



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Son Çekim Edatlarının Öğretimine İlişkin Görüşleri

Sevil HASIRCI

*Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, sevilhasirci@gmail.com*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bireylerin son çekim edatlarının öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramaktır. Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de görev yapan 8 öğretim elemanı ile yapılan görüşme ile elde edilmiştir. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler, betimsel çözümlene ile incelenmiş ve bu çerçevede araştırmanın yedi alt amacına yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda; son çekim edatlarının öğretiminde işlevleri ve anlamları ile Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni’ndeki kazanımların öne çıktığı, ayrıca son çekim edatlarının öğretiminde zorlanılan noktanın farklı eklerle farklı işlevler kazanmaları olduğu, bazı yapıların öğrencinin anadiliyle olan benzerliğinin ise Türkçeyi öğrenmesinde olumsuz bir etki bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere, dilbilgisi öğretimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dilbilgisi öğretimi, son çekim edatları, yabancı dil olarak Türkçe.

The Opinions of Teachers Teaching Turkish Language As A Foreign Language About Postposition Teaching

ABSTRACT

The purpose of this study is to answer this question: “What are the opinions of those who teach Turkish language as a foreign language about postposition teaching?”. In this study, focus group interview-based qualitative methods were used to determine the opinions of teachers teaching Turkish language as a foreign language. The data of the study was collected by focus group interview with eight teachers working in Gaziantep University TÖMER. The data obtained from focus group interview was examined by descriptive analysis and in this context, for the seven sub-objectives of the study, the findings were obtained. According to the findings of the study, the meaning and function of postposition and the competences in Common European Framework of Reference for Languages arise in teaching of postposition. And also, the difficult point of teaching postposition is to have different meaning by the different suffixes. Some postposition constructs which are similar to the mother tongue of foreign students have negative effect for teaching Turkish as a foreign language. Based on the results, suggestions were given to Turkish teachers for grammar teaching.

Key Words: Grammar teaching, postposition (preposition), Turkish as a foreign language.

GİRİŞ

Edat (ilgeç), çeşitli dillerde önünde yer aldığı ya da ardından geldiği birimle başka bir birim ya da tümcenin geri kalan bölümü arasında ilgi kurmaya yarayan, anlamı, aynı bağlamdaki öbür birimlerle belirginleşen işlevsel biçimbirim (Örneğin; ile, göre, üzere, gibi, dolayı, için, vb.) (Vardar, 2002:120). Bir başka deyişle, kendi başına tam bir anlamı olmayıp ancak özerkli sözcüklerin arasındaki dilbilgisel ilgileri göstermeye yarayan yardımcı sözcüklerdir (TDK, 1949:71). Bu nedenle edatlar, yalnız başlarına anlamları olmayan, ad ve ad soylu sözcük ve sözcük gruplarından sonra gelerek anlam bakımından bunlarla sıkı sıkıya bağlı bulunan, dilbilgisi bakımından bunlara hâkim olan ve eklendikleri sözcükler ve tümcenin öteki sözcükleri arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran görevli sözcüklerdir (Korkmaz, 2003: 1052).

Fransızca préposition’ın Türkçe karşılığı olarak önerilen postposition (yeri arda olan) bu dilde aynıyla Fransızcadakiler gibi bir rol oynamaktadır (Deny, 2012:531). Bu nedenle dil alanındaki uzmanlar

(Ergin,2000:365; Gabain, 1988:97 (Çev. M. Akalın); Gülensoy,2000:425; Toparlı, 1999: 432) tarafından “son çekim edatı” olarak kullanımı yeğlenmiştir¹. Bununla birlikte Korkmaz (2003) ve Ediskun (1985), “edat” ifadesini, Hengirmen (1995) ve Adalı (1979) “ilgeç”, Banguoğlu (1986), “taki” ifadesini yeğlemiştir. Bu araştırmada ise “son çekim edatı” ifadesine yer verilmiştir.

Ergin (2000: 348-367), edatları üç bağlamda ele almıştır: ünlem edatları, bağlama edatları ve son çekim edatları. “İşletme eki vazifesi gören” son çekim edatları, “beraber buldukları isim unsurunun sonuna gelir ve onunla birlikte edat grubu adını verdiğimiz kelime grubunu meydana getirirler.” (Ergin, 2000:366). Sonuna geldikleri sözleri kendi çevresinde toplayıp bir bütün oluştururlar. Son çekim edatları, varlık-varlık ve varlık-eylem ilişkilerinin adları oldukları için çekimlik bağlı birimlerdir (Karaağaç, 2009: 160).

Edatlar, ad çekim ekleri ile benzerlik gösterirler. Edatlar, şekilce sözcük; işleyiş bakımından ad çekim ekleri niteliğindedir (Korkmaz, 2003: 1053). “Son çekim edatları; hâl eklerinin, isim çekim eklerinin tamamlayıcıları, yardımcıları, onların vazife ortakları durumundadırlar. Gerçekten isim çekim ekleri ismin belirli, sayılı hâllerini karşılarlar. Bu belirli hâller dışında ismin birçok zarf hâli vardır. Bu zarf hâllerinin ancak bir ikisi hâl ekleri tarafından karşılanabilir. Geriye kalan birçok zarf hâllerini yapabilecek hâl ekleri yoktur. İşte hâl ekleri ile karşılanamayan bu zarf hâllerini son çekim edatları yaparlar.” (Ergin, 2000: 366). Ayrıca çekim edatları, ad durum eklerinden şu farklarla ayrılır: 1. Edatlar, bağımsız sözcüklerdir. Ses ve şekil bakımından bünyelerini koruyup ait oldukları adla benzeşmezler. 2. Ait oldukları addan mutlaka ayrı yazılırlar (zamanla ekleşme eğilimi gösterenler dışında) 3. Edatlar, anlam bakımından ada daha geniş ve zengin bir özellik kazandırılırlar. Adlarla zarf ve sıfat grupları oluştururlar. 4. Edatlar, ada tamlanan oldukları zaman ya da herhangi bir hâl eki aldıkları zaman edatlık özelliklerini kaybederler (Hacıeminoğlu, 1992:1).

Edatlar, kullanılış biçimleri açısından dört gruba ayrılabilir:

1. Yalın durum isteyen edatlar (gibi, için, ile, aşırı, diye, kadar, üzere- esnada, halde, münasebetle, nispette, suretle, şekilde, takdirde, tarzda, cihetle (cihette(n))

¹ Hacıeminoğlu (1992: 1), Türkçede bir “öne gelen edat” veya ek olmadığına, bütün ek ve edatlar doğal olarak sona geldiğine göre “son çekim edatı” ifadesinin hatalı olduğunu belirtmektedir.

2. Zamirlerden sonra ilgi durumu isteyen edatlar (gibi, için, ile, kadar, diye)
3. Yönelme durumu isteyen edatlar (ait, dair, dek, değin, doğru, göre, bakarak (göre), ilişkin, kadar, karşılık, nazaran, rağmen, karşın)
4. Çıkma durumu isteyen edatlar (aşağı, başka, beri, dışarı, dolayı, evvel, gayri, içeri, itibaren, önce, ötürü, sonra, taraf, yana) (Korkmaz, 2003:1061-1065).

İşlevlerine göre edatlar, şöyle ele alınabilir (Ergin, 2000 ve Korkmaz, 2002):

Tablo 1. Son çekim edatlarının işlevleri

İşlevler	Son Çekim Edatları
Aitlik ve ilgili olma işlevi	Ait, dair, ilişkin, üzere
Benzerlik, tıpkılık, denklik	Gibi: Yahn (karşılaştırmaya dayanan benzerlik), -DİK (karşılaştırmaya dayanan benzerlik; karşılaştırmaya dayanan eşitlik-denklik; hemen arkasında, -ır -ırmaz, çabukluk;), diğer sıfat filler (-mişçasına (ders verir gibi, senden kopmuşum gibi,...), tahmin (yağacak gibi, birileri dolaşmış gibi) Denli: (Çocuk denli davranışlar), ne + denli (“kadar” edatı gibi miktar) Üzere: Sıfat fiil+ üzere (gibi) Misali: (kuş misali, değirmen misali) Cins, cinsten, çeşit, kabil: “gibi, bunun gibi, böyle, bu türlü” anlamlarında.
Belirtme yoluyla “başkalık” işlevi	Başka, gayri, özge, maada(eski şekil) Eklendikleri adın gösterdiği kişi veya nesnelere öteki kişi veya nesnelere ayrılışını ifade eder.
Berberlik ya da vasıta işlevi	İle, birlikte, beraber, yanı sıra -IA birlikte, -IA beraber: Berberlik ilişkisi yanında beraberlikten kaynaklanan bir bağlama ilişkisi de yüklenmişlerdir. “Bu” işaret zamiri ya da -mak mastarı ile birlikte kullanılanlar (bununla beraber, bununla birlikte; -makla beraber, -makla birlikte): Bağlama yanında bir dereceye kadar zıtlık ilişkisi kurar. İle: Bir nesnenin ya da bir organın “vasıta, araç” olarak kullanıldığı anlatımlarda, “âlet, vasıta” olma görevindedir. Somut adlar ile birleşen “ile” edatı, “birliktelik, beraberlik, vasıta” ilişkisi kurduğu halde, soyut adlar ile birleşen “ile”, nasıl sorusuna oluşturacak biçimde, bir oluş ya da kılışın nasıl yapıldığını, yapılış özelliğini (tarz bildirme işlevi) bildirir. Yanı sıra: Yalnızca beraberlik işlevi kurar.

Tablo 1. Devamı

Miktar ve derece işlevi	Kadar, derece, denli, aşkın Kadar: Somut ve soyut adlar ile birleştiğinde, karşılaştırma yoluyla “miktar” gösterir. Zamirler ve sıfat-fillerden sonra da “miktar” ve “derece” gösterir. Sayı adlarından sonra “miktar tahmin” bildirir. “İşaret zamirleri ile” ve “bir sıfatta önce ‘ne’ soru ile birleştiğinde miktar yerine “çokluk” ve “derece” gösterir. Derece: “Bu, şu, o” işaret zamirlerinden sonra ve “ne” soru zamirinden sonra “kadar” edatının yerine geçer. Denli: “Miktar” ve “çokluk” gösterir. Aşkın: Sayı bildiren adlardan sonra gelecek miktar ilişkisi kurar.
Uygunluk, denklik ve nispet işlevi	Göre, nazaran, oranla
Sebeup, maksat, gaye ve hedef işlevi	İçin, diye, dolayı, ötürü, üzere, dolayısıyla, (binaen, cihetle, hasebiyle)
Karşılık, karşılaştırma, zıtlık işlevi	Karşı, karşılık, rağmen, karşın, mukabil, hâlde
Yön gösterme işlevi	Aşağı, kadar, değin, dek, doğru, karşı, taraf, sıra (ardı sıra) , yana, öte, geri.
Öncelik, sonralık, zaman işlevi	Önce, evvel, sonra, beri, itibaren (bu yana), başlayarak, böyle (-e kadar ve -e doğru, zaman gösteren sözlerden sonra zamanda sınırlama ve yön anlamı verirler.)
Son çekim edatlarına yardımcı tabirler	Bakıma, bakımdan, yönden, yönünden, hakkında, yüzden, yüzünden, üzerine, yandan, taraftan, suretle, sebeple, dolayısıyla.

Son çekim edatlarının yüklendikleri işlevler, dil öğretiminde hangi işlevlerinin hangi düzeyde ele alınması gerektiği sorusunu beraberinde getirmektedir. Çünkü her bir yapının öğretiminde dikkati biçime yöneltmeden önce işlevlerine ve bu işlevde yüklendikleri anlama odaklanmak gerekmektedir. Yapıların öğretiminde dikkati biçime yöneltmeden önce anlama odaklamanın üç önemli yararı vardır: (i) öğrencinin zihninde ‘kavram’ (anlam) netleşir, (ii) malzeme bağlam içinde sunulduğu için öğrencinin dilin işleyişine ‘dikkat etme’si kolaylaşır, (iii) biçime dikkat etme zengin bir iletişimsel ortamda gerçekleşir (Sharwood-Smith 1986; Akt. Cem, 2005: 9). Bu nedenle her bir edatın öğretiminde bağlamlardan yola çıkılarak biçimsel, anlamsal ve iletişimsel açıdan yüklendikleri işlevlerin üzerinde durulması büyük bir önem taşımaktadır.

Türkçe Ders Kitaplarında Son Çekim Edatlarının Ele Alınışı

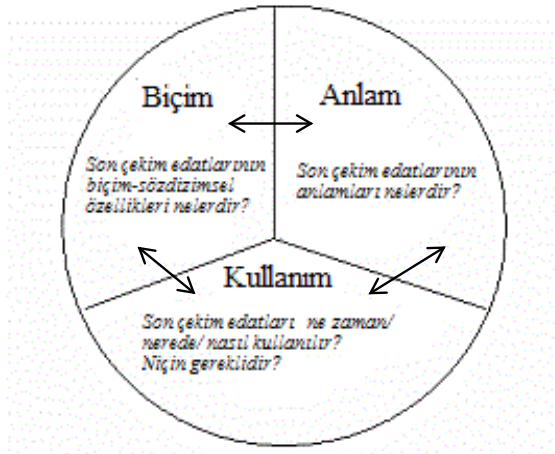
Yabancı dilde dilbilgisi öğretiminin amacı, öğrencinin dilsel biçime, anlama odaklanarak dilbilgisi kurallarını bağlama uygun bir biçimde kullanmasını, anlamlı iletişimsel etkinliklerle gerçek yaşama

ilişkilendirmesini sağlamaktır. Çünkü dilbilgisi yapıları, yalnızca biçimsel özellikleri ile sınırlı değildir; bu yapılar, uygun bağlamlarda anlamı iletmek için de kullanılmaktadır. Bu nedenle dilbilgisi öğretiminin üç boyutlu özelliği vardır(Larsen-Freeman, 2001: 252):



Şekil 1. Üç boyutlu dilbilgisi şeması

Larsen-Freeman'ın bu üç boyutlu şemasından yola çıkarak son çekim edatlarının öğretimine ilişkin şu sorulara yanıt aranmaya çalışılır:



Şekil 2. Son çekim edatlarının üç boyutlu şeması

Son çekim edatlarının ele alınışında yalnızca terim, tanım ve tasniften kaynaklı değil; hangi tür sözcüklerin son çekim edatları olarak ele alınması gereği üzerinde de farklılaşmalar söz konudur (Oruç Aslan, 2011: 539). Edatların dil alanı uzmanları tarafından farklı bir biçimde sınıflandırılması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarına da yansımıştır. Son çekim edatlarının biçimsel (yalın, hâl ekleri ile,...), anlamsal ve kullanımsal özelliklerinin ders kitapları arasında düzeyler açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin; “beri” çekim edatı, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında orta düzeyde ve hem ayrılma hâl eki hem de ulaçla kullanımıyla ele alınırken Yedi İklim Türkçe Setinde “beri” son çekim edatının ayrılma eki ile kullanımı temel düzeyde, ulaçla kullanımı orta düzeyde ele alınmıştır. Ayrıca son çekim edatlarının, ulaç ekleriyle birlikte kullanımında “ulaç, zarf-fiil ya da edatlarla kurulan zarflar” olarak tanımlandıkları görülmektedir.

Tablo 2. Ders kitaplarında düzeylere göre son çekim edatlarının ele alınışı

DERS KİTAPLARI	TEMEL DÜZEY	ORTA DÜZEY	İLERİ DÜZEY
YENİ HİTİT	-DıktAn sonra, -mAdAn	-Dan beri	(y)EcEk/-DıđI kadar
YABANCILAR	önce	-DıđIndAn beri	-(y)EcEK/-DıđI gibi
İÇİN TÜRKÇE	-(y)A kadar, -Den önce, -Den sonra	-(y)AnA/-(y)IncAyA	-mIş gibi
DERS KİTABI	Gibi	kadar/dek	-DıđInA/ -AcAđInA göre
	Kadar	-DıđI/-(y)AcAđI için	-DığI kadarıyla
	-(y)A göre	-mAsInA/ -(y)A	-mAklA birlikte/beraber
	-mA+iyelik için/-mAk için	rağmen/karşın	-mA/ -(y)Iş +iyelik+ -
	-mAk üzere		(n)dAn önce/ sonra/ itibaren
	İle		-(n)Dan başka
			-(n)In yanı sıra
İSTANBUL	-Dan -(y)A kadar,	-mAk için / -mAsI için /	(y)EcEk/-DıđI kadar
YABANCILAR	-Dan önce/-mAdAn önce	-mAk üzere	-(y)EcEK/-DıđI gibi
İÇİN TÜRKÇE	Dan sonra/ -Dıktan	-A rağmen/ mAsInA	-DıđInA/ -AcAđInA göre
DERS KİTABI	sonra	rağmen	
	-Dan beri	-DıđIndAn beri	
	İle	-DığI için, -DığIndAn	
	Gibi	dolayı	
	Kadar		
YEDİ İKLİM	-Dan önce, -Dan sonra	-DıđInDAn beri	-
TÜRKÇE	-mAdAn önce, DıktAn sonra	-AnA kadar,	
	sonra	-IncAyA kadar	
	İle	-DıđI/-AcAđI için	
	-Dan ... -A Kadar	-DıđI hâlde, -AcAđI hâlde	
	-A göre	-mAsInA rağmen, -A	
	-Dan beri	rağmen	
	Gibi		
	Kadar		
	-mAk için		
	-mAk üzere		

Tablo 2. Devamı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE	İle -DAn sonra/-DıktAn sonra -DAn önce/ -mAdAn önce -A kadar -Dan beri -mAk için	- - <i>Metin içinde geçenler:</i> -A Dek Diye İle birlikte Gibi/ -DığI gibi -DığI için -Dan dolayı <i>Metin içinde geçenler:</i> İçin Gibi -A göre -DığI için	- - <i>Metin içinde geçenler:</i> -A Ait -Dan itibaren -A karşın Yanı sıra Üzere -IncAyA kadar -A doğru
GAZİ ÜNİVERSİTESİ YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DİLBİLGİSİ (A1- A2-B1) EDATLARLA KURULAN ZARFLAR	-A doğru -A karşı -Dan beri Gibi -A kadar -Dan önce -Dan sonra -A göre İle Rağmen/Karşın -Dan dolayı -mIş gibi		

Ders kitapları arasındaki farklılıkların temelinde, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni kazanımları çerçevesinde belirlenen metinler ve benimsenen izlence önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü izlence, hangi öğelerin merkeze alınacağıının belirlenmesinde temel bir etkidir. Örneğin; yapısal izlencede dilin kuralları, biçimleri merkeze alındığı için ders kitaplarının oluşturulmasında bu yapıların öğretimi öne çıkmaktadır. Bu noktada ele alınan ders kitaplarının izlencelerine bakıldığında; Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında kavramsal-işlevsel; İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında kavramsal-işlevsel, yapısal ve beceriye dayalı; Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında kavramsal-işlevsel ve yapısal izlencenin benimsediği görülmektedir (Akbulut ve Yaylı, 2015). İstanbul ve Yeni Hitit'te yapısal bir izlence benimsendiği için dilbilgisi yapıları aşamalı bir biçimde görülürken Gazi ders kitabında ise dili anlama ve iletişim ön planda tutulmuştur. Bu nedenle dilbilgisi konuları, beceriler içine yerleştirilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin dilbilgisi yapılarından biri olan son çekim edatlarının

öğretimi sürecinde göz önünde bulundurdıkları etkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin son çekim edatlarının öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarına ilişkin terim farklılığına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki son çekim edatlarının ele alınışındaki farklılıklara yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarının öğretimine yönelik yaptıkları planlamalar nelerdir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarının öğretiminde yaşadıkları zorluklar nelerdir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarının öğretiminde sınıf içinde yapılacak etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarının öğretiminde öğrencilerin anadillerinin etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öncelikli olarak hangi son çekim edatlarının öğretimine ihtiyaç duyulduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin son çekim edatlarının öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan odak grup görüşmesi, “ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 152).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yönteminin benimsenmesinin nedeni, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bireylerin son çekim edatlarının öğretimine ilişkin görüşlerinden hareketle toplanan bilgileri değerlendirmektir. Odak grup görüşmesinden yararlanılmasının nedeni ise odak grup görüşmesinde karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcıların birbirlerinin belleklerindeki duygu ve düşünceleri tetiklemesi; böylelikle de katılımcıların gerçek algı, duygu ve düşüncelerine ulaşılmasının sağlanmasıdır (Çokluk vd., 2011: 98).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep Üniversitesinde yabancılar Türkçe öğreten 8 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Tablo 3. Yabancılar Türkçe öğreten öğretim elemanlarının cinsiyet dağılımına ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Öğretim Elemanı Sayısı
Kız	4
Erkek	4
Toplam	8

Tablo 4. Yabancılar Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yaş dağılımına ilişkin bilgiler

Yaş	Öğretim Elemanı Sayısı
23- 28	3
29-34	2
35 ve üstü	3
Toplam	8

Tablo 5. Yabancılar Türkçe öğreten öğretim elemanlarının eğitim durumuna ilişkin bilgiler

Eğitim Durumu	Öğretim Elemanı Sayısı
Lisans	3
Yüksek Lisans	2
Doktora	3
Toplam	8

Tablo 6. Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretimine yönelik derslere girme süresi

Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Derslere Girme Süresi	Öğretim Elemanı Sayısı
0- 6 Ay	2
6 Ay- 1 Yıl	-
1-3 Yıl	4
3 Yıl ve Üstü	2
Toplam	8

Tablo 7. Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarından yararlanma durumu

Katılımcı Numarası	Ders Kitapları Sayısı	Yararlanılan Ders Kitapları
1	4	Gazi TÖMER Hitit İstanbul Yedi İklim
2	4	Gazi TÖMER Hitit İstanbul Yedi İklim
3	3	Gazi TÖMER Hitit Dilmer Yayınları
4	2	Gazi TÖMER Hitit
5	3	Gazi TÖMER Hitit İstanbul
6	2	Gazi TÖMER Hitit
7	1	Gazi TÖMER
8	3	Gazi TÖMER Hitit Yedi İklim

Çalışma grubundaki katılımcıların 4'ü kadın, 4'ü erkektir. Yaş dağılımı açısından farklılık gösteren katılımcıların 3'ü lisans, 2'si yüksek lisans ve 3'ü doktora mezundur. Katılımcılar arasında yabancılara Türkçe

öğretimine yönelik derslere girme süresinin en fazla 1-3 yıl arası olduğu görülmektedir. Katılımcıların en çok yararlandıkları ders kitapları ise Gazi TÖMER ve Hitit Türkçe öğretim setidir.

Verilerin Toplanması

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bireylerin son çekim edatlarının öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere odak grup görüşmesinde öğretim elemanlarına sorulacak sorular belirlenmiş ve uzman görüşü alınarak son hâli verilen görüşme soruları öğretim elemanlarına yöneltilmiştir. Görüşmelerde video ve ses kaydı kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin çözümlemesi için betimsel çözümleme yapılmıştır. Betimsel çözümlemede “elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Bu bağlamda görüşme sorularının her biri, bir tema olarak belirlenerek bu temalar altında görüşme sırasında katılımcılar tarafından ifade edilenler sıralanmıştır. Bunu yaparken de görüşmelerde ifade edilen görüşlerden de alıntılara yer verilmiştir. Çünkü “betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, odak grup görüşmelerinde kullanılan görüşme soruları ve bu sorulara katılımcıların verdiği yanıtlara ilişkin bulgu ve yorumlar başlıklar hâlinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarına ilişkin terim farklılığına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan bireyler, Türkçenin öğretiminde son çekim edatlarına ilişkin benzer görüşler öne sürmüşlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

K2: Yabancılarla Türkçe öğretiminde Türkçenin anadili olarak öğretiminde de aynı şeyin geçerli olduğu kanaatindeyim ben. Çocukların

yapının adını bilmesinden daha çok fonksiyonlarını bilmesinin daha önemli olduğunu düşünüyorum.

K6: Öğretmenler için konuşacaksak ben birkaç cümle söyleyebilirim. Sonuçta beynin öğrenme sistemine göre bir kavram ilk şekliyle beyne kodlanıyor. Çünkü biz bunu edat olarak öğrendik. Kaynaklarda farklı kelime, ilgeç geçtiği zaman mesela, önce bir tereddüt oluşuyor. Sonra ilgecin edat olduğunu hatırlayıp yeniden kodlama yapıyoruz. Öğrenci açısından katılımcı 2'nin söyledikleri doğru ama öğreten açısından düşünürseniz elbette kavram kargaşası ilk yerleşen terime göre şekilleniyor.

K8: Anlamın göz ardı edilerek yapılan gramer eğitiminin doğru olmadığı noktasında K.2'ye katılıyorum. Zaten onun anlam boyutunu öğrendiğinde, anlam farkını zihninde oturttuğunda zaten yabancı bir öğrencinin dediğiniz gibi hani onun edat, ilgeç ya da ulaç ya da farklı bir terimle karşılanması çok da yararlı olmayacak. Orada önemli fonksiyonu, anlam.

K5: İsminden çok görevi çok daha önemli diye düşünüyorum ben.

K1: (...) Burada benim kanaatim “Biz şunu mu yapsak, biz bunu mu yapsak?”, bu terim kargaşasını biz bitirebilecek durumda değiliz. Burada yapılması gereken bence asıl doğru iş, bütün TÖMER'ler bünyesinde bununla ilgili ortak bir tutum sergilenmesi. Önemli olanın buradaki tutarlılığın olduğunu düşünüyorum. Eğer yabancılara Türkçe öğretiminde bu ortaklık sağlanırsa o zaman bir nebze olsun, bu konuda bir çözüm olabileceğini düşünüyorum. Hem ölçme-değerlendirme boyutunda hem de öğretim sürecinde.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, son çekim edatlarına ilişkin terim farklılığının öğrencilerden çok öğretenler açısından bir karmaşa yarattığı, bu nedenle öğreticiler arasında ortak bir tutum olması gerektiği görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, terim farklılığından çok son çekim edatlarının işlevleri ve anlamlarının göz önünde bulundurulması gerektiği noktasında birleşmektedir.

İşlevsel dilbilgisi, somut bir dilbilgisi dalı olarak, dilin yapısal birimlerinin (metin, tümce, tümcesel bileşimler, çatısal- sözdizimsel yapılanmalar vb.) işlevlerini ve onların kullanım kurallarını incelemektedir (Musaoğlu, 2003). Bu nedenle iletişimsel ilişkiler kurmak amacıyla dili, yalnızca kural ve ilkeleri ile değil; kullanım koşullarıyla birlikte ele alır ve temel vurgusu ise toplumsal durumlarda bireylerin dilsel davranışlarındaki

dilin araçsal özelliğini göstermeye yöneliktir (Stranzy,2005) . Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde dilin yapısının kullanımı ile birlikte ele alınması büyük önem taşımaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki son çekim edatlarının ele alınışındaki farklılıklara yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan bireyler, Türkçenin öğretimine yönelik ders kitaplarındaki son çekim edatlarının ele alınışındaki farklılıkların temelinde, kazanımların içselleştirilmesi gereğinin yattığını belirtmektedirler. Bu nedenle dilbilgisi yapılarının becerilerle ilişkilendirilerek ve öğrenenin temel yaşam alanından yola çıkarak ele alınmasının yabancılara Türkçe öğretiminde göz önünde bulundurulması üzerinde durmaktadırlar. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

K2: Ben hemen şunu söyleyeyim: Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni herkes biliyor. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde -okuma, yazma, dinleme, konuşma- bizim her zaman bildiğimiz dört beceri. Gramer yok. Niye yok? Çünkü standarta bağlanmaz. Lakin ben kazanımı içselleştirmek gibi bir kavram üzerinde duruyorum kaç yıldır.

K1: Dilde her şey bir ihtiyaç üzerine ortaya çıkıyor. Öncelikle bu mantığı görmek lazım. Bununla birlikte genişik cümle yapılarının aşamalı olarak öğrencilere verildiğini düşünürsek aynı şekilde K2'nin söylediklerine katılıyorum. Temel ihtiyaçlara ilişkin ifadelerde kullanabileceği edatlardan, daha karmaşık, akademik metinlere doğru diyelim artık, edat kullanımlarındaki farklılaşmanın ve edat öğretiminde de bu anlamda aşamalılık ilkesinin göz önüne alınması, hem konuşma hem yazmayla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Celce-Murcia (2008: 46-51)'ya göre iletişimsel edincin gerçekleşebilmesi için şu bileşenlerin olması gerekmektedir:

Tablo 8. İletişimsel edinç bileşenleri

Edinç	Bileşen
1. Sosyokültürel edinç	1.1. Toplumsal/bağlamsal etkenler 1.2. Biçimsel uygunluk 1.3. Kültürel etkenler
2. Söylem edinci	2.1. Bağlaşıklık 2.2. Gösterim 2.3. Bağlaşıklık 2.4. Metnin genel yapısı
3. Dilsel edinç	3.1. Sesbilimsel 3.2. Sözcüksel 3.3. Biçimsel 3.4. Sözdizimsel
4. Söz örüntüsü edinci	4.1. Kalıplar 4.2. Eşdizimliler 4.3. Deyimler 4.4. Sözcüksel Çerçevesel
5. Etkileşimsel Edinç	5.1. Söz eylem edinci 5.2. Karşılıklı konuşma edinci 5.3. Sözel olmayan iletişim edinci 5.3.1. Beden dili 5.3.2. Uzaklık 5.3.3. Temas 5.3.4. Dilsel olmayan sözceler
6. Stratejik Edinç	6.1. Bilişsel 6.2. Üstbilişsel 6.3. Bellek 6.4. Kazanım 6.5. Oyalama 6.6. Kendini yansıtırma 6.7. Etkileşime girme 6.8. Sosyal

Hedef dilbilgisi yapısı, üç boyutuyla birlikte ele alınmalıdır: *Biçim*, biçimsel ve sözdizimsel örüntüleri içerir. *Anlam*, sözlüksel ya da dilbilgisel anlamdır. *Kullanım* ise dilsel, metinsel ve sosyal bağlamlardaki kullanım bilgisini içerir (Larsen-Freeman, 2001). Biçim, anlam ve kullanım, öğrencinin iletişimsel edincinin gerçekleşmesinde temel etkenlerdir. Bu edincin gerçekleşmesi için ise sosyokültürel, söylem, dilsel, söz örüntüsü, etkileşimsel ve stratejik yönlerinin birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Ayrıca konuşma ve yazma becerisinin gerçekleşmesinde yani üretime geçilmesinde söylem edincine; söylem edincinin de gerçekleşmesinde dilsel edince gereksinim duyulmaktadır (Çetin, 2017:191). Bunun için öğrencilerin dilsel edinci gerçekleştiren bir yandan da üretime geçecek söylem edincini geliştirmeye dönük etkinlikler düzenlenmesi önem

taşımaktadır. Bu noktada da kazanımlar çerçevesinde aşamalılığın göz önünden bulundurulması öne çıkmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarının öğretimine yönelik yaptıkları planlamalar

Yabancılarla Türkçe öğretenlerin yaptıkları planlama sırasında son çekim edatlarının tüm çekimlerini ve bu çekimlerle ilgili işlevleri göz önünde bulundurduklarını, bağlam ve anlam odaklı bir hazırlık yaptıklarını belirtmektedirler. Ayrıca her bir işlevi ele aldıktan sonra bununla ilgili ders içinde etkinlik ya da alıştırmalara yer verdikleri görülmektedir. Yaptıkları planlamalara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

K6: Şimdi son çekim edatlarının öğretimindeki en büyük sıkıntımız edat yapılarını tek başına mı öğreteceğiz, yoksa Türkçenin işlevsel kullanımı içerisinde bu edatın öncesindeki kalıpla birlikte mi öğreteceğiz?(...) Hazırlık yaparken şuna göre ben kendi hazırlığımı oluşturuyorum: Edattan önceki gelen yapıları, yer aldığı doğal dilde kullanılan cümlelerle örneklendirmek gerekiyor. Tabi, buradaki çeşitlilikten de bahsedelim. Hangi kalıplaşmış yapı içerisinde olursa olsun, çocuklara bu yapılarla birlikte kullanımını göstermedikçe tahtada örnek ne olursa olsun bütün çekim şekillerini biz göstermek zorunda kalıyoruz ki yapı zihinlerinde otursun yani tek tip görmesin. Bunlar bence öğretimdeki hazırlık gerektiren en önemli hususlar.

K2: (...) K6 Hocamın dediği gibi öğrettiğimiz dilin bir defa kontekst temelli, bağlam temelli bir dil olduğu asla göz ardı edilmemeli. (...) Öncesine bakarak bu nereye gidiyor, neye geliyor? Karşılığı ne? Kaç farklı fonksiyonu var? Kaç farklı anlam boyutuyla öğrencinin karşısına çıkabilir bu yapı? Hazırlığımda bunu düşünüyorum mesela.

K7: Hocam ben kaynaklara bakıyorum.(...) Planlamalarda daha çok anlam boyutu üzerinde duruyorum. Bunun için de bir derleme yapıp kaynaklardan o kaynakla derse gidiyorum. Öğrencilere de o kaynağı dağıtıyorum. O cümleler üzerinden anlatmaya çalışıyorum. Birçok anlamının olabileceğini söylüyorum; çünkü verdiğim kaynakta da birçok anlamı var. O cümleler üzerinden gidiyorum, burada bu anlama gelir, burada bu anlama gelir, diyorum. Cümlelerden hareket ediyorum. Cümlelerde anlamı neyse ona göre anlamı veriyorum.

K5: Biz öğrencilere Gazi TÖMER'in ve Türkçe Dilim kaynaklarından birçok yaprak testler şeklinde konu taraması falan yaptırıyoruz. Bunu yaparken de mecburen çocuklara bütün işlevlerini vermek zorundayız. Sadece işlevleri "kullanılır" deyip geçmek yanlış olur.

Ben şahsen anlatırken işe “Birçok işlevi vardır arkadaşlar, en önemli işlevi şudur.” deyip başlıyorum önemli olan işlevlerini vermeye. İşte şu şu işlevleri de vardır deyip maddeler halinde bütün işlevlerine örnek vererek anlatıyorum.

K3: Ben dilbilgisinde edatları anlatırken en baştan örnek vererekten anlatıyorum. Daha sonra, örnek verdikten sonra onların anlamlandırılmasını sağlayarak onların da örnek vermesini sağlıyorum. Onlar kendi örneklerini verdikten sonra bakıyorum, birkaç kişi daha anlamıyorsa bu sefer tiyatro gibi oyun oynuyorum. Onlarla karşılıklı oyun oynuyorum. Hayata yönelik örnekler verilmesini sağlayarak işlevini tam olarak anlamlandırmasına dönük planlamalarla öğrencilere yardımcı oluyorum.

“Edatların farklı işlevleri belirli şekilbilgisel, sözdizimsel ve anlambilimsel sınırlılıkları gerektirir. Edatların farklı işlevlerinin ortaya çıkışında onun yönettiği unsurlarla olan ilişkilerinin yanı sıra bağımlı olduğu unsurlarla olan ilişkilerinin de etkili olduğu görülür.” (Doğan, 2014:108). Bu nedenle son çekim edatlarının farklı işlevleriyle onların sözdizimsel ve anlam bilimsel yapısı arasında sıkı bir ilişki vardır ve şekilbilgisel, sözdizimsel ve anlambilimsel sınırlılıkları ve yapısıyla işlevleri arasındaki ilişkinin göz önünde bulundurularak planlama yapılması gerekmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarının öğretiminde yaşadıkları zorluklar

Yabancılara Türkçe öğretenlerin öğretiminde zorlandıkları son çekim edatlarının farklılaştığı, buna karşın zorlandıkları noktanın benzer olduğu görülmüştür. Yabancılara Türkçe öğretenlerin son çekim edatlarının öğretiminde zorlandıkları nokta ise farklı eklerle farklı işlevler kazanmaları, bazı durumlarda birbirlerinin yerine kullanılabilmeleri ve görevlerine göre farklı anlamlar kazanmalarıdır. Buna ilişkin çeşitli görüşler şunlardır:

K6: Burada bir tane edattan ziyade edatların kalıplaşmış kullanımlarıyla ilgili sıkıntı çekiyoruz. Daha önceki dil yapısı karışıkça birden fazla ek alarak, biz hâl eki diyoruz ama sadece hâl eki gelmiyor ki. Hâl ekleri geliyor, sıfat fiil ekleri geliyor, ondan önce başka bir şey geliyor. Çünkü Türkçe eklemeli bir dil. Peş peşe dört-beş farklı ek grubunu aynı anda bölebilmemiz gerekiyor. Kalıplaşmış olanlarda sıkıntı çekiyoruz.(...) O yüzden başta söylediğim gibi bunların kalıp halde sürekli biçimde tüm şahıslara göre çekimini verip cümle içerisinde ondan sonra kullanımını zorlaması gerekiyor. Hatta tamlama olarak düşündüğümüzde “benim söylediğim, senin söylediğin” şeklinde zamir ve genitifle birlikte kalıplaşmış bir biçimde göstererek bunu öncesinde “benim, senin, onun” şeklinde gizli

öğelerin olduğu parantez içerisinde verilir, gösterilmesi gerekiyor. Kalıplaşmış şekli otursun.

K7: “Eve doğru”. Çok sıkıntı yaşıyoruz, tartışıyoruz. Öğrenci soruyor, “Hocam gerçek doğru mu? Böyle düz mü gidiyoruz.” diye soruyor.

K3: Mesela dek, değin, kadar. Üçünü ortak şekilde öğretiyorum. Siz de biliyorsunuz, çerçeve bu. “Dek, değin, kadar”, hani mesela üçünü anlattığımızı düşünsek bazen, bazı yerlerde aynı manaya geliyor, bazı yerlerde ayrılıklar oluyor. Üçü de aynı manaya geliyor diye öğretildiği zaman bu noktada sıkıntı taşıyoruz.

K6: Benim en zorlandığım “için, dolayı” ve cümle kullanımı içerisinde farklı kullanımları olan “diye”.

K8: K6 Hocamın dediği gibi, “için, dolayı” edatlarının bu tür edatların fonksiyonları ya da anlam boyutları birden fazla olduğu için öğretirken zorlanıyorum.

K3: Bu konuda “üzere” edatında bazen zorlanıyorum. Bildiğin üzere, gelmek üzere, görüşmek üzere bu konularda bazen sorunlar yaşıyoruz.

K7: Hocam bir de “ile” edatı var. Burada “ile” birliktelik anlamı da veriyor, araç anlamı da veriyor ve bağlaç anlamı veriyor, “ve” yerine geçebiliyor. Bunlarda biz bazen derste işlesek de unutulabiliyor. Tekrar ettirmedikimiz için bu noktada karışıklık olabiliyor “ile” edatında.

K2: “Yanı sıra” mesela zorlandıkları edatlar arasındadır.

Sözlüklerde sözlerin anlamı, sözdizimlerinde ise hangi işlevlerde kullanıldıkları önemlidir. Bu yüzden dillerin ad, sıfat, zarf, özel ad, edat vb. türden ayrı ayrı sözvarlıkları yok; mevcut sözlük ve sözdizimi öğelerinin kullanılış biçimleri vardır (Karaağaç, 2009: 158-159). Son çekim edatları, diğer sözlüksel unsurlar gibi belirli sözdizimsel ve anlambilimsel yapılar inşa eder. Bir cümle ya da söz öbeğinin sözdizimsel ve anlambilimsel yapısına şekil veren gizil güç ise sözlüksel unsurların istemidir (Doğan, 2014: 108). Son çekim edatlarının diğer öğelerle kurdukları ilişkiler çerçevesinde farklı sözdizimsel ve anlambilimsel yapılar kurabilmesi, bir yandan işlevini artırırken diğer yandan yabancılara öğretiminde öğretmenlerin zorluk yaşamasına neden olabilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarının öğretiminde sınıf içinde yapılacak etkinliklere yönelik görüşleri

Yabancılarla Türkçe öğretenlerin son çekim edatlarının öğretimine ilişkin etkinliklerden çok dilbilgisi alıştırmalarına yer verdiği görülmektedir. Buna ilişkin şu görüşler öne sürülmüştür:

K8: Ben bir paragraf yazıyorum, oradan hem bazı isimleri, fiilleri ya da o anda bir zamanı öğretiyorsam onunla ilgili çoktan seçmeli bir test sorusu hazırlıyorum. Yani ekstra örnekler, anlam boyutuna yönelik örnekler... Ama ben şarkı dinletmeye ya da diğer şeyleri yapmaya vakit bulamıyorum.

K4: Hocam ben de öğrendikleri konunun üzerine hemen testleri hazırlıyorum, alıştırmalar hazırlıyorum hemen pekiştirmeleri açısından.

K1: Hocam dilbilgisi öğrenimi içi ayrı bir ders saati hazırlığı yapıldığından müstakil kendi ders saatlerinde dilbilgisi dersleri işlendiğinde aslında konuşma, dinleme, okuma, yazmayla bütünleşik tarzda çok fazla etkinlik yok ya da en azından ona göre etkinlikler yapılmıyor. Daha ziyade bu dilbilgisi derslerinde etkinliklerden ziyade bu öğretilenlerin pekiştirilmesine yönelik alıştırmalar yapılıyor.

Alıştırmada öğrencilerden genellikle bilgileri tekrarlama, ezberleme, olayları hatırlama, kavramları açıklama, tanımlama, resimleme, davranışları taklit etme gibi işlemleri yapmaları istenirken etkinlikte öğrencilere etkin ve bağımsız öğrenme, kendi kendini güdüleme, yaratıcılığını artırma fırsatı vermektedir (Çevik ve Güneş, 2017). Bu nedenle dilbilgisine yönelik alıştırmaların yanı sıra diğer becerilerle ilişkilendirilerek etkinliklere yer verilmesi önem taşımaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarının öğretiminde öğrencilerin anadillerinin etkisine ilişkin görüşleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler, belli bir konu alanının öğrencinin anadiliyle benzerlik taşımasının hedef dili öğrenmesinde olumsuz bir etki bıraktığı yönünde birleşmektedirler. Buna ilişkin görüş örnekleri şunlardır:

K1: Yalnızca edatlarla ilgili olarak değil, hedef dilin öğretimiyle ilgili olarak da anadilinden kaynaklı birtakım unsurların mutlaka etkisi vardır. (...) Bununla ilgili de bir görüş düşünce var aktarayım. Benzer yapıları öğrencilerin daha çok hatalı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Farklılaşma ne kadar fazlaysa bu noktada yeni yapıyı öğrenmenin o kadar

kolay olduğunu, transfer dediğimiz bu anlamda kendi dilindeki transfer unsurlarını benzeşen yapılarını kullanımında çok daha kolaylıkla transfer ettikleri için ama birebir örtüşmediği için çok daha fazla yanlış yaptıkları, bu da aynı şekilde çalışmada ortaya konulmuş durumda.

K2: Türk soylulara Türkçenin öğretiminde benzerlik alışverişi belki, belki diyorum ama bakın... Bu durum, benzerlik durumu daha çok kargaşa yaratıyor. Dili öğrenmeyi güçleştiriyor bu. Olumsuz etkisi var.

K8: Şöyle düşünüyorum ben: Anadil gruplarında aynı dil ailesinden olan gruplar, daha önce vardı çünkü. Moğollar var, Koreli öğrencilerimiz vardı. Bunlar hani yapısal olarak sadece kullanımı kolay öğreniyorlar. Ama anlam boyutuna geldiğinde ise tamamen bir kargaşa yaşıyorlar. Sıfır Türkçeyle gelen, farklı dil ailesinden gelen öğrenciler daha çabuk kavıyorlar.

Anadili ve hedef dildeki sesbilgisel, dilbilgisel, sözcüksel ve yazımsal unsurların benzerlikleri, hedef dildeki yeni olguların daha kolay ve daha hızlı edinilmesini sağlarken dil girişiminde ise normlardan sapmadan dolayı anlatımda ifade değişikliği, iletişim bozukluğu, anlam kayması, öğrenim sürecinin aksaması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Öksüz, 2014). Bu nedenle öğrencinin anadili ile hedef dil arasındaki bazı unsurların benzerliği, hedef dilin öğrenimini kolaylaştırıp hızlandırırken, aradaki farklılıklar dil öğreniminde güçlükler neden olabilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öncelikli olarak hangi son çekim edatlarının öğretimine ihtiyaç duyulduğuna ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireyler, kazanım temelinden yola çıkarak son çekim edatlarının öğretim sırasının belirlenmesi gerektiğini, kazanımlardan yola çıkarsak da özellikle temel düzeyde “ile, gibi, için, kadar, doğru, önce, sonra” edatlarının öne çıktığını belirtmişlerdir. Bunlara ilişkin görüşleri şunlardır:

K1: Gramer yapısı bakımında A1 düzeyi sınırlı olduğu için ben ilk etapta kendisinden önceki sözcüğe yalın halde bağlanan, eksiz olarak bağlanan edatların öğretimine taraftarım.

K6: Mesela “ile”. “İle” ilk başladıklarımızdan biri. Çünkü aile, çevresini konuştuğu zaman “ile” ister istemez kullanılıyor.

K8: Gibi, için. “İçin” de çok kullanacak. Kadar.

K6: Yer-yön bildiren edatlar. Örneğin, yol tarifi yaparken. “Önce, sonra” edatları da öncelikler arasındadır.

K7: Zaman bildirenler var. Saatleri öğretirken örneğin, “doğru”.

K3: Göre, mesela “Bana göre”, beri, geri.

K8: İle, göre, için, gibi, kadar, doğru.

K1: Eee, tabi, iletişimsel yaklaşım esas alındığı için başvuru metninde, bu anlamda öğrencinin iletişimsel ihtiyaçlarını en öncelikle karşılayacaklar hangisiyse, günlük dilde, konuşma dilinde hangisi daha ziyade kullanılıyorsa öğretim sürecinde buna göre planlanması, yapılması lazım.

Türkiye Türkçesi üzerine yapılan kullanım sıklığı çalışmalarında “için, gibi, kadar, göre, üzere” edatlarının en sık kullanılan son çekim edatları olduğuna ulaşılmıştır (Göz, 2003; Ölker, 2011; MÜTUD,2016). Dolayısıyla günlük dilde en çok kullanılan son çekim edatlarının öğretimine öncelik verilmesi gerekmektedir.

SONUÇ

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına verilmiş ve bu sonuçlardan yola çıkarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin son çekim edatlarının öğretimine yönelik görüşlerinden yola çıkarak elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Son çekim edatlarının öğretiminde farklı terimlerle adlandırılmasından çok işlevleri ve anlamları öne çıkmaktadır.
2. Son çekim edatlarının öğretiminde kazanımların içselleştirilmesi ve aşamalılık, başat iki temel öğedir.
3. Şekilbilgisel, sözdizimsel ve anlambilimsel sınırlılıkları ve yapısıyla işlevleri arasındaki ilişki göz önünde bulundurulmakta; bu noktada son çekim edatlarının öğretimine ilişkin yapılan planlamada bağlam ve anlam öne çıkmaktadır.
4. Son çekim edatlarının öğretiminde zorlanılan noktalar şunlardır: farklı eklerle farklı işlevler kazanma, bazı durumlarda birbirlerinin yerine kullanılabilme ve görevlerine göre farklı anlamlar kazanma.
5. Öğrencinin anadili ile hedef dilin yapı benzerliği göstermesi, dil öğrenim sürecinde güçlük yaşamasına neden olmaktadır.

6. Son çekim edatlarının öğretimindeki önceliğin çıkış noktası, kazanımlar ve günlük yaşamdaki kullanım sıklığıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir: Dilbilgisi öğretiminde amaç; bir yapının kullanım kuralları, işlevi ve anlamının bütüncül bir biçimde öğrenciye sunulması ve sunulan her bir yapının ise becerilerle (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ilişkilendirilerek öğrenciye bu yapıyı kullanabilme olanağının verilmesidir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilere büyük bir görev düşmektedir. Çünkü bir eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada, eğitim ortamlarındaki program, öğrenme-öğretme süreci, fiziki koşullar, öğretim materyalleri vb. gibi öğeleri belirleyen ve yönlendiren, öğretmendir. Bu noktada yabancılara Türkçe öğreten bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğreticiler, son çekim edatlarının öğretiminde her bir ekle olan işlevini, kazandığı anlamını, diğer edatlarla olan benzerlik ve farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'ndeki her bir kazanım, öğreticiler için dilbilgisi yapılarını belirleme noktasında önemli bir yol gösterici niteliğindedir. Bu nedenle öğreticilerin bu kazanımların her birini içselleştirmesi gerekmekte ve her bir yapıyı, günlük yaşamdaki kullanım sıklığını (somuttan soyuta, basitten karmaşığa, yakın çevreden uzağa) göz önünde bulundurarak ele almalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS II, 35-46.
- Balci, T. (2003). Edat bağlamında sözcük türlerine yeni bir yaklaşım. *TÖMER Dil Dergisi*, S. 122, 7-16.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. E. A. Soler and M.P.S. Jordà (Ed) içinde. *Intercultural language use and language learning* (41-57). Springer press.
- Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *TÖMER Dil Dergisi*, S. 128, 7-11.
- Çetin, B. (2017). İletişimsel edinç ve yabancı dil olarak Türkçede dilbilgisi öğretimi. *Turkish Studies*, 12/6, 179-196.

- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2),272-286.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Deny, J. (2012). *Türk dil bilgisi- modern Türk dilbilgisi çalışmalarının kapsamlı ilk örneği*. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Doğan, N. (2014). Çok işlevlilik açısından Türkçe edatların söz dizimsel ve anlam bilimsel yapısı. *Dil Araştırmaları*, S. 15, Güz 2014, 105-119.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Gabain, A.V. (1988). *Eski Türkçenin grameri* (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: TDK Yayınları.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1992). *Türk dilinde edatlar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Karaağaç, G. (2009). Edat üzerine düşünceler. *Gazi Türkiyat*, S.5, 157-169.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: TDK Yayıncılık.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. ABD: Heinle and Heinle, 249-251.
- Musaoğlu, M. (2003). Türkçenin işlevsel dilbilgisi ve metin kompozisyonu. *Dil Dergisi*, S. 120, 22-40.
- Oruç Aslan, B. (2011). Türkiye Türkçesinde kullanılan çekim edatları üzerinde görüş farklılıklarından kaynaklanan problemler. *Türk Gramerinin Sorunları- Bildiriler*. Ankara: TDK Yayınları, 533-542.
- Öksüz, G. (2014). Rus dili öğretiminde karşılaşılan ana dil kaynaklı girişim hataları, *Turkish Studies*, 9/6, 843-857.
- Özdemir, M. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edatlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sharwood-Smith, M. (1986). Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input. *Studies in second language acquisition*. 15(2), 239-256.
- Stranzy, P. (2005). *Encyclopedia of linguistics*. New York: Fitzroy Dearborn, Taylor and Francis Group.
- Toparlı, R. (1999). Son çekim edatları. *Türk gramerinin sorunları toplantısı-II*. Ankara: TDK Yayınları.

- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The postposition (preposition) which doesn't have a meaning by itself but makes tie in various meanings between words or phrases when it comes later or before is a functional morpheme in various languages. In Turkish language, postpositions are similar to positional suffixes, but differentiated with function of making adverb. Postpositions have a lot of meanings according to their functions. For this reason, one of the main problems is which functions should be handled in each level.

The functions of formal, semantic and communicative aspects based on contexts has a great importance in teaching of each postposition. Because the goal of foreign language teaching is to provide in learners' using the grammar rules focusing on linguistic style and meaning and using it appropriate to the context. So grammar teaching has three fields: form, meaning and use. But it seems that books for teaching Turkish as a foreign language are different in terms of levels according to features of postpositions' formal (nominative case, with positional suffixes,...), meaning and use. For example, in Hitit Turkish lesson book, one of postpositions ("beri" (in Turkish language) means "since") is handled in with it's all cases but in Yedi İklim Turkish lesson book, it's ablative case is handled in beginner level, but it's use with gerund is done in intermediate level. The reason of differentiation is the texts which are determined according to CEFR, and the syllabus which is adopted. Therefore, in this study, it was attempted to determine the factors being used by Turkish language teachers in teaching of postpositions. In this context, the purpose of this study is to determine the opinions of teachers who teach Turkish language as a foreign language about postposition teaching. In response to this aim, the following questions were asked:

1. What are the opinions of those who teach Turkish language as a foreign language in terms of the term difference concerning postpositions?
2. What are the opinions those who teach Turkish language as a foreign language on the differences in the handling of the postpositions in the textbooks on teaching Turkish language as a foreign language?
3. What are the plans of those who teach Turkish language as a foreign language for teaching postpositions?
4. What are the difficulties of teaching postpositions for those who teach Turkish language as a foreign language?

5. What are the opinions of those who teach Turkish language as a foreign language for the activities to be held in the classroom in the teaching of postpositions?

6. What are the opinions of those who teach Turkish language as a foreign language about the influence of the mother tongue of foreign students in the teaching of postpositions?

7. What are the opinions of those who teach Turkish language as a foreign language about first needed for teaching postpositions?

In this study, focus group interview-based qualitative methods were used to determine the opinions of teachers teaching Turkish language as a foreign language. The study group consists of 8 instructors who work at Gaziantep University TÖMER. 4 of the participants in the study group is women and 4 of that is men. 3 of these participants have undergraduate degree, 2 of them have master degree and, 3 of them have doctorate degree. The textbooks are used the most by the participants are Gazi TÖMER and Hitit Turkish teaching set. In order to determine the opinions of the individuals teaching Turkish language as a foreign language about teaching the postpositions, the questions to be asked to the instructors in the focus group interview were determined and the final questions formed by expert opinions were asked to the instructors. Video and audio recording were used in negotiations.

The data obtained from focus group interview was examined by descriptive analysis and in this context, for the seven sub-objectives of the study, the findings were obtained. According to the findings of the study, the meaning and the function of postposition and, the competences in Common European Framework of Reference for Languages arise in teaching of postposition. For grammar teaching, the meaning and the function of grammatical structure and to internalize of CEFR competences are very important for the instructors. Besides these, the difficult points of teaching postposition are their having different meanings by the different suffixes, their being used in place of each others in some cases and also, their having different meanings according to their duties. And also, some postposition constructs which are similar to the mother tongue of foreign students have negative effect for teaching Turkish as a foreign language. Based on the results, suggestions were given to Turkish teachers for grammar teaching.

