla karşılanması konuyu anlaşılır gibi göstermektedir. Fakat bu defa aynı mantık üzerinden cümle, “bakmak” eylemiyle kullanıldığında İngilizcede “Students are looking at the board.”, Fransızcada “Les élèves regardent le tableau.” şeklinde yazılır. Her iki dilde de “tahta” kelimesi yine “the” ve “le” takısıyla kullanılmak durumundadır. Aynı durum Arapça için de geçerlidir. Hâlbuki bu cümle Türkçede “Öğrenciler tahtaya bakıyor.” şeklinde söylenir ve burada “tahta” nesnesinin belirli bir varlığı karşılıyor oluşu için bir ek kullanılmaz. Öğrenciler bu ve benzeri cümleleri Türkçede ifade ederken de belirtme ekini kullanıp kullanmama çelişmesine düşmektedir. Çünkü her iki cümlede de tahta belirli bir varlık olarak geçmektedir. Dolayısıyla belirtme durum ekinin ne zaman zorunlu olduğu ne zaman olmadığı sorunundan önce,



belirtme durumunun hangi eylemlerle kullanıldığının tespit edilmesi, daha sonra temel işlevinin öğretilmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla ana dil öğretiminde yapıldığı şekliyle belirtme durumunun yabancı öğrencilere anlatılması mümkün görünmemektedir. Zira, Türkçe gramer kitaplarında geçtiği gibi, “geçişli eylemler nesne alırlar”² şeklinde bir açıklama yapıldığında, başka bir soru karışımıza çıkmaktadır: “Bir eylemin geçişli olduğu nasıl anlaşılır?” Temel soru budur ve ne yazık ki şimdiye kadar yabancılara Türkçe öğretimi alanında bu konuda kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. Çözüm için sunulan öneriler ise konuyu gramatikal açıdan çözümlenmekten çok uzaktır ve benzer şekildedir. Örneğin Aarssen ve Backus, belirtme durumu belirleyicisinin ekleneceği bağlamların öğrenilmesi gerektiğini önermekle kalır; fakat eylemle ad arasındaki bağlam hakkında açıklayıcı bir bilgi sunmaz. (Aarssen ve Backus, 2000, s.100)

Aynı şekilde Açık da isim ile fiil arasında doğrudan ilgi kuran durum eklerinin hangi fiille kullanıldığı sorunun çözülmediğini dile getirir ve öğrencilere hangi eylemin hangi ekle kullanıldığını gösteren listelerin verilmesinin ve bunlarının ezberletilmesinin geçici bir çözüm olduğunu söyler. Bu sorun çözülmediği için de yabancılara Türkçe öğretiminin yapıldığı pek çok kurumda da bu yola başvurulmaktadır. (Açık, 2008)

Öğretim setlerine bakıldığında ise belirtme durumu konusunda adlar ve eylemler arasındaki anlam ilişkisinden neredeyse hiç bahsedilmediği görülür. Gazi Üniversitesi Yabancılara Türkçe Dil Bilgisi (A1-A2-B1) kitabında, İstanbul Dil Merkezinin İstanbul seti A1 ders kitabında ve Ankara Üniversitesi Yeni Hitit A1 kitaplarında, ekin kullanımının zorunlu olduğu bazı durumlardan bahsedilir ya da örnek cümlelerle bu durumlar sezdirilmeye çalışılır; fakat ekin adlarla eylemler arasındaki anlam ilişkisine dair herhangi bir bilgi yer almaz.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde durum kavramının öğretilmesi hususunda yapılmış çalışmalara bakıldığında büyük bir boşluk olduğu görülmektedir ve mevcut yöntem ve yaklaşımlarla da sorunun çözülmediği yukarıda bahsedilen çalışmalarda da görülmüştür.

Bu bağlamda belirtme durumunun anlaşılması, ancak eylemin merkeze alındığı bir yaklaşımla mümkün görünmektedir. Bu çerçevede Tesnière’in kaynaklık ettiği istem (valency) kavramı ve Fillmore’un durum dil bilgisi (case grammar) kuramının fiil merkezli yaklaşımları konunun anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

² Banguoğlu (1995, s. 327) , belirtme durumunu “kimi hali” olarak adlandırır ve “adın söz içindeki geçişli fiilden doğrudan doğruya etkilenmesi durumudur.” şeklinde açıklar. Ergin (1995, s, 284), bunu “yapma(akkuzatif) hâli” olarak adlandırır ve “ismin geçişli fiilin tesiri altında olduğunu gösteren hâldir.” diye açıklar. Korkmaz (2009, s. 24) ise, belirtmeyi “yükleme durumu” olarak adlandırır ve “Cümlede, geçişli fiilin etkisi altında kalan adın içinde bulunduğu durumdur.” şeklinde izah eder. Bu açıklamalar belirtme durumunun işlevlerini bütünüyle açıklamanın çok uzağındadır ve özellikle bu şekilde yapılmış olan açıklamalar üzerinden bu eki yabancılara anlatmak pek mümkün görünmemektedir.

Tesnière'in bağlantılı dil bilgisinin temel kavramlarından olan valency(istem), fiilleri bunlarla bağlantılı olan katılanların sayısına göre niteleme ve sınıflandırma ölçütü olarak tanımlanır. (Vardar, 2002, s.46)

İstem Dil Bilgisi ile doğrudan ilişkili olan Fillmore'un durum dil dilgisi ise, fiil çevresinde gelişen durum ya da rol merkezli bir yaklaşımdır. (Doğan, 2007, s.36) Fillmore'un, anlamsal rol yaklaşımında isimlerin fiile taşıdığı eden(agent), etkilenen(patient), faydalanan (beneficiary) gibi ilişki yapısından hareketle bu çalışmada da belirli fiillerle ilgili rol kategorisi oluşturulacaktır.

Bu nedenle bu çalışmada öncelikle belirtme durum ekinin kullanıldığı eylemlerle adlar arasındaki anlam ilişkisi üzerinde durularak belirtme durumunun işlevleri tespit edilmeye çalışılacak ve daha sonra da bu ekin kullanımının zorunlu olduğu durumlardan bahsedilecektir.

1.1 Amaç

Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili pek çok eğitim seti veya materyal olmasına rağmen ad durum eklerinin öğretiminde, özellikle de belirtme durumu ile ilgili, kimi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan en önemlisi, belirtme durum ekinin hangi eylemlerle kullanıldığının tespit edilmemiş olmasıdır. Ad durum ekleri bağlamında çok sayıda akademik çalışma yapılmasına rağmen, bunlar arasında da bu sorunu çözümlenecek bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu çalışmada, belirtme durum ekinin kullanıldığı eylemlerin ve bu eylemlerle adlar arasındaki anlam ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.2 Kapsam

Bu çalışmada, belirtme eklerinin kullanıldığı eylemlerin bir kategorisinin yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'de yabancılar Türkçe öğretiminde en çok kullanılan İstanbul, Gazi ve Yeni Hitit öğretim setlerinin A1 ve A2 ders kitaplarında geçen belirtme ekiyle kullanılan eylemler, anlam ilişkisi açısından tasnif edilmiştir. Yapılan tasnif, diğer seviyelerdeki eylemler için de geçerli olmakla birlikte çalışma, temel seviye olan A1 ve A2'deki eylemlerle sınırlandırılmıştır. Özellikle bu eklerin temel seviyede öğretiliyor olması, bu sınırlılığın sebeplerinden birini oluşturmaktadır. Söz konusu kitaplarda geçen belirtme durumu alan toplam 309 eylem tespit edilmiş ve tasnif bu eylemler üzerinden yapılmıştır.³

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189) Bu doğrultuda, yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında geçen

³ Burada incelenen eylemlerin tespitinde Göçen'in (2016) "Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı İle Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı" adlı çalışmasından yararlanılmıştır.



belirtme durumu ile kullanılan eylemlerde mantıksal bir kategori bulmak amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında İstanbul, Gazi ve Yeni Hitit A1 ve A2 ders kitapları taranmış ve bu kitaplarda geçen belirtme durumu ile kullanılan 309 eylem tespit edilmiştir. Daha sonra bu eylemlerle adlar arasındaki anlam ilişkisi incelenmiş ve belirtme durumu ile kullanılan bu eylemlerin, 5 anlam kategorisi ile açıklanabildiği görülmüştür.

2.1 Belirtme Durum Ekinini Alan Eylemlerin Özellikleri

Belirtme durum eki, diğer ad durum eklerinde olduğu gibi kimi belirli eylemlerle kullanılmaktadır. Yönelme, bulunma ve ayrılma durum ekleri, isim ile eylem arasında bir anlam ilgisi kurarlar. Söz konusu isimler cümlede kullanıldığında, bu eklerin de kullanılması zorunludur. Fakat belirtme durum eki, bu anlamda diğer durum eklerinden ayrılmaktadır. Zira bu ekin geldiği isimler, cümlede eylemlerle kullanıldığında bile mutlak anlamda bu eki almak zorunda değildir. Türkçe gramer kitaplarında ismin “yalın hal”i olarak kullanılan durum, sadece belirtme durum eki ile ilgilidir. Diğer durum eklerinde böyle bir kullanım ikiliği söz konusu değildir. Örneğin “Ben gidiyorum.” cümlesinde “gitmek” eylemi yer belirtilmeden kullanılabilir; fakat “gitmek” eyleminin amaçlandığı yer, cümlede kullanıldığında, “Ben ev gidiyorum.” cümlesindeki yanlıştaki da görüldüğü üzere, bu ekin kullanılması zorunlu hale gelmektedir; aksi durumda cümlede gramatik bir soruna ve anlam bozukluğuna neden olmaktadır. Bu durumu gidermek için “gitmek” eyleminin amaçlandığı yere, yönelme durum ekinin getirilmesi gerekmektedir. Aynı mantık, bulunma ve ayrılma durum eklerinde de geçerlidir. Örneğin, “Çocuklar oynuyor.” cümlesinde “oynamak” eyleminin gerçekleştiği yer cümlede kullanıldığında bu ekin kullanılması zorunluluğu vardır. Aksi halde “Çocuklar bahçe oynuyor.” gibi dil bilimsel ve anlamsal açıdan bozuk bir cümle ortaya çıkar. Dolayısıyla “oynamak” eyleminin gerçekleştiği yer (örneğin bahçe) kullanıldığında, söz konusu isme bulunma durum ekinin getirilmesi bir zorunluluktur. Aynı şekilde, “Öğrenciler çıktı.” cümlesinde “çıkma” eyleminin gerçekleştiği yer cümlede kullanıldığında, bu isme ayrılma durum ekinin getirilmesi gerekmektedir. Örneğin “çıkma” eyleminin olduğu yer “okul” ise “Öğrenciler okul çıktı.” şeklinde kullanılması yukarıdaki örneklerde olduğu gibi bir yanlıştaki neden olduğundan, cümlenin “Öğrenciler okuldan çıktı.” şeklinde kullanılması gerekmektedir.

Görüldüğü üzere bir ad, cümlede eylemle birlikte kullanıldığında, farklı anlam ilişkilerine bağlı olarak eylemin gerektirdiği yönelme, bulunma veya ayrılma eklerinin kullanılması zorunlu hale gelmektedir. Oysaki aynı zorunluluk belirtme durum ekinde söz konusu değildir. Belirtme durum eki alan eylemlere baktığımızda nesnenin “belirli olma” ve “belirli olmama” durumuna göre kullanımının değiştiği görülmektedir.⁴ “Adam araba yıkıyor.” cümlesinde “yıkama” eylemi belirtme durum eki alan

⁴ Bu konudaki en iyi çalışmalardan biri, Özgür Aydın (1997) tarafından yapılmıştır. Daha çok dilbilim açısından meseleye yaklaşan Aydın, nesnenin belirli olma durumunu üç farklı terimle karşılar: [+gönderimsel] (gönderimli), referential; [-gönderimsel] (gönderimsiz), non-referential; [+belirtili] (belirtili), definite; [-belirtili] (belirtsiz), indefinite; [+özümlü] (özümlü), specific; [-özümlü] (özümlü-dışı), non-specific. Geleneksel yaklaşımların belirtme durumunu çok genel ve dolayısıyla yetersiz olarak açıkladığını düşünen Aydın, belirtme durumunun sadece belirli bir varlığı ya da belirli olmayan bir varlığı karşılama ile sınırlı olmadığını, kendisinden önceki çalışmalardan da örnekler vererek açıklar. Belirtme durumu ile ilgili yapılan bu çalışma, son

eylemlerden biri olmasına rağmen nesneye belirtme durum eki getirilmemiştir. Nesnenin belirli olmamasından kaynaklanan bu duruma ileride değinilecektir. Fakat burada önemli olan husus, belirtme durum eki alması gereken bir eylemle birlikte nesne kullanılmasına rağmen bu ekin kullanılmayabileceği hususudur. Halbuki yönelme, bulunma ve ayrılma eklerini alan adlar eylemle birlikte kullanıldığında bu eklerin de kullanılması zorunluluğu söz konusu idi. Görüldüğü üzere belirtme durum eki, sadece kullanıldığı eylemlerle değil, aynı zamanda bu ekin kullanımının zorunlu olup olmaması açısından da diğer durum eklerinden ayrılmaktadır. Bu sebeple, öncelikle belirtme durum eki ile eylemler ve bunların adlarla kurduğu anlam ilişkisinin bir kategorisini yapmak gerekmektedir.

Belirtme durum ekinin kullanıldığı eylemlere bakıldığında, bu ekin anlam kategorisinin 5 farklı işleviyle kullanıldığı görülür. Bu eylemler şu şekilde sıralanabilir:

2.1.1 Değişiklik Bildiren Eylemler

Bu tür eylemler, nesnenin yapısında, biçiminde, görünümünde, konumunda, statüsünde, durumunda ya da zamanında yapılan bir değişikliği ifade ederler. Nesnenin yapısındaki bir değişimi anlatan bu eylemler özellikle somut durumları anlatırlar. Bu değişiklikler “boyamak”, “temizlemek”, “yıkamak”, “ütülemek”, “düzenlemek, dağıtmak” gibi eylemlerde görüldüğü üzere dış görünüşle ilgili değişikliklerdir. Bütün bu eylemlerde nesnenin önceki ve sonraki görünüşünde yaşanan değişim/farklılık anlatılmaktadır.

Kimi eylemlerde ise nesnenin formundaki bir değişiklikten bahsedilebilir: “Kırmak, kesmek, doğramak, yırtmak, yakmak, budamak, örmek” gibi eylemler buna örnek olarak gösterilebilir.

Kimi eylemler ise nesnenin konumunda yapılan bir değişikliği ifade ederler. Burada nesnenin görünüşünde ya da yapısında bir değişim söz konusu olmamasına rağmen nesnenin bir yerden başka bir konuma aktarılması söz konusudur. Örneğin, “taşımak, getirmek, götürmek, yollamak, koymak, içmek, çekmek, itmek, dökmek, sermek” eylemlerinde nesnenin önceki ve sonraki konumunun farklılığı gösterilmektedir. Bu konum “götürmek, yollamak” gibi eylemlerde olduğu gibi bazen daha uzun mesafe gerektiren bir konum değişikliği olabildiği gibi, “içmek, yutmak, dökmek” eylemlerinde görüldüğü üzere daha dar bir alanda da gerçekleşebilmektedir. “Çağırarak, davet etmek” eylemlerinde olduğu gibi özne, nesnenin konumunu kendisi değiştirmemekle birlikte bunun olmasını talep etmektedir. Buradaki önemli husus, nesnenin bir uzamdan başka bir uzama geçişidir. Bu tarz eylemlerin bazılarında özne, nesnenin konumunu değiştirirken, “içmek, yutmak, dökmek” eylemlerinde görüldüğü gibi, kendi konumu sabit iken, “kovalamak, takip etmek/izlemek, taşımak” gibi eylemlerde de görüldüğü üzere nesne ile birlikte öznenin de konumu değişmektedir. Sonuçta önemli olan nokta, bu tarz eylemlerin hepsinde nesnenin konumunda bir değişikliğin yaşanması ya da bunun talep

derece yararlıdır; fakat bu yaklaşım ile konunun A1 ve A2 seviyelerinde yabancı öğrencilere anlatılma olasılığı pek mümkün görünmemektedir.



edilmesidir. “Buyurmak, emretmek, şikayet etmek, eleştirmek, tavsiye etmek/önermek, rica etmek” gibi eylemlerde ise öznenin, nesneden bir değişiklik yapmasını talep ettiği görülür. Bu talebin şiddeti eylemin anlamına göre değişmektedir. “İkna etmek, kandırmak, aldatmak, inandırmak” gibi eylemlerde de bir değişim/değişiklikten bahsedilebilir. Bu tarz eylemlerde ise özne, kimi argüman ve yöntemlerle, nesnenin önceden sahip olduğu düşüncelerinde değişiklik yapmasını amaçlar. İstenen bu değişimin derecesi, eylemin anlam evrenine bağlıdır. Bu, “tavsiye etmek” eyleminde olduğu gibi nesnenin isteğine bırakılabildiği gibi, “şikayet etmek, eleştirmek” eylemlerindeki gibi daha zorlayıcı da olabilmektedir.

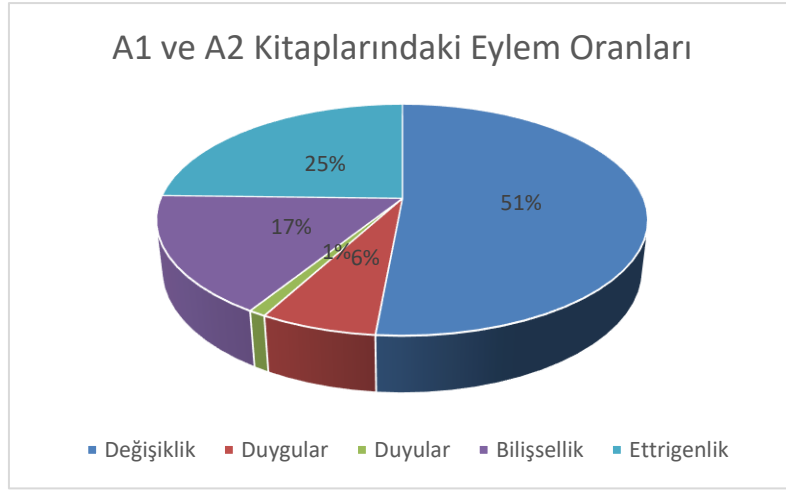
“Tutuklamak, hapsetmek, yakalamak, tutmak, bağlamak, bırakmak, engellemek, önlemek, yenmek” gibi eylemler ise genellikle nesnenin yasal, toplumsal, sportif statüsündeki ya da etki alanındaki bir değişikliği anlatmaktadır. Bu tarz eylemler, nesnenin isteği dışında bir güç ya da otorite tarafından kendisine uygulanan bir kısıtlamayı ya da bu kısıtlamanın sonlandırıldığını ifade eder. Bu tarz eylemlerde bahsedilen değişiklik, son maddede belirtilecek olan bir kişiye bir işi yaptırma anlamındaki ettirgenlikten, özellikle kullanılan ekler bağlamında farklıdır.

Kimi durumlarda ise belirtme durumunun kullanıldığı eylemler yapılacak işin zamanı ile ilgili bir değişikliği anlatırlar. “Ertelemek, tecil etmek, tehir etmek, öncelemek” eylemlerinde olduğu gibi, nesne konumunda olan yapılacak işin, düşünülen/belirlenen zaman diliminde yapılmadığı, bunun başka bir zamanda yapıldığı/yapılacağı anlatılmaktadır.

“Kopyalamak, çoğaltmak, artırmak/arttırmak, azaltmak, kısmak” eylemleri ise nesnenin sayısında, miktarında ya da derecesinde yapılan bir değişikliği anlatır.

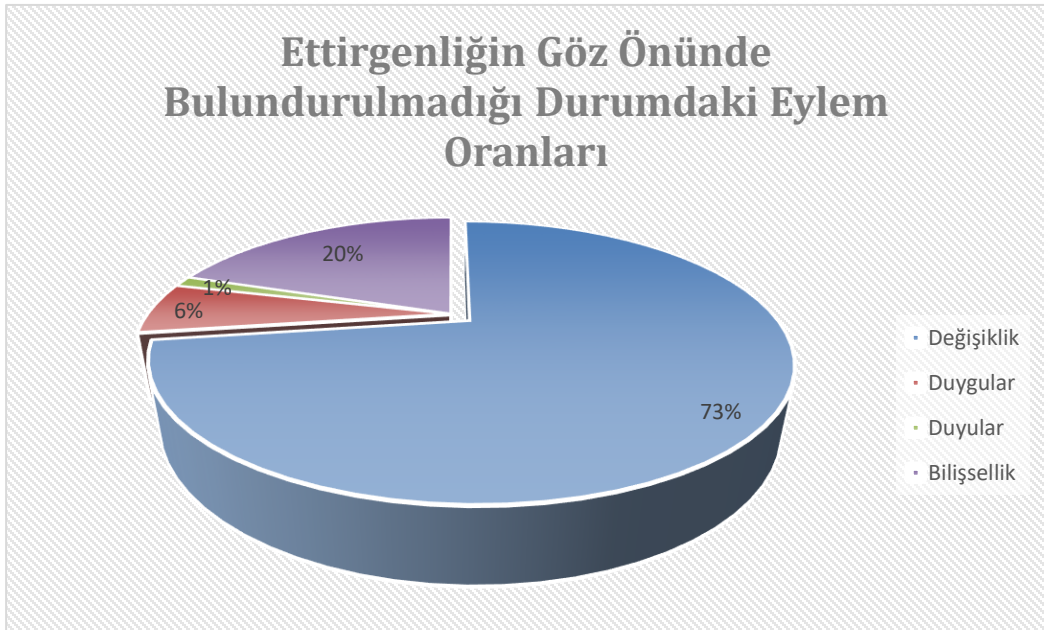
“Rahatsız etmek, üzme, yormak, rahatlatmak, sevindirmek, mutlu etmek” gibi eylemlerde ise öznenin, nesnenin psikolojik durumu üzerinde yaptığı bir değişiklik anlatılmaktadır.

Görüldüğü üzere yukarıda verilen eylemlerin ortak özelliği, nesne ile ilgili bir değişimi/değişikliği ifade ediyor oluşlarıdır. Bu değişiklikte özne etkin durumdadır. Özne ya doğrudan müdahil olarak ya da değişimi talep etmesi, ona neden olması açısından dolaylı şekilde bu değişiklikte pay sahibi olmaktadır.



Şekil 1. A1 ve A2 Kitaplarındaki Eylem Oranları

İncelenen eylemler içerisinde etken eylem olarak değişiklik bildiren eylemler %51 ile en yüksek orana sahiptir. Ettirgen eylemler de dağıtıldığında, Şekil 2'de görüleceği üzere bu oran %73'e çıkmaktadır.



Şekil 2. Ettirgenliğin Göz Önünde Bulundurulmadığı Durumdaki Eylem Oranları



2.1.2 Duyularla İlgili Eylemler

İlk okuldan itibaren öğretildiği şekliyle beş duyumuzdan bahsedilebilir. Bu duyular “görme, işitme/duyma, koklama, tatma ve dokunma” duyularıdır. Türkçede ilk dört duyumuzun işlevlerini anlatan eylemler belirtme durum eki ile kullanılır. Sadece “dokunmak” eylemi yönelme durum eki alır. Buradaki mantık oldukça açıktır. Zira görmek eylemi göz, koklamak eylemi burun, işitmek/duymak eylemi kulak, tatmak eylemi dil ile yapılırken, yani ilk dört duyumuzla ilgili bir organ söz konusu iken “dokunma duyusu” ile ilgili spesifik bir organ söz konusu değildir. Dokunmak eylemi ile ilgili belirli bir organın olmayışı dil mantığında, öznenin nesneye/varlığa yönelişi/yaklaşması şeklinde algılanmıştır. Görüldüğü üzere beş duyumuz ile ilgili işlevleri anlatan eylemler arasında sadece dokunmak eylemi belirtme durum eki almamaktadır. Fakat onun da bir istisna olmadığını, yönelme kuralı açısından bir açıklaması olduğunu söylemek gerekir. Söz konusu kitaplarda beş duyumuzla ilgili sadece “görmek, tatmak ve duymak” eylemlerinin kullanıldığı görülür. Dokunmak ve işitmek eylemleri ise A1 ve A2 düzeylerindeki hiçbir kitapta geçmemektedir. Kitaplarda geçen duyularla ilgili bu eylemlerin oranı, toplan eylemler içinde %1’dir.

2.1.3 Duyularla İlgili Eylemler

Türkçede belirtme durumunun kullanıldığı durumlardan biri de nesnenin özne tarafından arzulandığı ya da amaçlandığı eylemlerdir. Bu eylemler soyut bir kategori oluştururlar. “Sevmek, beğenmek, istemek, arzulamak, özlemek, kıskanmak, ummak/ümit etmek” gibi eylemler bu tarz eylemlerdir. Bu eylemlere bakıldığında, bunların “olumlu duygular”ı ifade ettiği görülür. Bu tarz eylemlerde nesne, arzu unsuru olarak özne üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Fakat değişiklik bildiren eylemlerde öznenin nesne üzerindeki etkisi çok belirgin iken, olumlu duygu bildiren eylemlerde nesnenin özne üzerinde duygusal anlamda bir etkiye sahip olduğu görülür. Bu etkiye rağmen özne, iradi olarak tamamen pasif durumda değildir. “Seçmek, tercih etmek, beklemek” gibi eylemlerde görüldüğü üzere eylemi gerçekleştirme özgürlüğü açısından etkinlik, yine de öznedir.⁵ Duygu bildiren eylemlerin toplam eylemler içindeki oranı %6’dır.

Nesnenin/varlığın olumsuz bir duyguya neden olduğu durumlarda ise eylemler ayrılma durum ekiyle kullanılır. “Korkmak, ürkemek, nefret etmek, sıkılmak, bunalmak, çekinmek” eylemlerinde olduğu gibi nesnenin, varlığın ya da durumun özne üzerinde olumsuz bir duyguya neden olduğu görülmektedir ve bu, ayrılma/uzaklaşma durum eki ile ifade edilmeye çalışılır. Bunun bir istisna kullanımı “hoşlanmak”

⁵ Âşık olmak, eylemi olumlu bir duyguyu ifade etmesine rağmen yönelme durum ekiyle kullanılır. Bunun mantıksal açıklaması, özne ve nesne arasındaki ilişkide etkin olanın nesne olmasıdır. Burada her ne kadar özne, nesneyi arzuluyor gibi görünse de duygusal anlamda etkin değil, edilgin pozisyonundadır. Ayrıca dil bilimsel olarak da açıklaması vardır. “Olmak” yardımcı eylemiyle kurulan hiçbir birleşik eylem, belirtme durum ekiyle kullanılmaz. Dolayısıyla “âşık olmak” eylemi de belirtme durum ekiyle kullanılmamaktadır.

eyleminde karşımıza çıkar. Hoşlanmak eylemi olumlu bir etkiye sahip olmasına rağmen, belirtme ile değil, ayrılma durum eki ile kullanılır.⁶

2.1.4 Bilişsel⁷ (Kognitif) Eylemler

Nesnedeki değişimleri anlatan eylemlerle birlikte bu kategorideki eylemler, belirtme durum ekinin kullanıldığı en geniş kapsama sahiptir. İncelenen etken eylemler içerisinde bilişsellikle ilgili eylemlerin oranının %16 olduğu görülmektedir. Bilişsel ettirgen eylemler de dahil edildiğinde bu oran, %20'ye çıkmaktadır.

Bu tür eylemler, zeka ve akılla ilgili olarak zihinde gerçekleşen mantıksal süreçleri anlatırlar. Bu eylemlerin bir kısmı doğrudan bilişsel iken bir kısmı da bilişsellik öncesi ya da sonrası durumlarla ilgilidir: “Öğrenmek, anlamak, tanımak, bilmek, sormak, cevaplamak, söylemek, öğretmek, anlatmak, açıklamak, okumak, yazmak, seyretmek...”. “Öğrenmek, okumak, düşünmek, anlamak, bilmek, tanımak” gibi eylemler, doğrudan zihinsel bir hareketi gösteren bilişsellik sürecini ifade ederken; “sormak, cevaplamak, söylemek, anlatmak, öğretmek, açıklamak” gibi eylemler ise bilişsellik öncesi ya da sonrası durumları ifade etmektedir.

“Hayal etmek, varsaymak/farz etmek, tasarlamak” gibi eylemler ise bir mantıksal süreçten ziyade doğrudan imgeleme ile ilgili bir bilişselliği anlatırlar ve bunlar da belirtme durum eki ile kullanılırlar.

Türkçede çok durumlu eylemler vardır. Örneğin gezmek eylemi bunlardan biridir. Bu çalışmada yapılan tasnif, bu çok durumluluğun da ayırt edilmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin “gezmek” kimi durumlarda bulunma, kimi durumlarda ise belirtme eki ile kullanılır. “Gezmek” eylemi belirli bir alanın içindeki hareketi anlattığında, “Ben çarşıda gezdim.” cümlesinde olduğu gibi bulunma durum eki ile kullanılır. Fakat aynı eylem, bir yerle ilgili bilgi edinmek amacıyla yapıldığında, yani bilişsel bir anlam ifade ettiğinde, “Ben müzeyi gezdim.” cümlesinde görüldüğü üzere, belirtme durum eki ile kullanılır.

2.1.5 Ettirgen Eylemler

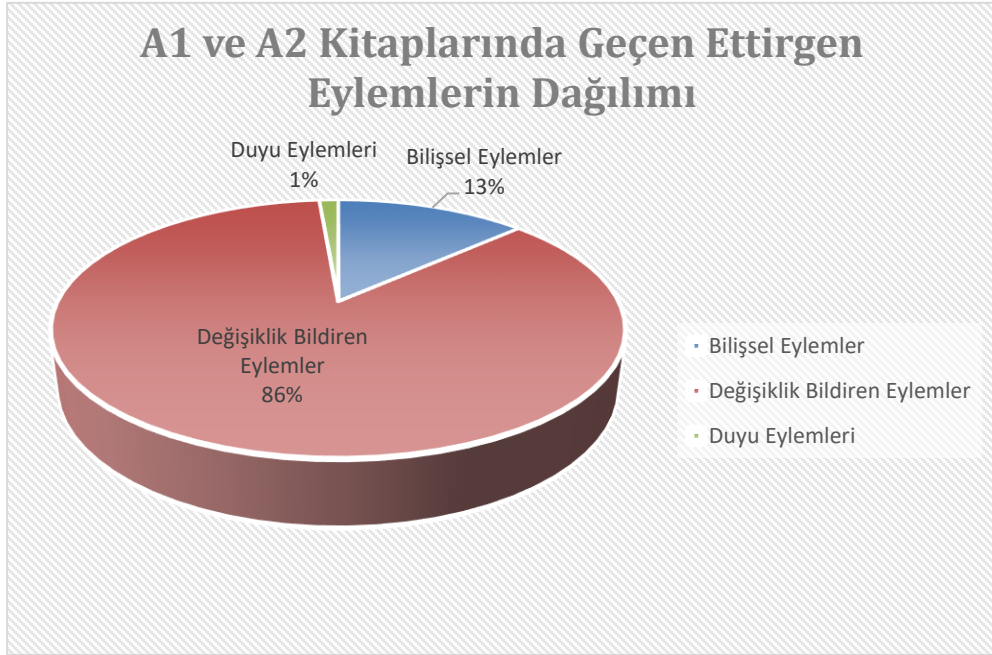
Türkçede bir işi başkasına yaptırma, bir eylemin olmasına neden olma ya da eylemin yapılmasını sağlama anlamlarını taşıyan ve “-t, Ir, -DIr” eklerini alan eylemler, ettirgen eylemler olarak adlandırılır ve bu eylemler belirtme durum eki ile kullanılırlar.

Ettirgen eylemler kategorisi, öncelikle öğreticiler açısından konunun daha iyi anlaşılması açısından oluşturulmuştur. Ayrıca A1 ve A2 düzeylerindeki araştırma konusu olan yabancılara Türkçe öğretim

⁶ Eğer olumsuz duygulanmanın kaynağı cümlede yer alıyorsa, bu tür eylemler, ayrılma durum eki ile değil, yönelme durumu ile kullanılır. “Üzülme, acıma, ağlamak” gibi eylemlere bakıldığında bu eylemi ortaya çıkaran nesne, varlık ya da durumun özne üzerinde etkin bir sebep olmadığı, sadece öznenin kendisinden kaynaklanan bir duygulanımın başlatıcısı olduğu görülür. Birer cümle ile bu durumu örneklendirmek yerinde olacaktır. “Ben annemden dolayı ağlıyorum.” cümlesinde “anne” varlığı “ağlamak” eyleminin nedeni olduğu halde, “Ben anneme ağlıyorum.” cümlesinde “anne”, “ağlamak” eyleminin nedeni değil, kaynağıdır.

⁷ Bilişsel kavramı, burada Jerome Bruner’in Bilişsel Öğrenme Kuramı (Theory of Cognitive Learning) bağlamında kullanılmamıştır. Burada bilişsellik, zihin ya da imgeleme dolayımında gerçekleşen eylemleri ifade etmek için kullanılmıştır.

kitaplarına bakıldığında bu seviyedeki eylemlerin %25'nin ettirgen eylemler olduğu görülmüştür.⁸ Bu yüzden bu eylemler ayrı bir kategori olarak tasnif edilmiştir. Ettirgenlik konusu temel düzey olan A1 ve A2 için epey ileri bir konu olduğundan öğrencilerin de anlayabilmesi açısından kendi içinde bir alt sınıflandırmaya da gidilmiştir. Örneğin “artırmak, bindirmek, boşaltmak, çektirmek, düşürmek” eylemleri ettirgen kategorisinde yer almasına rağmen bu eylemlere bakıldığında bunların da nesnedeki bir değişimi anlattığı görülür. Bu nedenle alt sınıflandırmada bu eylemler, “Değişiklik Bildiren Eylemler” olarak da ayrıca belirtilmiştir. Yine “anlatmak, hatırlatmak, düşündürmek, tanıtmak” gibi ettirgen eylemler, bir alt kategoride “Bilişsel Eylemler” olarak verilmiştir. Şekil 3'te görüldüğü üzere, incelenen kitaplarda kullanılan ettirgen eylemlerin % 1'inin “duyu eylemleri”, % 13'ünün “bilişsel eylemler” ve % 86'sının da “değişiklik bildiren eylemler” olduğu görülür.



Şekil 3. A1 ve A2 Kitaplarında Geçen Ettirgen Eylemlerin Dağılımı

3. BELİRTME DURUM EKİNİNİN KULLANIMININ ZORUNLU OLDUĞU DURUMLAR

Belirtme durum ekinin zorunlu olduğu durumlar yabancılara Türkçe öğretim setlerinde genellikle yer alır. Gerek Gazi Üniversitesi Dil Bilgisi A1-A2-B1 kitabında gerek İstanbul A1 Ders Kitabında ekin bu şekildeki kullanımı hakkında bilgiler verilir. Yeni Hitit A1 Ders Kitabında ise konu hakkında açıklayıcı bilgi yer almamasına rağmen ekin zorunlu olduğu durumlar için ayrı ayrı örnek cümleler verilerek

⁸ Bu oran temel seviye olan A1 ve A2 için çok büyük bir orandır ve daha eylemlerin etken biçimini öğrenmeden eylemin ettirgen biçiminin öğrenilmesi dil öğrenimine olumsuz etki etmektedir.

Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

konun kapsamı sezdirilmeye çalışılır. Bu setlerin hepsinde, cümlede kullanılan nesnenin, belirli bir varlığı göstermesi halinde belirtme durum ekinin kullanımının zorunlu olduğu şekilde özetlenebilecek bir açıklama ya da örnek durumlar yer almaktadır. İlgili kitaplarda da geçen, belirtme durum ekinin kullanımının zorunlu olduğu durumlar kısaca şöyle sıralanabilir:

- *Nesnenin özel bir isim olması*
- *Nesnenin bir adıl olması*
- *Nesnenin iyelik ekini almış olması*
- *Nesnenin “bu, şu, o, öteki, şuradaki vb.” gibi bir sıfatla işaret edilmiş olması*
- *Nesne ile eylem arasına başka bir sözcüğün girmiş olması*
- *Konuşan ya da dinleyenin bahsedilen nesneyi biliyor olması⁹*

İstanbul seti A1 kitabında sadece son madde, yer almazken, Gazi Dil Bilgisi A1-A2-B1 kitabında 4 ve 5. maddelerden bahsedilmemektedir. Yeni Hitit kitabında ise, 4. maddenin verilen açıklayıcı örnek cümleler içinde geçmediği görülür.

Nesnenin belirli bir varlığı ifade ediyor oluşu, bizce netameli bir konudur. Daha önce de açıklandığı üzere, cümlede belirli bir varlığı işaret etme durumu, sadece belirtme ekiyle yapılmamaktadır. Aynı durum, bazen yönelme ekinin kullanıldığı cümlelerde de kendisini gösterebilmektedir. Örneğin; “Adam yolda yürürken bir köpek gördü. Köpeğe baktı ve onu (köpeği) çok sevdi.” ifadelerine bakıldığında ilk cümlede kullanılan “köpek” belirli bir varlığı karşılamazken, hem “Köpeğe baktı” hem “Köpeği çok sevdi” cümlelerindeki “köpek” belirli bir varlığı göstermektedir. Oysaki “Köpeğe baktı” cümlesindeki “bakmak”, nesne alabilen bir eylem değildir; fakat yine de bu cümlede bahsedilen “köpek”in belirli bir varlık olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla belirtme ekinin, belirli bir varlığı gösteriyor oluşu, öncelikle bu ekin kullanıldığı eylemlerdeki işlevi öğretildikten sonra verilmesi gerekmektedir. Bu yapıldığı takdirde “belirli olma” ve “belirli olmama” durumları anlaşılmış olur. Örneğin, “Adam, kitap okuyor.” ile “Adam kitabı okuyor.” cümlelerinde görüldüğü üzere, “okumak” eyleminin bilişsel oluşu öğretildikten sonra, eğer bu eylemle kullanılan nesne belirli bir varlığı karşılıyorsa belirtme ekiyle, eğer belirli bir varlığı anlatmıyorsa yalın halde kullanmak gerektiği öğretilmelidir.¹⁰

⁹ Belirtme durumunun öğretilmesi üzerine önemli bir çalışma yapan Aydın (1997), yukarıdaki öğretim setlerinde geçen belirtme durum ekinin zorunlu olduğu durumları daha önceden tespit etmiştir. Aydın, [+belirtili] özellik taşıyan ad öbekleri, eğer bir adıl, özel bir ad, iyelikli bir ad öbeği ise ya da bazı niteleyiciler ile kullanılmışsa, bunların belirtme durum eki ile kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. (1997, s.9-10).

¹⁰ Belirtme durum ekinin cümlede nesneyle kullanıldığı durumlarda bile bazen belirli bir varlığı işaret etme gibi bir işlevi olmayabilir. Nitekim Balcı (2011), “Doktor, hastaları tedavi eder.” ve “Doktor, hastaları tedavi etti.” cümlelerini örnek vererek bu durumu açıklamaya çalışır. Her eki cümlede de “hastaları” sözcüğünün belirtme durum ekiyle kullanıldığı halde, sözcüğün birinci cümlede belirli bir insan grubunu belirtmediğini, bu anlamının yalnızca ikinci cümlede kullanıldığını söyler. Bunun nedenini, çoğul ekinin geniş zamanla kullanılması durumunda belirtme durumunun belirlik işlevini ortadan kaldırdığını, dolayısıyla “Doktor, hastaları tedavi eder.” cümlesi ile “Doktor, hasta tedavi eder.” cümlesinin anlamca aynı olduğunu ifade eder. (2011, s.102) Bu da göstermektedir ki, belirtme durum eki, aslında her zaman belirli bir varlığı işaret etmeyebilmektedir.



4. SONUÇ

Bugüne kadar yapılmış çalışmalarda ad durumunun, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan önemli sorunlardan biri olduğu görülmektedir. Durum ekleri arasında özellikle belirtme durumunun daha büyük bir sorun oluşturduğu sayısal verilerle de tespit edilmiştir. Bunun temel sebebi, belirtme durumunun yabancı öğrenciler açısından yeterince açık bir özelliğe sahip olmayışıdır. Hem ana dil öğretiminde esas alınan kitaplarda hem yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplarda, belirtme durumunun “belirli bir varlığı karşılama” işleviyle sınırlı olarak anlatılması, ekin sadece bir özelliğini gösterdiğinden konu tam olarak anlaşılammaktadır. Bu amaç doğrultusunda belirtme durumu ile kullanılan eylemler incelendiğinde bunların belirli bir anlam kategorisi oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, yabancılara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan İstanbul, Gazi ve Yeni Hitit A1 ve A2 ders kitaplarındaki belirtme durumu alan eylemler incelendiğinde bu ekin 5 farklı anlam kategorisi ile kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Eğitimde bilgilerin sınıflandırılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, bilinen bir husustur. İlgili öğretim kitaplarına bakıldığında belirtme durumu ile kullanılan 309 eylem belirlenmiş ve bu eylemler, söz konusu sınıflandırmada beş ayrı başlık altında incelenmiştir.

Birincisi *değişiklik bildiren eylemler*: Bu eylemlere bakıldığında eylemin, nesnenin yapısındaki, görünüşündeki, şeklindeki, konumundaki, statüsündeki, durumundaki ya da zamanındaki bir değişikliği anlattığı görülmektedir. Söz konusu kitaplarda geçen toplam eylemlerin % 73’ünü oluşturan bu eylemler belirtme durumu ile kullanılmaktadır.

İkinci kategori ise *duyu eylemleridir*. Bu kategori, aslında *bilişsel eylemler* başlığı altında da değerlendirilebilir; fakat bu eylemlerin, doğrudan temel duyularımızla ilgili oluşu, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacağından ayrı bir başlık olarak verilmiştir. Beş duyumuz içerisinde belirli bir organla anlatılabilecek “görmek, işitmek/duymak, koklamak, tatmak” eylemlerinin, belirtme durumu ile kullanıldığı görülmüştür.

Üçüncü olarak *duygularla ilgili eylemler*: Bu kategorideki eylemlerin, özellikle olumlu duygu anlatan eylemler olduğu saptanmıştır ve bunlar da belirtme durumu ile kullanılmaktadır. Olumsuz duygu anlatan eylemlerin ise ayrılma durumu ile kullanıldığı bilinmektedir.

Dördüncüsü ise *bilişsel eylemler*: Bu tarz eylemler, zihinsel süreçlerle ilgili olan ve öznenin, nesne hakkında yeni bilgiler edindiği ya da başkasına yeni bilgiler aktardığı yahut bu dolayındaki eylemlerdir ki, bu eylemlerin de belirtme durumu ile kullanıldığı görülmektedir.

Son olarak da *ettirgen eylemler*: Bu tür eylemlerde bir işi başkasına yaptırma, bir işin yapılmasını sağlama ya da olmasına neden olma gibi anlamları taşıdığı, pek çok kaynakta da geçmektedir. Ayrı bir kategori olarak verilen bu eylemler, aslında ilk dört kategori içinde değerlendirilebilecek niteliktedir; fakat konunun özellikle öğrenciler açısından daha kolay anlaşılması ve anlatılması açısından bu tür

eylemler ayrı bir kategori olarak verilmiştir. Ancak yine de, çalışmanın sonunda verilen eylem tablosunda da görüleceği üzere, bu eylemlerin bir alt sınıflandırılması yapılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle belirtme durumunun belirli bir varlığı işaret etme görevinden önce çalışmada yer alan tasnif üzerinden öğrencilere aktarılması, konunun daha somut olarak anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu işlevlerin belirgin hale gelmiş olması, diğer ad durum eklerinin de daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aarssen, J. ve Backus, A. (2001). *Colloquial Turkish: The Complete Course for Beginners*. Londra and New York: Routledge.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim* (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altaş Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hâl Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, Ö. (1997). Türkçe’de Belirtme Durumu Ekinin Öğretimi Üzerine Bir Gözlem. *Dil Dergisi*, 52, 5-17.
- Balcı, A. ve Yavuz, H. (2011). *Turkish Phonology and Morphology (Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi)* (Z. Balpınar, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Banguoğlu, T. (1995). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bölükbaş, F. vd. (2012) *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1*. İstanbul: Kültür-Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F. vd. (2013) *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2*. (2. Baskı). İstanbul: Kültür-Sanat Basımevi.
- Çiçek, A. ve diğerleri. (2005). *Yeni Hitit 1*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çiçek, A. ve diğerleri. (2002). *Yeni Hitit 2*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Doğan, N. (2011). *Türkiye Türkçesi Fiillerinde İsteme Göre Anlam Değişiklikleri*. Basılmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı İle Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı*. Basılmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Mehmet, G. (2015). *A1-A2-B1 Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi* (3. Bs.). Ankara: Kalkan Matbaası.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



- Hengirmen, M. (1994). *Almanlara Türkçe Öğretimi: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karababa, C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265–277.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesinin Grameri (Şekil Bilgisi)* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılarla Türkçe Öğretmenlerin Hâl Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma, *Turkish Studies*, 7(4), 2401-2411.
- Mert, O. (2003). Türkçede Hâl Kategorisi ve Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 5-31.
- Temur, N. ve diğerleri (2014). *Yabancılar İçin Türkçe A1* (4. Bs.). Ankara: Kalkan Matbaası.
- Temur, N. ve diğerleri (2015). *Yabancılar İçin Türkçe A2* (5. Bs.). Ankara: Kalkan Matbaası.
- Vardar, B. ve diğerleri (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Atagül, Y. ve Yahşi Cevher, Ö. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hâl Eki Sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 294-332.

Extended Summary

Case suffixes determine the meaning relationship between nouns and verbs. It is understood that the studies conducted in Turkish as a foreign language till today there are too much problems are faced especially in accusative case. When we look at the studies related to this field, we realize that the studies analyze generally the mistakes made by students and some of the studies analyzed the problems faced by the teachers. It was indicated that most of the problems are related to accusative case. Other case suffixes can be explained by defining their functions. But when the accusative case is explained with its determinative function which is the object of specifying, it is not understood enough by foreign students. For this reason, it was seen that there is a need to address the accusative case from a different point of view and according to this, the study has been done.

In this study, one of the qualitative research methods used was text analyzing. Considering whether a specific category of meaning can be performed for the actions that use the accusative case, the verbs were analyzed in the A1 and A2 levels in İstanbul, Gazi and Hitit books that are mostly used in teaching Turkish for foreigner. In these books, it was determined that there were 309 verbs used with accusative case, and it was determined that the meaning relationship between the verbs and nouns can be basically divided into 4 and generally into 5 meanings categories. In this study, it is suggested that the difficulties that has been experienced in this field will be minimized by teaching these meaning categories of the verbs used with accusative case.

In teaching Turkish to foreigners, transferring the state of specifying to the learners through the classification in the study before the task of pointing out a certain entity will provide a more concrete understanding of the subject. The clarification of these functions will provide a better understanding of alias case suffixes.