



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

Geliş/Received: 02.05.2021 Kabul/Accepted: 09.06.2021

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

**Seda DEMİR<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Sakarya, TÜRKİYE, serkoc\_16@hotmail.com

 : 0000-0002-3044-8530

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

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

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

Seda DEMİR<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Dr., Ministry of National Education, Sakarya, TURKEY, serkoc\_16@hotmail.com

 ID : 0000-0002-3044-8530

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

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

## 1. GİRİŞ

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

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

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

### 1.1. Amaç

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

### 1.2. Problem

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

### 1.3. Alanyazın Bilgisi

#### 1.3.1. Dil Öğreniminde Anadil, İkinci veya Yabancı Dilden Aktarım

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 1.3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sınıflarında Araç Dil Kullanımı

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

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





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

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

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

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

### 1.3.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Sözcüklerde Biçimbilimsel Yapı Bilgisi

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



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

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

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

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

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

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

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



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

## 2. YÖNTEM

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

## 3. BULGULAR VE YORUMLAR

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

Tablo 1.

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

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

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

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

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

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

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

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

şekilde:

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

“*Ellos no nos llaman*” (İsp.)

“*Sie rufen uns nicht an*” (Alm.)

“Öylece bakakaldı.”

“S/he *just stared.*”

“El/Ella *sólo se quedó mirando.*”

“Er/Sie *starrte nur an.*”

“Bugün deniz ılık.”

“The sea *is* warm today.”

“Hoy el mar *esta* caliente.”

“Das Meer *ist* heute warm.”

“Okula geç kaldığımdan acele ettim”.

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

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

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

“Hava o kadar sıcaktı ki hepimiz susadık.”

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

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

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

“Damda *iki kedi* var.”

“There are *two cats* on the roof.”

“Hay *dos gatos* en el techo.”

“Auf dem Dach sind *zwei Katzen.*”

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

Tablo 2.

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

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

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

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

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

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

“Bu arkadaşım Ahmet.”

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

“Your friend Ahmet”

“Tu amigo Ahmet”

“Dein Freund Ahmet”

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

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

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

“la dueña”- “el dueño”

“der Inhaber”- “die Inhaberin”

“Çocuğum var.”

“Benim çocuğum var.”

“Ben bir çocuğa sahibim.”

“I have (got) a child.”

“(Yo) tengo una hija/un hijo.”

“Ich habe ein Kind.”

**İlgi cümlelerinde:**

“O gece kapıyı çalan bendim.”



“Ne yaptığımı görebiliyorum.”

“Ne zaman gideceğimizi unuttum.”

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

“I can see what you are doing.”

“I forgot when we were going to go.”

“Fui yo quien toco la puerta esa noche.”

“Puedo ver lo que esta haciendo.”

“Olvidé cuando íbamos a ir.”

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

“Ich kann sehen, was du tust.”

“Ich habe vergessen, wann wir gehen würden.”

“Kırılan kupayı yerden alır mısın?": nesne

“Kırılan kupa her yere dağıldı.”: özne

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

“En sevdiğim kupa o kırılan kupaydı: yüklem

“Can you pick the broken cup?": nesne

“The broken cup scattered all around.”: özne

“¿Puedes recoger la copa rota?: nesne

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

“Kannst du die zerbrochene Tasse pflücken?":

özne

“Die zerbrochene Tasse war überall verstreut.”:

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

nesne

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

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

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

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

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

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

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

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

“küçük olan”

“the little one”

“el pequeño”

“Der Kleine”

“Ivır zıvır bunlar.”

“Such a knick-knack/ bric-a-brac!”

“Es un coche-coche.”

“Krimskrams” “ruck zuck”

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

“Your arriving late at night disturbed us all.”

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

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

“Şimdi gitmem gerek/lazım.”

“I must go now.”

“Tengo que ir ahora.”

“Ich muss jetzt gehen.”

“Ancak bu şekilde olması mümkün.”

“Dışarı çıkmam mümkün mü?”

“Can I go out?”

“¿Puedo salir?”

“Kann ich raus gehen?”

“Fazla kurcalamasan iyi olur”

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





more.”

“No deberías jugar más con eso.”

“Du solltest nicht mehr damit herumspielen.“

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

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

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

#### 4. SONUÇ

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

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

### KAYNAKÇA

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



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

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

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

### Extended Summary

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

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

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

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

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



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

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