

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAKİ İSİM ÇEKİM
EKLERİYLE İLGİLİ HATALAR ÜZERİNE BİR
DEĞERLENDİRME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz ÇETİNTAŞ

Antalya, 2017

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAKİ İSİM ÇEKİM
EKLERİYLE İLGİLİ HATALAR ÜZERİNE BİR
DEĞERLENDİRME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz ÇETİNTAŞ

Danışman: Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Antalya, 2017

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

. . . . / . . . / 2017

Deniz ÇETİNTAŞ

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Deniz ÇETİNTAŞ'ın bu çalışması 09.10.2017 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : **Doç. Dr. Osman UYANIK**
Necmettin ERBAKAN Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü



Üye (Danışman) : **Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü



Üye : **Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına ilişkin son yıllarda yapılan çalışmaların sayısı artsa da istenilen nitelikte ve nicelikte çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda özellikle dil bilgisi çalışmalarına yer verildiği görülse de Türkçenin yapısı gereği büyük öneme sahip olan “ekler”e ilişkin yeterli çalışma havuzunun oluşmadığı görülmektedir. Bu amaçla çalışma konusu olarak isim çekim ekleri seçilmiş ve “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki İsim Çekim Ekleriyle İlgili Hataları” incelenmiştir.

Tüm bu süreç boyunca bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ’ye yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği özveriden dolayı en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım ve tezimin meydana gelme sürecinde desteklerini hiç esirgemeyen Prof. Dr. Yusuf TEPELİ’ye ve Prof. Dr. Mehmet CANBULAT’a sonsuz teşekkür ederim.

Acı tatlı zorlukların hiç eksik olmadığı tez yazma sürecimde bilgi birikimlerinin yanı sıra anlayış ve hoşgörülerini eksik etmedikleri için değerli hocalarım Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN’e ve Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ’e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarında bana akademik anlamda her konuda destek sağlayan, hoşgörüsünü ve güler yüzünü hiç eksik etmeyen Yusuf AYDIN’a tüm yardımları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın beyin fırtınası merkezi hâline gelen ve tüm samimiyetiyle çalışmama katkı sunan Ahmet Cihan BULUNDU’ya ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda yanımda olduğu gibi, bu meşakkatli süreçte de şefkati ve hoşgörüsüyle, kilometrelerce öteden yanımda olan, sıcaklığını hissettiren anneme ve babama kucak dolusu sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
YAZILI ANLATIMLARINDAKİ İSİM ÇEKİM EKLERİYLE İLGİLİ
HATALAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**

ÇETİNTAŞ, Deniz

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Ekim, 2017; sayfa 97 + ix

Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleriyle ilgili hatalarını belirlemektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleri hatalarının neler olduğunu betimlemeyi ve öğrencilerin isim çekim ekleriyle ilgili görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan çalışma, bir durum çalışmasıdır. Çalışmada, durum çalışmasına uygun olarak Avrupa Birliği Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında belirtilen Yabancı Dil Yeterlilik Seviyelerinden C1 düzeyinde olan 16 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleri kapsamındaki hataları tespit edilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken öncelikle çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Yabancı uyruklu, C1 düzeyinde dil sertifikasına sahip ve yazılı sınav kâğıdı olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin güz ve bahar yarıyıllarına ait sınav kâğıtları doküman analizi ile incelenmiş, isim çekim ekleriyle ilgili hatalar tespit edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen kişisel bilgi formu, çalışma grubunun özelliklerini ortaya koymak için değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde ulaşılan 13 öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin isim çekim eklerini kullanımlarının, yazılı anlatımlarındaki sözcük sayısı ile paralellik gösterdiği görülmüştür. İsim çekim eklerine ilişkin hataların %25.95'i isim çekim eklerinin yanlış kullanılmasından, %53'ü isim çekim eklerinin eksikliğinden, %21.03'ü de gereksiz kullanılmasından kaynaklanmıştır. Öğrenci görüşleri ile öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleri kullanımının örtüştüğü; isim çekim eklerini öğrenmekte zorluk çekmediklerini

ifade eden öğrencilerin isim çekim eklerini yüksek oranda (%84'ün üzerinde) doğru kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, İsim Çekim Ekleri, Öğrenci Görüşleri

ABSTRACT

AN EVALUATION ON THE ERRORS OF THE INFLECTIONAL MORPHEMES IN THE WRITTEN EXPRESSIONS OF THE STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ÇETINTAŞ, Deniz

Master's of Arts, Department of Turkish Language Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bekir DİREKÇİ

October, 2017

The aim of this study is to determine errors of the inflectional morphemes in the written expressions of the students who learn Turkish as a foreign language. The present study is case study that aims to describe what the errors of the inflectional morphemes in the written expressions of the C1 level students who learn Turkish as a foreign language and what their opinions are about the inflectional morphemes. In accordance with the case study design, the errors have been identified in the inflectional morphemes in the written expressions of 16 students at the C1 level of the foreign language proficiency levels set out in the European Union Common European Framework of Reference for Languages in the study. While forming the study group, several criteria have been determined. The students who have C1 level language certificate and a written exam paper have participated in the study. The exam papers in the fall and spring semesters of these students are examined through document analysis, and the errors of the inflectional morphemes are determined. The demographic information form collected from the students is used to demonstrate the characteristics of the study group. Besides, the interviews of 13 students are analysed descriptively. As a result, it is observed that there is a concordance between students' use of inflectional morphemes and the number of these morphemes in their expressions, and 25.95 % of these errors are due to the misuse of the inflectional morphemes, 53% of these errors are due to the absence of these morphemes, and 21.03% of these errors are due to the redundant use of these morphemes; there is a parallelism between students' opinions and the use of the inflectional morphemes in their written expressions; the students who have stated that they did not have

difficulty in learning the inflectional morphemes, have correctly used them at high level (over 84%).

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Inflectional Morphemes, Students' Opinions

TABLolar LİSTESİ

Şekil 2.4.1. (AOÖÇ, 2013).....	14
Tablo 2.4.1. Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi	15
Tablo 2.4.2. Ortak Öneri Düzeyleri	17
Tablo 2.6.1. Türkçede Eklerin Sınıflandırılması.....	26
Tablo 2.7.2.1. Türkçede İsim Çekim Ekleri.....	28
Tablo 3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler.....	46
Tablo 3.4.1.1. Değerlendiriciler Arası Uyuma İlişkin Kendall's Tau Değerleri.....	51
Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Yazılı Kâğıtlarındaki Toplam Kelime Sayısı	52
Tablo 4.1.2. Öğrencilerin Yazılı Kâğıtlarındaki İsim Çekim Ekleri Çeşitlerinin Dağılımı	53
Tablo 4.1.3. Yazılı Kâğıtlarında Yer alan İsim Çekim Eklerine Ait Yüzde ve Frekans Bilgileri	54
Tablo 4.2.1. Belirtme Hâli Ekine Ait Kullanım Durumları	55
Tablo 4.2.2. Yaklaşma Hâl Ekine Ait Kullanım Durumları	57
Tablo 4.2.3. Bulunma Hâl Ekine Ait Kullanım Durumları.....	59
Tablo 4.2.4. Ayrılma Hâl Ekine Ait Kullanım Durumları	60
Tablo 4.2.5. İlgî Hâli Ekine Ait Kullanım Durumları.....	62
Tablo 4.2.6. İyelik Eklerine Ait Kullanım Durumları.....	64
Tablo 4.2.7. Çokluk Ekine Ait Kullanım Durumları	66
Tablo 4.2.8. Öğrencilerin Her Bir İsim Çekim Ekini Kullanım Durumları.....	69
Tablo 4.2.9. Öğrencilerin İsim Çekim Eklerini Doğru ve Hatalı Kullanımları	69
Tablo 4.3.1. Durum-Hâl Eklerine İlişkin Eklerin Sınıflandırılması.....	71
Tablo 4.3.2. İyelik Eklerine İlişkin Hataların Çeşidine Göre Sınıflandırılması.....	73
Tablo 4.3.3. Çokluk Ekine İlişkin Hataların Çeşidine Göre Sınıflandırılması	73
Şekil 4.4.1. İsim Çekim Eklerinin Zorluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	75

KISALTMALAR

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

AOÖÇ: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Çev: Çeviri

vb: ve benzeri

vd: ve diğerleri

F: Frekans

N: Sayı

Akt: Aktaran

H: Hata

D: Doğru

T: Toplam

K: Katılımcı

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımlar).....	5
1.6. Araştırmanın Tanımları	5

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil.....	6
2.2. Ana Dili	9
2.3. Yabancı Dil.....	10
2.4. Avrupa Birliği Yabancı Dil Çalışmaları.....	13
2.5. Dil Bilgisi Öğretimi.....	20
2.5.1. Dil Bilgisi.....	20
2.5.2. Dil Bilgisinin Dil Öğretimindeki Yeri	22
2.5.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tarihi	23
2.6. Eklemeli Dil Yapısı ve Türkçe	25
2.7. Türkçede Ekler	27
2.7.1. Çekim Ekleri.....	27
2.7.2. Ad (İsim) Çekim Ekleri	28
2.7.3. Durum (Hâl) Ekleri.....	29
2.7.4. Yalın (Nominatif) Durumu\Hâli	29
2.7.5. Belirtme (Akuzatif) Durumu\Hâli	30
2.7.6. Yaklaşma (Datif) Durumu\Hâli	31
2.7.7. Bulunma (Lokatif) Durumu\Hâli	31

2.7.8. Uzaklaşma (Ablatif) Durumu\Hâli	32
2.7.9. İlgî (Genitif) Durumu-Hâli\Eki.....	33
2.7.10. Çoğul-Çokluk Eki	34
2.7.11. İyelik Ekleri	35
2.8. İlgili Yayın ve Araştırmalar	36

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.3.1. Yazılı Sınav Kâğıtları	48
3.3.3. Görüşme.....	49
3.4. Veri Analizi	49
3.4.1. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik	50

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Öğrencilerin İsim Çekim Eklerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular... 52	52
4.2. İsim Çekim Ekleriyle İlgili Yapılan Hataların Gözlenme Sıklığı	55
4.3. İsim Çekim Ekleriyle İlgili Yapılan Hata Türlerine İlişkin Bulgular.....	70
4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin İsim Çekim Eklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular	74

BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	83
5.2. Öneriler.....	87
KAYNAKÇA	89
EKLER	95

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, araştırmanın varsayımlarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan anlama ve anlatma ihtiyacı olan sosyal bir varlıktır. Daha doğduğu andan itibaren sosyalleşmeye ve çeşitli şekillerde çevresiyle iletişime geçmeye başlayan insan, dil edinimi ile birlikte çevresini anlama ve kendisini çevresine anlatma gereksinimini dil aracılığıyla gerçekleştirir. Günümüzde farklı dillere, toplumlara, kültürlere mensup insanlar da birbirleriyle; ekonomi, eğitim, bilim, sanat, spor ve daha pek çok alanın doğurduğu gereksinimler sebebiyle iletişime geçme zorunluluğu içerisinde. Küreselleşen dünya, günümüz insanının çok dilli ve iletişim becerisi gelişmiş bir canlı olmasını beklemektedir. Çağa ayak uydurmak isteyen insan ana dili dışındaki dil ya da dillerde iletişim kurabilme ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyaç bireyleri ana dili dışındaki dil ya da dilleri öğrenmeye itmektedir. Türkçe de günümüzde yurt içinde ve dışında pek çok kişi tarafından yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Özellikle Türkiye'deki üniversitelerin yabancı öğrenci alması ve kendi bünyelerinde Türkçe öğretim merkezleri kurması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının önem kazanmasına sebep olmuştur. Pek çok araştırmacı da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yoğunlaşmış ve giderek artan sayıda akademik çalışma yapılmaya başlanmıştır.

Tarihî süreçte Kaşgarlı Mahmut'un Divânü Lügâti't-Türk (1072-1074) adlı eserine kadar uzanan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bugün pek çok kurum ve kuruluş tarafından gerçekleştirilmektedir. Ankara Üniversitesinde 1984'te kurulan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) ve 2009'da kurulan Yunus Emre Enstitüsü bu kurumlardandır. Bu kurumların yanı sıra pek çok üniversite kendi bünyesinde Türkçe

Öğretim Merkezi kurmuştur. Bu kurumların her biri Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik faaliyet göstermektedir.

Bugün Türkiye'deki birçok üniversite öğrenci değişim programına katılmakta, bu programlar dâhilinde yurtdışından gelen öğrencilere ev sahipliği yapmaktadır. Bu öğrencilerin akademik başarılarının, Türk kültürüne ve yaşayışına uyum sağlayabilmelerinin ilk koşulu Türkçeyi öğrenmeleridir. Sayıları her geçen gün artan bu öğrenciler için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi büyük önem arz etmektedir. Bu aynı zamanda Türkçenin ve Türk kültürünün daha geniş bir kitleyle buluşması anlamına geldiğinden ayrıca önemlidir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, dilsel becerilere ve dil bilgisi yapılarına hâkim olmalarını sağlamak büyük önem arz etmektedir. Dil öğretiminde temel amaç olan dört temel dil becerisinin (anlama etkinliklerinden olan okuma ve dinleme; anlatma etkinliklerinden olan konuşma ve yazma) ve dil bilgisinin öğretimi yabancı dil öğretimi için de temel amaçlardandır. Bu doğrultuda üniversitelerin TÖMER'leri ve diğer çeşitli kurum ve kuruluşlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştirmektedirler. Özellikle Türkiye'de bulunan üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için yazma becerisinin öneminin yadsınamaz olduğu düşünülmektedir. Bu kişiler anlatma etkinliklerinden olan yazma aracılığıyla iletişimsel boyutta kendilerini anlatabildikleri gibi öğrenimleri süresince çeşitli zamanlarda ve şekillerde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ya da ne düzeyde gerçekleştiği noktasında yazılı sınavlara tabii tutulmaktadırlar. Bu sebeplerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için yazma becerisinin önemli olduğu ve bu konu üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutunun (Larsen-Freeman, 2001, 2003'dan akt. Peçenek, 2008) olduğu bilinmektedir. Bu üç boyutuyla dil bilgisel yapılar bir araya gelerek yazılı ya da sözlü metin üretimini gerçekleştirirler (Güven ve Özmen, 2016, s.237). Bu yapılardan herhangi birinde gerçekleştirilen hatalar metnin anlamını ya da yapısını bozabileceğinden aralarında önemli bir ilişki söz konusudur. Özellikle sözlü anlatımı destekleyen jest, mimik gibi unsurlar yazılı anlatımda bulunmadığından ifadelerin bu üç dil bilgisel boyutuyla doğru bir biçimde yazıda yer bulması önem arz etmektedir. Aksi takdirde Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları, bir anlatma etkinliği olan yazılı anlatımlarını olumsuz etkilemektedir.

Dil bilgisel yapıların o dilin yapısal özelliklerinin bir taşıyıcısı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna mensup olan Türkçe eklemeli bir dildir. Eklemeli dillerde, kelimelerin başına ya da sonuna ek getirilerek yeni kelimeler oluşturulur (Eker, 2010, s. 78). Sondan eklemeli bir dil olan Türkçe için eklerin önemi büyüktür. Bu ekler, eklendikleri sözcüklerin anlamını değiştirip yeni anlam yaratması durumunda yapım eki, sözcükler arasında ilişki kurma durumunda ise çekim eki olarak adlandırılır (Koç, 1996, s.68). Türkçe gibi eklemeli dillerin öğrenilmesi eklerin sözcüklere doğru eklenmesi, sözcük ve eklerin doğru yapılandırılması oldukça önemlidir. Türkçenin yapısı gereği ekler yazılı anlatımda büyük bir öneme sahiptir. Özellikle C1 seviyesindeki öğrencilerin Avrupa Birliği Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında; “Büyük ölçüde dilbilgisi kurallarına sadık kalabilir; nadir olarak pek farkına varılmayan hatalar yapar” (AOÖÇ, 2013, s. 115) kazanım cümlesinden hareketle; mevcut durum bu kazanım doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarına hâkimiyeti, üst başlık olarak ekler bazında ele alınmış, daha sonra isim çekim ekleri noktasında durum derinlemesine incelenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleriyle ilgili hatalarının neler olduğu ve bu hataların olası sebepleri ile konuya ilişkin öğrenci görüşleri bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eklemeli dillerdeki eklerin en önemli özelliği kelimenin önüne ya da sonuna gelerek yeni anlamlar, görevler ya da ilişkiler ortaya koymalarıdır. Deny (1995, s. 5-8), Türkçenin temel yapısının eklere dayandığını, ekin işlenmesinin bu dilin temeli olduğunu ve Türkçenin kurallarının isim çekimi, fiil çekimi ve iyelik çekiminden ibaret olduğunu dile getirir. Bu sebeple Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçedeki ekleri ve bu eklerin işlevlerini kavramaları mutlak bir zorunluluktur. Çekim eklerinin rolü ise, “Türkçedeki dil bilgisine uygun değişimleri belli etmekte yararlanılan tek araç” (Deny, 1995, s. 8) olması bakımından büyük önem taşır. Bu nedenle çalışma; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı

anlatımlarında karşılaşılan isim çekim ekleriyle ilgili hataların tespit edilmesi, olası sebeplerinin ortaya konulması ve böylelikle bu hataların giderilmesi için öneriler ortaya koyması bakımından önem teşkil etmektedir. Türkçenin yapısından yola çıkılarak sorunun tespiti ve öneriler sunmayı amaçlaması bakımından özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına ve bu alandaki araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleriyle ilgili hataları belirlemek, olası sebeplerini ortaya koymak ve öğrencilerin isim çekim eklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin isim çekim eklerini kullanma durumları nedir?
- 2) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında isim çekim ekleriyle ilgili hataların gözlenme sıklığı nedir?
- 3) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler yazılı anlatımlarında isim çekim ekleriyle ilgili ne tür hatalar yapmışlardır?
- 4) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin isim çekim eklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 16 öğrenciye ait yazılı sınav kâğıtlarından elde edilen veriler ile bu öğrencilerden görüşme yapılabilen 13 öğrencinin ses kayıtlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırma, konu olarak isim çekim ekleriyle (belirtme hâli eki, yaklaşma hâli eki, bulunma hâli eki, ayrılma hâli eki, ilgi hâli eki, iyelik ekleri ve çokluk eki) sınırlıdır.

Araştırma yöntem olarak yazılı dokümanların ve görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının incelenip betimsel istatistikler ve içerik analizi yardımıyla sunulmasıyla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımlar)

Araştırmada aşağıdaki varsayımlar kabul edilecektir:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amaçlarına uygun verilerin toplanmasında, aranan şartları taşımaktadır.

2. Araştırma sürecinde uygulanan veri toplama aracına yönelik uzman görüşleri (Türkçe eğitimi alanı ve ölçme ve değerlendirme uzmanları) yeterlidir.

3. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

4. Araştırmaya dâhil edilen ve Avrupa Birliği Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında belirtilen dil düzeylerinden C1 düzeyinde dil yeterlik belgesine sahip olan 16 öğrenci, bu düzeyde belirtilen bilgi ve becerilere sahiptirler.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Dil: Dil, bir toplumun bireyleri arasında anlaşmayı sağlayan bir sistemdir. Dil büyüklü bir varlıktır, öyle ki bu varlık bir anda akla gelmeyecek kadar çok yönlü, farklı açılardan ele alındıkça daha başka nitelikleri beliren ve sırları tamamıyla çözülmemiş bir varlıktır. En gelişmiş haberleşme, bildirişme dizgesi insan diline aittir. Toplumu bir arada tutan en güçlü bağ dildir (Aksan, 2000, s. 11-13;51).

Ana dili: İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ve soy olarak bağlı bulunduğu toplumdan, çevresinden öğrendiği ilk dildir. Ana dili, bireyin bilinçaltına kadar inebilir ve bireyle toplum arasındaki ilişkilerde en önemli role sahiptir (Korkmaz, 1992, s. 8).

Yabancı dil: Kişinin ana dilinin yanında, ana dilinden sonra öğrendiği diller yabancı dil olarak adlandırılır (Oruç, 2016, s. 287-288).

Dil bilgisi: Dilin işleyişiyle ilgilenen bir alandır. Dil bilgisi terimi, Batı dillerindeki gramer\gramatik ile aynı anlama gelmektedir (Demir ve Yılmaz, 2012, s. 36-40).

İsim çekim ekleri: Ad (isim) çekimini dil kullanımında varlık-varlık (söz öbeği) ya da varlık-eylem (cümle) yapılarındaki ilişkilerdir. Ad çekiminde kullanılan ekleşmiş ya da ekleşmemiş bütün çekimlik bağlı birimler, söz öbekleri ile cümlelerde yer alan öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerinin adlarıdır (Karaağaç, 2013, s. 324-325).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dil, ana dili, yabancı dil, dil bilgisi, çekim ekleri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularına yer verilmiştir.

2.1. Dil

Dilin tanımı ve doğası her zaman dikkat çekici bir araştırma konusu olmuştur. Çünkü dil insanın ve insan kültürünün ayrılmaz parçalarından biridir. Felsefeden psikolojiye, antropolojiden ilahiyata pek çok bilim dalı dile ilişkin çeşitli bakış açıları oluşturmuş, onu bu bakış açısıyla incelemişlerdir. Bu farklı alanların katkılarıyla da zenginleşen çeşitli dil tanımları yapılmıştır. Bu tanımların ortaklaştıkları ve farklılaştıkları noktalar bulunmaktadır. Bu söz konusu tanımların bazıları şöyledir:

Türkçe Sözlük'te dil, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” olarak tanımlanır (TDK, 2011, s. 664).

Ergin (2013, s. 3) dili, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese” olarak tanımlamaktadır. Ergin'in tanımında dilin birden çok işlevine, özelliğine değinildiği görülmektedir. Yapılan dil tanımlarının, dilin tek bir yönünü, özelliğini ya da işlevini ifade edebildiği gibi Ergin'in tanımında görüldüğü üzere dilin tanımı, daha kapsamlı ve geniş bir biçimde de ifade edilebildiği görülmektedir. Ergin'in, dili tanımlarken dilin özelliklerinden hareketle bir betimleme yaptığı görülmektedir.

Saussure (1998, s. 27-51), eksiksiz ve kusursuz bir dil tanımı yapmanın güçlüğüne dikkat çekerek dili, dil yetisinin önemli bir bölümü olarak görür ancak yalnızca belli bir bölümü olduğunu altını çizer. Dil yetisinin, doğadan gelen ve insanların birbirleriyle bildirişimini sağlayan bir yeti olduğunu ifade ederken; dilin, dil yetisinin toplumsal ürünü ve bireyler arasında bildirişimi sağlayan bir anlaşma

dizgesi olduğunu ve sonradan edinildiğini dile getirir. Yani dili hem dil yetisinin toplumsal bir yönü, onun en önemli parçası ve ürünü olarak hem de bireysel bir uzlaşma sistemi olarak açıklar. Dili tanımlarken, toplumun üzerinde uzlaştığı dil ve bireyin bu dili kendine özgü kullanımını ifade etmek için söz (parole), ayırımına gider. Dilin var oluşunu, toplumu oluşturan bireylerin uzlaşmasına borçlu olduğunu dile getirir. Ancak bu uzlaşma sistemi için bireyin dili öğrenmesi gerekmektedir. Söz ise bireyin dili kendince kullanma biçimi, şekillendirmesidir. Dil ve söz arasındaki bağımlılığa dikkat çeken Saussure, bu iki olguyu birbirinden ayırmanın toplumsal olguları bireysel olgulardan ayırmak olduğuna işaret eder. Dilin toplumun egemenliğinde, sözün ise bireyin egemenliğinde olduğunu dile getirir. Dilin gösteren ve gösterilenden oluşan bir göstergeler sistemi olduğunu belirten Saussure, göstereni, ses, yazı, biçim olarak gösterileni ise o ses dizgesinin ya da biçimin işaret ettiği anlam ve kavram olarak açıklar. Bir dil göstergesinde gösteren ve gösterilenin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğinin altını çizer.

Chomsky (2014, s. 15-48), dili, “sonsuz sayıda ifade üreten bir sistem” olarak tanımlar ve ilave eder; bu sistem insana özgü olduğu bilinen ve dilin kullanımına adanmış, dil yetisi olarak adlandırılan işlevle doğrudan ilişki içindedir. İnsan sahip olduğu duyu-motor sistemi, kavram-niyet sistemleri ile bu ifadelere erişir. Diğer türlerden biyolojik olarak yalıtılmış olan dil yetisinin bilgiyi saklayan bir sistem olduğunu varsayan Chomsky, bu sisteme erişimin edim sistemleri ile mümkün olduğunu dile getirir. Söyleyiş-algılayış, duyu-motor gibi edim sistemlerinin bir noktada dilin bir parçası olduğunu ifade eder. Bu sistemler dildeki ifadelerin okunabilirliğini sağlamaya, çözümlenmesine yani anlamlandırılmasına hizmet eder. Dilin, biyolojik sistemler bakımından hâlâ çok gizemli ve üzerinde çalışılması gerektiğini düşünen Chomsky, dilin özelliklerinin bu gizemlerin ardında saklı olduğunu ifade eder. Diğer bir deyişle Chomsky; dilin, bilinen özelliklerinin yanı sıra henüz ışık tutulmamış yönlerinin varlığına işaret eder.

Aksan (2000, s. 11-13), dili büyümlü bir varlık olarak ele alır, öyle ki bu varlık bir anda akla gelmeyecek kadar çok yönlü, farklı açılardan ele alındıkça daha başka nitelikleri beliren ve sırları tamamıyla çözülmemiş bir varlıktır. En gelişmiş haberleşme, bildirişme dizgesinin insan diline ait olduğunu dile getiren Aksan, toplumu bir arada tutan en güçlü bağın dil olduğunu ifade eder.

Bildirişme yani haberleşme insanlar ve bazı hayvan türleri arasında gerçekleşir, yaşamın devamlılığı için en temel ihtiyaçlardan biridir. Canlılar birbirinden farklı bildirişme sistemlere sahiptir ve hepsinin ortak amacı bir duygu, düşünce ya da bilgiyi iletmek, aktarmak, haber vermek yani bildirmektir. En gelişmiş bildirişme sistemi insan bildirişmesidir ve hem seslere hem de anlamlandırmaya dayalı oldukça karmaşık bir dizgedir (Aksan, 2000, s. 42-49).

Aksan'a (2000, s. 51) göre, "Dil terimiyle herhangi bir toplumun, ulusun bireyleri arasında anlaşma sağlayan bir dizge anlatılır (Türkçe, Japonca, Bulgarca gibi). Bu dizge, anlam taşıyan belli ses birleşimlerinden, sözcük ve morfeplerden oluşur." Burada Aksan, dili toplumlara özgü anlaşma sistemleri olarak tanımlar ve dilin toplumsal, kültürel yönüne dikkat çeker.

Picq, Sagart, Dehaene ve Lestienne (2013, s. 3-29)'e göre insan doğuştan dil öğrenme yeteneğine sahiptir. Bu bakımdan hem anatomik uygunluk hem de çevresel etkenlerin gerekli uyarılmaya olanak sağlaması ihtiyacı söz konusudur. Yani insanın daha doğuştan bazı fiziksel ve bilişsel yeterlikleri vardır ve zamanla bunları geliştirerek dile sahip olur. Yani genlerdeki gizilgüçler zamanla mutasyona uğrayarak çeşitli yeni özellikler ortaya çıkarır ve bu ortaya çıkan özellik yararlıysa genellikle korunur ve taşınır. Evrimde iç etkenler yani genler öneride bulunur, dış etkenler yani çevre ise düzenler. İnsanın sahip olduğu en büyük ayırt edicilik dildir. Daha doğru bir deyişle insan dilinin karmaşık ve olağanüstü yapısı benzersizdir. Dili tanımlarken insanın anatomisine eğilinildiği görülmektedir.

Dessalles, Picq ve Victorri (2014, s. 9-48), dili kökenine ilişkin varsayımlarla beraber açıklar. Dilin ortaya çıkışını, onu insana özgü kılan dil yetisinin işlevini ve diğer türlerde böylesine karmaşık, eklemli bir dilin bulunmayışını sorgular. İnsan evrimle önce anatomik olarak dile hazırlanır, ardından belki de eşdeğer bir zamanda bilişsel olarak da dil kullanıma uygun bir biçimde gelişir. Tüm bunların yarattığı elverişli durum dili doğurur. Dilin çift eklemliliği, işaret edilen ve işaret edenden oluşan bir işaretlemeler sistemi olduğunu ifade eder. Dilin bünyesinde sınırlı sayıda kurucu öğeyle sınırsız sayıda ifade, söylem yaratılabileceğini dile getirir. İnsan dilini diğerlerinden ayıran en temel özelliğin de bu olduğunun altını çizer.

Toklu (2015, s. 17-47), dilin mevcut tanımlarının dili tanımlamakta yetersiz kaldığını daha doğru bir ifadeyle yapılan tanımların dilin sınırlı sayıdaki özelliğini ya

da işlevini ortaya koyduğunu dile getirir. Karmaşık bir sistem olan dili tüm özellikleri ve işlevleriyle tanımlamanın güçlüğüne değinir. Dilin işlevlerini ortaya koyarken Bühler'in 'Organon modeli'nden yararlandığını ve bu modelin dilin anlatım, çağrı ve betimleme işlevlerine dayalı olduğunu ifade eder. Kendisinden sonraki çalışmalara yol gösteren bu modelin dilin işlevlerinin saptanmasında önemli bir iletişim modeli olduğunu ifade eder. Çünkü dil iletişimin gerçekleşmesini sağlayan en temel araçtır ve iletişim sayısız amaçla gerçekleştirilen bir iletişim, bildirmediir. Bu sebeple yapılan dil tanımları dili tanımlamakta yetersiz ve sınırlıdır.

Tanımlardan yola çıkılarak denilebilir ki dilin en temel işlevi iletişimi, bildirişimi sağlamasıdır. Bireylerin birbirlerini anlaması ve birbirleriyle anlaşması dil ile mümkündür. Bu noktada ise dikkati çeken aynı ana dili konuşurları arasında doğal olarak gerçekleşen bu uzlaşım sal bildirişim sisteminin farklı ana dillerini konuşanlar arasında nasıl gerçekleştiğidir.

2.2. Ana Dili

Dili edinmesine engel herhangi bir hastalığı olmayan ve toplumdan tamamen soyutlanmamış her insan doğduğu çevrenin dilini edinir. Çevreden ilk olarak öğrenilen dil de ana dili olarak adlandırılır. Aksan (2007, s. 51;81)'a göre, ana dili; anneden başlayarak yakın aile çevresinden ve içinde bulunulan toplumdan öğrenilerek oluşan dildir. Bu noktada annenin öne çıkarılması hususuyla ilgili bilim insanları arasında çeşitli fikir ayrılıkları olmasına rağmen genel kabul anne ve yakın çevrenin önemli olduğudur. Dilin toplumlara özgü nitelikleri ana diliyle bireye aktarılır. İnsan çevresine ana dili penceresinden bakar ve algılar. Ana dilinin, hem toplumun kültürel öğelerini taşıyıcı rol üstlenmesi hem de bireyin bilinçaltına kadar inmesi onun önemini göstermektedir. Türkçe Sözlük (2011, s. 119)'te ana dili "Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil" olarak tanımlanmaktadır.

Korkmaz (1992, s. 8), ana dilini "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına kadar inebilen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil" olarak tanımlar, ana dilinin öğrenildiği çevreye ve işlevlerine vurgu yapar. Vardar ve diğerleri (2002, s. 17) ana dilini "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği

dil” olarak tanımlar. Bunun yanı sıra ana dili bilincinin dili yabancı ögelere karşı savunmada önemli rol oynadığını eklerler. Dolayısıyla ana dili kişileri ve toplumu bir arada tutan, ortak kültürü şekillendiren ve aktaran bir araçtır. Bu aracın önemini kavramak ve bilinçli olarak yeni nesillere aktarmak gerekir. Demircan (2013, s. 4-6)’a göre ana dili, bireyin doğduğu andan itibaren sahip olduğu dil edinme yetisi sayesinde edindiği içinde bulunduğu toplumda konuşulan ve bireyin ilk dili olma özelliği taşıyan dildir. Ana dili edinilmekte, yabancı dil ise öğrenilmektedir. Edinim ve öğrenim kavramları arasındaki temel ayrım ise; edinimin bilinçaltında, öğrenimin ise bilinçli ve istendik bir biçimde gerçekleşmesidir. Bu yüzden bireyin ilk dili olan ana dili edinim, yabancı diller ise öğrenim yoluyla gerçekleşir. Ana dili bilinci, dili yabancı ögelere karşı savunur. Gass ve Selinker (2008), ana dili; bir çocuğun öğrendiği ilk dil olarak tanımlamış, buna ana dil ya da birinci dil denildiğine işaret etmişlerdir.

Onan (2014, s. 107-111), ana dilinin tanımı yapılırken kullanılacak doğru ifadenin öğrenmeden ziyade edinme olduğunu ifade eder. Çünkü çocuğun doğduğu andan itibaren ailesinden ve yakın çevresinden örtük olarak edindiği dildir. Ana dilini bu örtük edinme durumu çocuğun örgün eğitim sürecine kadar devam eder. Daha sonra dil becerileri ekseninde sistematik bir öğrenmeyle hem bilgi hem davranış, beceri geliştirdiği bir süreç olarak devam eder. Ana dili eğitiminin; bireye ana diline ait bilgi ve becerileri kazandırmayı, bireyin zihinsel gelişimini desteklemeyi, bireyi içinde yaşadığı toplumun bir parçası hâline getirmeyi ve kişilik gelişimine katkıda bulunmayı amaçladığını ifade etmiştir.

2.3. Yabancı Dil

İnsanlar doğdukları toplumun dilini edinirler ancak ana dili dışında diller de öğrenirler ya da öğrenmeleri gerekir. Kişinin ana dilinin yanında, ana dilinden sonra öğrendiği diller yabancı dil olarak adlandırılır (Oruç, 2016, s.287-288). Yabancı dil ve yabancı dil öğrenimi gün geçtikçe önemi artan bir saha olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar çeşitli sebeplerle yabancı dil öğrenirler. Vahapoğlu (2009) bunları şu şekilde sıralamıştır:

- Eğitim almak (yabancı dil ile eğitim veren kurum ve kuruluşlardan),
- Akademik olarak yabancı bir dile ihtiyaç duymak, kariyer yapmak,

- Ekonomik sebepler (iş hayatında yabancı bir dile ya da dillere ihtiyaç duymak, rakiplerinin önüne geçmek... vs.),
- Yabancı bir ülkede yaşamak ya da seyahat etmek
- Kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme isteği,
- Farklı ana dili konuşurları ile iletişime geçebilmek,
- Teknolojiye uyum sağlamak, teknolojiyi yakalamak ve onu kullanmak,
- Çok dilli, çok kültürlü dünyayı tanımak, onun bir parçası olmak,
- Sanat, edebiyat, spor gibi pek çok alanı takip etmek,
- Meslek tercihi olarak yabancı dil öğrenmek gibi pek çok farklı çoğaltılabilir ihtiyaçlarla karşılaşılıyor.

Güzel ve Barın (2013, s. 15) yabancı dil öğrenme sebepleri olarak; göç, eğitim, kişisel merak, evlilik, akademik başarı vb. göstermiştir. Diğer yandan dünya siyasetinin ya da siyasi reformların da yabancı dil öğrenme sebepleri arasında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Belirtilen bu çeşitli ihtiyaçlara karşılık verdiği ölçüde dilin, yabancı dil olarak tercih edildiği görülmektedir. Bilindiği gibi dil ihtiyaçları karşılamak üzere gelişen, değişen canlı bir olgudur. Her yeni buluş, oluş kendine dilde de bir yer bulmaktadır. Dolayısıyla bilime, teknolojiye, eğitime, sanata ya da spora yön veren bu alanlarda gelişme gösteren, yaygın konuşma alanına sahip olan milletlerin dilini öğrenmek önemli bir ihtiyaç hâlini almaktadır. Bu alanlarda yaygın olarak kullanılan dili öğrenmek, bireye başta iletişim kurma olanağı olmak üzere pek çok kolaylık sağlamaktadır. Bireylerin bu çeşitli yönlerden ihtiyaçlarını karşılamak, hayatı kolaylaştırmak, prestij sağlamak için bu dil ya da dilleri yabancı dil olarak öğrenmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Birey, belirtilen çeşitli sebeplerden ötürü bu dil ya da dilleri öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Günümüzde İngilizcenin evrensel iletişim dili olması, yaygınlığı ve bireyin bu dili bilmesinin başta iletişim kolaylığı gibi pek çok avantaj sağlaması, bu dili yabancı dil olarak öğrenmeye teşvik etmektedir.

Bilindiği üzere içinde yaşadığı ve doğal bir süreçte dilini edindiği toplumun bireyleri için diğer bir deyişle; ortak dil mensupları, aynı dil konuşurları için anlaşmak olağan bir durumdur. Bu konuşurlar arasında doğal yollarla bir bildirişim sağlanabilirken; bireyin bir başka dile mensup bireyle anlaşması o dili kullanma yeterliliğine sahip olmadığı sürece doğrudan bir biçimde gerçekleştirememektedir. İşte

bu noktada ortaya çıkan ana dili dışındaki bir dili ya da dilleri kullanma yeterliliğine sahip olma durumu, yabancı dil öğrenimi, büyük önem arz etmektedir.

Türkçe Sözlük (2011, s. 2496)'te yabancı dil, "1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri. 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili" olarak tanımlanır.

Barın (2004, s. 20), yabancı dil öğrenimini, "Kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması" olarak tanımlamıştır.

Demircan (2013, s. 6-10)'a göre, insanların, toplumların, ulusların çeşitli düzeylerde ve sebeplerle; eğitim, ekonomi, siyaset, ticaret, kültür, turizm, bilim vb. ilişki kurabilmesi için ana dili dışında uluslararası ortak bir dili ya da dilleri öğrenmesi gerekmektedir. Bu uluslararası ortak dili belirleyen unsurlar ise bilim, sanat, ekonomi, teknoloji gibi çeşitli alanlardaki üstünlük ve dindir. Tarihin hemen her döneminde bu etkenlerin öne çıktığı görülmektedir. Eski çağda, Roma İmparatorluğu döneminde Grekçenin ve Latincenin, günümüzde İngilizcenin en yaygın uluslararası dil olması bu duruma örnektir. Bireyin ana dili dışındaki herhangi bir dili öğrenmesinin yani yabancı dil öğreniminin çeşitli bireysel ve sosyal yararları bulunmaktadır. Hatta artık yabancı dil öğrenimi bir zorunluluk arz etmektedir. Birey iş hayatında, eğitim hayatında ya da sosyal yaşantısında yabancı bir dile sıkça ihtiyaç duymaktadır.

Gass ve Selinker (2008, s. 7), yabancı dil öğrenimini bireyin yaşadığı çevrede konuşulan ana dili dışındaki bir dili çoğunlukla sınıf ortamında öğrenmesi olarak tanımlamışlardır ve yabancı dil öğrenimine örnek olarak; Fransızca konuşan ve Fransa'da yaşayan birinin İngilizce öğrenmesini vermişlerdir. Öte yandan ikinci dil ediniminin, bireyin ana dili olmayan bir dili; o dilin konuşulduğu çevrede öğrenmesi olarak tanımlamış ve Almanca konuşan birinin Japonya'da Japonca öğrenmesini bu duruma örnek olarak vermişlerdir. Bu çeşit bir öğrenmenin sınıf ortamında olabileceği gibi olmayabileceğini de belirtmişlerdir. Dolayısıyla edinim ve öğrenimi farklı bir bakış açısıyla ele almışlardır.

Görüldüğü üzere edinim ve öğrenme üzerinde çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Kara (2004), dilsel edinimin bilinçdışı bir süreç olduğunu ve doğal olarak gerçekleştiğini dile getirmiştir. Bu sürecin dili anlamayı ve anlamlı bir iletişimi gerçekleştirmeyi içerdiğini ifade etmiştir. Öğrenmenin ise, dilin yapısına, kurallarına

ilişkin bilgilerin alındığı bilinçli bir süreç olduğunu ifade eder. Öğrenme sürecinde biçimsel öğretmenin varlığını dile getirir. Dilin etkili kullanımı için öğrenmenin yerine edinme sürecinin etkin kılınması gerektiğini dile getirir.

Demircan (2013, s. 13)'a göre, yabancı bir dili öğrenirken, öğrenenin amacı ana dili dışındaki bir dili öğrenip iletişim kurmanın yanında o kültürü edinmektir. Çünkü dil ve kültür ayrılmaz bir bütündür ve ancak kültürle bütün bir halde aktarıldığı zaman birey yabancı bir dili tam anlamıyla öğrenebilir, edinebilir. Bu yönüyle yabancı dil öğrenme ve öğretme konusunun beraberinde kültür edinme olgusunu da getirdiği, hatta aslolanın kültür edinimi olduğunu savunur. Kısıtlı bir anlama ve anlatma aracı olarak yabancı dil öğreniminin amaç dışı olduğunu önemli olanın o dili, kültürüyle birlikte özümsemek-özümsetmek olduğunu dile getirir.

Görüldüğü üzere yabancı dil tanımları büyük ölçüde birbirine benzer ortak özelliklere dayalı olarak yapılmıştır. Öncelenen özellikler, işlevler ya da amaçlar yer yer farklılıklar, çeşitlikler gösterse de terim üzerinde fikir birliğine varılan bir alan yazını mevcuttur.

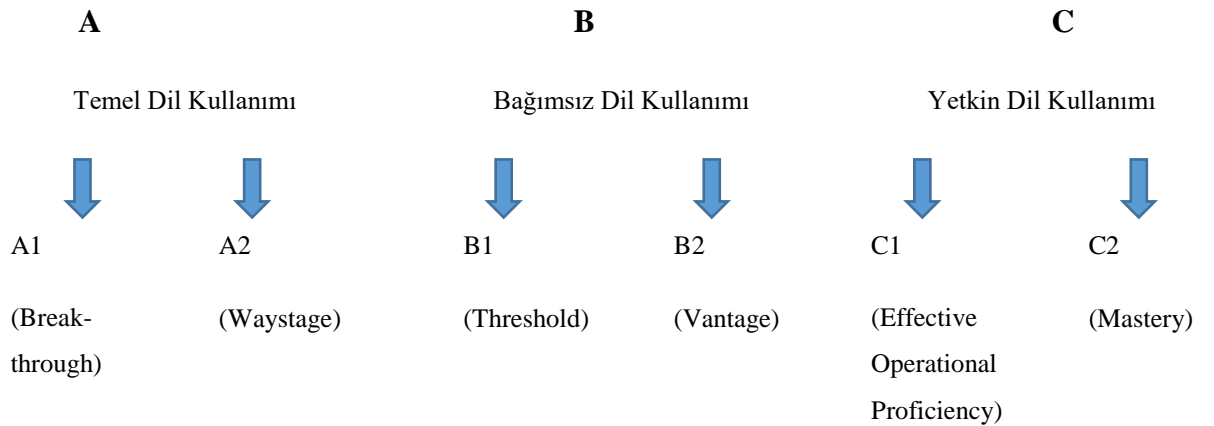
Bu noktada denilebilir ki; bireye iletişim kurma, anlaşma olanağı sağlayan dili kullanma becerisi, dil öğretimi ile formal ya da informal yollarla kazandırılabilir. Dil eğitiminin, anadil eğitimi boyutunun yanı sıra yabancı dil eğitimi boyutu da büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil öğretimi denilince akla gelen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özellikle ülkemizde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Çeşitli alanlarda ve amaçlarla eğitim almak üzere Türkiye'ye gelen bu farklı ana dil konuşanlarının en temel sorunlarının başında dili kullanma yeterliliğine sahip olmamaları gelmektedir.

2.4. Avrupa Birliği Yabancı Dil Çalışmaları

Avrupa Birliğine üye olma yolunda ilerlemekte olan Türkiye, Avrupa ülkeleri ile birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da uyum ve işbirliği içerisinde. Dil öğrenimi ve öğretimi açısından bir müştereklik, ortaklık, yakalamayı amaçlayan çok dillilik ve çok kültürlülük esasına dayanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik hazırlanan programlarda da dikkate alınmaktadır.

Öneriler Çerçevesinin; dil yeterliliğinin tanımlanmasına olanak sağlayan nesnel ölçütlerin ortaya konulmasıyla dil öğrenenlerin çeşitli ortamlarda aldıkları dil yeterlilik belgelerinin, karşılıklı olarak kabul edilmesini kolaylaştıracağı ve uluslararası işbirliğine katkı sunacağı dile getirilmiştir. Avrupa Konseyinin dil politikası doğrultusunda ortaya konan Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi ilkesini gerçekleştirmeyi amaçlar (AOÖÇ, 2013). Özellikle temel ilkelere biri olan: "Farklı ana dillerine sahip olan Avrupalılar arasında, iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmak, Avrupa'daki hareketliliği artırmak, ortak anlayış ve işbirliğini teşvik etmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek, modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkündür." (AOÖÇ, 2013, s. 12) ifadesi benimsenen bakış açısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için ortaya konan Avrupa Dil Portfolyosu, dil öğrenenler için çeşitli dil öğrenim yollarının ve kültürlerarası deneyimin belgeleneceği ve resmî olarak kabul göreceği bir dosya olması bakımından dikkate değerdir. "Uluslararası geçerli olan Avrupa Dil Portfolyosu, dil öğrenenlerin, birçok dilde elde ettikleri her türlü öğrenim deneyimlerini biriktirip çok dillilik yeterliği doğrultusunda gösterdikleri başarıları belgelemelerini sağlar" (AOÖÇ, 2013, s. 27).

Öneriler Çerçevesi, büyük oranda kabul görmüş ve üzerinde uzlaşma sağlanmış altı temel düzeyden oluşmaktadır. Şekil 2.4.1'de bu düzeyler gösterilmektedir:



Şekil 2.4.1. (AOÖÇ, 2013)

Bu ortak öneri düzeyleri, dil öğrenirlerinin yeterlik düzeylerine göre nesnel bir sınıflandırma içerisinde değerlendirilebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Tablo 2.4.1.'de bu ortak öneri düzeylerine ait kazanımlar ifade edilmiştir:

Tablo 2.4.1. Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

İleri Düzy Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, meslekî ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
Ara Düzy Kullanıcı	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatabilir, bir beklentiye betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
Temel Düzy Kullanıcı	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimi, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular - Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine- aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

(Kaynak: AOÖÇ, 2013, s. 31)

Bu üç temel düzeyin kendi içerisinde de alt basamaklara ayrıldığını görülmektedir. Bu düzeylere ait dil yeterlik tanımlarına ilişkin:

A1 düzeyindeki dil kullanıcısı en temel dilsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek dil yeterliğine sahiptir. Kendini en basit şekilde anlatır ve günlük konuşma sınırları içerisinde iletişim kurabilir. Henüz öğrenmekte olduğu dilin yapı özelliklerine hâkim değildir, karmaşık cümleleri anlayamaz ve kendini somut ve yalın bir biçimde ancak ifade edebilir. Ara düzey kullanıcı olarak tanımlanan B1 ve B2 düzeylerinin ilki olan B1, bireyin genel konularda kendini ifade ettiği ve konuşulanları anlayabildiği düzeydir. Günlük yaşamda karşılaşılabileceği sorunları çözebilecek dilsel yeterliğe sahiptir. B2 düzeyi ise artık kendi uzmanlık alanında anlama ve anlatma etkinliklerini gerçekleştirebildiği düzeydir. Bu düzeydeki birey daha karmaşık yazılı ve sözlü metinleri çözümler, anlamlandırabilir. Kendi içerisinde C1 ve C2 olarak ayrılan ileri düzey kullanıcılardan C1 düzeyi, özerk konuşur düzeyi olarak da adlandırılmaktadır. Bu düzeydeki kişi kendini rahatça ifade edebilir. Akademik bir metin oluşturabilir. O dilin eklemleme, düzenleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleriyle kendini ifade edebilir, yetkinliğini gösterebilir. C2 düzeyi ise ustalık olarak adlandırılan ve tabloda da belirtildiği gibi kendini yazılı ve sözlü olarak hemen her konuda ve neredeyse tamamen rahat ve doğal bir biçimde ifade edebilen konuşur düzeyini işaret etmektedir (AOÖÇ, 2013, s. 31).

Belirtilen bu temel düzeyler ve bu düzeylerdeki bireylerin sahip olması gereken dilsel bilgi ve beceriler yüzeysel olarak açıklanmış, bir standart oluşturmak istenmiştir. Yabancı dil öğrenirleri için dünya genelinde kabul gören düzeyler ve bu düzeyler için standart bir tanımlama oluşturulmaya çalışılmıştır. Temel dil becerilerine ilişkin sınıflandırılma ise tablo 2.4.2.'de görüldüğü gibidir:

Tablo 2.4.2.Ortak Öneri Düzeyleri

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Anlama	Dinleme	Benimle ya da ailemle ilgili veya benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim sözcüklerle çok basit tümcelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilirim.	Tek tek tümceleri ve günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri, eğer benim için, örneğin, kişi ve aile, alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine ve benzeri gibi önemli şeylerle ilgili ise anlayabilirim. Kısa, açık ve basit mesajları ve duyuruları anlayabilirim.	Anlaşılır ve ölçünlü dil kullanıldığında ve iş, okul, boş zaman etkinlikleri ve benzeri gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana noktasını anlayabilirim. Eğer oldukça yavaş ve açık konuşulursa güncel olaylar, benim mesleğim ve ilgi alanlarımla ilintili radyo ve televizyon yayınlarından temel bilgileri anlayabilirim.	Bildiğim bir konuda uzun konuşma metinlerini ve sunumları, hatta işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri anlayabilirim. Televizyonda çoğu haber yayınlarını ve güncel söyleşileri anlayabilirim. Ölçünlü dil konuşulduğunda çoğu filmi anlayabilirim.	Uzun konuşmaları, açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş olsa bile takip edebilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister medyada konuşulan dili, hatta hızlı konuşulsa bile, anlamakta hiçbir zorluk çekmem. Sadece farklı konuşma türüne/aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
	Okuma	Örneğin, tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs (tanıtım), yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.	İçlerinde her şeyden önce güncel yaşam ya da meslek dili geçen metinleri anlayabilirim. İçlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel mektupları anlayabilirim.	Yazanların belirli bir tutum ve belirli bir konum izledikleri günümüz sorunlarıyla ilgili makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim. Çağdaş yazınsal düzyazı metinlerini anlayabilirim.	Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanım içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim.

Konuşma	Bir konuşmaya katılım	Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.	Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilsem de; genelde konuşmayı sürdürülebilecek derecede anlayamıyorum.	Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.	Anadilde konuşan biriyle bir konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilir ve savunabilirim.	Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dâhil anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim. Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim.
	Bağlantılı konuşma	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleleri kullanabilirim.	Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.	Deneyimleri, olayları ya da düşümleri, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelelerle konuşabilirim. Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.	Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim. Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.	Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, akıcı ve ayrıntılı bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.	Konuları akıcı, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim. Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.
Yazma	Yazma	Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.	Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.	İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.	Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine akıcı ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.	Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Acık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim.

(Kaynak: AOÖÇ, 2013, s. 32)

Tabloda 2.4.2.'de görüldüğü gibi anlama, konuşma ve yazma temel başlıkları altında değerlendirilen düzeylerin özellikleri A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere her biri için ayrı ayrı ele alınmıştır. Dinleme ve okuma becerisinin anlama başlığı altında ele alındığı görülmektedir. Dinleme becerisi A1 ve A2 düzeyinde temel somut konuları ancak yavaş ve oldukça anlaşılır, basit biçimde ifade edilmesi suretiyle anlama gerçekleşmektedir. A1 ve A2 düzeyindeki okuma becerisi ise kısıtlı sözcük dağarcığının el verdiği oranda gerçekleşebilmektedir. B1 düzeyinde kişi günlük yaşantısında, eğitim alanında ya da sosyal yaşamında sık karşılaştığı konularla ilgili standart dil konuşulduğunda, kişi genel hatlarıyla konuyu anlayabilmektedir. Bu düzeyde günlük konularda, kendi eğitim alanında ya da mektupları okuma yapabilmekte ve genel manasıyla anlayabilmektedir. B2 düzeyinde ise daha çeşitli konuları, filmleri, standart dille konuşulan herhangi bir konuyu büyük oranda anlayabilmektedir. Bu düzeyde rapor ve makale okuyup anlayabilmektedir. C1 düzeyine gelindiğinde kişi pek fazla zorluk çekmeden eğitim, sanat, kültür vb. konularda konuşulanları, takip edebilmekte ve anlayabilmektedir. C1 düzeyinde uzun karmaşık ve uzmanlık alanına giren makaleler bile okunabilmekte, bu düzeydeki kişilerce anlaşılmaktadır. C2 düzeyinde ise artık kişi hiçbir sıkıntı yaşamadan medyayı ya da kişileri dinlemekte ve anlayabilmektedir. Bu düzeydeki dil konuşurları, her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okumakta ve anlamaktadırlar. Konuşma başlığı altında da iki bölüme yer verilmiştir: bir konuşmaya katılım ve bağlantılı konuşma. A1 düzeyinde konuşma becerisine ilişkin gerçekleştirilebilecek eylemler kalıp söz ve davranışlarla sınırlıyken A2 düzeyinde yakın çevreyle iletişimin temel konularda basit bir biçimde kısmen ve süresiz olarak gerçekleştirilebildiği ifade edilmiştir. B1 düzeyinde o dilin konuşulduğu yerleşim yerlerinde genel sorun ve konularla başa çıkabilecek iletişim becerilerini gerçekleştirebileceği dile getirilmiştir. Bu düzeyde kişi öykü ya da film içeriği hakkında konuşabileceği belirtilmiştir. B2 düzeyindeki kişi ise görüşlerini ifade edebilir, savunabilir ve güncel konularda ve herhangi biriyle akıcı sayılabilecek konuşmalar gerçekleştirebilir. C1 düzeyindeki konuşma becerisi etkinlikleri kısaca; kendini zorlanmadan ifade edebilme, görüşlerini rahatça ilgili ilişkiler dâhilinde ortaya koyabilme ve gerekçelendirebilme şeklindedir. C2 düzeyindeki konuşur, her türlü konuda rahatlıkla konuşabilme ve tartışabilme, kendini rahatça ifade edebilme ve konuşmasını mantıklı bir biçimde yapılandırabilme niteliğine sahiptir. Yazma becerisiyle ilgili konuşurun hedef dilde becerilerine göz atıldığında A1 düzeyindeki

biri temel ve kalıp ifadeleri yazabilirken, A2 düzeyinde basit selamlaşma ve mektup yazması mümkündür. B1 düzeyindeki biri düşünce yazısı yazabilirken B2 düzeyinde mektup ya da rapor yazabilir, görüş ortaya koyup savunabilir. C1 düzeyine gelindiğinde kişinin kendini açık bir biçimde metnini doğru yapılandırarak ifade etmesi beklenmektedir. C2 düzeyindeki kişilerin hemen her konuda ve iyi yapılandırılmış bir biçimde metin oluşturması mümkündür (AOÖÇ, 2013, s. 32).

2.5. Dil Bilgisi Öğretimi

2.5.1. Dil Bilgisi

Dil bilgisi, dillerin yapısı ve kurallarıyla ilgilenir. Türkçe Sözlük'te, "Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011, s. 665). "Çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri veren dersin ve kitapların adı. Gramer" (Korkmaz, 1992, s. 44). Karaağaç (2013, s. 80)'a göre, "Bir dilin sesteki sözdizimine kadar bütün birimlerini, bu birimlerin yapı ve anlam özelliklerini araştıran bilim dalı, dil bilgisidir. Bir dil, sözlük ve dil bilgisinden oluşur." Koç (1996)'a göre, "Dilin ses, sözcük ve tümce yapılarıyla bunların birlikte oluşturduğu düzeni öğreten kitaplara ve derse de dil bilgisi adı verilir."

Eker (2010, s. 23) dil bilgisini, "Genel anlamıyla, öğrenim kurumlarının çeşitli aşamalarında, dilin seslerini, sözcük yapılarını, sözcük anlamlarını, sözcük kökenlerini, tümce kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilgi dalıdır. Dil bilgisi, amacına göre, kuralcı, betimleyici, tarihsel karşılaştırmalı, pedagojik, geleneksel ya da metin bilgisel olabilir" şeklinde tanımlanmıştır.

Demir ve Yılmaz (2012, s. 36-40), dil bilgisini dilin işleyişiyle ilgilenen bir alan olarak ifade eder. Dil bilgisi teriminin Batı dillerindeki gramer\gramatik ile aynı anlama geldiğini ifade eder. Gramer teriminin çalışma alanlarını şu şekilde açıklar:

- Dilin biçim bilim ve söz dizim kurallarıyla ilgilenen alan olarak dil bilgisinin biçim yönüne işaret edilir ve bu tanım ses bilgisi ve anlam bilimini kapsamaz.
- Dilin yapısını oluşturan kuralların ders kitabı niteliğinde betimlenmesi.

- Yapısalcı yaklaşımın ortaya koyduğu dilin bütün anlamsal ve üretkenliğinin incelenmesi.
- Dil bilgisinin dil yetisi ile harmanlandığı, dil yetisine hizmet ettiği alan.

Dil bilgisinin amacı açısından; kuralcı dil bilgisi, tasviri(betimleyici) dil bilgisi, tarihi dil bilgisi, filolojik dil bilgisi olarak beş başlık altında incelendiğini ifade eder:

- Dildeki kuralları ve dil kullanımlarındaki doğru ve yanlışları ortaya koyan ve yazı diline dayanan kuralcı dil bilgisi,
- Dile ait kurallar koymakla ilgilenmeyen, doğru olanın ne olduğuyla değil ve kendi dönemindeki mevcut dilsel durumların nasıl olduğuyla ilgilenen ve bu dilsel olguları açıklamayı, betimlemeyi amaçlayan tasviri(betimleyici) dil bilgisi,
- Dilin geçirdiği evrimi ortaya koymayı amaçlayan yani dilin tarihini, tarihsel gelişimini, değişimini ortaya koymayı amaçlayan tarihi dil bilgisi,
- Bir dili lehçe, ağız vb. kendi içinde ya da başka bir dille; karşılaştıran ve benzerlikleri, farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan karşılaştırmalı dil bilgisi,
- Dile ait yazılı metinleri, metin eleştirisi, edebiyat tarihi gibi çeşitli açılardan incelemeyi amaçlayan filolojik dil bilgisi.

Saussure (1998), ise dil bilgisinin yalnızca biçim bilim ya da söz dizim olarak anlaşılması gerektiğini, bu yönlerine ilaveten sözcükleri inceleyen bir bilim/sözlük bilimin de dil bilgisine dâhil olduğunu savunur. Banguoğlu (1986, s. 4), “Eskiden beri insanlar doğru yazıp okumak amacı ile dillerinin bağlı olduğu kuralları tespit etmeye çalışmışlardır. Bu kuralların meydana getirdiği bilgi koluna gramer, dilbilgisi (grammaire) denmiştir. Zamanla bütün yazı dillerinin ve eski medeniyet dillerinin gramerleri yapılmıştır” diyerek dil bilgisini tanımlamıştır. Dolunay (2014, s. 381-386), dil bilgisini bir bilgi kolu olarak niteler ve dil bilgisinin, dilin ses, biçim, kelime grubu, cümle ve anlamsal yapıları ile buna benzer olgularını çeşitli yönlerden ele aldığını, incelediğini ifade eder. Dil bilgisi öğretiminin ise dilin yapısına ait işleyiş kurallarının bireylere kazandırılması olduğunu ifade eder. Dil bilgisi öğretiminin amacının bireylerde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirerek temel dil becerilerini geliştirmek olduğunu söyler. Ana dili öğretiminde dil bilgisel yapıların öğretimi bir zorunluluktur ancak buradaki amaç bireyin okuyup anlama-kavrama,

konuşup kendini ifade edebilme gibi anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini sağlamaktır. Dil bilgisini öğrenmek o dili öğrenmek anlamına gelmez. Dil bilgisi, o dili doğru kullanmak için gerekli olan zemini hazırlar. Dil bilgisi öğretimi bir bilgi kütesinin işlevden yoksun olarak öğretimi olarak algılanmamalı, onun dilin zengin dünyasından faydalanabilmek için bir araç olduğu unutulmamalıdır.

2.5.2. Dil Bilgisinin Dil Öğretimindeki Yeri

Dil bilgisinin dil öğretimin önemli bir parçası olduğu düşünölmektedir. Bireyin ana dilindeki dil bilgisel yapıları daha farkına varmadan kullandığı bilinmektedir. Konuyu çeşitli noktalardan ele alan araştırmacılar, dil bilgisinin; dilin işleyişini sağlayan bir araç olduğunu ve temel dil becerilerinin gelişiminin dil bilgisi ile doğrudan ilişkili olduğunu genellikle kabul etmektedir.

Kerimoğlu (2016, s. 1-6)'na göre, dil bilgisinin özellikle bir yabancıya öğretiminde dilin mevcut kullanımlarıyla öğretilmesi gerekir. Birey dilin işlevsel dil bilgisini öğrenmeli, amaca yönelik bir öğretim gerçekleştirilmelidir. Yani eş zamanlı ve art zamanlı dil bilgisi öğretimi tartışmalarında, dil bilgisi öğretiminin eş zamanlı yapılması gerektiğini savunur. Art zamanlı yaklaşımın dil bilgisinin tarihsel incelemesi olduğuna ve etimolojik çalışmalardaki gerekliliğine değinirken dil öğretiminde eş zamanlı, yani dilin o günkü kural ve yapılarıyla, öğretilmesi gerektiğine dikkat çeker. Art zamanlı bakış açısıyla yapılan açıklamaların bugünün dil bilgisi yapılarından ve kurallarından farklılık gösterdiğinden dil öğretimini güçleştirecektir.

Dil bilgisi öğretiminin amaca yönelik gerçekleştirilmesi dillerin yapı ve özelliklerinin dikkate alınmasıyla mümkündür. Eklemeli dillerden olan Türkçe için dil bilgisi öğretiminde eklerin önemi yadsınamaz. Deny, Türkçenin eklemeli yapısını açıklarken kelimeleri oluşturan yapıların “kök+ yapım eki+ çekim eki” şeklinde olduğunu belirtir. Buradaki kök kavramını kelimenin anlam ifade eden temel unsuru, yapım eki kavramını eklendiği kelimedede anlam değişikliğine yol açan birim, çekim ekini ise eklendiği kelimenin cümle içindeki diğer kelimelerle olan ilişkisini ya da bir kelimenin belli gramer yapılarıyla ilgisini ortaya koyan ek, olarak tanımlamıştır. Türkçede öneklerin bulunmadığını soneklerle kelime türetme yapıldığını, eklerin üst üste geldiğini belirtmiştir. Türkçedeki çekim eklerinin tek bir anlamı sağladığını her ekin bu anlamda tek bir işlevi olduğunu ifade etmiştir (Deny,1995, s. 5-7). Yani dil

bilgisi öğretimi o dilin tipolojisine uygun olarak düzenlenmeli, dil bilgisi öğretimi bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir.

Demirel (2002, s. 114), dil bilgisinin öğretim amaçlarını kısaca şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarmayı ve bunları kullanım alanına getirmek,
- Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratmak,
- Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak.

Kurt (2016, s.260-266), ana dili öğretiminde ve yabancı dil öğretiminde, dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de, sıkça tartışma konusu olan dil bilgisi öğretimine ilişkin bakış açılarının çeşitlilik gösterdiğini dile getirir. Benimsenen yaklaşımların da dil bilgisi öğretimine ilişkin bakış açılarını doğrudan etkilediğini ifade eder. Ona göre dil bilgisini dört temel dil becerisi gibi görmek de onlardan kopuk, bütünü başka bir beceri olarak görmek de yanlıştır. Kurt, yazılı ve sözlü iletişimi sağlamayı amaçlayan dil öğretiminin, ancak dil bilgisel yapıların iyi bilinmesiyle mümkün olduğunu savunmaktadır. Çünkü dildeki, dil bilgisi yapılarını bilip o dilde iletişim kuramama durumunun bireylerin en büyük problemi olduğunu ifade etmektedir. Yani hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde “dil bilgisi öğretiminin dil öğrenim sürecindeki işlevi-işlevsizliği ya da gereksizliği” tartışmaları için, dil bilgisinin ayrı bir beceri alanı olmadığını ve temel dil becerilerinin gerçekleştirilmesini sağlayan bir alan olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada dil öğretiminin amaçlarına uygun olarak dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

2.5.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tarihi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik kaleme alınmış ilk eser olan Divânü Lügâti't-Türk Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmıştır ve dil bilgisine ilişkin değerli bilgiler sunmaktadır. Burada kelimeler, isim ve fiil olarak sınıflandırılmıştır. Sadece isim-fiil ayrımı yapılmakla kalınmamıştır. Örneğin; fiilden türeyen sıfatlar açıklanırken hangi ek ve kuralla meydana geldiği de belirtilmiştir. “Bardı”, gitti, kelimesinin sıfat hâlinin “bardacı”, gidici, olduğu ve bunun bütün

fiiller için benzer şekilde ve ekle gerçekleştirildiği ifade edilmiştir (2. Cilt s. 32). Fiillere ve isimlere gelen daha pek çok ek; eklenme biçimi, kattığı anlam ve işlevi açısından incelenmiştir. Örneğin “sa” ekinin geldiği isimlere/fiillere “istemek, arzulamak” anlamı kattığı örneklerle sunulmuştur. Örneğin, “et’ kelimesine gelerek “etsedi” yani et yemek istedi anlamı kattığı belirtilmiştir (1. Cilt s.279-281). Kaşgarlı Mahmut, Türkçede kelime köklerinde bir değişiklik olmadığını, çeşitli eklerin kelimenin sonuna eklenmesi suretiyle yeni anlamlar, kelimeler, ortaya çıktığını belirtmiştir (3. Cilt s.312). Çeşitli fiil yapan isim yapan eklerin yanı sıra anlam ilişkisi kuran ekler de yer vermiştir. Örneğin, izafet edatı olan “sı”nın kelime sonuna gelerek isimler arasında ilgi kurduğunu (anınğ atası, aninğ anası gibi), yalnızca fiillere gelen “sa” ekinin şart bildirdiğini (örneğin; ol efke barsa = o, eve giderse, sen kaçan barsa sen = sen ne zaman gidersen) ifade etmiştir. Emir kalıbındaki “ma”nın fiillere gelerek olumsuzluk kattığını örneklerle açıklar. “Kıl” kelimesinin sonuna gelen “ma”, kelimeyi “kılma” şeklinde anlamsal olarak yapma anlamı vererek olumsuzlaştırır (3. Cilt, s. 207-213). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için ilk eser sayılan Divânü Lügâti’t-Türk’te tüm bu dil bilgisi yapıları karşılaştırmalı olarak incelenmiş, yer yer Arapçadan örnekler verilmiştir. Her iki dilin birbirinden ayrılan ve benzer kurallarına, yapılarına değinilmiştir. Türkçe için bir hazine olan bu eserde daha pek çok ek, işlevi, kattığı anlam ve örnekleriyle birlikte verilmiş, açıklanmıştır (TDK, Divânü Lügâti’t-Türk, 2013).

Öte yandan Codex Cumanicus, Kitâbü’l-İdrâk li-Lisâni’l-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-i Türkî ve Acemî ve Mugalî, Et-Tuhfetü’z-Zekiyefi’l-Lügati’t-Türkiyye, Bülğatü’l-Müştâk fi Lügati’t-Türk ve’l-Kıfçak, El-Kavânînu’l- Külliyyeli-Zabti’l-Lügati’t-Türkiyye, Ed-Dürretü’l-Mudiyyefi’l-Lügati’t-Türkiyye gibi sözlük ve gramer kitapları da vardır (Ercilasun, 2004, s. 386-395). Bu kitaplar Divânü Lügâti’t-Türk’le aynı amacı taşımasa da Türkçe için oldukça önemli eserlerdir. Öte yandan Ali Şir Nevayî’nin, Muhakemetü’l-Lugateyn adlı eseri hem Türkçe-Farsça karşılaştırmasına ve incelemesine yer vermesi hem de Türk kültürü ve millî değerlerine yer vermesinden ötürü önem arz etmektedir. Hilyet’ül-Lisân ve Heybetü’l-Lisân adlı Arapça-Türkçe-Moğolca bir sözlük olan ve 14. yüzyılda yazıldığı tahmin edilen eserin de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine hizmet eden eserler arasında anılması gerekmektedir (Güzel ve Barın, 2013, s. 25-32).

2.6. Eklemeli Dil Yapısı ve Türkçe

Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna mensup olan Türkçe eklemeli bir dildir. Eklemeli dillerde, kelimelerin başına ya da sonuna ek getirilerek yeni kelimeler oluşturulur (Eker, 2010, s. 78). Korkmaz (1992, s. 73), eklemeli dilleri: “Kelime köklerini sabit tutup, birbirinden farklı görevlerle yüklü çekim ve yapım eklerini, değişmeyen sabit köklere ekleyen diller” olarak tanımlamıştır. Karaağaç (2013, s. 70-71), dillerin yapılarına göre üçe ayrıldığını, bunların tek heceli diller, eklemeli diller, çekimli diller olduğunu belirtir. Türkçenin eklemeli dillere dâhil olduğunu, eklemeli dillerde söz köklerine ya da gövdelerine ekler getirilerek yeni sözler oluşturulduğunu ifade eder. Koç (1996, s. 68), Türkçenin sondan eklemeli bir dil olduğunu ve bu eklerin eklendikleri sözcüklerin anlamını değiştirip yeni anlam yaratması durumunda yapım eki, sözcükler arasında ilişki kurma durumunda ise çekim eki olarak adlandırıldığını ifade etmiştir.

Türkçe Ural-Altay dillerinin Altay koluna mensup, son ekli eklemeli bir dildir (Ergin, 2013, s. 8-9).

Korkmaz (1992, s. 52), ek terimini:

“Cümle içinde kelimeler arasında geçici anlam ilişkileri kurmak veya yeni bir kelime türetmek üzere kök ve gövdelerin sonuna eklenen ses veya seslerden oluşan öge. Dünya dillerinde, ekler, kelimedeki eklenme yerlerine göre ön ek, iç ek ve son ek olmak üzere üç türdür. Türkçedeki eklerin hepsi de son ek türündendir. Ekler görevleri bakımından çekim ekleri ve yapım ekleri olmak üzere ikiye ayrılır.” şeklinde tanımlamıştır.

Ek: “Sözcüğün yapısı ve çekimiyle ilgili konu, dil bilgisinin önemli konularından biridir.” (Karaağaç, 2013, s. 249).

Eker (2010, s. 307)’e göre, Türkçede ad ve fiil kökleri vardır ve bu kökler arasında keskin bir ayrım bulunmaktadır. Bu ayrım Altay dillerinin en önemli morfolojik özelliklerindedir. Türkçede yeni sözcükler üretmek için yapım ekleri, sözcükler arasında anlam ilişkisi kurmak için çekim ekleri bulunmaktadır. Eker (2010, s. 312-313)’in belirttiği, eklerin genel özelliklerinden bazıları şunlardır:

1. Ekler sonradan oluşturulamaz, tarihin bilinmeyen dönemlerinden beri vardır.
2. Türkçede yalnızca son ek vardır.
3. Ekler, yapım ekleri ve çekim ekleri olmak üzere ikiye ayrılır.

4. Çekim ekleri ilgili sözcük kategorisinde yer alan tüm sözcüklere eklenebilir.
5. Ekler bağımlı biçim birimlerdir, yalnız başlarına kullanılamazlar.

Karaağaç (2010, s. 247-250)'a göre gösterge değeri olan her ses ya da ses öbeği, biçim olarak adlandırılır ve ses ve anlam ilişkisinin adı biçimdir. Dil göstergesinin malzemesi ses, anlamı değiştiren ve birleştiren unsur ise biçimdir. Biçim birimleri; asıl biçim birimleri ile yapımlık ve çekimlik bağılı biçim birimleri olarak sınıflandırmak mümkündür. Biçim birimi ise; anlamlı, anlam değiştirme veya birleştirme özelliği olan ses ya da ses öbeği olarak tanımlar. Biçim birimleri de kendi içerisinde ikiye ayrılır: Asıl biçim birimleri ve bağılı biçim birimleri. Tek başına anlamı bulunan ve var olan birimleri asıl biçim birimleri olarak ifade eder. Bağılı biçim birimlerin bu asıl biçim birimlerinden ortaya çıktığını, kendi başlarına anlamları olmadığını fakat sözcüklerin kök ya da gövdesine gelerek yeni sözcükler ortaya çıkarmak ya da sözcükler arasında anlam ilişkisi kurmak gibi işlevleri olduğunu belirtir. Türkçedeki bu yapımlık bağılı biçim birimlerin, önceki bilgi adına, yani geriye doğru; çekimlik bağılı biçim birimlerin yönünün ise ileriye doğru olduğunu dile getirir.

Karaağaç'ın eklere ilişkin tasnifi aşağıda tablo 2.6.1.'de görüldüğü gibidir:

Tablo 2.6.1. Türkçede Eklerin Sınıflandırılması

Yönü geriye doğru olan yapılar:	Yönü ileriye doğru olan yapılar:
Yapımlık bağılı biçim birimleri	Çekimlik bağılı biçim birimleri
1. Yapımlık bağılı biçim birimleri	1. Çekim ekleri
2. Çokluk eki	2. Durum ekleri
3. İyelik eki	3. Çekim edatları
4. Yapımlık söz öbekleri	4. Çekimlik söz öbekleri
5. Yardımcı eylemler	5. Yardımcı cümleler

Kaynak: (Karaağaç, 2010, s. 249)

2.7. Türkçede Ekler

Türkçede ekler, yapım\yapma (türetim\üretim) ekleri ve çekim ekleri olarak iki başlık altında incelenmektedir (Eker,2010, s. 314).

Çalışmanın kapsamının çekim ekleri ve bir alt başlık olarak isim çekim ekleriyle sınırlı olmasından ötürü her biri ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

2.7.1. Çekim Ekleri

Eker (2010, s. 334-339), çekim eklerini (inflectional suffix), eklendikleri sözcüklerin anlamını değiştirmeyen, sözcükler arasında durum, iyelik, çokluk, kip, zaman, kişi, sayı vb. geçici ilişkiler kuran görevsel bağımlı biçim birimler olarak tanımlar. Çekim eklerinin ad ya da eylem soylu sözcüklere eklendiklerini ve bu sözcüklere yeni anlam katmayıp işlevlik kazandırdıklarını ifade eder. Çekim eklerinin eklendiği sözcüğün türüne göre ad çekim ekleri ve eylem çekim ekleri olarak ikiye ayrıldığını ifade eder.

Gencan (2001, s. 84), çekim eklerinin(takılarının) çeşitlerini ve işlevlerini şu şekilde ifade eder:

- Eklendikleri sözcüklere çoğulluk anlamı veren ekler,
- Adları çekimleyen durum ekleri,
- İyelik ve genitif ekleri,
- Eylemleri çekimlemeye yarayan kip ve kişi ekleri.

Çekim ekleri, “sözcüklerin kök ya da gövdelerine gelerek, durum, kişi, zaman, soru, çoğul ya da olumsuzluk kavramı verir ve sözcükler arasında anlamlı ilişkiler kurar. Türkçe, bu eklerle anlam zenginlikleri, anlatım kolaylıkları kazanmaktadır.” (Koç, 1996, s. 70). Paçacıoğlu (1987, s. 42), çekim eklerini, eklendikleri kelimeler aracılığıyla, nesnelere ya da hareketlerin ilişkilerini, durumlarını, bağlantılarını belirten ve onlara işlevlik kazandıran ekler olarak tanımlar. Yeni bir anlam yaratmayan bu ekler, isim ve fiillere eklenebilir.

Karaağaç (2013, s. 323)’a göre, çekimlik bağı biçim birimleri, varlığın bir başka varlıkla ya da eylemle ilişki kurabilmesini sağlar.

“İlişki adları olan çekimlik bağlı birimlerin yönü ise; ileriye doğrudur: ağaç-ın, ağac-ı, ağac-a, ağaç-ta,ağaç-tan,ağaç-ça, ağaç gibi ağaç kadar, ağac-a kadar, ağaç kadar, ağac-a kadar, ağaç için vb. Ad ve eylem çekimleri, onların var oluş biçimleridir. Sözlere deyim ve atasözü gibi her türden kalıp birimleri, donuk birimler hâlinde yer aldıkları sözlüklerden alıp bir araya getirmeye çekim denir. Çekim, nedensiz ve sosyal genellemeleri ifade eden sözcük birimlerini bir araya getirerek, onlarla nedenli ve bireysel özelleme yapmaktır. Kök, gövde veya kalıp sözler dizimleri, nedenli birer bireysel özellemedir; yani dil edinimi sosyal, dil kullanımı bireyseldir.” (s. 323).

Tanımlardan anlaşıldığı üzere çekim ekleri sözcükler, söz öbekleri arasında çeşitli ilişkiler, bağıntılar kurmayı sağlayan eklerdir.

2.7.2. Ad (İsim) Çekim Ekleri

Karaağaç (2013, s. 324-325), ad (isim) çekimini dil kullanımında varlık-varlık (söz öbeği) ya da varlık-eylem (cümle) yapılarındaki ilişkiler olarak tanımlar. “Ad çekiminde kullanılan ekleşmiş veya ekleşmemiş bütün çekimlilik bağlı birimler, varlığın nitelediği yapılar olan söz öbekleri ile eylemin nitelendiği yapılar olan cümlelerde yer alan öğelerin birbirleriyle ilişkilerinin adlarıdır.” (s.324)

Türkçede ad çekiminin, bir kısmının ad durum ekleri, bir kısmının da son çekim edatlarıyla yapıldığını ifade eden Karaağaç, Türkçenin ad durum eklerini ve son çekim edatlarını aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

Tablo 2.7.2.1. Türkçede İsim Çekim Ekleri

1.Yalın Durum	(ad+0)+(ad+0)	Var oluş sıfatı(niteleme öbeği)
	(ad ‘eylem adı’+0)+(ad+0)	Eylem sıfatı(niteleme öbeği)
2.İlgi Durumu	(ad+ilgi d.)+(ad+0)	İlgi öbeği(ilişkilendirme öbeği)
	(ad+ilgi d.)+(ad+iyelik)	Ad tam.(ilişkilendirme öbeği)
	(ad+’zamir’+ilgi d.)+(ad + iyelik)	İyelik ö.(ilişkilendirme öbeği)
3.Yapma Durumu	(ad+yapma d.)+(yüklem)	(ad+yapma d.)+(ad)(nit.)
4.Yaklaşma Durumu	(ad+yaklaşma d.)+(yüklem)	(ad+yaklaş.d.)+(ad)(nit.)
5.Bulunma Durumu	(ad+bulunma d.)+(yüklem)	(ad+bulunma d.)+(ad)(nit.)

6.Uzaklaşma Durumu	(ad+uzaklaşma d.)+(yüklem)	(ad+uzakl.d.)+(ad)(nit.)
7.Araç Durumu	(ad+araç d.)+(yüklem)	(ad+araç d.)+(ad)(nit.)
8.Eşitlik Durumu	(ad+eşitlik d.)+(yüklem)	(ad+eşitlik d.)+(ad)(nit.)
9.Yön Durumu	(ad+yön d.)+(yüklem)	(ad+yön d.)+(ad)(nit.)
10.Neden Durumu	(ad+sebeb d.)+(yüklem)	(ad+sebeb d.)+(ad)(nit.)
11.Karşılaştırma D.	(ad+karşılaştırma d.)+(yüklem)	(ad+karşıl.d.)+(ad)(nit.)
12.Benzerlik Durumu	(ad+benzerlikd.)+(yüklem)	(ad+benz.d.)+(ad)(nit.)
13.Sınırlama Durumu	(ad+sınırlama d.)+(yüklem)	(ad+sınırl.d.)+(ad)(nit.)

(Kaynak: Karaağaç, 2013, s. 325)

Karaağaç, ad durumu çekim eklerini; çokluk eki, iyelik eki, durum ekleri, bildirme ve soru eki olarak sınıflandırır. Koç (1996, s. 70) ise isimlere gelen çekim eklerinin; ad durumu ekleri, iyelik ekleri, ilgi eki ve -la (-le) eki (“ile” sözcüğünün ek olarak kullanılması) olduğunu belirtmiştir.

2.7.3. Durum (Hâl) Ekleri

Durum ekleri, iyelik eklerinden sonra gelir ve öbek ya da isimlerin diğer kelimelerle ilişki kurmasına olanak sağlar. Bugün Türkçede altı durum (hâl) eki vardır. Bunlar: yalın, belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma ve ilgi ekidir (Demir ve Yılmaz, 2012, s. 209-210). “Durum eklerinin ortak işlevi cümle içinde yüklem ile ilişki kurmaktır.” (Kerimoğlu, 2016, s. 57).

Kimi kaynaklarda ad durum eklerinin sayısı 14’e kadar çıkmaktadır. Fakat genel olarak ad durum eklerinin sayısı 5 olarak kabul edilmektedir. Bunlar: yalın, yükleme, yaklaşma, bulunma, uzaklaşmadır (Eker, 2010, s. 335).

2.7.4. Yalın (Nominatif) Durumu\Hâli

Yalın durumda ad, dilin sözlük kullanımından farklı fakat diğer ad ya da özelliklerle ilişkilendirilmemiş durumdadır (Karaağaç, 2013, s. 331). Yalın durumu işaret eden bir ek yoktur. İsim kök ya da gövdeleri ek almadan yalın durumunda kullanılabilir. Cümlede özne görevinde kullanılabilirler (Demir ve Yılmaz, 2012, s. 210). “İsimlerin başka bir unsura bağlı olmayan normal teklik, çokluk ve iyelik

şekilleri yalın hâlleridir. Mesela taş, ev teklik yalın hâli, taşlar, evler çokluk yalın hâli; taşlarım, evlerimiz iyelik yalın hâlidir.” (Ergin,2013, s. 227:228).

Ek almayan her sözcük yalın durumda değildir. Yalın durum ismin ek almamış durumudur şeklindeki algı doğru değildir. Örneğin; “Ali kitap aldı.” cümlesindeki “kitap” sözcüğü ek almadığı hâlde eylemin etkilediği nesne konumundadır yani yalın durumda değildir. Eksiz belirtme söz konusudur (Kerimoğlu, 2016, s. 60-61).

2.7.5. Belirtme (Akuzatif) Durumu\Hâli

Belirtme durumu farklı kaynaklarda birbirinden farklı terimlerle ifade edilmiştir. Belirtme hâli için yükleme (Eker, 2010), yapma (Ergin, 2013; Karaağaç, 2013) gibi terimler kullanılmaktadır. Belirtme hâli, cümledeki fiilin işaret ettiği oluştan etkilenen nesneyi gösterir ve bu eki alan sözcük cümlede belirtili nesne görevindedir. Cümlede geçişli bir fiil varsa bu eki alan isimler ortaya çıkarlar (Demir ve Yılmaz, 2012, s. 210).

Karaağaç (2013, s. 335-337), yapma durumu terimini tercih etmekte ve söz öbeklerinde ve cümlelerde eylemin gösterdiği, etkilediği varlığın yapma durumunda olduğunu ifade etmektedir. Geçişli eylemlere bağlanan adın, eylemdeki oluş ya da hareketten etkilenen varlık konumunda olmasını yapma durumu olarak açıklar. Geçişli eylemin bulunduğu cümlelerdeki nesne ek almış olsun ya da olmasın yapma durumundadır diyerek yapma durumunun kullanımını şu şekilde dile getirir:

- Yapma durumu geçişli eylemlerin bulunduğu cümlelerdeki nesnelik durumudur ve geçişli eylemlerin etkilediği varlıklar bu durumdadır.
- Nesnenin belirsiz olduğu durumlarda yapma eki kullanılmaz.
- Çokluk ekinin belirsizlik işlevinde kullanılabilmesi sadece belirtisiz nesne işlevinde mümkündür.
- İyelik eki almış birinci ve ikinci teklik ve çokluk yapılar belirli nesne durumundadır. Üçüncü teklik ve çokluk iyelikli yapılar ise iyelik öbeği oluşturduklarında belirli nesne, ad tamlaması oluşturduklarında ise belirli ya da belirsiz nesne olabilirler.
- Eğer cümlede birden fazla varlık adı bağlama öbeği şeklinde sıralanmamışsa, bir cümlede hem belirli hem belirsiz nesne bulunmaz.

Banguoğlu (1986, s. 263-264), -i hâlini adın kimi hâli olarak tanımlar ve cümlede kelimenin geçişli eylemden doğrudan etkilenmesi durumu olarak açıklar. Bu sebepten ötürü etkilenme hâli olarak da adlandırıldığını ifade eder.

Ergin (2013, s. 228), ismin geçişli fiilin etkisi altında olduğu hâli için yapma hâli terimini kullanır. Yapma yani akuzatif hâlin, ismi fiile bağlayan genellikle ekli kullanılan isim çekim hâllerinden olduğunu belirtir.

2.7.6. Yaklaşma (Datif) Durumu\Hâli

Farklı işlevlerinden ötürü kimi kaynaklarda yaklaşma (Eker, 2010; Ergin, 2013; Karaağaç, 2013), kimi kaynaklarda ise yönelme (Demir ve Yılmaz, 2012; Koç, 1996) hâli terimi kullanılmaktadır. Fiilin işaret ettiği oluşun “yön, amaç, bedel, sebep” vb. özelliklerini göstermek için kullanılan -(y)A durum eki (Demir ve Yılmaz, 2012, s. 210), bu farklı işlevlerinden ötürü farklı terimlerle ifade edilmektedir.

Ergin (2013, s. 233-234), datif ekinin fiildeki oluşun istikametini, bu eki alan isme yaklaştığını, yöneldiğini belirtmek için kullanıldığını ve Batı Türkçesinde bu ekin -e, -a olduğunu ifade etmektedir. Datif ekinin asıl olarak isimleri fille bağladığını ancak edatlara bağladığı durumların da var olduğunu ve aslında bu durumda edatların datifi kuvvetlendirip yine fiile bağladığını dile getirmiştir. Koç (1996, s. 73-74), yönelme durumu terimini kullanmakta ve bu ekin; için-mak için, benzerlik, yerine koymak, söze ünlem anlamı katma, yönelmeli ilgeç oluşturma, ikileme oluşturma, deyim kurma... vb. görevlerde kullanıldığını ifade etmiştir. Karaağaç (2013, s. 337-340), eyleme yön ya da yaklaşma anlamı katan bu durumun mutlaka ek ile yapıldığını ve neden, ilgi, gereklilik, görüş, zaman, karşılaştırma, yer işaret etmek için de kullanıldığını ifade eder. Yaklaşma durumu ekinin Türkiye Türkçesinde -a, -e olduğunu cümleye, söz öbeğine farklı anlamlar katabileceğini; farklı işlevler üstlenebileceğini dile getirir.

2.7.7. Bulunma (Lokatif) Durumu\Hâli

Genellikle bulunma (Eker, 2010; Karaağaç, 2013; Paçacıoğlu, 1987; Demir ve Yılmaz, 2012) durumu-hâli terimi tercih edilse de kalma (Koç, 1996) durumu olarak da adlandırılmıştır. Demir ve Yılmaz (2012, s. 211), bulunma durumunda

-DA eki ile eylemin gösterdiği oluşun nerede gerçekleştiğini yani yerin bildirildiğini ve buradaki yer kavramının hem soyut hem somut bir kavram olabileceğini ifade eder. Cümlede bu eki alan söz ve söz öbeğinin dolaylı tümleç ögesini oluşturduğunu dile getirir. Karaağaç (2013, s. 340-341)'a göre; bulunma durumunun temel görevi bulunma ifade etmenin yanı sıra yer, zaman, süreç, devamlılık, iş vb. bildirme işlevleri de bulunmaktadır. Türkiye Türkçesinde bu ekin “-da, -de, -ta, -te” olduğunu ve yer bildirdiğini ifade eder. Kullanım şekline göre; konuluk bulunma, zamanlık bulunma, nedenlik bulunma, tarzlık bulunma, görüşlük bulunma gibi sınıflandırmalarda bulunur.

Ergin (2013, s. 234-235) bu durumun mutlaka ek (lokatif eki) ile yapıldığını, en temel fonksiyonunun bulunma anlamı katmak olduğunu belirtir. İsmi fiile bağlayan bu ek daha pek çok görevde kullanılabilir: bulunma, zaman, yer, gaye, miktar, vasıf, sebep vs.... Koç (1996, s. 74-76) ise kalma durumu terimini tercih eder ve kalma ekinin eklendiği sözcüklere; kalmalı ikileme, kalmalı ad öbeği, deyimleşmiş eylem öbeği, süreklilik anlamı katma gibi çeşitli görevleri olduğunu dile getirir. Paçacıoğlu (1987, s. 46), bulunma hâlinin fiilin gerçekleştiği yeri gösterdiğini ve ismi fiile bağladığını belirtir.

2.7.8. Uzaklaşma (Ablatif) Durumu\Hâli

Farklı görev ve anlamlarından dolayı farklı terimlerle ifade edilen bu isim durumu kimi kaynaklarda uzaklaşma (Karaağaç, 2013; Eker, 2010; Paçacıoğlu, 1987) hâli kimi kaynaklarda ayrılma (Demir ve Yılmaz, 2012) hâli, kimi kaynaklarda çıkma (Koç, 1996) hâli olarak adlandırılmıştır. Demir ve Yılmaz (2012, s. 211), -Dan eki ile oluşturulan bu durumun cümlede genellikle dolaylı tümleç görevinde kullanıldığını yer yer zarf olarak kullanımının da bulunduğunu ifade etmiştir. Fiilin işaret ettiği oluşun başladığı noktayı, sebebini, miktarını ya da uzaklaştığını göstermek gibi işlevleri olduğunu dile getirmişlerdir. Koç (1996, s. 77-80) bu durumun bazen neden, bazen sayı, ölçü, oran, azlık-çokluk bazen zaman, bazen kesinlik, doğrulama, bazen yön, uzaklık, bazen üstünlük, karşılaştırma belirtmek için kullanıldığını ifade eder. Karaağaç (2013, s. 341-344) uzaklaşma durumunda mutlaka ek kullanıldığını ve kendisinden uzaklaşılan varlığın bu eki aldığını ifade etmiştir. Yani bu ek, söz öbeği ya da cümledeki eylemin gösterdiği oluşun, eki alan kavramdan, varlıktan uzaklaştığını göstermek için kullanılır. Bu temel işlevinin

dışında çıkma, ayrılma, başlama, yokluk, kaynak, tür gibi anlamları da mevcuttur. Uzaklaşma durumunun kullanımına göre; öznellik uzaklaşma, tarzlık uzaklaşma, konuluk uzaklaşma, araç gereç uzaklaşması şeklinde sınıflandırılabilir. Paçacıoğlu (1987, s. 46), “uzaklaşma hâli ismi isme (günler-den birgün), ismi fiile (kürsü-den kalktı), ismi edata (yaz-dan sonra) bağlar” şeklinde uzaklaşma hâlinin etkileşimini dile getirmiştir. Ergin (2013, s. 235-237), ablatif eki olarak adlandırdığı uzaklaşma durumu ekinin ünsüz uyumuna bağlı olarak -dan, -den, -tan, -ten biçiminde kullanıldığını ifade etmiştir.

2.7.9. İlgî (Genitif) Durumu-Hâli\Eki

Korkmaz (1992, s. 86-87), ilgi hâlini “Tamlamalarda bir ismin başka bir isimle ilgili olma hâli.” ilgi ekini ise: “Eklendiği isim ile başka bir isim arasında, asıl görevi itibariyle ilgi bağı kuran ek” olarak tanımlamıştır. Paçacıoğlu (1987, s. 45), ilgi hâli ekinin; ünsüz ile biten bir sözcüğe eklenirken -ın, -in, -un, -ün; ünlü ile biten bir sözcüğe eklenirken ise -nın, -nin, -nun, -nün şekline büründüğünü ifade etmiştir. Karaağaç (2013, s. 334) bu durumun bir ad ile başka bir ad arasında ilişki kurma işlevi olduğunu belirtir. Türkçede ilişkilendirmelerin önemli olduğunu söz öbeklerinde (ilgi durumu ile iyelik eki) ve cümlelerde (zamir ile kişi eki) iki şekilde ilişkilendiricinin kullanıldığını dile getirmiştir. Bu ilişkilendirmeler ile tamlamalardaki tamlayanın, cümlelerdeki öznenin tespitinin imkân bulunduğunu ifade etmiştir. Kerimoğlu (2016, s. 58-61), ilginin bazı kesimlerce durum olarak kabul edildiğini ve bir kısım içinse durum olarak görülmediğini bu tartışmaların temelinde ilginin işlevlerinin bulunduğunu ifade eder. Durum yani hâl eklerinin en temel işlevinin isimle yüklem arasında ilişki kurması gerekliliğinden ötürü ilginin durum olamayacağını ifade eder. Buna dayanak olarak ilgi ekinin isimle isim arasında ilişki kuran tamlamalardaki kullanımını gösterir. Ergin (2013, s. 228-231) ilgi hâli, genitif hâli terimini kullanmakta ve hâl kategorisine almaktadır. Bu hâlin ismin başka bir isimle olan ilişkisini, ilgisini, münasebetini gösterdiğini çoğunlukla ek ile yapıldığını ancak eksiz kullanımının da bulunduğunu dile getirir. Genitif ekinin yani ilgi ekinin genel olarak ismi isme bağladığını bazen de ismi fiile bağladığını; aralarında ilişki kurduğunu ifade eder. Bunun yanı sıra zamirleri edatlara bağlama, ilişkilendirme işlevinin de bulunduğunu belirtir. Koç (1996, s. 80), tamlama durumu eki olarak adlandırdığı bu ekin farklı kullanımlarını şöyle açıklar: isim öbeği biçiminde

deyimler oluşturur, deyimleşmiş fiil öbeği oluşturur, bazen de tamlanan söylenmediğinden tamlayan eki alan sözcük yüklemleşir.

2.7.10. Çoğul-Çokluk Eki

Koç (1996, s. 97-100), hem isimlere hem de fiillere gelen eklerden biri olan çoğul ekini Türkçenin ortak kullanılan çekim ekleri olarak nitelendirir. Türkçedeki çoğul ekinin -lar, -ler biçiminde olduğunu ve temel işlevinin eklendiği sözcüğe çoğul kavramı vermek olduğunu ifade etmiştir. Bu işlevinin dışında; genelleme kavramı, seslenme, aile kavramı, ikileme kurma, saygı yaratma, ilgi-bağlılık kurma, anlamı pekiştirme gibi çeşitli kullanımlarının bulunduğunu dile getirmiştir. Eker (2010, s. 337)'e göre genel olarak Türkçenin mantık yapısında birden fazla olanı, sayıca çok olanı ya da bir aşırılığı belirtmek için çoğul yani çokluk eki kullanılır.

Demir ve Yılmaz (2012, s. 207-208), isimlere gelen çoğul ekinin kelimeler arasında ilgi kurma işlevinin olmadığını yalnızca eklendiği sözcüğü etkileyerek sayılabilen bir varlıksa sayıca çokluğunu, sayılamayan bir varlıksa abartmayı gösterdiğini ifade etmiştir. Öte yandan sayı sıfatlarıyla oluşturulan tamlamalarda sıfatın nitelediği isim çoğul eki alamazken yabancı dillerden dilimize giren ve sözcüğün kendi içinde çoğulluk barındırdığı durumlarda çoğul eki alabildiğini ifade etmiştir. Ayrıca çoğul ekinin bazı istisnalar dışında diğer isim çekim eklerinden önce geldiğini bu durumun Çuvaşça haricindeki diğer bütün Türk dillerinde geçerli olduğunu belirtmiştir. Paçacıoğlu (1987, s. 43), çokluk ekinin yalnızca eklendiği sözcüğü etkilemesinin, diğer sözcüklerle ilişki kurma işlevinin bulunmamasının onu iyelik, hâl ve soru eklerinden ayıran özelliği olduğunu ifade etmiştir.

Ergin (2013, s. 220-221), normalde bir ismin tek bir nesneyi karşılayan teklik şeklinde olduğunu ancak çokluk eki alarak birden çok nesneyi ifade eden bir biçime büründüğünü dile getirir.

“Türkçenin çokluğu belirsiz bir çokluktur. Birçok dil gibi Türkçede de sayılabilir veya sayı bildiren çokluklar yoktur: Ağaçlar çiçek açıyor” (Karaağaç, 2013, s. 326).

2.7.11. İyelik Ekleri

Korkmaz (1992, s. 92), “ismin karşıladığı nesnenin bir şahsa veya nesneye ait olduğunu belirten çekim ekleri.” olarak tanımlar iyelik eklerini. Karaağaç (2013, s. 327-329)’a göre; Türkçenin ilişkilendirme öbeklerinden biri olan iyelik ifadesi varlığın kime ya da neye bağlı, ait oluşunu ifade eder. Diğer iki ilişkilendirme öbeğiyle birlikte (ad tamlaması öbekleri, ilgi durumu öbekleri) iyelik çekimi sahiplik ve aitlik bildiren, ilişkilendirme öbekleri arasında yer alır. Türkçede iyelik çekimi 1. teklik, 2. teklik, 3. teklik, 1. çokluk, 2. çokluk, 3. çokluk olarak gerçekleşir. İyelik kullanımıyla ilgili bazı özellikler şunlardır: bir sözcük yalnızca bir iyelik eki alabilir, bazı istisnalar dışında-ek yığılması-, iyelik eki aidiyet bildirdiği için zamirler iyelik eki almazlar, adları eylemlere değil adlara bağlarlar, üçüncü kişi iyelik ekinden sonra durum ekleri gelmesi durumunda araya bir -n- yardımcı sesi, zamirin n’si, girer.

Paçacıoğlu (1987, s. 43), iyelik eklerinin çokluk ekinden sonra geldiğini, hâl ve soru ekinden ise önce geldiğini ifade etmiştir.

Ergin (2013, s. 221-225), iyelik eklerinin ben, sen, o, biz, siz, onlar şahıslarına işaret eden, nesnenin bu şahıslardan birine ait olduğunu belirten ekler olduğunu ifade eder. İyelik eklerinin 1. teklik şahıs için -m, 2. teklik şahıs için -n, 3. teklik şahıs için -ı, -i, -u, -ü; -sı,-si, -su, -sü, 1. çokluk şahıs için -mız, -miz, -muz, -müz, 2. çokluk şahıs için -nız, -niz, -nuz, -nüz 3. çokluk şahıs için -ları, -leri şeklinde olduğunu belirtmiştir. Demir ve Yılmaz (2012, s. 208-209) iyelik eklerinin aitlik bildirme işlevinin dışındaki işlevlerinin genellikle göz ardı edildiğini belirtmiştir. Bu ekin, iyelik, kişi ve sayı belirttiğini, bunun yanı sıra isim tamlamalarında tamlanana geldiğini, nadiren sıfatlaştığını ve kimi durumlarda tamlayan olmadan kullanıldığını dile getirmiştir. Eker (2010, s. 336), Türkçedeki iyelik eklerinin kökeninin kişi zamirleri olduğunu ifade etmiştir.

2.8. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Akdoğan (1993)'ın, yüksek lisans tezinde, sondan eklemeli bir dil olan Türkçe için eklerin öğretiminin önemini ortaya koymak ve Türkçenin bu anlamda nasıl daha iyi öğretilebileceğine yanıt bulmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara Üniversitesi TÖMER' de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kompozisyon örneklerinden yararlanılmıştır. Çalışma, yaşları 18-20 arasında değişen 108 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin temel düzeyde öğretilmesi gereken ad durum ekleri ile ilgili yazılı kompozisyonları incelenmiştir. Aynı zamanda öğrencilere ad durum ekleriyle ilgili bir test uygulanmıştır. Testte her bir ad durum eki için 15 cümle oluşturulmuş ve öğrencilerden bu cümlelerdeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Test sonuçları cümle cümle ve her bir ad durum eki için yanlış sayısı tespit edilerek incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler en çok ad durum eklerinde hatalar yapmaktadır. Hem Temel Türkçede hem de Yüksek Türkçede en çok yanlış kullanılan ad durum ekinin ise belirtme hâli eki olduğu görülmüştür. Buna göre yapılan yanlışların büyük bölümüne öğrencilerin ana dilinden yaptığı olumsuz aktarımın sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha bilinçli ve bilimsel bir yol izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yılmaz (2008), “Türkçede Dil Yanlışları Sebepler-Çözümler - Teklifler” adlı doktora tezinde Türkçe için dilin her alanında görülen yanlışları incelemiştir. Çalışmanın amacı, Türkçede dil yanlış kavramını aydınlatmak, bir kullanışın yanlış ya da doğru olarak kabul edilebilmesi için nelerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktır. Dil yanlışlarına sebebiyet veren unsurları, dil yanlışlarının karşılaşıldığı durumları, örneklerini ve bu yanlışlarının önüne geçebilmek için kurumlarca ve kişilerce yapılması gerekenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Dil yanlışları olan ve olmayan durumlar bir arada, karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yazılı metinlerdeki dil yanlışları dört kısımda incelenmiştir: imlâ kurallarına aykırılık, noktalamaya aykırılık, dilin söz varlığıyla ilgili yanlışlar ve söz dizimi yanlışları. Yanlışların ortaya konulmasının yanı sıra doğru, düzeltilmiş biçimlerine de yer verilmiştir. İletişim sorunlarının artması, dil ölümlerinin artması, kelime fakirliğinin artması, dil değiştirme, dil melezleşmesi, dil kirlenmesi, dil bozulması gibi sonuçlar ortaya konulmuştur. Sonuç olarak yanlışların özellikle alıntı kelimelerde meydana geldiği

ifade edilmiştir. Çocuk eğitimi, okul öncesi eğitim, imla kılavuzu kullanımı gibi pek çok ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Özel (2010), yaptığı çalışmada devlet üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için Türk yazarlar tarafından hazırlanan beş ders kitabını içerdiği dil bilgisi konuları ve bu konuların düzeylere göre verilmiş sırası ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma modelinde ve betimsel çalışma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara-TÖMER, Gazi-TÖMER ve Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırma Enstitüsü tarafından yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kullanılan ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada söz konusu kitaplar uzman görüşü de alınarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ele alınan ders kitaplarının hepsi için dil bilgisine aynı ölçüde yer verildiğinin söylenemeyeceği, yöntem noktasında birliğin olmadığı ve Ankara Üniversitesi Yeni-Hitit Serisi Yabancılar İçin Türkçe Dersleri (1–2–3) dışındaki diğer ders kitaplarının Avrupa Dil Portfolyosu’na uygun bir biçimde hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

Albayrak (2010), araştırmasında ana dili Moğolca olan ve Türkçe öğrenen öğrencilerin, öğrenme sürecinde yaptıkları dil bilgisi hatalarını saptamayı amaçlanmıştır. Çalışma esnasında veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile elde edilmiş ve elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışma grubunu Türkçe öğrenen Moğollar ve Moğolistan Milli Üniversitesi Yabancı Diller ve Kültürler Fakültesi Türkoloji Bölümündeki II. ve III. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bilgi verilmiş ve Moğolistan’da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususuna da değinilmiştir. İkinci bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Moğol öğrencilere ait yazılı anlatım çalışmaları “Fonetik (Ses Bilgisi)”, “Kavram İşaretleri”, “İsim ve Fiil Tabanları”, “Kavram İlişkileri”, “Cümle” ve “Yazım ve Noktalama Kuralları” başlıkları altında incelenmiştir. Saptanan yanlışlıklar açıklamalar, kuramsal bilgiler, oranlar ve örneklerle birlikte sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda ise elde edilen verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Moğolların fonetik (ses bilgisi) seviyesinde yaptıkları yanlışların toplam hata tipi içerisindeki oranının % 17,98 olduğu görülmüştür. Kavram işaretleriyle ilgili yanlışların ise toplam hata sayısı içerisindeki oranının % 18,63 olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım

kâğıtlarında karşılaşılan yanlışlıklar arasında en az orana isim ve fiil tabanlarının sahip olduğu, toplam yanlışlık içerisindeki oranının %2,97 olduğu görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Moğolların kâğıtlarında görülen toplam yanlışlıklar arasında en büyük oranın %26,57 ile “Kavram İlişkileri” ne ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cümle ile ilgili yapılmış yanlışların ise toplam hata sayısı içerisindeki oranının %17,57 olduğu görülmüştür. Öte yandan yazım ve noktalamayla ilgili yapılan yanlışların toplam hata sayısı içerisindeki oranının da %16,31 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak sonuçlara bakıldığında Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görülen yanlış tiplerinin dil bilgisi konularından en fazla “Kavram İlişkileri”nde, en az ise “İsim ve Fiil Tabanları” nda olduğu tespit edilmiştir.

Subaşı (2010), “TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları değerlendirmeyi amaçlamıştır. 2009 yılında TÖMER’de Türkçe öğretim sınıflarında temel, orta ve yüksek düzeylerde Türkçe öğrenen 20 Arap öğrencinin kompozisyon sınav kâğıtları incelenmiş, hatalar analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise tespit edilen hataların büyük ölçüde anadil olarak Arapçanın hedef dile yani Türkçeye etkisi sonucu ortaya çıkan hatalar olduğu görüşmüştür. Bu hatalar anadilde yer alan bir dilbilgisi kuralını hedef dile aktarmak şeklinde olduğu gibi, anadilden yabancı dile çeviri yapıldığı için de meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2011), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Dilbilgisi ve Ad Durum Eklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe dil bilgisi ve ad durum ekleriyle ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada içgözlemsel odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırma evrenini Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, örneklemini ise o çalışmanın yürütüldüğü dönemde öğrenim gören 17 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin ad durum ekleriyle ilgili bilgilerini ölçmek için hazırlanmış uygulama ile öğrenciler üst, orta ve alt grup şeklinde sınıflandırılmış ve bu öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve araştırmaya dâhil olan bu

öğrenciler Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerinin kullanımına ilişkin genel olarak, Türkçeyi öğrenmenin ve Türkçe dil bilgisinin zor olmadığını dile getirmişlerdir. Çalışmada ana dilin, Türkçeyi öğrenirken ve Türkçedeki ad durum eklerini kullanırken olumlu ve olumsuz etkilerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, ad durum eklerini kullanırken yapılan hatalarda dikkatsizliğin yanı sıra ana dilin etkisi gibi pek çok nedeninin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bölükbaş (2011), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü ile İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 Arap öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri, bu öğrencilere yöneltilen "Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında neler düşünüyordunuz?" konulu 250-300 sözcükten oluşan bir kompozisyon yazdırılarak elde edilmiştir. Veriler: Dilbilgisi yanırları, sözcük seçiminden kaynaklanan yanırlar, söz dizimsel yanırlar, yazım-noktalama yanırları başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Ardından bu yanırların sebeplerine yönelik, yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre iki ana başlık altında (olumsuz aktarma, dilsel gelişim yanırları) değerlendirme yapılmıştır. İncelenen 20 Arap öğrencinin yazılı anlatımlarında toplam 372 yanlış tespit edilmiştir. Bu yanırların % 16,39'unun dilbilgisi, % 13,17'sinin sözdizimi, % 15,59'unun sözcük seçimi ve % 54,58'ünün ise yazım ve noktalama yanırlı olduğu görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında en çok yazım (% 54,58) konusunda yanlış yaptıkları ve bu yanırların % 62,2'sinin olumsuz aktarımdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Melanlıoğlu (2012), çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde hâl eklerinin, öğrenciler için ne gibi zorlukları olduğu ile ele alındığı ve genellikle öğrenci perspektifinden incelenmesinin amaçlandığı çalışmada, konunun farklı bir boyutuyla, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ve öğretim boyutunda yaşanan sorunlar ile birlikte ele alındığı ifade edilmiştir. Araştırmada görüşlerin tespiti noktasında nitel araştırma metotlarından fenomografi kullanılmıştır. Çalışmaya Gazi Üniversitesi TÖMER'den 5 dil bilgisi derslerini yürüten okutman katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin eklere anlam vermeye çalıştıkları bu yüzden hatalar yaptıkları, bu çabanın da ana dillerinden bir aktarımdan ötürü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşleri incelenen ve değerlendirilen okutmanların, hâl eklerinin öğretimi esnasında doğru uygulamaların yanı sıra yanlış uygulamalara da yer verdikleri saptanmıştır.

Şahin (2013), “Yabancı dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları” adlı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarından hareketle, daha çok hangi eklerin yazımında ne tür yanlışlar yaptıklarını saptamayı ve sonuçlardan hareketle önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılırken Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin Türkçedeki ekleri kullanabilme becerilerini ölçmeye yönelik bir durum çalışması olduğundan betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini, seçkisiz örneklem alma yaklaşımına göre oluşturulmuştur. Buna göre çalışma 2012-2013 akademik yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu 23 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerden kişisel bilgileri (kişisel bilgi formu ile) ve 250-300 kelimelik bir kompozisyon elde edilmiş ve incelenmiştir. Kompozisyon kâğıtlarından elde edilen veriler (ek yanlışları), iki temel başlık altındaki (yapım ekleri ve çekim ekleri) ilgili olduğu diğer alt başlıklara göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ekleri kullanma durumuna bakıldığında en fazla hatayı, çekim eklerinde yaptıkları ortaya çıkmıştır. Çekim eklerinde ise en çok kip ve şahıs eklerinde, daha sonra hâl ekleri, tamlama ekleri, çokluk ekinde yanlışlar yaptıkları görülmüştür.

İnan (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki başarılarını belirlemeyi ve bu başarı durumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel ve nicel özelliklere bir arada yer veren karma bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenmekte olan B2 düzeyindeki 71 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları kompozisyon kâğıtları, kişisel bilgi formu ve Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarıdır. Kompozisyonlardan elde edilen veriler üzerinde nicel ve nitel analizler yapılmıştır. Araştırmada yapılan nicel analizler sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımda sergiledikleri, başarının orta düzeyde olduğu ve bu başarılarının da

istatistiksel olarak cinsiyet ve ana dili değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan nitel analizlerde ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ve ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptıkları ortaya konulmuştur.

Başıoğul ve Can (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler” adlı çalışmada Balkan ülkelerinden Türkiye’ye gelen ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki genel yazım ve dilbilgisi hatalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma desenine göre yapılandırılmış çalışmada araştırmanın verileri doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamındaki yazılı anlatım metinleri, tarama tekniği kullanılarak incelenmiştir. Bu yazılı anlatımlardaki öne çıkan hatalara ait istatistiksel bilgiye yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi TÖMER’in İstanbul-Taksim Şubesinde yabancı dil olarak Türkçe Öğrenen ve Balkanlardan gelen A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise 2011 Mayıs-2012 Ağustos tarihleri arasında Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen, 200 öğrencinin yazılı anlatım sınav kâğıtları oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden kendilerine verilen çeşitli yazılı anlatım konularından görüşlerini kompozisyon şeklinde ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin kompozisyon konularını seçerken seviyeleri birbirinden farklı olduğundan ötürü daha alt seviyedeki öğrencilerin konularının da düzeylerine uygun belirlemeleri sağlanmıştır. Değerlendirme aşamasında belirtildiği üzere yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinden ve tarama yönteminden yararlanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yaptıkları hatalar; dil bilgisel yapıların kullanımıyla ilgili hatalar ve yazımla ilgili hatalar olmak üzere iki ana başlık ve bu başlıkların altındaki alt başlıklar şeklinde sınıflandırılmıştır. Ses temelli hataların sayısı 455 iken ad durum eklerinin 377 ad ve sıfat tamlamalarındaki hataların ise 272 olduğü görülmüştür.

İslioğlu (2014), çalışmasında Türkçenin sondan eklemeli bir dil oluşunun Türkçe öğrenenler için ekleri daha da önemli kıldığını ve en çok zorlanılan konulardan birinin de ad durum ekleri olduğünü belirtmektedir. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretilimi sırasında ad durum eklerinden nesne durum ekinin kullanımında yaşanan sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler getirmek amaçlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde

nesne durum eki ile ilgili yanlışların belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay inceleme yöntemi kullanılmıştır. 2011-2013 yılları arasında Erasmus öğrenci değişim programıyla İzmir Ekonomi Üniversitesi'ne gelen ve burada öğrenim görmekte olan öğrencilerle, Akademi Türk'te öğrenim gören 30 yabancı öğrenci çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu öğrencilere derslerin sonunda etkinlikler uygulanmış ve günlük tutturulmuştur. Yazılı kaynak taramasının yanı sıra yapılandırılmamış gözlemlerle veri toplama yoluna gidilmiştir. Çalışmada gözlemlerden ve uygulamalardan toplanan veriler, içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu öğrencilerin nesne durum ekine ilişkin önemli sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Yanlışlar 4 başlık altında incelenmiş ve 179 yanlış tespit edilmiştir. Öğrencilerin nesne durumu eki almış nesneyle, nesne durumu eki almamış nesne arasındaki farkı kavrayamadıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Sarıca ve Od (2015), çalışmanın amacının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları tamlamalar konusundaki hataları tespit etmek ve bu hataları yanlış çözümlenmesi yaklaşımıyla değerlendirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın kuramsal tabanı uygulamalı dilbilimin bir alt dalı olan karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlenmesi ile oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (PADAM) Türkçe öğrenen A1-2 düzeyindeki 12 öğrenciyle, B1 düzeyindeki 17 öğrenciden oluşan, toplam 29 öğrencilik bir grup oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini bu 29 öğrenciden elde edilen yazma çalışmaları, sınavları ve ödevleri meydana getirmektedir. Yanlışlar değerlendirilirken sadece dil içi gelişimsel yanlışlar dikkate alınmıştır. Bu yanlışların nedenleri de araştırılmıştır. Veriler analiz edilirken; yanlış kullanımlarla ilgili 4 temel başlık dikkate alınmıştır. Bunlar: Tamlama yanlışları; isim tamlamasını oluşturan eklerinin kullanılmaması, belirtili isim tamlaması ve belirtisiz isim tamlaması ayrımının yapılamaması, durum eki alan kelimelerde tamlama eklerinin kullanılmaması ve tamlanan ekinin yanlış kullanımıdır. Sonuç olarak yanlışların birçoğunun sebebinin öğrencilerin anadilinden olumsuz aktarım yapmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Fakat bütün yanlışların anadilden kaynaklandığını söylemenin doğru olmadığı öğrenilen birinci yabancı dilin etkisinin de dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Arhan (2015), yürüttüğü çalışmada yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen Mısırlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazılı anlatımlarında yaptıkları ad durum eki yanlışlarını tespit etmeyi ve incelemeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada İskenderiye Yunus Emre Enstitüsünde öğrenim gören temel düzeydeki 75 öğrenciden A1 ve A2 düzeylerinin her biri için ayrı ayrı hazırlanmış üçer konudan herhangi birini seçmeleri ve seçtikleri konu ile ilgili yazılı metin oluşturulmaları istenmiştir. Elde edilen metinlerdeki, Türkçe yazılı anlatım yanlışları biçim bilgisi, ad durum ekleri ve sözcük bilgisi açısından incelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin sözcük bilgisi, ad durum ekleri ve biçim bilgisi yanlışları yaptığı görülmüştür. Arap kökenli öğrencilerin, ad durum ekleri içinde en fazla belirtme hâli ekinde hata yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin en fazla hata yaptıkları diğer ekler yönelme, bulunma ve ayrılma hâl ekleridir. Arapça ve Türkçenin farklı dil ailelerine mensup olmasının ve beraberinde ortaya çıkan farklı dil bilgisi yapılarına sahip olmasının bu durumda etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin Arapçadan yaptıkları olumsuz aktarımın da bu yanlışlarda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda öğretimi sağlayan her bireyin yeterli donanıma sahip olması, gerekli materyal geliştirmesi gibi çeşitli öneriler sunulmuştur.

Atagül ve Cevher (2015), hâl eklerinin öğreniminde ve kullanımında yapılan hataları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma nitel olarak desenlenmiştir. Çalışma, Sakarya Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilerin hâl eklerini kullanabilme becerilerini ölçmeye çalışan bir durum çalışması olduğundan betimsel bir araştırmadır. Çalışmanın verileri, Sakarya Üniversitesi 2014-2015 akademik yılında Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde öğrenim gören A1-A2 kur seviyesindeki 86 Afrika uyruklu öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmanın nitel verileri, sınav kâğıtları verilerine dayalı olarak kur sınavından elde edilmiştir. Elde edilen sınav kâğıtları ham veri olarak taranmış, gerekli görülen cümleler bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre: toplam hata sayısının 252; A1 seviyesinde yapılan hata sayısının 289, A2 seviyesinde yapılan hata sayısının 33 olduğu görülmüştür.

Çerçi, Derman ve Bardakçı (2016), çalışmada Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde A1 seviyesinde öğrenime başlayıp, C1 seviyesinde sertifika olarak öğrenimini tamamlamış yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yoluyla betimlemeyi amaçlamışlardır. Nitel desene

sahip olan araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, 2014-2015 akademik yılında Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ğretim Merkezinde ğrenim gören 20 öğrenciden, öğrenimine A1 seviyesinde başlayıp C1 seviyesinin sonuna kadar sürdüren 14 ğrenci oluşturmuştur. Söz konusu ğrencilerin A1, A2, B1, B2 ve C1 kur atlama sınavlarındaki yazılı anlatımlarından elde edilen veriler, yanlış zmlemesiyle incelenmiştir. Çalışmada ğrencilerin dilsel yanlışları dört başlık altında (dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve yazım ve noktalama yanlışları) zmlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında: dil bilgisi yanlışlarının toplam yanlışlar içindeki ortalamalarının A1 seviyesinde %20,67, A2 seviyesinde %45,84, B1 seviyesinde %50,96, B2 seviyesinde %48,40, C1 seviyesinde de %45,43 olduğu görülmüştür. Söz dizimsel yanlışların ise toplam yanlışlar içindeki ortalamalarının dil bilgisi yanlışlarının aksine temel düzeyde (A1, A2) daha yüksek olduğu görülmüştür. Sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlara bakıldığında A1 seviyesinde %9,89, A2 seviyesinde %10,95, B1 seviyesinde %14,90, B2 seviyesinde %20,90 ve C1 seviyesinde %18,45 olduğu görülmüştür. Yazım ve noktalama yanlışları incelendiğinde ise A1 seviyesinde %56,27 iken, A2 seviyesinde %33,35, B1 seviyesinde %38,70, B2 seviyesinde %26,94, C1 seviyesinde %27, 03 şeklinindedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleri hatalarının neler olduğunu betimlemeyi ve öğrencilerin isim çekim ekleriyle ilgili görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bir durum çalışmasıdır. Ersoy (2016, s. 3-8)'a göre; nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması, farklı kaynaklarda “örnek olay incelemesi” olarak da adlandırılmaktadır. Durum çalışmalarının en temel özelliğinin çalışma kapsamında ele alınan durumun, birey veya bireylerin (topluluğun) kendisine has özellikleriyle, kendi içerisinde ele alınmasıdır. Durum çalışmalarında veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, anket, odak gruplar, doküman analizi, sözlü ve yazılı kaynaklar gibi diğer nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları kullanılabilir.

Durum çalışması; “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir” (Yin, 1984'ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 289).

Araştırmalarda durum çalışması üç amaçla kullanılır:

1. Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek,
2. Bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek,
3. Bir olayı değerlendirmek (Gall, Borg ve Gall, 1996'dan Akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 20).

Çalışmada, durum çalışmasına uygun olarak Avrupa Birliği Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında belirtilen Yabancı Dil Yeterlilik Seviyelerinden C1

düzeyinde olan 16 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleri hataları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin güz ve bahar yarıyıllarına ait sınav kâğıtları doküman analizi ile incelenmiş, isim çekim ekleriyle ilgili hatalar tespit edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen kişisel bilgi formu, çalışma grubunun özelliklerini ortaya koymak için değerlendirilmiştir. Çalışma sürecinde ulaşılabilen 13 öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmeler betimsel istatistikler ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerliğini arttırmak için nitel araştırmalarda başvurulan bir çalışma prensibi olan birden çok veri toplama aracı kullanma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla hem doküman analizi hem de görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu aynı zamanda ulaşılan verilerin karşılaştırılması, birlikte değerlendirilmesi ve ilişkilendirilmesi olanağı sağlaması bakımından önemlidir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken öncelikle çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Yabancı uyruklu, C1 düzeyinde dil sertifikasına sahip ve yazılı sınav kâğıdı olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu ölçütlere göre çalışma Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 16 yabancı uyruklu öğrenciyle yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 8'i erkek diğer 8'i ise kadındır. Bu öğrencilerin 6'sı Türkî Cumhuriyetlerden, diğerleri ise farklı devletlerden gelmişlerdir. Tablo 3.2.1.'de çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait bilgiler verilmiştir:

Tablo 3.2.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Bölüm	Geldiği Ülke	Türkiye'de bulunama süresi	Türkçe Öğrenme süresi	Anadili	İkinci dil	Yabancı dil
Katılımcı 1	Kadın	20	Gazetecilik	Madagaskar	3	3	Malagaşça	Fransızca	Türkiye Türkçesi
Katılımcı 2	Kadın	22	Gazetecilik	Srilanka	3	3	Tamil	İngilizce	Türkiye Türkçesi
Katılımcı 3	Kadın	20	Gazetecilik	Ukrayna	2	2	Tatar Türkçesi		İngilizce, Rusça, Ukraynaca, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 4	Erkek	22	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Özbekistan	3	3	Ahıska Türkçesi	Rusça	İngilizce, Özbekçe, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 5	Kadın	23	Gazetecilik	Afganistan	3	3	Farsça		İngilizce, Türkiye Türkçesi

Katılımcı 6	Kadın	18	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Azerbaycan	2	2	Azerbaycan Türkçesi	Rusça	İngilizce, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 7	Kadın	20	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Azerbaycan	2	11	Azerbaycan Türkçesi		İngilizce, Rusça, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 8	Erkek	19	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Azerbaycan	2	2	Azerbaycan Türkçesi		Rusça, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 9	Erkek	22	Radyo Televizyon Sinema	Çin	4	4	Uygur Türkçesi		Çince, İngilizce, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 10	Kadın	19	Gazetecilik	Türkmenistan	2	3	Türkmen Türkçesi	Rusça	İngilizce, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 11	Kadın	20	Uluslararası İlişkiler	Rusya	3	3	Rusça		Türkiye Türkçesi
Katılımcı 12	Erkek	21	Uluslararası İlişkiler	Mısır	3	3	Arapça		İngilizce, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 13	Erkek	20	Uluslararası İlişkiler	Azerbaycan	3	3	Azerbaycan Türkçesi		İngilizce, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 14	Erkek	22	Uluslararası İlişkiler	Afganistan	3	3	Farsça		İngilizce, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 15	Erkek	23	Gazetecilik	Afganistan	3	3	Farsça		İngilizce, Türkiye Türkçesi
Katılımcı 16	Erkek	21	Uluslararası İlişkiler	Malezya	3	3	Malayca	İngilizce	Türkiye Türkçesi

Görüldüğü üzere bu öğrencilerden 8'inin ana dili Türk lehçelerinden (Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Uygur Türkçesi, Ahıska Türkçesi, Tatar Türkçesi) diğer 8'i ise çeşitli (Farsça, Arapça, Malayca, Malagaşça, Rusça, Tamil) dillerdendir. Bu öğrenciler önceden belirlenen özelliklere (ölçütlere) sahip (C1 düzeyinde Türkçe yeterlik sertifikası, yazılı sınav kâğıdı gibi) olduklarından araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrenciler Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin çeşitli bölümlerinde (Gazetecilik, Uluslararası İlişkiler, Radyo Televizyon Sinema, Halkla İlişkiler ve Tanıtım) öğrenim görmekte olan öğrencilerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı sınav kâğıtları, kişisel bilgi formu ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Çalışma kapsamındaki öğrencilerden yazılı izin alındıktan sonra “Türk Dili I”, “Türk Dili II” “Tarih I” ve “Tarih II” derslerine ait yazılı sınav kâğıtlarına ulaşılmıştır.

3.3.1. Yazılı Sınav Kâğıtları

8 öğrencinin dört sınav kâğıdına geri kalan 8 öğrencinin de 2 sınav kâğıdına ulaşılmıştır. Toplam 48 sınav kâğıdı değerlendirilmiştir. 2015-2016 güz dönemi Türk Dili I dersine ait 16 sınav kâğıdı, Türk Dili II dersine ait 16 sınav kâğıdı değerlendirilmiştir. Bu sınav kâğıtlarının 16’sı güz dönemine, 16’sı da bahar dönemi ara sınav ve dönem sonu sınavlarına aittir. Türk Dili I dersinin güz dönemi ara sınavında öğrenciler 1 açık uçlu soruya yanıt vermişlerdir. Aynı dersin bahar dönemine ait sınavında da 1 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Bahar döneminde verilen Türk Dili II dersinin ara sınav kâğıdında 2 açık uçlu soru bulunurken, dönem sonu sınavında 1 açık uçlu soru yer almaktadır. Dolayısıyla Türk Dili I ve Türk Dili II derslerine ait sınav kâğıtlarındaki toplam 5 açık uçlu soru değerlendirilmiştir.

Güz döneminde verilen Tarih I dersinin dönem sınavına ait 8 sınav kâğıdı, bahar döneminde verilen Tarih II dersinin dönem sonu sınavına ait 8 sınav kâğıdı değerlendirilmiştir. Tarih I ve Tarih II derslerine ait sınav kâğıtlarında 3 açık uçlu soru yer almaktadır. Dolayısıyla Tarih I ve Tarih II derslerine ait sınav kâğıtlarındaki toplam 6 açık uçlu soru değerlendirilmiştir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunun özelliklerini detaylı ve derinlemesine inceleyebilmek için kişisel bilgi formu (Ek 1) hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, öğrenim görmekte oldukları bölümler, ana dilleri, geldikleri ülkeler, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkçe kursuna gitme durumları ve varsa ikinci ve yabancı dillerine ilişkin bilgileri öğrenmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Elde

edilen veriler katılımcıların mahremiyeti göz önünde bulundurularak her katılımcı için belirlenen kodlar aracılığıyla araştırmada yer almıştır.

3.3.3. Görüşme

Genellikle yüz yüze gerçekleştirilen sözlü iletişim yoluyla veri toplamaya olanak sağlayan bu teknik; teknolojik gelişmelerle ses veya görüntü ileticileri, telefon, bilgisayar vb. aracılığıyla yüz yüze gelmenin mümkün olmadığı durumlarda da gerçekleştirilebilmektedir. Görüşmeler; uygulanma şekline göre yapılanmış yani önceden oluşturulan sorular ve plan akışı içinde sapmadan gerçekleştirilen, yapılanmamış yani esnek ve sohbet havasında sorular genel hatlarıyla belli olsa da yeni soruların görüşme anında oluşturulabileceği, uzmanlık gerektiren aksi takdirde çalışmaya hizmet etmeyen sonuçlar elde edilebilecek türdendir. Çoğunlukla bu iki türün karışımı yarı-yapılanmış görüşme biçimi tercih edilmektedir (Karasar, 2011, s. 165-175).

Çalışmada 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken iki Türkçe eğitimi alanı uzmanının, bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. NVİVO programıyla yazılı doküman hâline getirilen görüşmeler daha sonra betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çalışmaya dâhil edilmiştir.

Yazılı sınav kâğıtları incelenen 16 öğrenciden uygulama süreci içerisinde görüşme yapmak için ulaşılabilen 13 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilere aşağıdaki 3 soru sorulmuştur:

1. İsim çekim eklerini öğrenirken zorlandınız mı? Neden?
2. En çok hangi isim çekim ekini öğrenirken zorlandınız ya da hâlâ zorlanıyorsunuz? Neden?
3. Sizin bu konuyla ilgili başka söylemek istediğiniz bir şey var mı?

3.4. Veri Analizi

Yazılı sınav kâğıtlarından elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak tablolaştırılmıştır. Yazılı sınav kâğıtları araştırmacı ve bir Türkçe eğitimi alan

uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arasındaki güvenilirlik Kendall'ın uyum istatistiği kullanılarak incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeyle elde edilen veriler ise önce NVIVO programı aracılığıyla yazıya aktarılmış daha sonra içerik analizi ile çalışmaya aktarılmıştır. İçerik analizi genel anlamda nitel verileri ele alarak tutarlılıklarını ve ifade ettikleri anlamları ortaya koymayı amaçlar (Çekiç ve Bakla, 2014, s. 452-454). Çalışmadaki görüşme kayıtlarından elde edilen veriler önce yazılım programı aracılığıyla (NVIVO) yazılı dokümanlar olarak ortaya konulmuş, daha sonra betimsel analiz ve içerik analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar değiştirilmemiş ve öğrenciler için kodlar kullanılarak aktarılmıştır.

3.4.1. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik

Nitel bir araştırmanın bilimsel araştırma olarak kabul edilmesi geçerlik ve güvenilirlikle doğrudan ilişkili olduğundan araştırmanın her aşamasında sorgulanmalıdır. Bilindiği üzere nitel araştırmaların kabulü nicel araştırmalarda aranan genellenebilir olma özelliğinden ziyade kendi içinde tutarlı olma özelliğine bağlıdır. Bu sebeple nitel araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için; araştırma tarafsız bir biçimde işlenmeli, kuşkuları ve karşıt görüşleri ortadan kaldırmalı, açık ve anlaşılır şekilde belgelendirilmeli, yani her açıdan gerçeklerle örülmüş ve desteklenmiş bir yapıya sahip olmalıdır (Koç, 2016, s. 150-158).

Araştırmada sınav kâğıtları araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Her iki okuyucu arasındaki uyum Kendall'ın uyum istatistiği kullanılarak belirlenmiştir. Tablo 3.4.1.1.'de Kendall uyum katsayısına ilişkin veriler gösterilmektedir.

Tablo 3.4.1.1. Değerlendiriciler Arası Uyuma İlişkin Kendall's Tau Değerleri

Korelasyonlar					
			1. Değerlendirici	2. Değerlendirici	
Kendall'stau_b	1. Değerlendirici	Korelasyon	1,000	,707**	
		Katsayısı			
		Sig. (2-tailed)	.	,000	
			N	16	16
	2. Değerlendirici	Korelasyon	,707**	1,000	
		Katsayısı			
Sig. (2-tailed)		,000	.		
		N	16	16	

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır. (2-tailed).

Değerlendiricilerin her bir sınav kâğıdındaki isim çekim eklerine ilişkin yaptıkları incelemeler, aradaki uyumu ve uyumsuzluğu gösteren nicel ifadelerle ortaya konulduktan sonra Kendall'ın uyum istatistiği aracılığıyla değerlendirilmiştir. Tablo 3.4.1.1.'e göre değerlendiricilerin öğrencilerin sınav kâğıtlarını incelerken verdikleri değerler anlamlı derecede uyumludur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma problemi kapsamında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, C1 düzeyinde Türkçe yeterlik sertifikasına sahip 16 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki isim çekim eklerini kullanma durumları incelenmiş ve öğrencilerin hataları tespit edilmiştir. Öğrencilerin güz ve bahar yarıyıllarına ait sınav kâğıtları doküman analizi ile incelenmiş, yazılı metinlerdeki toplam sözcük sayısı, isim çekim eklerini kullanım durumları belirlenmiştir. Sınav kâğıtlarında Türkçe Sözlük'te madde başı olarak geçen anlamlı bütün birimler sözcük olarak kabul edilmiştir. Ayrıca edat ve bağlaç görevindeki sözcükler de bu sayıya dâhil edilmiştir.

4.1. Öğrencilerin İsim Çekim Eklerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk problemi olan “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin isim çekim eklerini kullanma durumları nedir?” sorusuna yanıt bulmak için öğrencilerin sınav kâğıtları analiz edilmiş ve elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 4.1.1.'de öğrencilerin yazılı kâğıtlarındaki toplam kelime sayısına ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Yazılı Kâğıtlarındaki Toplam Kelime Sayısı

Toplam kelime sayısı					
Katılımcılar	1.sınav kâğıdı	2.sınav kâğıdı	3.sınav kâğıdı	4.sınav kâğıdı	Toplam
K1	150	141	186	159	636
K2	280	312	81	128	801
K3	104	157	98	133	492
K4	33	0	87	94	214
K5	165	164	128	73	530

K6	168	63	166	250	647
K7	99	35	198	162	494
K8	124	153	214	168	659
K9	158	229			387
K10	594	458			1052
K11	235	183			418
K12	213	349			562
K13	173	298			471
K14	209	274			483
K15	286	209			495
K16	131	191			322

Tablo 4.1.1.'de 8 öğrencinin¹ aynı derse ait 4 sınav kâğıdına; 8 öğrencinin de 2 aynı derse ait 2 sınav kâğıdına yer verilmiştir. K4 en az sözcük kullanan (n=214) öğrencidir. En fazla sözcük ise (n=1052) K10 kodlu öğrenciye aittir.

Tablo 4.1.2.'de öğrencilerin yazılı kâğıtlarındaki isim çekim ekleri çeşitlerinin dağılımına ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.1.2. Öğrencilerin Yazılı Kâğıtlarındaki İsim Çekim Ekleri Çeşitlerinin Dağılımı

Hâl ekleri		İyelik ekleri		Çokluk eki	
f	%	F	%	F	%
1456	%46.96	944	%30.45	700	%22.58

Öğrenciler hâl eklerini (belirtme, yaklaşma, bulunma, ayrılma, ilgi hâli ekleri), 1456 kez (%46.96), iyelik eklerini 944 kez (%30.45), çokluk ekini 700 kez (%22.58) kullanmışlardır.

¹Bu bölümden sonra katılımcılar için kodlar kullanılacaktır.

Tablo 4.1.3.'te öğrencilerin yazılı kâğıtlarında yer alan isim çekim eklerine ait yüzde ve frekans bilgilerine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.1.3. Yazılı Kâğıtlarında Yer Alan İsim Çekim Eklerine Ait Yüzde ve Frekans Bilgileri

Katılımcılar	Toplam kelime sayısı	İsim çekim ekleri toplamı	
		F	%
K1	636	248	%8.00
K2	801	284	%9.16
K3	492	210	%6.77
K4	214	80	%2.58
K5	530	159	%5.13
K6	647	202	%6.52
K7	494	191	%6.16
K8	659	232	%7.48
K9	387	94	%3.03
K10	1052	431	%13.90
K11	418	151	%4.87
K12	562	172	%5.55
K13	471	194	%6.26
K14	483	209	%6.74
K15	495	149	%4.81
K16	322	94	%3.03
Toplam	8663	3100	%100.00

Öğrenciler sınav kâğıtlarında toplam 8663 sözcük ve 3100 isim çekim eki (belirtme hâl eki, yaklaşma hâl eki, bulunma hâl eki, ayrılma hâl eki, ilgi eki, iyelik

ekleri, çokluk eki) kullanmıştır. İsim çekim ekleri en çok %13.90 oranıyla, en çok sözcük sayısına sahip K10 kodlu öğrenci tarafından kullanılmıştır. En az isim çekim eki kullanan öğrenci ise %2.58 oranı ile en az sözcük sayısına sahip K4 kodlu öğrencidir.

İsim çekim eklerini kullanım durumu ile ilgili farkın, kullanılan kelime sayısından kaynaklandığı görülmektedir.

4.2. İsim Çekim Ekleriyle İlgili Yapılan Hataların Gözlenme Sıklığı

Araştırmanın 2. problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında isim hâl ekleriyle ilgili hataların gözlenme sıklığı nedir?” olarak ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt bulmak için öğrencilerin yazılı sınav kâğıtları analiz edilmiş ve elde edilen veriler tablolar hâlinde gösterilmiştir. Her isim çekim eki için ayrı tablo kullanılmıştır. Tablo 4.2.1.’de belirtme hâli ekine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.2.1. Belirtme Hâli Ekine Ait Kullanım Durumları

Katılımcılar	Belirtme hâl eki				
	T	D	%	H	%
K1	26	9	%34.62	17	%65.38
K2	18	11	%61.11	7	%38.89
K3	21	20	%95.24	1	%4.76
K4	7	7	%100.00	0	%0.00
K5	13	1	%7.69	12	%92.31
K6	27	24	%88.89	3	%11.11
K7	18	18	%100.00	0	%0.00
K8	14	12	%85.71	2	%14.29
K9	8	4	%50.00	4	%50.00

K10	37	30	%81.08	7	%18.92
K11	11	6	%54.55	5	%45.45
K12	8	0	%0.00	8	%100.00
K13	17	17	%100.00	0	%0.00
K14	17	15	%88.24	2	%11.76
K15	5	0	%0.00	5	%100.00
K16	15	12	%80.00	3	%20.00
Toplam	262	186		76	
Ortalama			%70.99		%29.01

Tablo 4.2.1.'de yer alan verilere göre K4, K7, K13, kodlu öğrenciler belirtme hâli ekini hatasız olarak kullanmıştır. K12 ve K15 kodlu öğrenciler ise belirtme hâli ekini her seferinde yanlış kullanmıştır. K3, K6, K8, K10, K14 ve K16 kodlu öğrenciler, belirtme hâli ekini %80 ve üzeri gibi yüksek bir oranda doğru kullanmışlardır. K1 kodlu öğrenci kullandığı belirtme hâli eklerinin % 65.38'ini yanlış kullanmıştır. Belirtme hâli ekini en yüksek oranda hatalı kullanan öğrenci ise K5 (92,31)'tir. K9 kodlu öğrencinin doğru ve hatalı kullanma oranı birbirine eşittir. K11 kodlu öğrencinin belirtme hâli ekini doğru ve hatalı kullanma oranının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrenciler genel olarak belirtme hâli ekinin % 70.99'unu doğru, % 29.01'ini hatalı kullanmışlardır.

Öğrencilerin belirtme hâli ekini kullanımları ile ilgili hatalarına ilişkin bazı örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:

K9: “Kalıcak yeri karar vermesi gerekiyor.” cümlede “yeri” sözcüğünde yaklaşma hâl eki yerine belirtme hâli eki kullanılmış; dolayısıyla belirtme hâli ekinin yanlış kullanıldığı görülmektedir.

K6: “Biz dünyaya geldiğimizde hangi dilde konuşacağımızı kendimiz karar vermiyoruz.” cümlede “konuşacağımızı” sözcüğünde yaklaşma hâl eki yerine belirtme hâli eki kullanılmış; dolayısıyla belirtme hâli ekinin yanlış kullanıldığı görülmektedir.

K5: “...bu kuralları dikkat etmiyorlar.” K5 kodlu öğrencinin sınav kâğıdında yer alan “kuralları“ sözcüğünde yaklaşma hâl eki yerine belirtme hâli eki kullanılmış; dolayısıyla belirtme hâli ekinin yanlış kullanıldığı görülmektedir.

K1: “Özellikle tüm gençleri aynı değil.” K1 kodlu öğrencinin sınav kâğıdında yer alan “gençleri” sözcüğünde belirtme hâli eki gereksiz kullanılmış; dolayısıyla cümle belirtme hâli ekinin gereksiz kullanımına örnek teşkil etmektedir.

K2: “... kavramlar insanların yaşamı doğrudan etkileyemez.” K2 kodlu öğrencinin sınav kâğıdında yer alan “yaşamı” sözcüğünde belirtme hâli ekinin kullanılması gerektiği halde kullanılmadığı, eksik olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.2.’de yaklaşma hâli ekine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.2.2. Yaklaşma Hâl Ekine Ait Kullanım Durumları

Yaklaşma hâl eki					
Katılımcılar	T	D	%	H	%
K1	8	4	%50.00	4	%50.00
K2	28	21	%75.00	7	%25.00
K3	14	11	%78.57	3	%21.43
K4	4	3	%75.00	1	%25.00
K5	24	12	%50.00	12	%50.00
K6	13	13	%100.00	0	%0.00
K7	29	28	%96.55	1	%3.45
K8	23	22	%95.65	1	%4.35
K9	11	11	%100.00	0	%0.00
K10	62	56	%90.32	6	%9.68
K11	12	9	%75.00	3	%25.00
K12	22	17	%77.27	5	%22.73
K13	17	17	%100.00	0	%0.00
K14	14	13	%92.86	1	%7.14
K15	20	20	%100.00	0	%0.00
K16	4	1	%25.00	3	%75.00

Toplam	305	258	47
Ortalama		%84.59	%15.41

Tablo 4.2.2.'de yer alan verilere göre K6, K9, K13 ve K15 kodlu öğrenciler yaklaşma hâli ekini hatasız olarak kullanmıştır. K1 ve K5 kodlu öğrencilerin ise yaklaşma hâli ekini kullanımlarının %50 oranında hatalı olduğu, yaklaşma hâli ekini doğru ve hatalı kullanma oranlarının birbirine eşit olduğu görülmektedir. K7, K8, K10 ve K14 kodlu öğrenciler, yaklaşma hâli ekini %90 ve üzeri gibi yüksek bir oranda doğru kullanmışlardır. K16 kodlu öğrenci kullandığı yaklaşma hâli ekinin %75'ini yanlış kullanmıştır. Bu durumda yaklaşma hâli ekini en yüksek oranda hatalı kullanan öğrenci K16'dır. K11 kodlu öğrencinin yaklaşma hâli ekini doğru ve hatalı kullanma oranının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrenciler yaklaşma hâli ekinin %84.59'unu doğru, %15.41'ini hatalı kullanmışlardır. Genel olarak öğrencilerin yaklaşma hâli ekini büyük oranda (%84.59) doğru kullandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yaklaşma hâli ekini kullanımları ile ilgili hatalarına ilişkin bazı örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:

K2: “Ancak kurmaca metinlere oluşturan kişide ...” buradaki “metinlere“ sözcüğünde belirtme hâli eki yerine yaklaşma hâl eki kullanılmış; dolayısıyla yaklaşma hâli ekinin yanlış kullanıldığı görülmektedir.

K3: “Resim, sözcükler, şekil, işaret gibi ögeler gösterilen adı verilir. “cümlede fiil istemine uygun olarak “ögeler“ sözcüğünün yaklaşma hâl eki ile kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla yaklaşma hâli ekinin eksikliği, gerektiği halde kullanılmadığı görülmektedir.

K5: “ Ve bir çocuk çocukluğunda her şey aynı anda bakıyor.” K5 kodlu öğrencinin sınav kâğıdında yer alan “her şey” söz öbeği fiil istemine uygun olarak yaklaşma hâli eki ile kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla yaklaşma hâli ekinin eksikliği, gerektiği halde kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2.3.'te bulunma hâli ekine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.2.3. Bulunma Hâl Ekine Ait Kullanım Durumları

Bulunma hâl eki					
Katılımcılar	T	D	%	H	%
K1	38	35	%92.11	3	%7.89
K2	46	41	%89.13	5	%10.87
K3	25	23	%92.00	2	%8.00
K4	6	6	%100.00	0	%0.00
K5	39	38	%97.44	1	%2.56
K6	41	41	%100.00	0	%0.00
K7	21	21	%100.00	0	%0.00
K8	31	28	%90.32	3	%9.68
K9	15	15	%100.00	0	%0.00
K10	50	48	%96.00	2	%4.00
K11	19	18	%94.74	1	%5.26
K12	16	12	%75.00	4	%25.00
K13	23	19	%82.61	4	%17.39
K14	23	22	%95.65	1	%4.35
K15	20	16	%80.00	4	%20.00
K16	8	6	%75.00	2	%25.00
TOPLAM	421	389		32	
Ortalama			%92.40		%7.60

Tablo 4.2.3.'te yer alan verilere göre K4, K6, K7 ve K9 kodlu öğrenciler bulunma hâli ekini hatasız olarak kullanmıştır. Genel çerçeveye bakıldığında öğrencilerin bulunma hâli ekini büyük oranda (%92.40) doğru kullandıkları görülmektedir. K12 ve K16 kodlu öğrencilerin ise bulunma hâli ekini kullanımlarının %25 oranında hatalı olduğu, bulunma hâli ekini hatalı kullanma oranı en yüksek öğrenciler oldukları görülmektedir. K2, K3, K5, K8, K10, K11 ve K14 kodlu öğrenciler, bulunma hâli ekini %90 ve üzeri gibi yüksek bir oranda doğru

kullanmışlardır. Öğrenciler genel olarak bulunma hâli ekinin %92.40'ını doğru, %7.60'ını hatalı kullanmışlardır.

Öğrencilerin bulunma hâli ekini kullanımları ile ilgili hatalarına ilişkin bazı örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:

K1: “Dil yanlış ya da doğru yok...” buradaki “dil” sözcüğünde bulunma hâli ekinin kullanılması gerektiği halde kullanılmadığı; dolayısıyla bulunma hâli ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K15: “Ankara antlaşması Fransa ve TBMM arası imzalanıyor.” cümlede “arası” sözcüğünün bağlama ve cümle yapısına uygun olarak bulunma hâl eki ile kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla bulunma hâli ekinin eksikliği, gerektiği halde kullanılmadığı görülmektedir.

K13: “ Amasya Fuat Bey Efendi Ankara’da Rıfat Börekçi gibi minlerce adam yardım etdi.” K14 kodlu öğrencinin sınav kâğıdında yer alan “Amasya“ yer adının bağlama uygun olarak bulunma hâli eki ile kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla bulunma hâli ekinin eksikliği, gerektiği halde kullanılmadığı görülmektedir.

K12: “ Birinci safha 30 Ocak 1923 bitiyor.” K12 kodlu öğrencinin sınav kâğıdında yer alan “30 Ocak 1923” tarihinin bağlama uygun olarak bulunma hâli eki ile kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla bulunma hâli ekinin eksikliği, gerektiği halde kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2.4.’te ayrılma hâli ekine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.2.4. Ayrılma Hâl Ekine Ait Kullanım Durumları

Ayrılma hâl eki					
Katılımcılar	T	D	%	H	%
K1	17	15	%88.24	2	%11.76
K2	26	23	%88.46	3	%11.54
K3	9	9	%100.00	0	%0.00
K4	4	4	%100.00	0	%0.00
K5	6	5	%83.33	1	%16.67
K6	7	7	%100.00	0	%0.00

K7	10	10	%100.00	0	%0.00
K8	23	22	%95.65	1	%4.35
K9	3	3	%100.00	0	%0.00
K10	20	19	%95.00	1	%5.00
K11	7	5	%71.43	2	%28.57
K12	12	10	%83.33	2	%16.67
K13	11	11	%100.00	0	%0.00
K14	18	18	%100.00	0	%0.00
K15	5	5	%100.00	0	%0.00
K16	4	4	%100.00	0	%0.00
TOPLAM	182	170		12	
Ortalama			%93.41%		%6.59

Tablo 4.2.4.'te yer alan verilere göre K3, K4, K6, K7, K9, K13, K14, K15 ve K16 kodlu öğrencilerin ayrılma hâli ekini %100 doğru yani hatasız olarak kullandıkları görülmektedir. K3, K4, K6, K7 ve K10 kodlu öğrenciler, ayrılma hâli ekini %90 ve üzeri gibi yüksek bir oranda doğru kullanmışlardır. Genel çerçeveye bakıldığında öğrencilerin ayrılma hâli ekini büyük oranda (%93.41) doğru kullandıkları görülmektedir. K11 kodlu öğrencinin ise ayrılma hâli ekini kullanımlarının %28.57 oranında hatalı olduğu, ayrılma hâli ekini hatalı kullanma oranı en yüksek öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrenciler genel olarak ayrılma hâli ekinin %93.42'ini doğru, % 6.59'unu hatalı kullanmışlardır.

Öğrencilerin ayrılma hâli ekini kullanımları ile ilgili hatalarına ilişkin bazı örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:

K12: “Milli Mücadele’de 1. İnönü itibaren Türk zaferleri sürüyor.” buradaki “itibaren” sözcüğünde bağlama uygun olarak ayrılma hâli ekinin kullanılması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla ayrılma hâli ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K2: “Her insandan bulunan dili kullanabilme yeteneğidir.” cümlesindeki “insandan” sözcüğündeki ayrılma hâli ekinin yanlış kullanıldığı bağlama ve fiil

istemine göre bulunma hâli eki getirilmesi gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla ayrılma hâli ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K5: “Beyinde anadil altından bir klasör vardır.” cümlesindeki “altından” sözcüğündeki ayrılma hâli ekinin yanlış kullanıldığı bağlama ve fiil istemine göre bulunma hâli eki getirilmesi gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla ayrılma hâli ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K8: “Benim çevremde olan insanların ortak noktası aynı dilden konuşmalarıdır.” cümlesindeki “dilden” sözcüğündeki ayrılma hâli ekinin yanlış kullanıldığı bağlama göre belirtme hâli eki getirilmesi gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla ayrılma hâli ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.5.’te ilgi hâli ekine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.2.5. İlgi Hâli Ekine Ait Kullanım Durumları

Katılımcılar	İlgi hâli eki				
	T	D	%	H	%
K1	22	16	%72.73	6	%27.27
K2	16	9	%56.25	7	%43.75
K3	22	10	%45.45	12	%54.55
K4	10	9	%90.00	1	%10.00
K5	7	3	%42.86	4	%57.14
K6	12	10	%83.33	2	%16.67
K7	16	14	%87.50	2	%12.50
K8	32	30	%93.75	2	%6.25
K9	11	8	%72.73	3	%27.27
K10	47	38	%80.85	9	%19.15
K11	15	8	%53.33	7	%46.67
K12	7	1	%14.29	6	%85.71
K13	20	17	%85.00	3	%15.00
K14	21	18	%85.71	3	%14.29

K15	16	11	%68.75	5	%31.25
K16	12	10	%83.33	2	%16.67
Toplam	286	212		74	
Ortalama			%74.13		%25.87

Tablo 4.2.5.’te yer alan verilere göre ilgi hâli ekini hatasız olarak kullanan öğrencinin olmadığı görülmektedir. K4, K6, K7, K8, K10, K13, K14 ve K16 kodlu öğrenciler, ilgi hâli ekini %80 ve üzeri gibi yüksek bir oranda doğru kullanmışlardır. Yani öğrencilerin yarısı kullandığı ilgi hâli eklerini büyük oranda (%80 ve üzerinde) doğru kullanmışlardır. K12 yazılı metinlerinde kullandığı ilgi hâli eklerini %85.71 oranında yanlış kullanmış, dolayısıyla ilgi hâli ekini en yüksek oranda hatalı kullanan öğrenci K12’dir. K1, K2, K3, K5, K9, K11 ve K15 kodlu öğrenciler genel doğru ortalamasının altında bir doğru oranına sahiptir. Öğrenciler genel olarak ilgi hâli ekinin % 74.13’ünü doğru, % 25.87’sini hatalı kullanmışlardır.

Öğrencilerin ilgi hâli ekini kullanımları ile ilgili hatalarına ilişkin bazı örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:

K4: “... bu tarz metinler gerçek hayatla bir bağlantısı yoktur...” buradaki “metinler” sözcüğünün ilgi hâli eki olarak “bu tarz metinlerin gerçek hayatla bir bağlantısı” şeklinde tamlama oluşturmasının bağlama ve yapıya uygun olacağı görülmektedir. Bu sebeple ilgi hâli ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K2: “İnsan doğuştan getirdiği yetenektir.” cümlesindeki “insan” sözcüğünün tamlamaya uygun olarak “insanın doğuştan getirdiği yetenek” şeklinde ilgi hâli eki alması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla ilgi hâli ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K5: “... dil yetisi sadece insanlar içindedir ve dil yetisi hayvanlar içinde yoktur.” cümlesindeki “insanlar“, “hayvanlar” sözcüğünün tamlama durumuna ve bağlama uygun olarak “insanların içi“, “hayvanların içi” şeklinde ilgi hâli eki alması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla ilgi hâli ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K13: “TBMM ilk kanunlarından biridir.” cümlesindeki “TBMM” kısaltmasında tamlamaya uygun olarak “TBMM’nin” şeklinde ilgi hâli eki alması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla ilgi hâli ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K1: “Birlikte yaşamak için herkesin saygı² göstermeliyiz.” cümlesindeki “herkesin” sözcüğünün bağlama ve fiil istemine uygun olarak “herkese“ şeklinde yaklaşma hâli eki alması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla ilgi hâli ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.6.’da iyelik eklerine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.2.6. İyelik Eklerine Ait Kullanım Durumları

Katılımcılar	İyelik ekleri				
	T	D	%	H	%
K1	72	62	%86.11	10	%13.89
K2	70	64	%91.43	6	%8.57
K3	59	47	%79.66	12	%20.34
K4	32	32	%100.00	0	%0.00
K5	36	32	%88.89	4	%11.11
K6	63	61	%96.83	2	%3.17
K7	60	59	%98.33	1	%1.67
K8	75	71	%94.67	4	%5.33
K9	24	18	%75.00	6	%25.00
K10	133	124	%93.23	9	%6.77
K11	55	36	%65.45	19	%34.55
K12	54	39	%72.22	15	%27.78
K13	60	60	%100.00	0	%0.00
K14	65	63	%96.92	2	%3.08
K15	51	48	%94.12	3	%5.88
K16	35	23	%65.71	12	%34.29
Toplam	944	839		105	
Ortalama			%88.88		%11.12

Tablo 4.2.6.’da yer alan verilere göre K4 veK13 kodlu öğrencilerin iyelik eklerini %100 oranında doğru yani hatasız olarak kullandıkları görülmektedir. Genel

² Sözcüğün öğrencinin sınav kâğıdındaki asıl biçimi “saygılı“ biçimindedir. Ancak bağlama uygun olarak öğrencinin “saygı göstermek“ biçimindeki birleşik fiili kullanmak istediği düşünülerek bu yanlış görmezden gelinmiştir. Araştırma konusu dışında olduğu için göz ardı edilmiştir.

çerçeveye bakıldığında öğrencilerin iyelik eklerini büyük oranda (%88.88) doğru kullandıkları görülmektedir. K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K13, K14 ve K15 kodlu öğrenciler, iyelik eklerini ortalamanın üzerinde bir oranda doğru kullanmışlardır. Yani öğrencilerin yarısından fazlası kullandığı iyelik eklerini büyük oranda (%88.88'in üzerinde) doğru kullanmışlardır. K11 ve K16 yazılı metinlerinde kullandıkları iyelik eklerini sırasıyla %34.55, %34.29 oranında yanlış kullanmış, bu öğrencilerin iyelik eklerini en yüksek oranda hatalı kullanan öğrenciler oldukları görülmektedir. Öğrenciler genel olarak iyelik eklerinin % 88.88'ini doğru, % 11.12'sini hatalı kullanmışlardır.

Öğrencilerin iyelik eklerini kullanımları ile ilgili hatalarına ilişkin bazı örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:

K2: “Örnek olarak benim toplumda yaşayan bir kişi o toplum içerisinde yaşayan dili kullanmalıdır.” buradaki “toplumda” sözcüğünün bulunma hâli ekinden önce 1. Tekil kişi iyelik eki alması gerektiği görülmektedir. Bu sebeple iyelik ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K8: “Benim amcan İU üniversitesini ...fakültesini bitirdi.” cümlesindeki “amcan” sözcüğünün 2. tekil iyelik eki aldığı ancak 1. tekil iyelik eki alması görülmektedir. Dolayısıyla iyelik ekinin yanlış kullanılmasından kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K11: “Trablusgarp savaşında Osmanlı Devlet kendinin güçsüz olduğunu göstermiştir.” cümlesindeki “Devlet” sözcüğünün tamlama durumuna uygun olarak “Osmanlı Devleti” şeklinde 3. tekil iyelik eki alması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla iyelik ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

K12: “Çaresiz Osmanlı yöneticiler bu duruma karşı üç maddeli “Tehcir Kanunu” çıkartıyor.” cümlesindeki “yöneticiler” sözcüğünün tamlamaya uygun olarak “Osmanlı yöneticileri” şeklinde 3. tekil iyelik eki alması gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla iyelik ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir hata olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.7.'de çokluk ekine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.2.7. Çokluk Ekine Ait Kullanım Durumları

Katılımcılar	Çokluk eki				
	T	D	%	H	%
K1	65	61	%93.85	4	%6.15
K2	80	78	%97.50	2	%2.50
K3	60	58	%96.67	2	%3.33
K4	17	15	%88.24	2	%11.76
K5	34	33	%97.06	1	%2.94
K6	39	39	%100.00	0	%0.00
K7	37	35	%94.59	2	%5.41
K8	34	31	%91.18	3	%8.82
K9	22	22	%100.00	0	%0.00
K10	82	81	%98.78	1	%1.22
K11	32	32	%100.00	0	%0.00
K12	53	50	%94.34	3	%5.66
K13	46	45	%97.83	1	%2.17
K14	51	51	%100.00	0	%0.00
K15	32	32	%100.00	0	%0.00
K16	16	16	%100.00	0	%0.00
Toplam	700	679		21	
Ortalama			%97.00		%3.00

Tablo 4.2.7.'de yer alan verilere göre K6, K9, K11, K13, K14, K15 ve K16 kodlu öğrencilerin, çokluk ekini %100 oranında doğru yani hatasız olarak kullandıkları görülmektedir. Genel çerçeveye bakıldığında öğrencilerin çokluk ekini büyük oranda (%97.00) doğru kullandıkları görülmektedir. K4 kodlu öğrenci dışındaki bütün öğrencilerin çokluk ekini %90'ın üzerinde bir oranda doğru kullandıkları görülmektedir. En yüksek hata oranı %11.76 ile K4 kodlu öğrenciye aittir. Öğrenciler genel olarak çokluk ekinin % 97.00'sini doğru, % 3.00'ünü hatalı kullanmışlardır.

Öğrencilerin çokluk ekini kullanımları ile ilgili hatalarına ilişkin bazı örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:

K3: “Bu iki kavramlar birbirimizden olmuyorlar.” buradaki “bu iki kavramlar” söz öbeğindeki “kavramlar” sözcüğüne eklenmiş olan çokluk ekinin

yanlış bir kullanım biçimi olduğu görölmektedir. Bu sebeple çokluk ekinin gereksiz kullanımından kaynaklanan bir hata olduğu görölmektedir.

K4: “Üniversite talebelerinin okul macerası genelde gurbette geçtiği için birçok maddi ve manevi sorunlar yaşanır.” cümlesindeki “sorunlar” sözcüğünün aldığı çokluk ekinin gereksiz kullanımından kaynaklanan bir hata olduğu görölmektedir.

K7: “Bazı noktalardan sonra yazarlar üzerine çok fazla gidilmesinden dolayı birçok yanlış anlaşılmalarda oluşabiliyor.” cümlesindeki “birçok yanlış anlaşılmalarda” söz öbeğindeki “anlaşılmalarda” sözcüğüne getirilen çokluk ekinin gereksiz kullanımından kaynaklanan bir hata olduğu görölmektedir.

İsim çekim eklerinin kullanım durumlarına genel veriler Tablo 4.2.8.’de gösterilmiştir:

Tablo 4.2.8. Öğrencilerin Her Bir İsim Çekim Ekini Kullanım Durumları

Katılımcılar	Belirtme hâl eki			Yaklaşma hâl eki			Bulunma hâl eki			Ayrılma hâl eki			İlgi hâli eki			İyelik eki			Çokluk eki		
	T	D	H	T	D	H	T	D	H	T	D	H	T	D	H	T	D	H	T	D	H
K1	26	9	17	8	4	4	38	35	3	17	15	2	22	16	6	72	62	10	65	61	4
K2	18	11	7	28	21	7	46	41	5	26	23	3	16	9	7	70	64	6	80	78	2
K3	21	20	1	14	11	3	25	23	2	9	9	0	22	10	12	59	47	12	60	58	2
K4	7	7	0	4	3	1	6	6	0	4	4	0	10	9	1	32	32	0	17	15	2
K5	13	1	12	24	12	12	39	38	1	6	5	1	7	3	4	36	32	4	34	33	1
K6	27	24	3	13	13	0	41	41	0	7	7	0	12	10	2	63	61	2	39	39	0
K7	18	18	0	29	28	1	21	21	0	10	10	0	16	14	2	60	59	1	37	35	2
K8	14	12	2	23	22	1	31	28	3	23	22	1	32	30	2	75	71	4	34	31	3
K9	8	4	4	11	11	0	15	15	0	3	3	0	11	8	3	24	18	6	22	22	0
K10	37	30	7	62	56	6	50	48	2	20	19	1	47	38	9	133	124	9	82	81	1
K11	11	6	5	12	9	3	19	18	1	7	5	2	15	8	7	55	36	19	32	32	0
K12	8	0	8	22	17	5	16	12	4	12	10	2	7	1	6	54	39	15	53	50	3
K13	17	17	0	17	17	0	23	19	4	11	11	0	20	17	3	60	60	0	46	45	1
K14	17	15	2	14	13	1	23	22	1	18	18	0	21	18	3	65	63	2	51	51	0
K15	5	0	5	20	20	0	20	16	4	5	5	0	16	11	5	51	48	3	32	32	0
K16	15	12	3	4	1	3	8	6	2	4	4	0	12	10	2	35	23	12	16	16	0
Toplam	262	186	76	305	258	47	421	389	32	182	170	12	286	212	74	944	839	105	700	679	21

İsim çekim eklerinin katılımcılar tarafından toplam 3100 kez kullanıldığı, bu kullanımların 2733 kez doğru, 367 kez hatalı olduğu diğer bir deyişle; katılımcıların isim çekim eklerini %88.16 oranında doğru, %11.84 oranında hatalı kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar belirtme hal ekini toplam 262 kez kullanmışlar; bunun 186'sını doğru, 76'sını hatalı kullanımlarının meydana getirdiği görülmektedir. Elde edilen verilerden katılımcıların yaklaşma hal ekini 305 kez kullandıkları bunların 258'inin doğru, 47'sinin hatalı kullanımlar olduğu tespit edilmiştir. Bulunma hal ekini 421 kez kullanan katılımcıların; 389 kez doğru, 32 kez hatalı kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların ayrılma hal ekini 182 kez ile en az kullandıkları; bu kullanımlarının 170'inde doğru, 12'sinde hatalı kullandıkları görülmektedir. İlgi ekini 286 kez kullanan katılımcıların; 212 kez doğru 74 kez hatalı kullandıkları saptanmıştır. Katılımcıların en çok iyelik eklerini, 944 kez, kullandıkları bu kullanımlarının 839'unu doğru, 105'ini hatalı kullanımlarının oluşturduğu görülmektedir. Çokluk ekini ise 700 kez kullanan katılımcıların; 679 kez doğru 21 kez hatalı kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle katılımcıların sınav kâğıtlarında en çok kullanılan isim çekim eki, %30.45 ile iyelik ekleridir. Bunu %22.58 ile çokluk eki, %13.58 ile bulunma hal eki, %9.83 ile yaklaşma hal eki, %9.22 ile ilgi eki, %8.45 ile belirtme hal eki ve son olarak %5.87 ile ayrılma hal eki takip etmektedir. Öte yandan katılımcıların isim çekim eklerini %88.06 oranında doğru kullandıkları hatalı kullanımlarının %14.94 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin isim çekim eklerini doğru ve hatalı kullanımlarına ilişkin tüm veriler Tablo 4.2.9.'da gösterilmektedir:

Tablo 4.2.9. Öğrencilerin İsim Çekim Eklerini Doğru ve Hatalı Kullanımları

Katılımcılar	İsim Çekim Ekleri Toplam Kullanım	Toplam Doğru		Toplam Hata	
		f	%	f	%
K1	248	202	%81.45	46	%18.55
K2	284	247	%86.97	37	%13.03
K3	210	178	%84.76	32	%15.24
K4	80	76	%95.00	4	%5.00
K5	159	124	%77.99	35	%22.01
K6	202	195	%96.53	7	%3.47
K7	191	185	%96.86	6	%3.14

K8	232	216	%93.10	16	%6.90
K9	94	81	%86.17	13	%13.83
K10	431	396	%91.88	35	%8.12
K11	151	114	%75.50	37	%24.50
K12	172	129	%75.00	43	%25.00
K13	194	187	%96.39	7	%3.61
K14	209	200	%95.69	9	%4.31
K15	149	132	%88.59	17	%11.41
K16	94	71	%76.60	23	%23.40
Toplam	3100	2733	%88.16	367	%11.83

Tablo 4.2.9.'da görüldüğü gibi öğrenciler isim çekim eklerini %88.16 oranında doğru, %11.83 oranında hatalı kullanılmıştır. K4, K6, K7, K8, K10, K13 ve K14 kodlu öğrencilerin isim çekim eklerini büyük oranda (%90'ın üzerinde) doğru kullandıkları görülmektedir. K7 kodlu öğrenci isim çekim eki kullanımlarının %96.86'sını doğru kullandığından isim çekim eklerini en yüksek oranda doğru kullanan öğrenci olduğu görülmektedir. K12 kodlu öğrenci isim çekim eki kullanımlarının %75'ini hatalı kullandığından isim çekim eklerini en yüksek oranda hatalı kullanan öğrenci olduğu görülmektedir. K6 ve K7 kodlu öğrencilerin isim çekim eklerini doğru (%96.53, %96.86) ve hatalı (%3.47, %3.14) kullanma oranlarının birbirleriyle neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Benzer şekilde K11 ve K12 kodlu öğrencilerin isim çekim eklerini doğru (%75.50, %75) ve hatalı (%24.50, %25) kullanma oranlarının birbirleriyle neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Aynı şekilde K2 ve K9 kodlu öğrencilerin isim çekim eklerini doğru (%86.97, %86.17) ve hatalı (%13.03, %13.83) kullanma oranlarının birbirleriyle neredeyse eşit olduğu görülmektedir.

4.3. İsim Çekim Ekleriyle İlgili Yapılan Hata Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler yazılı anlatımda isim çekim ekleriyle ilgili ne tür hatalar yapmışlardır?” olarak ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt bulmak için öğrencilerin yazılı kâğıtları analiz edilmiş ve elde edilen veriler tablolar hâlinde gösterilmiş, isim çekim ekleri, çeşitlerine göre tablolastırılmıştır. Tablo 4.3.1.'de durum-hâl eklerine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.3.1. Durum-Hâl Eklerine İlişkin Eklerin Sınıflandırılması

Durum\Hâl ekleri			Belirtme Hâl eki			Yaklaşma Hâl eki			Bulunma Hâl eki			Ayrılma Hâl eki			İlgi Hâli eki		
Katılımcılar	Toplam kelime sayısı	Toplam kullanılan isim çekim eki	Yanlış Kullanma	Kullanma	Gereksiz Kullanma	Yanlış Kullanma	Kullanma	Gereksiz Kullanma	Yanlış Kullanma	Kullanma	Gereksiz Kullanma	Yanlış Kullanma	Kullanma	Gereksiz Kullanma	Yanlış Kullanma	Kullanma	Gereksiz Kullanma
K1	636	248	5		12	3		1	2	1		1	1		3	2	1
K2	801	284	1	4	2	5	1	1	3		2	3				6	1
K3	492	210		1		1	2			1	1					9	3
K4	214	80						1								1	
K5	530	159	4	7	1	10	1	1	1				1			3	1
K6	647	202	1	2												1	1
K7	494	191				1										2	
K8	659	232	1	1			1		1	1	1	1				1	1
K9	387	94	2	1	1											1	2
K10	1052	431	3	2	2		3	3	1	1		1			2	7	
K11	418	151	2	2	1	1		2		1		1	1		4	2	1
K12	562	172	2	3	3	2	3		2	2		1	1		1	5	
K13	471	194								3	1				1	2	
K14	483	209	1	1		1				1					1	1	1
K15	495	149	3	2					2	2					1	4	
K16	322	94	2		1		3		1	1						2	
Genel Toplam	8663	3100	27	26	23	24	14	9	13	14	5	8	4	0	13	49	12

Tablo 4.3.1.'de görüldüğü gibi belirtme hâl eki toplam 76 kez hatalı kullanılmış bu hataların %35.52'si belirtme hâl ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan, %34.21'i belirtme hâl ekinin kullanılması gerektiği hâlde kullanılmamasından (eksikliğinden) kaynaklanan ve %30.26'sı da gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalardır. Yaklaşma hâl eki katılımcılar tarafından toplam 47 kez hatalı kullanılmış bu hataların %51.06'sı yaklaşma hâl ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan, %29.78'i yaklaşma hâl ekinin kullanılması gerektiği hâlde kullanılmamasından (eksikliğinden) kaynaklanan ve %19.14'ü gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalardır. Bulunma hâl eki katılımcılar tarafından toplam 32 kez hatalı kullanılmış bu hataların %40.62'si bulunma hâl ekinin kullanımından kaynaklanan, %43.75'i bulunma hâl ekinin kullanılması gerektiği hâlde kullanılmamasından kaynaklanan ve %15.62'si gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalardır. Ayrılma hâl eki katılımcılar tarafından toplam 12 kez hatalı kullanılmış bu hataların %66.66'sı ayrılma hâl ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan, %33.33'ü ayrılma hâl ekinin kullanılması gerektiği hâlde kullanılmamasından kaynaklanmıştır. İlgi hâli eki katılımcılar tarafından toplam 74 kez hatalı kullanılmış bu hataların %17.56'sı ilgi hâli ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan, %66.21'i ilgi hâli ekinin kullanılması gerektiği hâlde kullanılmamasından kaynaklanan, %16.21'i gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalardır. Genel olarak hâl ekleri toplam 241 kez hatalı kullanılmış bu kullanımların; %35.26'sı hâl eklerinin yanlış kullanımından kaynaklanan, %44.39'u hâl eklerinin kullanılması gerektiği hâlde kullanılmamasından kaynaklanan, %20.33'ü gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalardır.

Tablo 4.3.2.'de iyelik eklerine ilişkin hataların çeşitlerine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.3.2. İyelik Eklerine İlişkin Hataların Çeşidine Göre Sınıflandırılması

Katılımcılar	İyelik ekleri			Toplam
	Yanlış Kullanma	Kullanmama	Gereksiz Kullanma	
K1	3	5	2	10
K2		6		6
K3		9	3	12
K4				
K5	2	2		4
K6		2		2
K7		1		1
K8	1	3		4
K9		3	3	6
K10		6	3	9
K11	2	17		19
K12	1	14		15
K13				
K14		2		2
K15		2	1	3
K16	1	11		12
Genel Toplam	10	83	12	105

Tablo 4.3.2.'de görüldüğü gibi iyelik ekleri toplam 105 kez hatalı kullanılmış bu hataların %9.52'si iyelik eklerinin yanlış kullanımından kaynaklanan, %79.04'ü iyelik eklerinin kullanılması gerektiği hâlde kullanılmamasından kaynaklanan ve %11.42'si de gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalardır.

Tablo 4.3.3.'te çokluk ekine ilişkin hataların çeşitlerine ait veriler gösterilmiştir:

Tablo 4.3.3. Çokluk Ekine İlişkin Hataların Çeşidine Göre Sınıflandırılması

Katılımcılar	Çokluk eki			Toplam
	Yanlış Kullanma	Kullanmama	Gereksiz Kullanma	
K1		1	3	4
K2			2	2
K3			2	2
K4		1	1	2
K5			1	1
K6				
K7			2	2

K8		1	2	3
K9				
K10			1	1
K11				
K12			3	3
K13			1	1
K14				
K15				
K16				
Genel Toplam	0	3	18	21

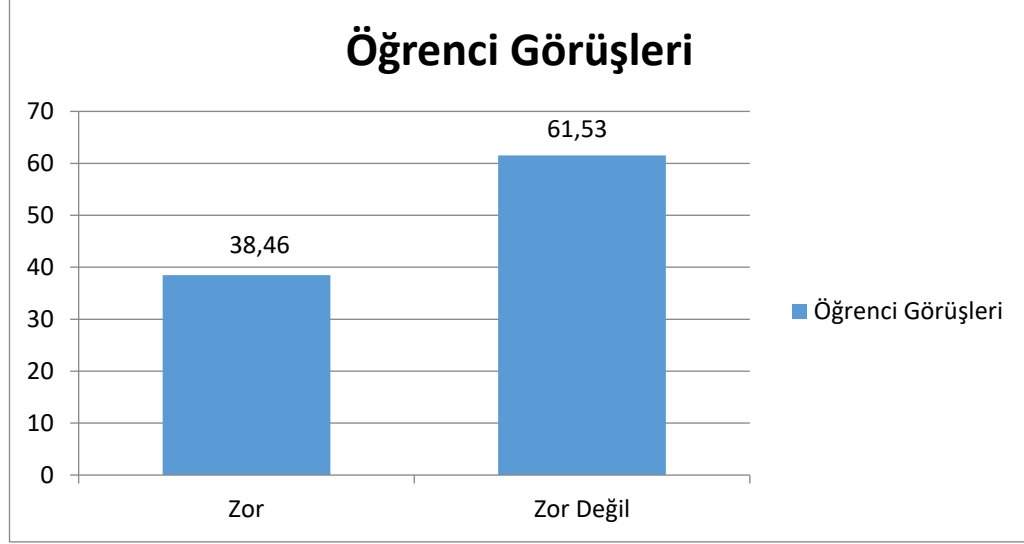
Tablo 4.4.3.'te görüldüğü gibi çokluk ekleri toplam 21 kez hatalı kullanılmış, bu hatalar incelendiğinde çokluk ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan hata olmadığı görülmektedir. Hataların %14.28'i çokluk ekinin kullanılması gerektiği hâlde kullanılmamasından kaynaklanan ve %85.71'i de gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Genel olarak verileri incelendiğinde isim çekim eklerine ilişkin toplam 367 hata yapıldığı bu hataların %25.95'inin isim çekim eklerinin yanlış kullanılmasından, %53.00'ünün isim çekim eklerinin eksikliğinden (kullanılması gerektiği hâlde kullanılmama durumundan), %21.03'ünün de gereksiz kullanılmasından meydana geldiği görülmektedir.

4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin İsim Çekim Eklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın 4. problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin isim çekim eklerine görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt bulmak için öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler aşağıdaki şekildedir.

Görüşme esnasında öğrencilere yöneltilen “İsim çekim eklerini öğrenirken zorlandınız mı? Neden?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar Şekil 4.4.1.'de ve açıklamalarda görüldüğü gibidir:



Şekil 4.4.1. İsim Çekim Eklerinin Zorluğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşme yapılan öğrenci sayısı 13'tür. Bunlar; K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13 ve K15'tir. Bu öğrencilerden 5'i (K1, K2, K5, K11, K15) isim çekim eklerini öğrenmekte zorlandığını (%38.46) geriye kalan 8 öğrenci (K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10 ve K13) ise zorlanmadığını (%61.53) ifade etmiştir.

Öğrencilerin, isim çekim eklerini öğrenirken zorlanma nedenlerine ilişkin görüşleri tematik olarak sınıflandırılmış ve temaların içerisinde, alt temalar (kategoriler) ve kodlar ile birlikte sunulmuştur.

Görüşme yapılan 13 öğrenci isim çekim eklerini öğrenmekte zorlanma ya da zorlanmama nedenlerine ilişkin çeşitli görüşler belirtmiştir. İncelenen bu görüşler önce iki genel temaya göre sınıflandırılmıştır: Zor, zor değil (kolay). Kodlanmış veriler önce alt temaları, sonra genel çerçeveye ilişkin temaları oluşturmayı sağlamıştır. Bu temaların altında alt temalar ve sınıflandırma yapmayı sağlayan kodlar verilmiştir.

1.Tema: Zor (Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin isim çekim eklerini öğrenmekte zorlanma, güçlük çekme durumları açısından isim çekim ekleri)

Görüşme yapılan 13 öğrenciden 5'i (%38.46), isim çekim eklerini öğrenmekte zorlandığını ifade etmiştir. Bu öğrenciler K1, K2, K5, K11 ve K15 kodlu öğrencilerdir. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı dokümanlar şeklinde incelenmiş, kodlanmış ve temalara göre sınıflandırılmıştır.

Alt tema: Yabancı dili ilk öğrenme sürecinde zorlanma

Kodlar: Konuyu ilk öğrenirken çok zor gelmesi, ilk öğrenme sürecinde uzun cümlelerde zorlanma, ana dili dışındaki yabancı dile ait yapıları öğrenmekte zorlanma

Öğrenciler (K1, K2, K5, K11, K15) ilk öğrenme sürecinde zorlandıklarını, öğrenmekte güçlük çektiklerini ancak zamanla, isim çekim ekleriyle ilgili sorunun azaldığını ya da ortadan kalktığını ifade etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden durumu örnekleyen bazı alıntılar şu şekildedir:

K1: "... (isim çekim eklerini öğrenirken güçlük, zorluk) yaşadım ama şuan hatırlamıyorum çok hazırlıktayken yaşadım sadece" diyen K1 kodlu öğrenci Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde yani TÖMER'deki öğrenimi sırasında; isim çekim eklerini öğrenmekte zorlandığını ancak bu durumun zamanla ortadan kalktığını belirtmiştir.

K2: "Genelde uzun cümlelerde sıkıntı kısa cümlelerde eve geldim kolayca yapabiliyorum. Uzun bir cümleyi oluştururken hatalar oluyor. ...bir süre böyleydi... O anda her şey birden sonra bir dilbilgisini öğrenirken hepsini bir anda algılanması biraz zor geliyordu o zamanda çünkü o ilk dönemler o anda biz iyice anlamıyorsak sonra da biz aynı sıkıntıları yaşıyoruz bunu ben hatırlıyorum." K2 kodlu öğrenci TÖMER'deki öğrenimi sırasında konuyu ilk öğrenme sürecinde zorlandığını ancak bu durumun zamanla ortadan kalktığını belirtmiştir.

K5: "Aslında yabancı dil öğrenirken ilk baştan tabi ki herkes zorlanıyor ben de aynen çok zorlandım çünkü ilk Türkçe bilmiyordum ve yavaş yavaş zamanına göre derslere göre öğrendim ama ilk baştan hepsi (bütün isim çekim ekleri) benim için zordu." K5 kodlu öğrenci isim çekim eklerini ilk öğrenme sürecinde çok zorlandığını zamanla konuları kavramaya başladığını ifade etmiştir.

K11: "Karıştırıyorum belki de Rusçada yok hal eki bu yüzden karıştırıyorum zorlandım..." K11 kodlu öğrenci isim çekim eklerini öğrenmekte zorlanma sebebi olarak öğrendiği yabancı dile (Türkçeye) ait yapıların ana dilinden farklı olmasını göstermiştir.

K15: “İlk geldiğimizde çok zordu kullanmıyorduk practise ile öğrendik yani çok konuşup da bir süre yanlış hatalar yaptık öğrendikten sonra şimdi yani düşünmeden öyle kullanıyorum.” K15 kodlu öğrenci isim çekim eklerini öğrenmekte zorlanma sebebi olarak öğrenmekte olduğu yabancı dile (Türkçeye) ait yapıların ana dilinden farklı olmasını göstermiş ve zamanla konuları kavramaya başladığını ifade etmiştir.

Alt tema: Olumsuz aktarma

Kodlar: Ana dili, ikinci dil ya da yabancı dil ile karşılaştırma, çeviri veya ana dilinden, ikinci dilinden, yabancı dilinden aktarma

Öğrenciler (K2, K5, K15) konuyu zor bulma sebeplerine ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için yaptıklarına yönelik çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Ana dillerinin, ikinci dillerinin ya da yabancı dillerinin etkisi ile konuyu benzetmeye çalışma, karşılaştırma, çevirme; aktarma gibi çeşitli yollarla konuyu öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden durumu örnekleyen bazı alıntılar şu şekildedir:

K2: “Ana dilinden bilmiyorum İngilizceden şey yapıyorum ben, benim ana dilim gibi İngilizce oldu yani aslında öyle diyebilirim. Çünkü ben ana dilim dil bilgisi bilmiyorum, okumadım. Şey İngilizcenin biliyorum İngilizce genelde yani karşılaştırıyorum ana dilimi değil. Onunla yaptığım zaman yani ...Türkçe şeyler yani biraz zor...” K2 kodlu öğrenci isim çekim eklerini öğrenirken İngilizce (ikinci diliyle) düşünerek, karşılaştırarak konuyu kavramaya çalıştığını bunun kendisi için zor olduğunu ifade etmiştir.

K5: “(Zor yani...) Bazen dil öğrenirken Türkçeyi kendi anne dilim ile ya da İngilizce ile şey yapıyorduk. Mesela Türkçeyi anlamazsak İngilizce nasıl bir kural var bazı şeyler aynı oluyor. Bu şeyi de aynen öyle öğrendik. Mesela bu kimin? Bu benim gözlüğüm diyorum Asila'nın gözlüğü diyorlar bunu yani İngilizcede oppostraf diye bir şey var onu kullanarak yani onu düşünerek aynı şey oluyor diye öyle öğrendim ben...” K5 kodlu öğrenci isim çekim eklerini öğrenirken ana diliyle (Farsça) ya da İngilizce (yabancı diliyle) düşünerek, karşılaştırarak konuyu kavramaya çalıştığını bunun kendisi için zor olduğunu ifade etmiştir.

K15: “Evet (Zorlandım, çünkü...) onları bizim ana dilimizde de var ama -de gibi -e gibi -i gibi değil de ama manası aynı şey... evet bizde de ek var eki biz de çeviriyoruz Farsçadan eki çeviriyoruz sizin anadilinizde yani Türkçeye çeviriyoruz kullanıyoruz ...” K15 kodlu öğrenci isim çekim eklerini öğrenirken ana dilinden (Farsçadan) çeviri yoluyla konuyu kavramaya çalıştığını bunun kendisi için zor olduğunu ifade etmiştir.

2.Tema: Zor değil, kolay (Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin isim çekim eklerini öğrenmekte zorlanmama, kolay öğrenme durumları açısından isim çekim ekleri)

Görüşme yapılan 13 öğrenci arasındaki 8 öğrenci (%61.53) isim çekim eklerini öğrenmekte zorlanmadığını, konuyu kolay bulduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenciler K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10 ve K13 kodlu öğrencilerdir. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı dokümanlar şeklinde incelenmiş, kodlanmış ve kodlar temaları meydana getirmiştir.

Alt tema: Ana dilin Türk lehçelerinden olması, Türk lehçelerinin benzerliği

Kodlar: Eklerin benzer olması, dillerin neredeyse aynı olması

İsim çekim eklerini öğrenmekte zorlanmadığını, konuyu kolay bulduğunu ifade eden öğrenciler buna gerekçe olarak ana dilleri ile Türkçe arasında ki benzerliği göstermişlerdir. Bu öğrencilerin ana dillerinin Türkçenin lehçelerinden olduğu bilinmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden durumu örnekleyen bazı alıntılar şu şekildedir:

K3: “...sıkıntı yok çünkü benim ana dilim (Tatar Türkçesi) aynı bu yüzden.”

K4: “Yok hiçbir zaman sıkıntı yaşamadım bizim Türkçe (Ahıska Türkçesi) benzer olduğu için yaşamadım.”

K6: “Yok genelde Azerbaycancada aynı olduğu için pek güçlük çektiğimi söyleyemem. Genelde doğru kullandığımı düşünüyorum.”

K9: “Ya aslında pek fazla sıkıntı olmadı çünkü Uygurca ile Türkçe aynı olduğu için yüzde 70 benzediği için benziyor yine Uygurcaya o yüzden onu onları öğrenirken pek fazla sıkıntı yaşamadım açıkçası ...”

K10: “Yok pek zor gelmedi niye çünkü Türkmen dili de benziyor ya hani böyle ondan pek fazla zorluk çekmedim onlarla.”

Görüldüğü üzere öğrenciler ana dillerinin Türk lehçelerinden oluşunun, Türkiye Türkçesini öğrenirken bir avantaj olduğunu ve öğrenme sürecinde kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir.

Görüşme sorularından diğeri, “En çok hangi isim çekim ekini öğrenirken zorlandınız ya da hâlâ zorlanıyorsunuz?” olarak ifade edilmiştir. İsim çekim eklerinin zor olduğunu belirten öğrencilere: “Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin isim çekim eklerini zor bulma ya da zor bulmama nedenleriyle birlikte, soruya ilişkin görüşleri aşağıda paylaşılmıştır:

K1 kodlu öğrenci (ana dili Malagaşça) Türkçedeki isim çekim eklerini karıştırdığını, hangi eki kullanacağına karar vermekte zorlandığını ifade etmiştir. En çok bulunma ve ayrılma hâlini karıştırdığı için zor geldiğini dile getirmiştir. “*Çok karıştırıyorum ne hangisini söylemem gerek... Mesela ben Madagaskar’dan geldim, Madagaskar’da geldim. Öyle çok karıştırıyorum. Mesela Madagaskar’da, Madagaskar’da söylersen sen Madagaskar’dasın şuan, ama Madagaskar’dan, o zaman sen oradan geldin burada mesela Madagaskar’dan geldim.*”

K2 kodlu öğrenci (ana dili Tamilce) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken genellikle karşılaştırma yaptığını; ana dilinin dil bilgisine hâkim olmadığını genellikle ikinci dili olan İngilizce ile karşılaştırarak düşündüğünü ifade etmiştir. Özellikle belirtme ve yaklaşma durumunda zorlandığını, tamlamalardaki ilgi eklerini anlamlandıramadığı için zor geldiğini ifade etmiştir. “*Hâla benim bundan sıkıntı var. Bana, beni; sana, seni o yerlerde... Onun oda, odasında öyle yerlerde yani sın sin eklenen yerlerde benim sıkıntım var. Fatima’s pen diğerine de ek gelmiyor sadece Fatima. O küçücük bir cümle değil de uzun bir cümle yapamıyorum. Ama biraz akademik olarak bir şeyini yaparken zorlanıyorum onun siz tamam şimdi konuşma tarzı söylüyoruz; Fatima’nın kalemi falan bu örnek olarak oluyor ama başka bir*

şeyden uygulama -nın ortada bir kelimedede onu ekliyoruz ben bazen onu anlamıyorum niye iki kelimedede falan.”

K5 kodlu öğrenci (ana dili Farsça) Türkçedeki isim çekim eklerinde ve genel olarak ekleri kullanırken zorlandığını ifade etmiştir. Ana dili Farsçayla ortak kelimelerin varlığı Türkçeyi öğrenirken kolaylık sağlarken tamlama kuruluşlarındaki ilgi ve iyelik eklerinde zorlandığını ifade etmiştir. *“Aslında benim anne dilim Farsça Türkçeye yakın bir de çokça Farsça kelimeler var. Ben bazen bilmiyordum bunu ne diyorlar diye ve bir anda soruyordum ve o Farsça kelime çıkıyordu çok şaşırıyordum... Ama benim kitabım, onun kitabı diye onlarda zorlandık...”*

K11 kodlu öğrenci (ana dili Rusça) kuralları bildiğini ancak kullanırken karıştırdığını ifade etmiştir. *“Bilmiyorum ki karıştırıyorum belki de Rusçada yok bu yüzden karıştırıyorum zorlandım. -e, -i karıştırıyorum.”*

K15 kodlu öğrenci (ana dili Farsça) Türkçedeki isim çekim eklerinde ve genel olarak ekleri kullanırken zorlandığını ifade etmiştir. Ana dili olan Farsçadan çevirerek Türkçeyi öğrenmeye çalıştığını dile getirmiştir. *“İlk geldiğimizde çok zordu kullanmıyorduk, da bir süre yanlış hatalar yaptık... Aslında Türkçe öğrenirken daha fazla arkadaşlarla konuşurken öğrendim dışarda sosyal mesela toplumlarda öğrendim konuşarak öğrendim... ya çok az istisna vardı yani hepsi(ekleri) sadece çevirip kullanıyordum Farsçayı düşünerek çevirip ama şimdi yani biraz öğrendiğimiz için onu çevirmiyorum hızlıca kullanıyorum. Evet bizde de ek var eki bizde çeviriyoruz Farsçadan eki çeviriyoruz sizin anadilinizde yani Türkçeye çeviriyoruz kullanıyoruz.”*

İsim çekim eklerini öğrenmekte zorlanmadığını dile getiren K3 (Tatar Türkçesi), K4 (Ahıska Türkçesi), K6 (Azerbaycan Türkçesi), K7 (Azerbaycan Türkçesi), K8 (Azerbaycan Türkçesi), K9 (Uygur Türkçesi), K10 (Türkmen Türkçesi) ve K13 (Azerbaycan Türkçesi), kodlu öğrencilerdir. İsim çekim eklerinin öğrenmekte zorlanmadığını belirten öğrencilere: “Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Gerekeç olarak ana dillerinin Türkçenin lehçelerinden olmasını ve bu doğrultuda büyük oranda benzer yapıda olduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin neden zorlanmadıklarına ilişkin görüşlerine ait veriler aşağıda verilmiştir:

K3: *“Sıkıntı yok çünkü benim ana dilim (Tatar Türkçesi) aynı bu yüzden...”*

K4: “Yok hiçbir zaman sıkıntı yaşamadım bizim Türkçe (Ahıska Türkçesi) benzer olduğu için yaşamadım.”

K6: “Yok genelde Azerbaycancada aynı olduğu için pek güçlük çektiğimi söyleyemem. Genelde doğru kullandığımı düşünüyorum.”

K7: “Yani yaşamadım çünkü iki dili (Türkiye Türkçesi-Azerbaycan Türkçesi) paralel öğrendiğim için yani aynı şey aslında sadece Azerbaycan dilinde bir hâl daha var onun dışında bir zorluk çekmedim yani...”

K8: “Sorun yaşamadım kolay, bizim dille (Azerbaycan Türkçesi) hemen hemen aynı.”

K9: “Ya aslında pek fazla sıkıntı olmadı çünkü Uygurca ile Türkçe aynı olduğu için yüzde 70 benzediği için benziyor yine Uygurcaya o yüzden onu onları(isim çekim eklerini) öğrenirken pek fazla sıkıntı yaşamadım açıkçası.”

K10: “Yok pek zor gelmedi niye çünkü Türkmen dili de benziyor ya hani böyle ondan zorluk çekmedim onlarla.”

K13: “Onlar(isim çekim ekleri) bizde(Azerbaycan Türkçesi) de olduğu için çok da sıkıntı yaşamıyorum onlarda.”

Görüldüğü gibi ana dili Türkçenin lehçelerinden olan öğrenciler isim çekim eklerini öğrenmekte zorluk yaşamadıklarını dile getirirken farklı dillere mensup öğrenciler zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin isim çekim eklerinin zorluğuna ilişkin görüşlerinden elde edilen verilere göre isim çekim eklerini zor bulan öğrencilerin belirtme ve yaklaşma hâl ekinde (K2, K11), bulunma ve ayrılma hâl ekinde (K1), ilgi hâli ve iyelik eklerinde (K2, K5) zorlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çeşitli amaçlarla Kaşgarlı Mahmut'tan bugüne kadar ivme kazanarak varlığını sürdürmüştür. Bugün dünyanın hemen her yerinde Türkçenin öğretimi ve öğrenimi ile ilgili çalışmalar yürütülmekte, konuya ilişkin araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan ve yapılmakta olan akademik çalışmalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkı sunmakta ve yabancı dil olarak Türkçe alanındaki sorunların belirlenmesine ve çözüm yollarının üretilmesine olanak sağlamaktadır. Bu amaçla daha önce yapılan lisansüstü ve diğer çalışmalarda; özellikle dil bilgisi öğretiminde isim çekim eklerinin öğretimine, önemine, karşılaşılan sorunlara ve bu sorunların nedenlerine ve öğrenci görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmada, "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleriyle ilgili hatalarının neler olduğu ve bu hataların olası sebepleri" irdelenmiş; bu genel başlık içerisinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin isim çekim ekleri konusunda neden zorlandıkları ya da hata yaptıklarına dair yazılı anlatımları ve görüşleri değerlendirilmiştir.

Bu bölümde yukarıda ifade edilen genel araştırma problemi içerisinde yer alan alt araştırma problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar verilerek, diğer araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmiş ve konuya yönelik olarak araştırmacının önerileri sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin isim çekim eklerini kullanma durumları nedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ilişkin öğrencilerin yazılı anlatımlarında geçen isim çekim ekleri tespit edilmiş, öğrencilerin isim çekim eklerini kullanımlarının yazılı anlatımlarındaki sözcük sayısı ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Yazılı sınav kâğıdında kelime sayısı en fazla (1052) olan K10 kodlu öğrencinin aynı zamanda isim çekim eklerini en fazla (431) kullanan öğrenci olduğu; yazılı sınav kâğıdında kelime sayısı en az (214) olan K4 kodlu öğrencinin aynı zamanda isim çekim eklerini de en az (80) kullanan öğrenci olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin yaptıkları hatalar değerlendirilirken kullanılan kelime sayısının da göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir. Katılımcıların sınav kâğıtlarında en çok kullanılan isim çekim eki, %30.45 ile iyelik ekleridir. Bunu %22.58 ile çokluk eki, %13.58 ile bulunma hal eki, %9.83 ile yaklaşma hal eki, %9.22 ile ilgi eki, %8.45 ile belirtme hal eki ve son olarak %5.87 ile ayrılma hal eki takip etmektedir. En az kullanılan isim çekim eki ayrılma hâli eki, en çok kullanılan isim çekim eki ise iyelik ekleridir. Karaağaç (2013, s.327), varlığın kişiye ya da başka bir varlığa aidiyet, bağlılık durumunu belirten iyelik kavramının Türkçede çok güçlü yaşandığını belirtmiştir. Öğrencilerin en çok kullandıkları isim çekim ekinin iyelik ekleri olmasının sebebinin, Türkçedeki aitlik ve bağlılık ilişkilerinin güçlü olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında isim çekim ekleriyle ilgili hataların gözlenme sıklığı nedir?” olarak ifade edilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bu öğrencilerin araştırma kapsamında değerlendirilen isim çekim ekleri çeşitlerine göre hataları; durum/hâl ekleri, iyelik ekleri, çokluk eki başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Öğrenciler; belirtme hâli ekinin % 70.99’unu doğru, % 29.01’ini hatalı, yaklaşma hâli ekinin % 84.59’unu doğru, % 15.41’ini hatalı, bulunma hâli ekinin %92.40’ını doğru, %7.60’ını hatalı, ayrılma hâli ekinin%93.42’ini doğru, % 6.59’unu hatalı, ilgi hâli ekinin % 74.13’ünü doğru, % 25.87’sini hatalı, iyelik eklerinin % 88.88’ini doğru, % 11.12’sini hatalı, çokluk ekinin % 97.00’sini doğru, % 3.00’ünü hatalı kullandıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin en yüksek oranda hatalı kullandıkları isim çekim eki belirtme hâli ekidir. Akdoğan (1993)’ın Türkçede eklerin nasıl daha iyi öğretilbileceğini ortaya koymayı

amaçladığı çalışmasında benzer şekilde öğrencilerin en çok hata yaptıkları isim çekim ekinin belirtme hâli eki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arhan (2015)'in yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen Mısırlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazılı anlatımlarında yaptıkları ad durum eki yanlışlarını tespit etmeyi ve incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda da belirtme hâli ekinin en çok hata yapılan hâl eki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İsim çekim eklerine ilişkin hata oranı en düşük olan öğrenci K7 kodlu öğrencidir. K7 kodlu öğrencinin belirtme, bulunma ve ayrılma hâl ekinin kullanımına ilişkin hatasının bulunmadığı, yaklaşma hâli ekini %96.55, ilgi hâli ekini %87.50, iyelik eklerini %98.33 ve çokluk ekini %94.59 oranında doğru kullandığı görülmüştür. Bu kadın öğrencinin ana dilinin Azerbaycan Türkçesi olduğu, 2 yıldır Türkiye’de yaşadığı ancak 11 yıldır Türkiye Türkçesi öğrendiği bilinmektedir. K7 kodlu öğrencinin isim çekim eklerini en fazla doğru kullanma oranına sahip olmasında hedef dile uzun süre maruz kalması, 11 yıllık Türkçe öğrenimi ve ana dilinin Azerbaycan Türkçesi olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. İsim çekim eklerine ilişkin hata oranı en yüksek olan öğrenci K12 kodlu öğrencidir. Bu öğrenci belirtme hâl ekini tüm kullanımlarında hatalı kullanmış, diğer isim çekim eklerinin hepsinde çeşitli oranlarda hata yapmıştır. K12 kodlu öğrencinin ana dilinin Arapça olduğu, 3 yıldır Türkiye’de yaşadığı, Türkiye’deki ilk yılında, bir eğitim-öğretim yılı, TÖMER’de öğrenim gören erkek öğrenci olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler yazılı anlatımlarında isim çekim ekleriyle ilgili ne tür hatalar yapmışlardır?” olarak ifade edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hâl eklerine ilişkin hataların; %35.26’sı hâl eklerinin yanlış kullanımından, %44.39’u hâl eklerinin eksikliğinden, %20.33’ü gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalar olduğu görülmüştür.

İyelik eklerine ilişkin hataların %9.52’si iyelik eklerinin yanlış kullanımından kaynaklanan, %79.04’ü iyelik eklerinin eksikliğinden, %11.42’si de gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalar olduğu görülmüştür.

Çokluk eklerine ilişkin hatalar incelendiğinde çokluk ekinin yanlış kullanımından kaynaklanan hata olmadığı görülmektedir. Hataların %14.28’i çokluk

ekinin eksikliğinden, %85.71'i de gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalardan oluşmuştur.

İsim çekim eklerine ilişkin hataların %25.95'inin isim çekim eklerinin yanlış kullanılmasından, %53.00'ünün isim çekim eklerinin eksikliğinden, %21.03'ünün de gereksiz kullanılmasından kaynaklandığı görülmüştür. Hata türleri arasında en çok isim çekim eklerinin eksikliğinden kaynaklanan hataların yer almasının sebebinin; öğrencilerin isim çekim eklerinin işlevlerini, kullanım yerlerini ve oluşturdukları anlamsal bağıntıları tam olarak kavrayamadıklarından ötürü olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin isim çekim eklerine ilişkin görüşleri nelerdir?" olarak ifade edilmiş ve bu doğrultuda öğrencilerle yapılan görüşmelerin ardından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Görüşme yapılan 13 öğrenciye isim çekim eklerini öğrenmekte zorluk çekip çekmediği nedenleriyle birlikte sorulmuştur. Yapılan içerik analizi ve betimsel analizin ardından şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13 ve K15), 5(K1, K2, K5, K11, K15)'i isim çekim eklerini öğrenmekte zorlandığını (%38.46) geriye kalan 8 öğrenci (K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10 ve K13) ise zorlanmadığını (%61.53) dile getirmiştir. Zorlandığını ifade eden öğrencilerin ana dillerinin Türk lehçelerinden olmadığı, zorlanmadığını ifade eden öğrencilerin tümünün ana dillerinin Türk lehçelerine mensup olduğu görülmüştür. Ana dillerinin Türk lehçelerinden olmadığı görülen öğrencilerin görüşme verilerinin analizinden yabancı bir dili ilk öğrenme sürecinde zorlanma, olumsuz aktarma, çeviri yapma gibi çeşitli sebepler ortaya koydukları tespit edilmiştir. Zorlanmadığını ifade eden öğrenciler ise (ana dili Türk lehçelerinden olan öğrenciler) ana dilleri ve Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğin kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri ile yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleri kullanımının örtüştüğü görülmüştür. İsim çekim eklerini yüksek oranda (%84'ün üzerinde) doğru kullanan bu öğrencilerin aynı zamanda isim çekim eklerini öğrenmekte zorluk çekmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenci ifadeleri (görüşme bulguları) ile yazılı sınav kâğıtlarındaki bulguların örtüştüğü görülmüştür.

Öğrenciler zorlanma ya da zorlanmama nedeni olarak ana dillerinin Türk lehçelerinden olma ya da olmama durumuna işaret etmişlerdir. Özellikle zor olmadığını dile getiren görüşmecilerin hepsi bu sebebi göstermiştir.

Zorlandığını ifade eden öğrencilere en çok hangi isim çekim ekini öğrenmekte zorlandığı ve sebebine ilişkin elde edilen verilere göre; belirtme ve yaklaşma hâl ekinin karıştırılması, bulunma ve ayrılma hâl ekinin karıştırılması ile ilgi ve iyelik eklerinin zor bulunması şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Bulunma ve ayrılma hâl ekini öğrenmekte zorlandığını karıştırdığını söyleyen K1 kodlu öğrencinin bulunma ve ayrılma hâl ekini kullanma oranının büyük oranda (%90.17) doğru olduğu görülmüştür. Belirtme ve yaklaşma hâli eklerini zor bulduğunu ifade eden K2 kodlu öğrencinin belirtme hâli ekini %61.11, yaklaşma hâlini %75.00 oranında doğru kullandığı görülmüştür. Belirtme ve yaklaşma hâli eklerini zor bulduğunu ve karıştırdığını söyleyen K11 kodlu öğrencinin belirtme hâli ekini %54.55, yaklaşma hâlini %75.00 oranında doğru kullandığı görülmüştür. İlgi hâli ekinde de zorlandığını ifade eden K2 ve K5 kodlu öğrencilerin sırasıyla ilgi hâli ekini doğru kullanma oranının %56.25, K5 kodlu öğrencinin %42.86 olduğu görülmüştür.

K2 kodlu öğrencinin isim çekim eklerini doğru kullanma oranının, en az belirtme (%61.11) ve ilgi (%56.25) hâli eklerinde olduğu görülmüştür.

K5 kodlu öğrencinin isim çekim eklerini doğru kullanma oranının, en az belirtme (%7.69) ve ilgi (%42.86) hâli eklerinde olduğu görülmüştür.

K11 kodlu öğrencinin isim çekim eklerini doğru kullanma oranının, en az belirtme (%54.55) ve ilgi (%53.33) hâli eklerinde olduğu görülmüştür.

K15 kodlu öğrenci genel olarak eklerle ilgili zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencinin isim çekim eklerini doğru kullanma oranının, en az belirtme hâli eki için %0.00 olduğu, daha sonra doğru oranı en az olan isim çekim ekinin, ilgi (%68.75) hâli eki olduğu görülmüştür. Bu öğrenci yaklaşma hâli ekini %100 oranında doğru kullanmıştır. Görüşme verilerinin genel çerçevede yazılı sınav kâğıdındaki isim çekim eklerinin doğru ve hatalı kullanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Yıldırım (2011)'ın çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere “Türkçede ad durum eklerini öğrenmenin zor olup olmadığı” sorusunu yönelttiği, öğrencilerden aldığı cevaplar ışığında; ad durum eklerinde hata yapma nedeninin “öğrencilerin bu konuyu zor bulmaları” olmadığı sonucuna ulaştığı görülmüştür. Bu çalışmada ismin hâl eklerinde zorlandığını söyleyen öğrencilerin o

konudaki hatalarının o yönde yoğunlaştığı yani arada bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akdoğan (1993)'ın çalışmasında, öğrencilerin isim durum/hâl ekleriyle ilgili hata türlerine göre en çok eksik kullanım, fazla kullanım (biz bu hata tipini gereksiz kullanım olarak fişledik), belirli bir hâl ekinin yerine bir diğerinin kullanımdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda benzer sonuçlara ulaşılmış; hâl ekleriyle ilgili yapılan hataların; %35.26'sı hâl eklerinin yanlış kullanımından, %44.39'u eksikliğinden, %20.33'ü gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hatalar olduğu görülmüştür. Her iki çalışmada da öğrencilerin yaptığı hatalar arasında en çok yapılan hata türünün isim çekim eklerinin eksik kullanımından kaynaklanan hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dolayısıyla hâl eklerinin kullanım yerlerinin, işlevlerinin ve kurdukları anlamsal ilişkilerin tam olarak kavranmadığından ötürü eksik kullanımından kaynaklanan hata tipine sıkça rastlandığı düşünülmektedir. Öte yandan öğrencilerin ana dilleri ve konuyu zor bulup bulmamalarının da isim çekim eklerinin kullanımında doğrudan etkili olduğu görülmüştür. Konuya ilişkin görüşlerinin temelinde de yine ana dillerinin Türk lehçelerinden olup olmama durumunun etkin rol oynadığı görülmüştür.

Genel çerçeveye ilişkin son olarak öğrencilerin en yüksek oranda hatalı kullandıkları isim çekim ekinin belirtme hâli olduğu, bu durumun, öğrencilerin konuyu zor bulması, belirtme hâli ile yaklaşma hali ekini karıştırması, ana dilinin etkisi, Türkçeyi öğrenme süresi gibi çeşitli sebepleri olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlara dayanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hizmet veren kurum ve kuruluşlara, bu alanda çalışan araştırmacı ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğrencinin konuya (isim çekim ekleri) olan tutumu, öğrenmeyi etkilediğinden Türkçenin yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin derse (konuya) karşı tutumlarının olumlu, isteklendirmelerinin yüksek tutulması oldukça önemlidir. Özellikle ana dili Türk lehçelerinden olmayan

öğrencilerin konuyu zor bulabildikleri görülmüş, bunun olumsuz bir tutum yaratabileceği düşünüldüğünden, konuyu zor ya da kolay bulma durumunun ayrıca dikkate alınması gerekmektedir.

2. İsim çekim eklerini öğrenmekte zorlanan öğrencilerin dil öğrenim ve kullanım başarısının daha yüksek olması için “Avrupa Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni”nde ifade edilen düzeylere ilişkin yeterlikler tam olarak kazandırılmalı, “Avrupa Dil Portfolyosu”na uygun öğrencinin dilsel gelişimi takip edilmeli ve son olarak bireysel farklılıklar gözetilmelidir. Öğrencilerin ana dili, Türkçeyi öğrenme süresi, ikinci dili, bildiği yabancı diller vb. özelliklerindeki farklar dikkate alınmalıdır. Bireysel özelliklerin, farklılıkların yabancı dil öğrenim sürecinde aktif rol oynamasından ötürü bireye yönelik öğretim-öğrenim gerçekleştirilmelidir.
3. Alanda derinlemesine çalışacak nitelikli daha çok araştırmacıya, konuya eğilmesi gereken daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğundan yapılacak yeni çalışmalar ile konunun her yönüyle derinlemesine ele alınması, sonuçların karşılaştırılması ve çözüm yollarının bu doğrultuda ortaya konulması gerekmektedir. Her araştırma bir önceki çalışmayla benzer ve farklı sonuçlara sahip olabileceğinden, çalışma sonuçları oldukça önemlidir.
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin isim çekim ekleri konusunda zorlanabildikleri de görülmüştür. Bu sebeple, öğrencilerin kendi alan öğrenimleri esnasında da dilsel gelişimlerine katkı sağlayacak dil destek öğretim programları oluşturulmalı, bu öğrenciler için seçmeli Türkçe dersleri sunulmalıdır.
5. İsim çekim eklerinin öğretiminde eklerin kurduğu ilişkiler, işlevleri ve anlamları kavratılmalıdır. Tam öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmalıdır.
6. Öğrencinin ana dilinden, ikinci dilinden ya da daha önce öğrendiği bir yabancı dilden “olumsuz aktarma”lar yapabileceği göz önünde bulundurulmalı, dil öğretiminde konuya dikkat edilmelidir.
7. Öğrencilerin ana dillerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmelerinde etkili rol oynadığı görüldüğünden; öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken ana dillerine göre sınıflandırılmaları gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dilinin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*.(1. Cilt). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Arhan, A. (2015). *Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımında yaptıkları ad durum eki yanlışları (İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü örneği)*.Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Atagül, Y. Y. ve Cevher, Ö. Y. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya üniversitesi örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Hâlbilimi Araştırmaları Dergisi*. 3(5), 294-332.
- Avrupa Konseyi, (2001). *Common European Framework of References for Language Teaching, Assesments*. Cambridge: Cambridge UP.
- Avrupa Konseyi, Modern Diller Bölümü.(2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*.(2. Baskı). TelcGmbH yayınları: Frankfurt/Main, Almanya.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*.(1. Basım 1974).(2. Baskı). Ankara: Atatürk kültür, dil ve tarih yüksek kurumu Türk dil kurumu yayınları: 528. Türk tarih kurumu basım evi.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.

- Başoğul, D. A. ve Can, F. C. (2014).Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10,100-119.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3*, 1357-1367.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chomsky, N. (2014). *Dilin mimarisi*. (Çev. İsa Kerem Bayırlı).İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi yayınevi.
- Çerçi, A., Derman, S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences 15(2)*, 695-715.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2012). *Türk dili el kitabı* .(6. Baskı). Ankara: Grafiker yayınları.
- Demirel, Ö. (2002), *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircan, Ö.(2013). *Yabancıdil öğretim yöntemleri*. (Gözden geçirilmiş beşinci baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Deny, J.(1995). Türk dili gramerinin temel kuralları (Türkiye Türkçesi). (Çev. Oytun Şahin).Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 616.
- Dessalles, J.L., Picq, P. Ve Victorri, B.(2014). *Dilin kökenleri*. (Dr. Atakan Altınörs). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Dolunay, S. K. (2014). Türkçe öğretimi el kitabı.(2. Baskı) A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Dil bilgisi öğretimi*. (s.381-413). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk dili*. (6. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıcından yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım\Yayım\Tanıtım.
- Ersoy, H. (2016). Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. M. Y. Özden ve L. Durdu (Editörler), *Durum çalışması*. (s.3-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gass, S.M. ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. (3rd ed.). New York: Routledge.
- Gencan, T.N. (2001). *Dil bilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Güven, E. ve Özmen, C.B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler), *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi*. (s.233-259). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. (Gözden geçirilmiş ikinci baskı). Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Islıoğlu, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde nesne durum ekinin kullanımına ile ilgili yanlışlar ve çözüm önerileri. *Route Educational and Social Science Journal Volume 1(2)*, 101-115.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa.
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin dil bilgisi*. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (1996). Yükleme (Accusative) ve ilgi (Genitive) hâli ekleri üzerine bazı düşünceler. *Türk dili üzerine incelemeler 2011*. Ankara: Akçağ Yayınevi.

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*.(22. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaşgarlı Mahmut, (2013). *Divanü Lûgat-it Türk*.(6. Baskı).(Çev. Besim Atalay). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Dilbilgisi yazımı ve öğretimi*.(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, N.(1996). *Yeni dilbilgisi*. (3.baskı).İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Koç, E. (2016). Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. M. Y. Özden ve L. Durdu (Editörler), *Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik*. (s.149-165). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları 575.
- Kurt, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar- yöntemler-beceriler- uygulamalar. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dil bilgisi*. (s.261-266). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Memiş, M.R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için zarfların öğretimine yönelik materyal geliştirme*. Yüksek lisans tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish orTurkic Volume 7/4*, 2401-2411.
- Onan, B. (2014). Türkçe Öğretimi el kitabı.(2. Baskı). A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*.(s.107-130). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 45, 279-290.

- Özel, S. (2010). *Yabancılara Türkçe öğreten resmî kurumlarda dil bilgisi öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Paçacıoğlu, B. (1987). *Türk dili dersleri*. Ankara: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları No:18.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.(3. Baskıdan çeviri). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Editörleri), *Nitel analiz ve yorumlama*.(s. 431-539). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi. *Dil dergisi*, 141, 67-84.
- Picq, P., Sagart, L., Dehaene G. ve Lestienne C. (2013). *Dilin en güzel tarihi*.(Çev. Sema Rifat). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sarıca, N. ve Od, Ç. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamlama algısı sorunları. *International Journal of Language Academy Volume 3/1*, 389-398.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*.(Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Subaşı, D. A. (2010). TÖMER'DE yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi 148*, 7-16.
- Şahin, E.Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi 6(15)*, 433-449.
- Toklu, M. O. (2015).*Dilbilime giriş*. (6. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Türkçe sözlük. (2011). (11. Baskı).Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vahapoğlu, E. (2009). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Vardar, B. Yönetiminde (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H.Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dilbilgisi ve ad durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, Y. (2008). *Türkçede dil yanlışları sebepler- çözümler – teklifler*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

EKLER

EK1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ danışmanlığında yürütülen bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken isim çekim ekleri ile ilgili yaptığımız yanlışları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu formda kendinizi tanıtmaya yönelik sorular yer almaktadır. Sorulara doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından kullanılabilir. İsimleriniz açıklanmayacak, isimleriniz yerine kodlar kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olursa aşağıdaki telefon numarasından ve e-posta adresinden araştırmacıyla iletişime geçmekten çekinmeyiniz.

Vakit ayırdığınız teşekkür ederiz.

Deniz Çetintaş

E-posta:denizcetintass@gmail.com

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Bölümünüz:

Hangi ülkeden geldiniz?

Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?

Kaç Yıldır Türkçe Öğreniyorsunuz?

Anadiliniz ve varsa ikinci diliniz:

Bildiğiniz diğer yabancı diller nelerdir?

Türkiye’de dil kurslarına gittiniz mi? Cevabınız “evet” ise ne kadar süre ile gittiniz?

Türkçe Sertifikanız var mı? Varsa hangi seviyede sertifikaya sahibsiniz?

EK 2: GÖRÜŞME SORULARI

Bu görüşme formunda sizlerin Türkçe isim çekim ekleri ile ilgili görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan 3 soru yer almaktadır. Bu sorulara verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Ses kayıt cihazı araştırma verilerinin tamamının araştırmacı tarafından kullanılabilmesi açısından görüşmelerin kayıt altına alınmasını sağlayacaktır. İsimleriniz açıklanmayacak, isimleriniz yerine kodlar kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olursa aşağıdaki telefon numarasından ve e-posta adresinden araştırmacıyla iletişime geçmekten çekinmeyiniz.

Deniz ÇETİNTAŞ

E-posta:denizcetintass@gmail.com

1. İsim çekim eklerini öğrenirken zorlandınız mı? Neden?
2. En çok hangi isim çekim ekini öğrenirken zorlandınız ya da hâlâ zorlanıyorsunuz? Neden?
3. Sizin bu konuyla ilgili başka söylemek istediğiniz bir şey var mı?

ÖZGEÇMİŞ

1992 yılında Şanlıurfa'da doğdum. Lisans öncesi eğitimimi Şanlıurfa'daki çeşitli okullarda tamamladıktan sonra 2010 yılında Başkent Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümüne kaydoldum. Bu bölümden 2015 yılında mezun oluşumun ardından aynı yıl Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda lisansüstü eğitimine başladım. Lisansüstü eğitimim devam ederken çeşitli özel kurumlarda Türkçe öğretmeni olarak görev yaptım.

"Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik Sınıflandırılması ", 1. International Academic Research Congress , Antalya, Türkiye, (2016), başlıklı bildiri, değerli tez danışmanım Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ ile birlikte gerçekleştirilen akademik çalışmalardandır.