GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

KARŞILAŞTIRMALI ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİNİN KAZAK ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DİLBİLİMSEL YETERLİLİKLERİNİ GELİŞTİRMEDEKİ ETKİSİ

Saule Daurenbek

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Saule

Soyadı : DAURENBEK

Bölümü : Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe adı : Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kazak Öğrencilerin Türkçe Dilbilimsel Yeterliliklerini Geliştirmedeki Etkisi

İngilizce adı : The Effect of Contrastive Analysis Method in Developing Kazakh Students' Turkish Linguistic Competence

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Saule DAURENBEK

İmza: .....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Saule DAURENBEK tarafından hazırlanan "Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kazak Öğrencilerin Türkçe Dilbilimsel Yeterliliklerini Geliştirmedeki Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma AÇIK .....

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU .....

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Yusuf UYAR .....

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ .....

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gülnur AYDIN .....

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 22/ 06/ 2023

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

Bu yolda desteğini esirgemeyen Sevgili Annem, Babam,

eşim Meiirbol ve kızım Gaziza'ya

Осы жолда үнемі қолдау білдірген сүйікті анам, әкем

жолдасым Мейірбол және қызым Ғазизаға

TEŞEKKÜR

Doktora eğitim sürecimde her türlü desteği veren, bana her zaman güvenen, akademik bilgisi ve tecrübesi ile her zaman yol gösteren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Fatma AÇIK'a saygı ve şükranlarımı sunarım. Tezime yönelik verilerin analizinde kendi bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan Prof. Dr. Yusuf UYAR'a teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecimde önemli görüşleriyle katkıda bulunan Prof.Dr. İhsan KALENDEROĞLU ve Prof.Dr. Mustafa DURMUŞ'a teşekkür ederim.

Tezimde yer alan veri toplama araçlarını uygulayabilmem konusunda gerekli izin veren Gazi TÖMER müdürü Prof.Dr. Nezir TEMUR ve müdür yardımcısı Dr. Tarık DEMİR'e çok teşekkür ederim. Tezimin deneysel uygulamasını gerçekleştirmem konusunda gerekli izin veren Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi Rektörlüğü ile Filoloji ve Çok Dilli Eğitim Öğretim Enstitüsü Müdürlüğüne; Doğu Dilleri ve Tercümanlık Bölümünde görev yapan Gulnaz SATBAY ve Nurzhamal KOSPAGANBETOVA'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte yardımını esirgemeyen Dr. Ayşenur ERDEMİR, Dr. Aida MEİRKULOVA, Dr. Janarbyek ASIMKHAN, Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI ve Emre SEVİNÇ'e teşekkür borçluyum. Türkiye'de doktora eğitimi almamı sağlayan ikinci ülkem Türkiye'ye minnettarım.

Hayatım boyunca her daim yanımda olan ve bana her zaman güvenen babam Baltabay YUSSUPOV ve annem Nazira YUSSUPOVA'ya teşekkür ederim. Türkiye'deki eğitim hayatım boyunca hiçbir desteği esirgemeyen Kadriye ATİLA ve ailesine yürekten teşekkür ederim.

Son olarak, bu zorlu süreçte hiçbir desteği esirgemeyen ve beni sürekli motive eden hayat arkadaşım Meiirbol MUTALİYEV ve kızım Gaziza KADİR'e çok teşekkür ederim.

KARŞILAŞTIRMALI ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİNİN KAZAK ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DİLBİLİMSEL YETERLİLİKLERİNİ GELİŞTİRMEDEKİ ETKİSİ

(DOKTORA TEZİ)

Saule Daurenbek

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin dilbilimsel yeterliliklerinin gelişimine karşılaştırmalı çözümleme yönteminin etkisini belirlemektir. Araştırmanın modeli deneysel; araştırma deseni ise ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmanın çalışma grubunu Kazakistan'da Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, Filoloji ve Çok Dilli Eğitim Öğretim Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Tercümanlık Bölümünde temel düzeyde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 33 deney ve 33 kontrol grubu olmak üzere toplam 66 Kazak öğrenci oluşturmaktadır. Deney öncesinde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin temel hipotezi ve aşamaları temelinde Türkçe ve Kazakçanın temel dilbilgisi yapıları ile cümle ögeleri eğitsel açıdan karşılaştırılmıştır. Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiş ve bunlara yönelik zorluk hiyerarşisi düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca iki lehçe arasındaki yalancı eş değer sözcükler değerlendirilmiştir. Ardından ilgili yöntemin doğasına uygun olarak temel düzeyde karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bütüncül ve uygulamalı bir pedagojik model geliştirilmiştir. İlgili modelde yöntemin temel aşamaları, öğretim ilke ve stratejileri, öğretme-öğrenme etkinlikleri, öğretmen ve öğrencinin rolü açıklanmıştır. Bütün bu bileşenlerden hareketle "Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)" seçmeli ders programı ve etkinlikler geliştirilmiştir. Pandemi süreci nedeniyle

deneysel işlem on beş hafta boyunca ZOOM platformunda yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilere ise geleneksel yönteme göre dersler işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Gazi TÖMER tarafından hazırlanan "Türkçe Seviye Tespit Sınavı" ve "Türkçe Yeterlik Sınavı Dilbilgisi ve Yazma" bölümleri, "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklemler için t-testi ve karışık ölçümler için ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test dilbilgisi puanları ile ön test yazma puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dilbilgisi başarı düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın deney grubu lehine anlamlı ve geniş düzeyde olduğu bulunmuştur. Böylece karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin temel düzeyde dilbilgisel doğrulukla ilgili yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki grubun yazılı sınavdaki başarı düzeyleri karşılaştırıldığında karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu durum lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklara dayalı yöntemin Kazak öğrencilerin temel düzeyde Türkçe yazım denetimi, söz varlığı, sözcük denetimi, dilbilgisel doğruluk ve genel dil varlığına ilişkin yeterliliklerinin gelişimine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca iki grubun yazılı sınavın birinci bölüm başarı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak orta düzeyde; ilgili sınavın ikinci bölüm başarı düzeyleri arasındaki farkın geniş düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, karşılaştırmalı çözümlemenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler : Türk Soylulara Türkçe Öğretimi, Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi, Dilbilimsel Yeterlilik, Kazak Öğrenciler, Temel Düzey

Sayfa Adedi : 302 + xix

Danışman : Prof.Dr. Fatma AÇIK

THE EFFECT OF CONTRASTIVE ANALYSIS METHOD IN DEVELOPING KAZAKH STUDENTS' TURKISH LINGUISTIC COMPETENCE

(PhD Thesis)

Saule Daurenbek

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2023

ABSTRACT

This study aims to determine the effect of the contrastive analysis method on the development of linguistic competence of Kazakh students who learn Turkish as a foreign language at the basic level. The research model was experimental; the research design was a quasi-experimental design with the pretest-posttest control group. The study group of the research consisted of a total of 66 Kazakh students, 33 in the experimental group and 33 in the control group, who learned Turkish as a foreign language at the basic level at Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of Philology and Multilingual Education, Department of Oriental Philology and Translation in Kazakhstan. Before the experiment, based on the main hypothesis and stages of the contrastive analysis method, basic grammatical structures and sentence elements of Kazakh and Turkish were compared educationally. Similarities and differences were identified between dialects and by a hierarchy of difficulty levels. In addition, false friends between the two dialects were evaluated. Then, in accordance with the nature of the relevant method, a holistic and applied pedagogical model was developed to improve the Turkish linguistic competence of Kazakh students at a basic level by the method of contrastive analysis. In the model the basic stages of the method, teaching principles and strategies, teaching-learning activities, and the role of the teacher and student were explained. Based on all these components, an elective course "Turkish based on Contrastive Analysis Method (A2 level)" and a set of activities has been developed. Due to the pandemic process, the experimental procedure

was conducted on the ZOOM platform for fifteen weeks. The activities prepared by the contrastive analysis method were applied to the experimental group of students. The lessons of the control group students were conducted with the traditional method. “Turkish Level Exam” and “Turkish Proficiency Exam Grammar and Writing” sections prepared by Gazi TÖMER and “Personal Information Form” were used as data collection tools. In the analysis of quantitative data descriptive statistics, independent samples t-test, and two-way ANOVA for mixed measures were used. As a result of the research, it was identified that there was no significant difference between the pretest grammar scores and the pretest writing scores of the experimental and control groups. It was identified that the grammar performance levels of the students in the experimental and control groups differed significantly before and after the experiment, and this difference was significant and large in favor of the experimental group. Thus, it was concluded that the contrastive analysis method was effective in improving Kazakh students’ competencies in grammatical accuracy at the basic level. When the performance levels of the two groups in the written exam were compared, it was seen that the contrastive analysis method had a significant impact on the written performance of Kazakh students. This showed that the method based on the similarities and differences between the dialects had a positive effect on the development of Kazakh students’ Turkish orthographic control, vocabulary range, vocabulary control, grammatical accuracy, and general linguistic range competencies at the basic level. In addition, it was found that the difference between the score levels of the first part of the written exam of the two groups was statistically medium; the score level of the second part of the related exam was large. The results of this study revealed that the contrastive analysis is an effective method that can be utilized to improve the Turkish linguistic competence of Kazakh students in teaching Turkish as a foreign language.

Key Words : Teaching Turkish to Turkic Speakers, Contrastive Analysis Method, Linguistic Competence, Kazakh Students, Basic Level

Page Number : 302 + xix

Supervisor : Prof. Dr. Fatma AÇIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

TABLOLAR LİSTESİ xv

ŞEKİLLER LİSTESİ xviii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xix

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

Problem Durumu 1

Araştırmanın Amacı 8

Araştırmanın Önemi 8

Varsayımlar 10

Sınırlılıklar 11

BÖLÜM II 12

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 12

2.1. Dil ve Dil Kuramları 12

2.2. Dil Öğrenme Kuramları 14

2.2.1. Davranışçılık 15

2.2.2. Bilişsellik 16

2.2.3. Yapılandırmacılık ve Sosyal Yapılandırmacılık 17

2.3. Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi 18

2.3.1. Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Üzerine Temel Eleştiriler 20

2.3.2. Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi 21

2.3.3. Pedagojik Temelli Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi 23

2.3.4. Temel Hipotezler 26

2.3.5. Temel Aşamalar 28

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dilin Önemi 32

2.4.1. Dil Aktarımı 34

2.4.1.1. Olumlu ve Olumsuz Aktarım 37

2.4.1.2. Dil Aktarımını Etkileyen Unsurlar 39

2.4.2. Hata Analizi 42

2.4.2.1. Hata Kaynakları ve Türleri 43

2.4.2.2. Hata ve Yanlış 45

2.5. Yeterlik, Yeterlilik ve Yetkinlik Kavramları 46

2.5.1. Yeterlilik ve Edim 47

2.5.2. Dilbilimsel Yeterlilik 48

2.5.3. İletişimsel Yeterlilik Modellerinde Dilbilimsel Yeterlilik 51

2.6. Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Dilbilimsel Yeterlilik 55

2.6.1. Türk Soylulara Türkçe Öğretiminin Psikodilbilimsel Özellikleri 60

2.7. İlgili Araştırmalar 65

2.7.1. Türkiye'de Türk Soylulara Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Araştırmalar....65

2.7.2. Dünyada Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi İle Yapılan Araştırmalar.66

BÖLÜM III....69

YÖNTEM....69

3.1. Araştırmanın Yöntemi....69

3.1.1. İç Geçerliliğe Yönelik Tehditler ve Tehditlere Karşı Alınan Önlemler....70

3.1.2. Dış Geçerliliğe Yönelik Tehditler ve Tehditlere Karşı Alınan Önlemler....73

3.2. Çalışma Grubu....73

3.3. Veri Toplama Araçları....79

3.3.1. Türkçe Seviye Tespit Sınavı....79

3.3.2. Türkçe Yeterlik Sınavı....79

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu....80

3.4. Veri Toplama Araçlarına Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik....80

3.5. Araştırma Süreci....81

3.5.1. Deney Öncesi Aşama....83

3.5.1.1. Hazırlık Aşaması....83

3.5.1.1.1. Türkçe ve Kazakçanın Dilbilgisi Yapılarının Karşılaştırılması....83

3.5.1.1.2. Türkçe ve Kazakça Arasındaki Yalancı Eş Değer Sözcükler....109

3.5.1.1.3. Öğrenme Ortamı, Kazanımlar ve Konular....110

3.5.1.2. Tasarım Aşaması....119

3.5.1.2.1. Pedagojik Modelin Yapısı....119

3.5.1.2.2. Modeldeki Temel Aşamalar....122

3.5.1.2.3. Öğretim İlkeleri ve Stratejileri....122

3.5.1.2.4. Öğretmen Rolü....125

3.5.1.2.5. Öğrenci Rolü....126

3.5.1.3. Geliştirme Aşaması *127*

3.5.1.3.1. Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemine Dayalı Etkinlikler *128*

3.5.1.3.2. Etkinliklerin Hazırlanmasında Önemli Noktalar *131*

3.5.2. Deneysel İşlem Aşaması **133**

3.5.2.1. Deneysel İşlemin Yürütülmesi ***133***

3.5.2.2. Deney Grubunda Derslerin İşlenişi ***134***

3.5.2.3. Kontrol Grubunda Derslerin İşlenişi ***138***

3.5.3. Deney Sonrası Aşama **139**

3.5.3.1. Verilerin Analizi ***139***

3.6. Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik **140**

BÖLÜM IV **141**

BULGULAR VE YORUM **141**

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum **141**

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Sınav Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum **146**

4.2.1. Yazılı Sınavın Birinci Bölümüne İlişkin Bulgular ve Yorum **146**

4.2.2. Yazılı Sınavın İkinci Bölümüne İlişkin Bulgular ve Yorum **151**

BÖLÜM V **156**

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER **156**

5.1. Sonuç ve Tartışma **156**

5.2. Öneriler **159**

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler **160**

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler **160**

5.2.3. Uygulamaya Yönelik Öneriler **162**

KAYNAKLAR **164**

EKLER 185

EK 1. Kişisel Bilgi Formu 186

EK 2. Gazi TÖMER İzin Yazısı 188

EK 3. Türkçe Seviye Tespit Sınavı 189

EK 4. Gazi TÖMER'in Türkçe Yeterlilik Sınavı (Dilbilgisi Bölümü) 201

EK 5. Gazi TÖMER'in Türkçe Yeterlilik Sınavı (Yazma Bölümü) 203

EK 6. Gazi TÖMER AR-GE Uzman Görüşü Yazısı 207

EK 7. Gazi Üniversitesi Etik Kurul İzin Yazısı 209

EK 8. Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı 210

EK 9. Deney Grubu "Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)" Seçmeli Ders Programı, Ders Planları ve Etkinlikler 213

EK 10. "Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 Düzeyi)" Seçmeli Ders Programının ve Etkinliklerinin Kazak Öğrencilerin Eğitim Sürecine Dâhil Edilmesine Ilişkin Resmi Yazı 284

EK 11. Kontrol Grubu Ders Programı ve Ders Planı Örneği 285

EK 12. Deneysel İşlem Öncesi Öğrencilerin Fotoğrafları 290

EK 13. Gazi TÖMER'in Yazma Değerlendirme Ölçeği 291

EK 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Deneysel İşlem Öncesi Kâğıtları 292

EK 15. Deneysel İşlemin Öğrenci Fotoğrafları ve Kâğıtları 295

EK 16. Deneysel İşlem Sonrası Öğrencilerin Fotoğrafları 301

EK 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Deneysel İşlem Sonrası Kâğıtları 302

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Dilbilimsel Yeterlilik ve Tanımlayıcıların Gelişim Süreci*.....53

Tablo 2. *Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Deneysel İşlem* 70

Tablo 3. *Çalışma Grubunun Kişisel Bilgi Formuna Yönelik Bilgileri*.....74

Tablo 4. *Türkçe Seviye Tespit Sınavı Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları* 78

Tablo 5. *Öğrencilerin Türkçe Seviye Tespit Sınav Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemler t - Testi Sonuçları*.....78

Tablo 6. *Türkçe ve Kazakçanın Ses Bilgisi Açısından Karşılaştırılması*.....84

Tablo 7. *Türkçe ve Kazakçanın Bazı Şekil Bilgisi Yapılarının Karşılaştırılması* 89

Tablo 8. *Türkçe ve Kazakçanın Cümle Ögeleri Bakımından Karşılaştırılması*.....107

Tablo 9. *Temel Düzeye Ait Dilbilimsel Yeterliliğin Kazanımları* 111

Tablo 10. *Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemine Dayalı Dilbilimsel Yeterlilikle İlgili Kazanımlar*.....114

Tablo 11. *Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ders İçerikleri* 117

Tablo 12. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Dilbilgisi Sınavı Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları*.....142

Tablo 13. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Dilbilgisi Sınavı Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları* 142

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Dilbilgisi Sınavı Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları*.....143

Tablo 15. *Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Dilbilgisi Sınavı Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları*.....143

Tablo 16. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Dilbilgisi Sınavı Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*.....144

Tablo 17. *Dilbilgisi Ön Test ve Son Test Sınavı Puanlarının ANOVA Sonuçları* 145

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümü Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları*.....146

Tablo 19. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümüne İlişkin Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları*.....147

Tablo 20. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümü Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları*.....148

Tablo 21. *Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümü Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları*.....148

Tablo 22. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümü Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 149

Tablo 23. *Yazma Birinci Bölüm Ön Test ve Son Test Sınavı Puanlarının ANOVA Sonuçları* 150

Tablo 24. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Kompozisyon Yazma Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları*.....151

Tablo 25. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Kompozisyon Yazma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları*.....152

Tablo 26. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Kompozisyon Yazma Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları*.....152

Tablo 27. *Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Kompozisyon Yazma Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları*.....153

Tablo 28. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Kompozisyon Yazma Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*.....154

Tablo 29. *Kompozisyon Yazma Ön Test ve Son Test Sınavı Puanlarının ANOVA Sonuçları* 154

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma sürecinin temel aşamaları 82

Şekil 2. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pedagojik model 124

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

YTB	Yurt Dışı Türkler ve Topluluklar Başkanlığı
D-AOBM	Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
D-AOÖÇ	Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
TÖMER	Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi
AR-GE	Araştırma ve Geliştirme
%	Yüzde
F	Frekans
n	Katılımcı Sayısı
p	Anlamlılık
ss	Standart Sapma
sd	Serbestlik Derecesi
$\overline{X}$	Aritmetik Ortalama
KT	Kareler Toplamı
KO	Kareler Ortalaması
KR	Kuder Richardson
t	T Değeri
F	F Değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

Küreselleşen dünyada teknolojik gelişmelerle birlikte ülkeler arasındaki ilişkiler sadece devletler arası düzeyde değil toplumsal düzeyde inşa edilmektedir. Toplumsal düzeyde ilişkilerin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için Türkiye dahil diğer ülkeler kamu diplomasi yürütmektedir. Türkiye son zamanlarda kamu diplomasisi faaliyetlerini etkili gerçekleştirebilen bir ülke olarak dünya siyasetinde önemli bir aktör haline gelmiştir. Özellikle Türkiye'nin Türk Cumhuriyetlerine ilişkin kamu diplomasisi faaliyetleri *"Gönül Coğrafyası"* çerçevesinde önceliklerinin başına gelmektedir. Türkiye, Gaspıralı'nın *"dilde, fikirde ve işte birlik"* ifadesinden hareket ederek Türk Cumhuriyetlerine kamu diplomasisinin temelini atmıştır. Atılmış olan bu faaliyet 1992 yılından itibaren farklı iletişim ve kurumsal araçlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Ekşi, 2017, s. 11).

Türk dili, kültür, tarih, sanat, eğitim ve toplum gibi çeşitli alanlarda işbirliği yapmak, tarihî ve kültürel yakınlığı korumak konusunda Türk Devletleri Teşkilatı, Uluslararası Türk Akademisi, Türk Dilli Konuşan Ülkeler Parlamenter Asamblesi, Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı gibi kurumsal araçlar Türk Dünyasına yönelik kamu diplomasisini uzun vadeli stratejilerle yürütmektedir. İlgili kurum ve kuruluşlar Türk Dünyası arasındaki tarihi ve kültürel miras çalışmalarıyla sınırlı kalmayıp

Asya, Afrika ve Avrupa'da Türkçeyi bir dünya dili olarak tanıtma gayreti içerisindedir. Böylece Türkiye'nin kamu diplomasisi faaliyetleri ile birlikte ekonomi, turizm ve eğitim alanlarında gösterdiği ilerlemeler uluslararası öğrenciler dâhil Türk soylu öğrencileri Türkiye'de eğitim almaya ve farklı iş kollarında faaliyet gösteren kişileri Türkçeyi öğrenmeye teşvik etmektedir.

1992'de *"Büyük Öğrenci Projesi"* çalışması olarak başlayan 2011'den itibaren Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) tarafından yürütülen *"Türkiye Bursları"* programı kapsamında dünyanın dört bir yanından 15.000 uluslararası öğrencinin eğitim için Türkiye'yi tercih ettiği görülmüştür. Türk Dünyasından bu topraklara bugüne kadar 75.354 başvuru yapılmış bunlardan 18.656 kişi burslandırılmış ve 14.000'den fazla öğrenci mezun olmuştur. Halihazırda 1.429 öğrenci eğitimine devam etmektedir. Kazakistan'dan 5.586 kişi burslandırmış ve 508 Kazakistanlı öğrenci eğitimine devam etmektedir. Azerbaycan'dan ise şimdiye kadar 5.951 kişiye burs imkânı sağlanmış ve 478 öğrenci okumaya devam etmektedir. Kırgızistan'dan 4.620 kişiye burs sağlanmış ve şu an için 246 öğrenci çeşitli üniversitelerde okumaktadır. Özbekistan'dan ise 2.518 kişiye burs verilmiş ve 220 Özbek öğrenci eğitim hayatını sürdürmektedir (Yurtdışı Türkler & Akraba Toplulukları Başkanlığı [YTB], 2022). Bu rakamlara bakıldığında Türk Dünyasından gelen öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Türkiye'nin uluslararası standartlara uygun kaliteli eğitim sistemine sahip olması, coğrafî konumu, ortak dilsel ve kültürel değerlerin bulunması söz konusu topraklardaki kişilerin Türkiye'yi tercih etmesinin başlıca sebepleri arasındadır. Bugüne kadar YTB tarafından eğitim, kültür ve ekonomi gibi alanlarda ortak değerleri yeniden inşa etmeye yönelik 105 proje ve faaliyet hayata geçirilmiştir (YTB, 2022). Bu faaliyetler şüphesiz Türk soylular arasındaki ilişkileri geliştirmekte, Türkiye'de eğitim almaya ve Türkçeyi öğrenmeye teşvik etmektedir.

Bugün Türkçe, yurt içi ve yurt dışındaki kurumlarda çeşitli programlar aracılığıyla öğretilmektedir. Türk Cumhuriyetlerinde Ahmet Yesevi Üniversitesi ile Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi başta olmak üzere birçok üniversitede Türkçe Türkoloji, Filoloji gibi bölümler altında yaygın bir şekilde öğretilmektedir. Bu durum siyasî, ekonomi, akademik ve kültürel alanlarda iyi yönetildiği takdirde Türk Dünyasında ortak iletişim dili Türkçe temelinde olabileceği düşünülmektedir (Yaman, 2002 s.50). Bütün bunları göz önünde bulundurarak Türk soylulara Türkçe öğretimi dilsel, tarihsel ve kültürel benzerlikler ile farklılıkları barındıran öğretim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında Türk soylulara yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında Türk soylulara Türkçe öğretimiyle ilgili sorunlara çözüm önerisi (Açık, 2018; Allaniyazova, 2014; Barın, 2002; Biçer & Alan, 2019; Çangal, 2012; Dağaşan, 1995; Durmuş & Kılınç, 2021; Emek, 2020; Gümüş, 2010; Güngör, 2018; Kara, 2013; Karataş & Çevik, 2017; Kurt, 2010; Mehmet, 2019; Muradova, 2012; Oyarkılıçgil, 2001; Taştekin, 2015; Temur, 2017; Terzioğlu, 2023; Yakar & Yılmaz, 2016) ve sorun tespitine yönelik (Açık, 1996; Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Atilla, 2001; Aydoğmuş, 2018a, 2018b; Boylu & Başar, 2015; Çağlar, 1999; Çelik, 2011; Çetinkaya, Yertayeva & Kaliyeva, 2016; Daurenbek, 2019; Daurenbek & Açık, 2019; Erdoğan, 2015; Ergin & Türk, 2010; Kumsar & Kaplankıran, 2016; Kurt, 2018; Ogur & Baştürk, 2022; Öksüz, 2011; Özyürek, 2009; Sakallı, 2016; Şengül, 2014; Temenova, 2020; Ülper & Çetinkaya, 2017; Yılmaz, 2015) çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların genel olarak hedef kitlenin özel bir grubu yerine karma gruplara yönelik olduğu tespit edilmiştir (Biçer & Alan, 2019, s.155-156).

Türk soylu olan Kazak öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar (Aydoğmuş, 2018b; Çetinkaya vd., 2016; Daurenbek, 2019; Daurenbek & Açık, 2019; Durmuş & Kılınç, 2021; Kumsar & Kaplankıran, 2016; Ogur & Baştürk, 2022; Sakallı, 2016; Şimşek, 2023; Temenova, 2020; Yılmaz, 2015) incelendiğinde Kazak öğrencilerin diğer Türk soylu öğrenciler gibi Türkçe öğrenirken kaynak lehçe ile önce bildikleri dillerin etkisiyle hedef lehçenin ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi gibi dilsel yapılarda hatalar yaptığı; yazma ve konuşma becerilerinde zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yılmaz (2015, 272-273), Kazakistanlı öğrencilerin sırayla konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinde sıkıntı yaşadığını ve söz varlığının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Sakallı (2016, s. 104), Kazak öğrencilerin katıldığı bir çalışmasında Türk soylu öğrenciler ile Türk soylu olmayan öğrencilerin ad durum eklerinde yaptığı hataları incelemiş ve Türk soylu öğrencilerin yaptığı hataların çoğunlukla kaynak lehçe meyilli olduğunu belirtmiştir. Kumsar ve Kaplankıran (2016, s.85), Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaptıkları yanlışlıkları alfabeden kaynaklı, yalancı eş değerlilik, yazım sırası yanlışlıkları, telaffuz yanlışlıkları, ek kullanımı ve cümle kuruluşu yanlışlıkları şeklinde sınıflandırmıştır. Ogur ve Baştürk (2022, s. 5-12) Kazak öğrencilerin A1-A2 düzeyinde Türkçe öğrenirken kaynak lehçenin ses olayları ve uyumu, isim çekim eklerinin kullanımı, isim ve sıfat tamlamalarının kullanımı, fiil seçimi ve kullanımı, söz dizimi imkânlarından yararlandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu veriler, Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel

yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmadığını ve bunun ağırlıklı olarak lehçeler arası dilsel özelliklerden kaynaklandığını göstermektedir.

Kazak öğrenciler diğer Türk soylu öğrenciler gibi Türkçe öğretim merkezlerinde uluslararası öğrencilerle beraber aynı şartlarda öğrenim görmektedir. Bu durum Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecini de etkilemektedir. Er (2016), Karataş ve Çevik (2017) Türk soylu öğrencilerin diğer uluslararası öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmesini zaman kaybı olarak değerlendirmektedir. Kazak ve Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye ilişkin görüşleri incelendiğinde; lehçeler arasındaki ortak tarih, kültür değerlerinin Türkçe öğrenimini etkilediği; Türkçenin kolay öğrenildiği ve Türkçe öğrenme sürecinde çok büyük sorunlarla karşılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Alyılmaz, Biçer & Çoban, 2015; Oyarkılıçgil, 2001). Öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecinde diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklara ilişkin iyi tanımlanmış algıları olduğu (Ellis, 2015, s.140) dikkate alındığında, bu durum Türk soylu öğrencilerin *"benim için kolay, çabuk öğrenirim"* gibi ön yargılarla hareket etmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerde Türkçe öğrenimi yavaşlamakta ve dilsel yapıların öğrenilmesi istenilen düzeyde olamamaktadır. Uluslararası öğrenciler de bu durumdan etkilenmekte ve motivasyonları düşmektedir (Erdoğan, 2015, s. 1-18).

Türk soylu öğrenciler Türkiye'deki dil öğretim merkezlerinde Türkçeyi uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış ders kitaplarıyla öğrenmektedir. Türk soylulara Türkçe öğretiminde *"Türkçe Öğreniyoruz Orhun Seti", "Altın Köpru, Yabancılara Türkçe Öğretim Seti"* ve *"Yesevi Türkçe Öğretim Seti"* mevcuttur. Bunlardan *"Altın Köpru, Yabancılara Türkçe Öğretim Seti"* ve *"Yesevi Türkçe Öğretim Seti"* Kazakistan ile Türkiye veya Kırgızistan ile Türkiye'nin ortaklaşa kurdukları üniversite öğrencilerine Türkçe öğretimi için hazırlanmıştır. Terzioğlu (2023) *"Yesevi Türkçe Öğretim Seti'nde"* lehçeler arasındaki benzer ve ortak yapıların dil ve kültür bağlamında ne ölçüde kullanıldığını incelemiştir. Çalışma sonucunda ilgili öğretim setinde tipolojik benzerliklere yönelik yapıların öğretmeni yönlendirmek için öğretmen kılavuz kitaplarının, öneri ve uyarı bölümlerinde yer aldığını ancak ders ve çalışma kitaplarında dilbilgisi anlatımı bölümünde, metinlerde ve etkinliklerde bulunmadığını; kültürel ortaklıklara vurgunun ağırlıklı olduğunu tespit etmiştir (Terzioğlu, 2023, s. 307-319). Yani Türk soylulara Türkçe öğretilirken lehçeler arasındaki dilsel benzerlikler ve farklılıkları içeren öğretim materyali ihtiyacı çözülmesi gereken bir mesele olarak durmaktadır.

Sorunların çözümü olarak araştırmacılar (Açık, 2018; Durmuş & Kılınç, 2021; Er, 2016; Kurt, 2010; Kurt, 2018; Şarıçoban, 2015; Taştekin, 2015; Temur, 2017; Terzioğlu, 2023) dilsel ve kültürel farklılıkarı dikkate alarak Türk soylulara Türkçe öğretiminin ayrı başlık altında incelenmesi; Türk soylu öğrencilere lehçeler arası fonetik benzerlik ve farklılıklar ile kültürel ortaklıklara yönelik bir öğretimin yapılması ve ders materyallerinin tasarlanması gerektiğini dile getirmektedir. Taştekin (2015, s.54), Türk soylulara Türkçe öğretiminin ayrı başlık olarak incelenmesi ve Azerbaycan, Kazak, Kırgız, Özbek ve Türkmenlere özel içerikli ders kitaplarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir çalışmada (Kurt, 2018, s. 306) Türk soylulara Türkçe öğretilirken olumlu ve olumsuz aktarımlara neden olan benzerlikler ve farklılıklara dikkat edilmesi; hazır bulunuşluk düzeyi avantajına sahip Türk soylu öğrencilere lehçeler arasındaki benzerliklerin bulunduğu ve farklılıkların ise olumlu bir nitelikte sunulduğu bir öğretimin gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Temur (2017), Gazi TÖMER'de eğitim gören Türk soylu öğrencileri seviye tespit sınav sonuçları ile hazır bulunuşluk seviyelerine göre farklı profillere ayırmış ve Türk soylu öğrencilerin Türkçeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ana dili geçmişine göre farklılık gösterdiğinden ilgili grup öğrencilerine ilişkin iletişimsel yaklaşıma uygun dil öğretim modeli ve programın geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (s.524-528). Bütün bu görüşlerden hareketle, Türk soylulara Türkçe öğretimi ilgili grup öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun nitelikte olması gerektiği anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, Kazak öğrencilere Türkçe öğretilirken lehçeler arasındaki dilsel benzerlikler ve farklılıklardan hareketle karşılaştırmalı öğretim ve ders materyalinin tasarlanmasının önemli olduğu söylenilebilir.

Kumaravadivelu (2006, s. 165), yabancı dil öğretim sürecinde dil öğrenimi ve öğretiminin içeriğini ve doğasını şekillendiren öğretmen bilişi, öğrenci algısı, toplumsal ihtiyaçlar, yerel bilgi, kültürel bağlamlar ve kurumsal kısıtlamalar gibi birçok değişkenin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle Türk soylu olan öğrenci grubuna Türkçe öğretilirken bu değişkenlere dikkat edilmesi ve uygun öğretim stratejilerinin kullanılması ortaya çıkan sorunların çözümü için önemlidir. Bu noktada Türk soylu öğrencilerin algısı, öğretmenlerin bilgisi, yerel bilgi ve kültürel bağlamlar gibi değişkenlerin dikkate alınması yararlı olacaktır. Çevre ve koşullara duyarlı ve dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesiyle ilgili eğitsel açıdan karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Dilbilim, bilişsel dilbilim ve Türkoloji gibi bilim alanlarında ana dili ile ikinci dilin edinimi ve öğretimi, lehçeler arasındaki ortak ve farklı yapıların özellikleri gibi konuların

araştırılmasında karşılaştırmalı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Davranışçı öğrenme kuramı doğası temelinde ortaya çıkan karşılaştırmalı çözümleme Türkoloji, dilbilim, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi gibi alanlarda sıkça başvurulan yöntemlerden biridir. Ellis (1994), Gass ve Selinker (2008) yaptıkları çalışmada ikinci/yabancı dil öğretiminde ana dili ile ikinci dilin karşılaştırılması sonucunda benzerlikler ve farklılıkların ortaya çıkmasını, öğrenme güçlüklerine neden olabilecek farklılıklara yönelik bir öğretimin oluşturulmasını karşılaştırmalı çözümleme yöntemi olarak ifade etmiştir.

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi, hata analizi ile aktarma kuramlarıyla ilişkilendirilmektedir. Öğrenme alışkanlıklarının ilişkisi felsefesine dayanan söz konusu yöntemde birey ana diline ait dilsel ve kültürel yapıları yabancı dil iletişiminde aktarmaktadır (Lado, 1957, s.2). Gass ve Selinker (2008), Keshavarz (2011), Lado (1957), Stockwell, Bowen ve Martin (1965) tarafından yapılan çalışmalarda ana dili ile hedef dil arasındaki aktarımlarda benzerlikler öğrenmeyi kolaylaştıran olumlu aktarım; farklılıkları ise öğrenme güçlüklerine neden olan olumsuz aktarım şeklinde tanımlamıştır. Olumsuz aktarım, zor algılanan dilsel yapılar olmasından dolayı iletişim sürecinde hatalara neden olabilmektedir. Diller arasındaki özellikler ile öğrenme alışkanlığı çatışmasından ortaya çıkan etkenler dil öğrenim sürecinin başlangıç düzeyinde belirgindir. Birçok çalışma (Arabski, 2006; Ellis, 2015; Gass & Selinker, 2008; Odlin, 1989) öğrencilerin temel düzeyde daha fazla ana diline başvurduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ana dilin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisini ele alan çalışmalarda (Huang, Liang & Dracopoulos, 2011; Kakar & Sarwari, 2022; Masood, Shafi, Rahim & Darwesh, 2020; Robinson Anthony, Blumenfeld, Potapova & Pruitt-Lord, 2022) ana dilin öğrencilerin hedef dilde dilbilgisi, yazma ve okuma becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. Bu noktada Stern (1992, s.286) yabancı dil öğretiminin temel düzeyde öğrencilerin ana dilinin kullanılması, orta ve ileri düzeylerde ise ana dilinden ziyade hedef dile yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle yabancı dil öğretim sürecinde özellikle temel düzeyde öğrencilerin ana dili göz ardı edilmeyen karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanılması öğretme-öğrenme süreçlerine kolaylıklar getirecek ve süreci hızlandıracaktır.

Bu bağlamda Fries (1945), dil öğretiminde öğrencinin ana dili ile öğretilecek olan hedef dil yapılarının karşılaştırılmasıyla oluşturulan dil öğretim materyallerinin çok etkili olduğunu vurgulamıştır. Lado (1957) ise dil öğretiminde öğrencilerin ana dili yapıları ile hedef dil yapılarının karşılaştırılması, olumsuzlukların incelenmesi ve buna yönelik dil materyallerinin hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırmalı

çözümleme yönteminin ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik deneysel çalışmalar (Byrd, 2017; Elmajid, Elwahab & Ahmed, 2016; Kissová, 2020; Kupferberg, 1999; Laufer & Girsai, 2008; Mantasiah & Yusri, 2018; Okičić & Osmankadić, 2014; Quarto, 2022; Sheen, 1996) ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalarda genel olarak ilgili yöntemin dilsel yapıları öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, söz varlığı öğretiminde etkili olduğu, farkındalık yarattığı ve öğrenci hata oranlarını en aza indirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlardan dikkati çeken iki hususta birincisi, yabancı dil öğretim sürecinde diller arası özelliklerin hedef dilin dilbilgisi yapılarını öğretmede etkili olması; ikincisi ise öğrencilerin dilsel mesafe hakkında bilgi edinmesinde önemli yarar sağlamasıdır. Özellikle bu yarar aynı dil ailesinden gelen diller ve lehçelerde daha belirgin hâlâ gelebilmektedir (Sunderman & Kroll, 2006). Böylelikle bu yöntem akraba olan dillerin dilsel yapılarına duyarlı olma, öğretim sürecinde hataların neler olduğunu tespit etme ve bunlara yönelik önlemler alabilme açısından önem taşımaktadır.

Açık (2018, s.311), Türk soylulara Türkçe öğretimi konusunda karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanılması gerektiğini ve bunun öğrencilerin kısa zamanda Türkçe bilgisine sahip olacaklarını ve *"biz biliyoruz"* şeklindeki ön yargılarını kırma noktasında yararlı olduğunu savunmuştur. Durmuş ve Kılınç (2021, s.22), benzerlikler ile farklılıkların öğretim sürecinde etkili kullanılması halinde karşılaştırmalı çözümleme yöntemi Türk soylu öğrencilerin hem üst dilsel farkındalık hem de kültürlerarası farkındalık düzeylerini artırmada faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile yukarıda ortaya konulan görüşler göz önüne alındığında ilgili yöntemin Türk soylu öğrencilerin lehçeler arası dilsel özellikleri daha net bir şekilde görebilmesine, hedef lehçeyi daha iyi algılanmasına, hedef lehçedeki dilbilgisi yapılarını doğru kullanmasına katkıda bulunacaktır. Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenirken kaynak lehçeden kaynaklı girişim hataları bu yöntem ile tasarlanan ders materyalleri sayesinde öğrencilerin güçlük yaratan dilbilgisi yapılarını fark etme ve hataları analiz etme becerileri gelişecektir.

Tüm bu bilgiler ışığında karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanılabilir ve ulaşılabilir dilsel girdileriyle zenginleştirilmiş materyallere erişim sağlayarak Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşan sorunlarına bir çözüm önerisi getireceği düşünülmektedir. Ayrıca ilgili yöntem, Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yapılarıyla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmesi konusunda etkili olacaktır. Çünkü karşılaştırmalı çözümleme yöntemi Kazak öğrencilerin lehçeler arası dilsel mesafe algısını hissetme ve lehçeler arası diyalog bağlamını sağlıklı bir şekilde geliştirme noktalarında aracılık

edecektir. Böylece, söz konusu yöntem Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM, 2020)'nde önemle vurgulanan öğrencinin ana dilden hedef dile köprüler kuran arabulucu rolünü üstlenmesini kolaylaştıracaktır. Özellikle temel düzeyde Türkçe öğrenen Kazak öğrencileri için Türkçe dilbilgisi yapılarının daha kolay algılanması, dilbilgisi yapılarının söylem içinde doğru kullanılması ve bir sonraki düzeylerde hataların en aza indirilmesi açısından karşılaştırmalı çözümleme yönteminin etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu deneysel araştırmanın amacı, Türk soylulara Türkçe öğretimi çerçevesinde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın alternatif hipotezleri şunlardır:

1. H_1: Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun dilbilgisi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.
2. H_1: Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubunun yazılı sınav puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın Önemi

Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretimi; diğer uluslararası öğrencilere göre dilsel, kültürel, bilişsel ve psikodilbilimsel birçok değişkeni içeren bir süreçtir. Bu nedenle söz konusu kitleye Türkçe öğretiminde farklı öğretim yaklaşımı ve ders materyallerinin hazırlanması gerektiği bir gerçektir. Biçer ve Alan (2019, s.155-156), Türk soylulara Türkçe öğretimi konusunda yapılan bilimsel çalışmaları incelemiş ve buna göre: 1. çalışmaların birçoğu Türkçe öğretiminde karşılaşan sorunlarla ilgili olduğu; 2. çok az sayıda deneysel çalışmaların yapıldığı; 3. çalışmaların betimsel nitelikte yer aldığı; 4. hedef kitlelerin özel bir grup yerine farklı soyları içeren karma gruplara yoğunlaştığı; 5. nicelden nitel araştırmaların daha fazla tercih edildiği; 6. nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve döküman analizinin yapıldığı sonuçlarını elde etmiştir. Buna benzer şekilde Emek (2020, s.162) doktora düzeyinde Türk soylulara Türkçe öğretimi konusunda kapsamlı ve yol

gösterici çalışmaların yetersiz olduğunu iddia etmiştir. Terzioğlu (2023, s.29), Türk soylulara Türkçe öğretiminde belirli bir yöntem veya tekniğin belirli bir hedef kitle üzerindeki etkisini ortaya koyan; tipolojik ve kültürel bağlamda lehçeler arasındaki benzerlikler ile ortaklıkları barındıran ve bunların dil öğretiminde ne şekilde etkileyebileceğini vurgulayan deneysel çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Alanyazında Kazak ve Türk araştırmacıların (Balci, 2014; Bayrak, 2010; Ercilasun, 2007; Koç, Bayniyazov & Başkapan, 2021; Kurmanali, 1999; Rysbayev & Temenova, 2018; Shadkam & Paltore, 2018; Zhumabekov, 2019) çalışmaları kuramsal karşılaştırmalı odaklıdır. Ancak Türkçenin Kazak öğrencilerin düzeylerine uygun yabancı dil olarak öğretiminde lehçeler arasındaki benzer ve farklı dilbilgisi yapılarının eğitsel olarak nasıl ele alınması gerektiğine dair herhangi bir uygulamalı karşılaştırmalı çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca aynı kökten gelen Türkçe ve Kazakçanın dilbilgisi yapıları eğitsel açıdan karşılaştırarak öğretimin nasıl yapılacağına dair yol gösterici herhangi bir çalışma tespit edilmemiştir. Dolayısıyla araştırma karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmedeki etkisini ele alan kapsamlı ve yol gösterici ilk deneysel çalışma özelliği taşımaktadır. Böylece bu araştırmanın alana katkısının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada Türkçe ve Kazakçanın dilbilgisi yapılarının karşılaştırılmasıyla elde edilen teorik bilgiler, Kazak öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde genel uygulanabilirliği açısından önemlidir. Bu bilgiler Kazakistan'daki üniversitelerde Türkoloji ve Filoloji bölümlerinde Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler için *"Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Dilbilgisi"* dersinde yardımcı kaynak olarak kullanılabilecektir. Lehçeler arasındaki karşılaştırma sonucunda belirlenen zorluk hiyerarşi düzeylerine ilişkin bilgiler, Türkçe öğretmenlerine yardımcı olmak için öğretmen kitabında yararlı bir kaynak olabilir. Ayrıca karşılaştırmalı bilgiler lehçeler arasındaki dilsel ve kültürel benzerlikler ve farklılıkları içeren Türkçe ders materyallerinin hazırlanmasında önemli yarar sağlayacaktır. Böylece araştırmada yer alan teorik bilgiler, öğrencilerin ve öğretmenlerin dilsel ve sosyal mesafe algısı oluşturmalarını sağlayarak hedef lehçenin dilbilgisi özelliklerini incelemeleri, zorlanabileceği noktaları öngörmeleri, lehçeler arasındaki dilsel ve kültürel farkındalık düzeylerinin artırmaları konusunda Türkçe öğretim ve öğrenim sürecinde kolaylıkları beraberinde getirecektir. Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin aşamaları temelinde Kazak öğrencilerin temel düzeyde Türkçe dilbilimsel yeterliliğinin geliştirilmesi için bir pedagojik model geliştirilmiştir. Dilsel, eğitsel ve

psikodilbilimsel değişkenler dikkate alınan pedagojik modelinin kullanım alanı temel düzeyde olan diğer Türk soylu öğrenciler için de kullanılabilir niteliktedir. Bu bakımdan da alana önemli katkı sağlayacaktır. İlgili model, temel düzeydeki Türk soylu öğrenciler için kullanıldığında Türk Cumhuriyetlerinde Türkçe öğretiminin daha hızlı bir şekilde gerçekleşmesi sağlanacak böylece zamandan ve paradan tasarruf edilecektir.

Araştırmada sunulan pratik bilgiler, Kazak öğrencilere Türkçe öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda fikir vermek açısından önemlidir. Bu doğrultuda karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı olarak Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliğini geliştirmek için *"Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)"* seçmeli ders programı ve etkinlikler hazırlanmıştır. Söz konusu seçmeli ders programı ve etkinlikler Kazak öğrencilerin tercihlerine göre öğretim sürecinde kullanılabilecektir. Ayrıca karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı tasarlanan etkinliklerin gelecekte Türk soylulara Türkçe öğretimi için hazırlanacak ders materyallerinin geliştirilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen bütün bu teorik ve pratik bilgiler Kazakistan üniversitelerinde Türkoloji ve Filoloji bölümlerinde Türkçe öğrenim gören öğrenciler için *"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntem"* dersi kapsamında teorik, *"İkinci Yabancı Dil (temel düzey Türkçe)"* dersi çerçevesinde uygulamalı bir kaynak olarak kullanılabilir. Hem kuramsal hem uygulamalı kullanımı açısından büyük önem taşıyan bu araştırma alanyazında mevcut olan eksiklikleri tamamlayarak gelecekte Türk soylulara Türkçe öğretimiyle ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Deney ve kontrol grupları öğrencilerin Türkçe yeterlilik seviyeleri temel düzeyde olduğu,
2. Deney ve kontrol grup öğrencilerin deney öncesinde birbirine denk olduğu,
3. Toplanan verilerin öğrencilerin gerçek düzeylerini yansıttığı,
4. Her iki gruptaki öğrencilerin *"Kişisel Bilgi Formu"* sorularını, ön test ve son testi doğru cevaplandırdığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıkları içermektedir:

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kazakistan'daki Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi Filoloji ve Çok Dilli Eğitim Öğretim Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Tercümanlık Bölümünde öğrenim gören toplam 66 Kazak öğrenci ile sınırlıdır.
2. Temel düzeyde Türkçe öğrenim gören Kazak öğrencilerle sınırlıdır.
3. Deneysel süreç on beş hafta ile sınırlıdır.
4. Dilbilimsel yeterliliklerini yansıtan dilbilgisi ve yazma sınavlarıyla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil ve Dil Kuramları

Dil; sosyal, iletişimsel, kişisel ve eğitsel işlevleri barındıran karmaşık bir kavramdır. Alanyazın incelendiğinde dilin birçok tanımı mevcuttur. Aksan (1998, s. 55)'a göre dil duygu, düşünce ve arzuların bir toplum içinde ortak olan unsurlar ile kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan çok yönlü bir dizgedir. Ergin (2009, s. 3) ise dili insanlar arasında anlaşmayı sağlayan canlı varlık olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan dilin sadece insana özgü duygu ve düşünceleri iletmeye yardımcı olan bir araç olduğu görülmektedir. Dil, iletişim aracı dışında farklı işlevleri yerine getiren bir vasıtadır. Bu bağlamda Kumaravadivelu (2006) dilin tanımına geniş kavramsal bakış açısı sunmuştur; dil bir sistem olarak dilbilimsel yeterlilik için gerekli olan sesbilgisi, şekilbilgisi ve anlambilgisi gibi yapılardan oluşan; söylem olarak belirli bir iletişimsel bağlama karşılık gelen dil kullanım kurallarını içeren; ideoloji olarak dilin sistematik ve söylemsel işlevlerinin çok ötesine geçen belirli çıkarlara hizmet eden ideoloji taşıyıcısı olan karmaşık bir kavram şeklinde tanımlamıştır (s.16). Yukarıda verilen çeşitli tanımlar sonucunda dil, aynı anda hem farklı hem de karmaşık olduğunu ve aynı zamanda içinde yaşadığı ortama bağlı olarak farklı özellikler kazanabileceğini göstermektedir. Bu nedenle dil kavramı, dilin doğasını anlamak ve beyin, insan ve toplum arasındaki ilişkiyi araştırmak için dilbilim, edebiyat, psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve eğitim gibi çeşitli disiplinlerde eski çağlardan beri inceleme konusu olmuştur. Böylece ilgili alanlardan meydana gelen farklı görüşler, dilin doğasının yapısal, işlevsel, bilişsel ve sosyo-kültürel gibi başlıca kuramlarının gelişimini etkilemiştir.

Yapısal kuram, dilin bir sistem olduğu görüşünden kaynaklanmaktadır. Bu görüşün temelini Saussure (1985) ve Bloomfield (1933) gibi araştırmacılar atmıştır. Genel olarak dil bir yapıdır ve bu yapı artzamanlı, tarihsel ve yazınsal bir bağlamda doğmakta; gelişmekte ve kaybolmaktadır. Başka bir deyişle, dilin yapısı yaşam koşullarına bağlı olarak değişmektedir. Buna göre karşılaştırmalı dilbilim çalışmalarında belirli bir dilin yapılarının tanımı, dilin kullanıldığı bağlam ve zamanla tutarlı olmalıdır. Örneğin, toplumda kullanımdan kalkan sözcükler yerine sıklıkla kullanılan yeni sözcüklerin incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca sözcüklerin cümledeki diğer sözcüklerle karşılaştırılarak anlamının bulunması beklenmektedir. İşitsel-Dilsel Yöntem, Durum Odaklı Dil Öğretimi ile Toplu Fiziksel Tepki gibi yöntemler söz konusu kuramın dil görüşünden etkilenmiştir. Yapısal kuram genellikle dilbilim alanında kabul görmektedir. Ancak diğer sosyal alanlarda dilin işlevsel kuramı ön plana çıkmaktadır.

Duygu ve düşüncelerin yansıtılmasına yardımcı olan dil, bir iletişim aracı olarak görülmektedir. Bu fikir, dilin işlevsel kuramıyla ilişkilidir. Dil, sadece dilsel yapılarla sınırlı kalmayıp aynı zamanda belirli iletişim görevlerini yerine getirmek için anlamsal ve iletişimsel özellikleri de içermektedir. Genel olarak kuramın, günümüzde yabancı dil öğretiminin temel amacı olan iletişimsel yeterlilik kavramıyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. D-AOBM (2020) işlevsel kuramın özelliklerini yansıtmakta ve dil aracılığıyla öğrenciler farklı yeterliliklere sahip olarak iletişimsel görevleri yerine getirmektedir (Richards & Rodgers, 2014, s. 24). Yani ilgili kuramda öğrencinin çeşitli iletişimsel görevleri sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi için farklı yeterliliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu fikir bağlamında günümüz yabancı dil öğretim ders kitapları ile öğretim programları hazırlanmaktadır. En yaygın öğretim malzemesi olan ders kitaplarında özellikle etkinliklerin geliştirilmesinde bilişsel psikolojinin özellikleri dikkate alınmaktadır. Bu sebeple dilin bilişsel kuramı da oldukça önemlidir.

Dil, beynin özelliklerini yansıtan varlık olarak beyin içinde oluşmakta ve gelişmektedir. Bu nedenle insan beyninde doğuştan dil edinimi sağlayan bir alt yapının olduğu düşünülmektedir. Tüm bu görüşler dilin bilişsel kuramıyla ilişkilidir. Dilin bilişsel kuramı Chomsky (1957) tarafından geliştirilmiştir. Richards ve Rodgers (2014, s. 23) Chomsky'nin insan beyninde tüm dillerde ortak olan ilkelerden ve farklı dillere göre değişen parametrelerden oluşan bir yeti mevcut olduğunu dile getirerek Evrensel Dilbilgisi kuramının yanı sıra dilin bilişsel kuramının da temelini attığını dile getirmiştir. Bu görüşlere dayalı olarak insan beyninin sözlü ve yazılı bilgiyi nasıl işlediğine dair birçok

çalışma (Atkinson & Shiffrin, 1968; Baddeley & Hitch, 1974; Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton, 2012) yapılmıştır. İlgili çalışmalar, dilsel girdi ve çıktı sırasında belleğin nasıl çalıştığına ve insan bilgi işleme sistemiyle ilgili olarak beyinde bilgilerin nasıl depolandığına dair önemli veriler sağlamıştır. Teknolojideki hızlı ilerlemeler dil ve beyin ilişkisinden kaynaklanan dilin bilişsel kuramının, üzerinde çalışılması en zor sorulardan biri olduğu belirtilebilir.

Bir sistem olarak dil, yalnızca duygu ve düşünceleri yansıtmanın aracı değil aynı zamanda hem sosyal hem kültürel değerlerin merkezi kodudur. Dil kültür, gelenek, mitoloji ve toplum sürekli etkileşim içinde olduğu için dilin kullanımında sosyal bağlam ön plana çıkmaktadır. Dil, toplumun kültürel kodlarını yansıttığı için insanın kendi dünyasıyla ilişkili dilsel kodlarının gelişimini etkilemektedir. İnsanlar arasında etkileşimin sosyal bağlamı göz ardı edildiğinden kültür şoku oluşmakta ve kültürlerarası iletişim sağlıklı bir şekilde gerçekleşmemektedir. Bu nedenle dilin sosyo-kültürel kuramı günümüzde son derece önemlidir. Bu nedenle ders materyalleri geliştirilirken bu kuram dikkate alınmaktadır. Genel olarak İçerik Temelli Dil Öğretimi, İşbirlikçi Dil Öğretimi ve Görev Odaklı Dil Öğretimi yaklaşımları sosyo-kültürel kuramının özelliklerine dayanmaktadır.

Dil kuramlarına ilişkin farklı görüşler, bu alandaki çalışmalara yeni bakış açıları kazandırması bakımından oldukça önemlidir. Ancak söz konusu kuramlar tek başlarına eksiktir ve bu nedende dil öğrenme kuramlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Dil kuramları ile dil öğrenme kuramları dilin doğasından kaynaklanan ihtiyaçlara uygun ve birbirine benzer görünse de aralarında farklılıklar vardır. Ancak her ikisi de günümüze kadar ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanılan çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin geliştirilmesine zemin oluşturmuştur.

2.2. Dil Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları, dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dil öğrenme kuramları dil kavramıyla ilgili farklı görüşlerden ve özellikle çocuğun dil edinimi süreçlerinden esinlenerek ortaya atılmıştır. Dolayısıyla çocuğun dil edinimi ile ilgili sorulara yanıt aramasıyla başlayan dil öğrenme kuramları daha sonra ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi üzerinde meydana gelen soruların cevabı olarak birçok yaklaşım, yöntem ve ders materyalinin kullanılmasında temel yapılardan olduğu kabul edilmektedir. Geçmişten günümüze davranışçılık, bilişsellik, yapılandırmacılık ve

sosyal yapılandırmacılık dil öğrenmenin temel kuramları arasındadır. İlgili dil öğrenme kuramlarının olumlu ve olumsuz yönlerine rağmen her biri farklı yaklaşım ve yöntemlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur.

2.2.1. Davranışçılık

Dil öğrenmenin klasik kuramı olan davranışçılık, insan davranışından kaynaklanan uyaran ve tepki etkileşimine bağlıdır. Çocuğun dil edinme sürecinin gözlemlenmesi sonucu ortaya atılan davranışçılık kuramı, dil alışkanlığının kazandırılmasına odaklanmaktadır. Burada önemli nokta var olan davranışı başka bir uyarıcı yardımıyla ortaya çıkarmaktır. Richards ve Rodgers (2014, s. 26), davranışçılık dil öğrenmeyi belirli uyaranlara yanıt olarak davranışların kazanıldığı süreç şeklinde ifade etmiştir. Skinner (1957) ise dilin bir davranış olduğuna inanarak dil öğrenmede geleneksel görüşlere karşı davranışçılık kuramının temelini atmıştır. Davranışçılık dil öğrenme kuramında merkezi rolü tekrar ve taklit almaktadır. Bu kurama göre dil öğrenimi tekrar ve taklitle başlamakta, olumlu veya olumsuz davranışlar pekiştirilmekte ve yeni dil alışkanlıkları kazandırılmaktadır. Ellis (2015, s.129) ikinci dil öğrenimi bağlamından hareket ederek birinci dil alışkanlıkların ikinci dil alışkanlıklarının gelişimini engellediğini ifade etmiştir. Yani birinci dil alışkanlıkları yeni bir dil öğrenme sürecinde ortaya çıkmakta ve dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu görüşler temelinde karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ortaya atılmış ve dil öğrenme süreci davranışlar dizgesi olarak kabul edilmiştir. Ancak ana dilde kazanılan dil alışkanlıkları yeni bir dil öğrenme sürecini olumlu yönde de etkileyebilmektedir. Bu görüşlere dayalı olarak İşitsel-Dilsel ve Toplu Fiziksel Tepki gibi yöntemler geliştirilmiştir. Dil öğrenimini mekanik ilkelere dayandıran bu kuram bazı noktalarda yetersiz kalmıştır. Çünkü dil sadece davranışlarla sınırlı kalmayıp aynı zamanda sosyal ve bilişsel unsurlarla da ilişkilidir. Bu nedenle davranışçılık kuram diğer kuramların özellikle bilişsellik kuramın temsilcileri tarafından eleştirilmiştir. Ancak Gass ve Selinker (2008) dilde akıcılık veya otomatik yanıt özelliğine sahip olmak insan beyninin işlem sistemi sınırlı olmasından kaynaklı uzun zaman ve çok bilişsel kapasiteyi gerektirdiğini söyleyerek bu noktada az zaman ve kapasiteyi gerektiren birçok denemede kazandırılan rutin veya alışkanlığın önemini ifade etmiştir (s.345). Yani dilde akıcılık doğrudan bilinçaltı işlemlerle ve bu işlemler birçok deneme sonrası kazandırılan alışkanlıklarla ilişkilidir. Dolayısıyla dil öğreniminde davranışlar önemli sayılmakta ve ortaya atılan

eleştirilere rağmen davranışçılık dil öğrenme kuramı temelinde farklı ders materyallerin kullanımı devam etmektedir.

2.2.2. Bilişsellik

Davranışçılık öğrenme kuramından tamamen farklı olan dil öğrenmenin bilişsellik kuramı adından da anlaşılacağı gibi bilişsel süreçlere dayanmaktadır. Bilişsellik dil öğrenme kuramı dilin bilişsel işlevlerle nasıl etkileşime girdiğini ve düşüncelerimizi nasıl oluşturduğunu ele almaktadır. 20. yüzyılın sonlarında bilişsel dilbilim ile bilişsel psikoloji kuramlarından etkilenerek ortaya atılan bellek, dikkat ve dil süreçleriyle ilgili arayışlar bilişsellik dil öğrenme kuramını oluşturmuştur. Dil ve beyin arasındaki etkileşim konusunda Chomsky (1957, s.59) bilişsellik dil öğrenme kuramının öncülerinden biri olarak Skinner'in davranışçı görüşünü reddetmiş ve çocuğun doğuştan gelen bir dil edinme mekanizmasına sahip olduğunu, sonsuz sayıda cümle üretebileceğini vurgulamıştır. Chomsky (1965) bu görüşü daha sonra Evrensel Dilbilgisi kuramıyla ilişkilendirmiş; dilin temel yapılarının doğuştan gelen kodları yansıttığını ve dolayısıyla dilin soyut yapılarının oluşumu için doğuştan gelen bir şemanın olduğunu iddia etmiştir. Bilişsellik kuramdaki gerçek şu ki dil beyinde bilgi olarak temsil edilmekte ve bilgi işlendiğinde beynin farklı bölümleri aktive olmaktadır. Bu doğrultuda bilişsel kuramla ilgili çalışmalar da (Atkinson & Shiffrin, 1968; Baddeley & Hitch, 1974; Rayner vd., 2012) bilgi işlem modelini içerdiğinden dil öğreniminin bilişsel doğasını tanıma açısından önemli sayılmaktadır. Çalışmalar dil öğrenimi bağlamında bilgi işlem modelinde bilginin işlendiği aşamaların neler olduğunu ve dilsel bilginin beyinde nasıl depolandığını betimleyen yaklaşımlara dayanmaktadır. Ayrıca dil öğrenme sürecinin bellek, dikkat, anlama, algılama, düşünme, yaratma ve değerlendirme gibi bilişsel işlemlerden oluştuğunu göstermektedir. Dolayısıyla bilişsellik dil öğrenme kuramı, dil öğrenme sürecinin yalnızca tekrar ve ezber yoluyla değil aynı zamanda dilin bilişsel işleyiş süreçleri temelinde gerçekleştiğine odaklanmaktadır. Bilişsellik dil öğrenme kuramı altında Durum Odaklı Öğrenme Yaklaşımı ve Sessizliklik Yöntemi geliştirilmiştir. Ancak dilin doğasının karmaşık özelliklerinin bilişsel süreçlerle sınırlı olmadığı, sosyo-kültürel unsurları da içerdiği bilinmektedir. Başka bir anlatımla, dil iletişim aracı olduğundan toplumsal ve kültürel etkileşimler ile daha iyi öğrenileceğine inanılmaktadır. Bu görüşler, dil öğrenmeye yönelik hümanist yaklaşımlar olan yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık kuramlarının gelişimini etkilemiştir.

2.2.3. Yapılandırmacılık ve Sosyal Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, ikinci dil öğretiminin gelişimine büyük katkı sağlamış bir öğrenme kuramıdır. Yapılandırmacılık, insanların kendi öğrenme süreçlerine aktif bireyler olarak katılımını vurgulamaktadır (Richards & Rodgers, 2014, s. 27). Sözü edilen öğrenme kuramının en temel özelliği insanların deneyimlerinden bilgi edinebilmeleridir. Yapılandırmacılık öğrenme kuramı bilginin insan beyninde kendiliğinden değil etkileşim yoluyla inşa edildiğini vurgulamakta ve bilişsellik öğrenme kuramını reddetmektedir. Sosyal bir varlık olarak insan mevcut bilgileri ve deneyimleriyle fikirlerinin etkileşimi sonucunda yeni bilgiyi yapılandırmaktadır. Böylece öğrenme sürecinden kendisi sorumlu olmaktadır. Yapılandırmacılık dil öğrenme kuramı bağlamında insanlar önceki bilgilerin ışığında yeni bilgileri anlamlandırmakta, ön bilgilerle ilişkilendirmekte, problem çözme ve tartışma yoluyla bilgileri öğrenmektedir. Başkalarıyla etkileşim kurarak öğrenme aynı zamanda sosyal yapılandırmacılık öğrenme kuramının önemli bir özelliğini temsil etmektedir. Yapılandırmacılık öğrenme kuramı, insanların bilgilerini kendilerinin oluşturduğunu iddia etmekte; sosyal yapılandırmacılık ise bilginin bireysel olarak değil toplumsal olduğunu ve bu nedenle en iyi başkalarıyla etkileşim yoluyla öğrenildiğini vurgulamaktadır. Richards ve Rodgers (2014, s.28) sosyal yapılandırmacılık kuramını yabancı dil öğretimi bağlamında değerlendirmiş olup öğrenmenin belirli bir sınıf ortamında ve o ortamda öğretmen-öğrenci etkileşimi yoluyla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla sosyal yapılandırmacılık kuramında soru sorma, tartışma, fikir alışverişinde bulunma ve başkalarına yardım etme gibi etkileşimler öğrenme için önemli temel oluşturmaktadır. Yapılandırmacılık öğrenme kuramı Piaget (1926); sosyal yapılandırmacılık öğrenme kuramı ise Vygotsky (1962)'nin bilimsel görüşlerinin etkisi altında geliştirilmiştir.

Dilin bireysel ve sosyal gelişimi üzerinde Piaget (1926) ve Vygotsky (1962) bilişsellik kuramın ilerlemesinde önemli izler bırakarak dilin yalnızca tekrar ve taklit yoluyla değil sosyal gelişimle iyi öğrenileceğine dair görüşleri ortaya atmıştır. Piaget (1926)'e göre bilgi kişiden kişiye değişiklik göstermekte ve bireysel olarak beyinde oluşur. Vygotsky (1962) ise bilginin beyinde yapılandırılmasında sosyal ortamın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Birey sosyal ortamda diğer insanlarla etkileşimde bulunarak öğrenimi gerçekleştirmektedir. Solso, Maclin ve MacLin (2018, s.466-469) Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarını inceleyerek büyük iki farkı belirtmiştir: Piaget'e göre gelişim öğrenmeden

önce gelmektedir; Vygotsky'e göre öğrenme gelişimden önce gerçekleşmektedir. Yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık öğrenme kuramları öğrenci merkezli Proje Temelli Öğrenme, Öğretim Desteği, İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımı ile Grupla Dil Öğrenme Yönteminin geliştirilmesine esin kaynağı olmuştur.

Bir dilin öğretimi sürecinde kullanılan yöntemler, ders materyalleri ve öğretim teknikleri öğrenme kuramlarının felsefi ilkelerine dayanmaktadır. Öğrenmenin doğasına ilişkin yukarıdaki kuramlar arasında farklılıklara rağmen benzerliklerin belirtilmesi gerekmektedir. Dil, birbiriyle ilişkili bilişsel, sosyal, yapısal ve iletişimsel unsurlardan oluşan karmaşık bir unsur olduğundan insanlar düşünce, dil ve sosyo-kültürel olaylarla bağlantı kurduklarında bütünleşir. Bu nedenle dil kuramları ile öğrenme kuramları yakından ilişkilidir ve biri diğerinin oluşumunu etkilemektedir. Nitekim bir dil kuramı olan yapısalcılık ile bir öğrenme kuramı olan davranışçılık arasındaki ilişkisi karşılaştırmalı çözümleme yöntemini ortaya çıkarmıştır.

2.3. Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi

Geçmişten günümüze kadar dilbilim, iki dillilik, eğitim, tarih ve türkoloji gibi bilim dallarında karşılaştırmalı çalışmalar bulunmaktadır. Fisiak (1981), bir dilin veya birbirine benzer dillerin kökenini incelemek veya farklı zaman dilimi içerisinde gelişimini karşılaştıran karşılaştırmalı tarihsel dilbilim; belirli özelliklere göre dilleri sınıflandıran karşılaştırmalı tipolojik dilbilim; diller arasındaki benzerlikler ile farklılıkları inceleyen karşılaştırmalı çözümleme gibi yöntemlerin kullanıldığını belirtmiştir (s.1). Karşılaştırmalı tipolojik dilbilim ile karşılaştırmalı çözümleme yöntemleri birbirine benzerlik göstermekte ve eşzamanlı karşılaştırmalı dilbilimin iki ayrı dalı olarak sayılmaktadır.

Karşılaştırmalı çalışmaların kuramsal ve uygulamalı olmak üzere iki temel unsuru vardır. Fisiak (1981, s.2-3)'a göre kuramsal karşılaştırmalı çalışmalar, iki veya daha fazla dil arasındaki benzerlikler ve farklılıkları karşılaştırarak her iki dilde evrensel bir yapının nasıl oluştuğunu incelemektedir. Uygulamalı karşılaştırmalı çalışmalar; iki dil arasında karşılaştırmalı dil yapılarını tercüme etmek, dil öğretmek ve iki dilliliği analiz etmek gibi amaçlar için uygulamalı dilbilimin bir parçası olarak kullanılmaktadır. Bu tür çalışmalar, iki dil arasındaki farklılıklardan dolayı ilgili dildeki olası zorluk alanlarını belirlemeye hizmet etmektedir (Fisiak, 1981, s.2-3). Uygulamalı karşılaştırmalı çalışmalar, temel olarak bir dil öğrenirken karşılaşan sorunları ortadan kaldırmayı; diller arası girişimden

kaynaklanan hataları önlemeyi; metinleri bir dilden diğerine çevirme sürecinde diller arasında aktarım konusuna yönelik yardım etmeyi; iki dillilik bağlamında sözcükler oluştururken diller arası sözcük eşdeğerlerini bulmayı amaçlamaktadır (Keshavarz, 2011, s.6). Dolayısıyla kuramsal karşılaştırmalı çalışmalar dilbilimi alanındaki mevcut olan bilgiyi inceleme hedefini içerirken uygulamalı karşılaştırmalı çalışmalar öğretim materyallerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır.

Yapısalcılık dil kuramı ile davranışçılık öğrenme kuramının temsilcileri dil yapılarının sistematik karşılaştırmasına duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur. Lado (1957, s.2) yabancı dil öğrenimi sırasında bazı yapılarının öğrenilmesinin kolay bazılarının ise zor olduğunu öne sürerek bireylerin iletişim sürecinde ana dillerin yapılarını ve kültürel özelliklerini yabancı dilin yapılarına aktardıklarını; ana dile yakın olarak kabul edilen benzer yapıların basit, farklı olan yapıların yabancı dil öğrenme sürecinde anlaşılmasının zor olacağını vurgulamıştır. Bu bağlamda Fries (1945, s.9) ana dili ve hedef dil yapılarını karşılaştırarak oluşturulan dil materyallerinin dil öğretiminde etkili olduğunu savunmuştur. Bu görüşler Skinner (1957)'in davranışçılık öğrenme kuramıyla ilgili fikriyle ilişkilendirilmiş ve ana dilde kazanılan alışkanlıkların ikinci veya yabancı dil öğrenimini etkilediği belirtilmiştir (Keshavarz, 2011, s.7). Ana dili ve hedef dil yapılarının karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan farklılıklar öğrenme güçlüğüne neden olabilecek unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Bu görüşlerin ışığında Almanca-İngilizce, Lehçe-İngilizce, Fransızca-İngilizce ve Fince-İngilizce dilleri karşılaştırılarak dilbiliminde kuramsal karşılaştırmalı çalışmaların geliştirilmesine katkı sağlanmıştır. Ancak yabancı dil öğretimi için sadece kuramsal karşılaştırılmalı çalışmalar yapmak yeterli değildir. Çünkü kuramsal karşılaştırmalı çalışmalar yabancı dil öğrenim sürecini olumlu yönde etkilemede yetersiz kalmaktadır (Fisiak, 1981, s.7). Bu nedenle karşılaştırmalı çözümleme yöntemi, yapısalcılık dil kuramı ile davranışçılık öğrenme kuramının etkileşimi sonucunda dil ve dil öğretimi üzerindeki farklı bilim dallarında kullanılmaya başlanmıştır.

Dil, davranışların bir sonucu olduğu için dil öğreniminde yeni davranışların kazanılması ihtiyacından doğan karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ikinci dil edinimi alanının önemli konularından biri olmuştur. Genel olarak, ikinci dil edinimi alanındaki bilimsel kuramlar, ikinci/yabancı dil öğretimine yönelik yeni yöntem ve yaklaşımların geliştirilmesine yansıtıldığından birçok araştırmacı (Alatis, 1968; Ellis, 2015; Fisiak, 1981; Fries, 1945; Gass & Selinker, 2008; Keshavarz, 2011; Lado,1957, 1964; Marton, 1981a, 1981b, 1981c; Odlin, 1989; Sajavaara, 1981a, 1981b) bunu ikinci/yabancı dil öğretimi ile

ilişkilendirmiştir. Davranışçılık öğrenme kuramından etkilenen karşılaştırmalı çözümleme yönteminde esas nokta ana dili ve hedef dil arasındaki farklılıklardır. Çünkü yabancı dil yapılarını öğrenmedeki zorluklar ana dilden özellikle ana dili ile hedef dil arası farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Lado, 1964, s. 217). Bu doğrultuda Banathy, Trager ve Waddle (1966, s.37) yabancı dil öğrencisinin dil davranışındaki değişikliklerin öğrencinin ana dili ve kültürünün yapıları ile hedef dil ve kültürün yapıları arasındaki farklıklara bağlı olduğunu ve bu farklılıkların karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile tespit edilebilirliğini ifade etmiştir. Dolayısıyla karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ilk aşamada öğrenme güçlüklerine neden olabilecek diller arası farklılıkları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bunun dışında karşılaştırmalı çözümleme yöntemi, hedef dil yapılarına yönelik kaçınmayı tahmin edebilme konusunda da büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Kleinmann (1977), Laufer ve Eliasson (1993)'tan aktaran Gass ve Selinker (2008, s.139) ana dili ile hedef dil arasındaki farklılıkların hedef dilden kaçınmanın en iyi yordayıcılarından biri olduğunu iddia etmiştir.

Diller arasındaki benzerlikler de farklılıklar gibi öğrenmeyi etkileyen yapılardır. Bu nedenle diller arası yapıların karşılaştırılmasında benzerliklerin de dikkate alınması önem arz etmektedir (Fisiak, 1981, s. 4). Genellikle diller arasındaki benzerlikler, dil öğrenme sürecini kolaylaştıran yapılardır. Çünkü mevcut veya benzer bilgiler üzerinden yeni davranış ve yeni bilgileri inşa etmek kolaydır (Gass & Selinker, 2008, s.137; Ringbom, 1987, s.134). Sanders (1981, s.29), temel düzeyde farklılıkların yanı sıra benzerliklerin de önemini vurgulayarak benzerliklerin öğrencinin hedef dile ilişkin daha anlamlı, tutarlı ve gerçekçi bir bakış açısına sahip olma; diller arası girişimin yalnızca farklılıklara bağlı olmadığını tahmin etme konularında da yararlı olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla karşılaştırmalı çözümleme yönteminin temel amacı yalnızca diller arasındaki farklılıkları tespit etmek değil benzerlikleri incelemek ve bunlara göre dil öğrenme-öğretme sürecini yapılandırmaktır.

2.3.1. Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Üzerine Temel Eleştiriler

Yukarıda belirtilen bütün bu olumlu yönlere rağmen karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile ilgili ciddi eleştiriler mevcuttur. Eleştirilerin temel nedeni karşılaştırmalı çözümleme yönteminin teorik ve uygulama aşamaları arasında bir bütünlük olmamasına dayalıdır. Bu bütünlüğün sağlanamaması yapıların değerlendirilmesinde özellikle öğrenme güçlüklerine neden olabilecek yapıların tahmin edilmesinde bazı sorunlara yol açmaktadır (Fisiak, 1981,

s.7). Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin önemi, potansiyel girişim ve hata alanlarını belirleyebilme sürecine bağlı olmasına rağmen diller arası girişimin öğrenci hatasının tek kaynağı olmadığı kabul edilmektedir. Çünkü öğrenci hatası farklı dilsel ve dilsel olmayan etkenlere bağlıdır. Dil öğrenme sürecini etkileyen unsurları dikkate alarak karşılaştırmalı çözümleme yönteminde öğrenci hatalarını tespit etme yeteneği öğretmenin deneyimine bağlı olduğu düşünülmektedir. Sanders (1981, s.23)'a göre karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile öğretmen deneyimi birbirini destekleyen nitelikte olmalıdır. Öğretmen, dil yapılarının karşılaştırılması sonucunda hangi yapıların öğrencilerin hata yapmasına neden olduğunu ve öğrenme sürecini desteklediğini tahmin edebilmelidir.

Sajavaara (1981a, s.38) karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kuramsal ve metodolojik sorunları başta olmak üzere ortaya atılan tüm eleştirileri şu şekilde sınıflandırmıştır: 1. dil öğretimi ile bağlantısı; 2. yapısalcılık ve karşılaştırmalı çözümleme yöntemi; 3. dilbilgisi teorisinin kargaşası; 4. karşılaştırmalı çözümlemenin kuramsal ve metodolojik doğası; 5. eleştirinin doğası. Buna göre dil öğretim sürecinde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanılmasında kuramsal ve metodolojik sorunlar vardır ve bu sorunlar daha çok dil yapılarının dilbilimsel açıdan ele alınmasıyla ilişkilidir. Bir başka deyişle, karşılaştırmalı çözümleme ile pedagojik sunum arasında ortak noktaların bulunmaması söz konusudur. Bu eksiklikleri gidermek için ana dili ve hedef dil yapılarının dilbilim kuramları temelinde değil eğitsel bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Dolayısıyla pedagojik temelli karşılaştırmalı çözümleme yöntemi bağlamında kaynak lehçe ve hedef lehçe dilbilgisi yapılarının belirli ölçütlere göre karşılaştırılması gerekmektedir.

2.3.2. Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi

Türk lehçeleri ile ilgili çalışmalar (Bayrak, 2010; Buran & Alkaya, 2001; Çelik, 2020; Ercilasun, 2007; Uğurlu, 2004) incelendiğinde genel olarak lehçeler arasındaki dilbilgisi yapılarının kuramsal açıdan karşılaştırılarak değerlendirildiği görülmektedir. Türk soylulara Türkçe öğretimi açısından değerlendirildiğinde çalışmaların yetersiz olduğu ve karşılaştırmalı uygulamalı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Çünkü karşılaştırmalı çözümleme yöntemi sadece dilbilimi veya Türkiyat bilimi alanlarıyla sınırlı olmayıp ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretiminde de önemli rol oynamaktadır.

Ana dili ile hedef dilin yapılarının karşılaştırılması uygulama aşamasında öğretmenler ve program geliştiriciler için olumlu sonuçlara ulaşılacağı şeklinde değerlendirilmiştir (Fisiak, 1981, s.8; Sanders, 1981, s. 22). Bu bağlamda Hammer ve Rice (1965)'dan aktaran Jackson (1981, s.195) karşılaştırmalı çözümleme yönteminin öğretmenlere ve program geliştiricilere ders planlama ve öğretim yöntemi tasarımında, aynı zamanda sınıf içi uygulamada kullanılabilecek önemli veriler sağladığını belirtmiştir. Yani karşılaştırmalı çözümleme yönteminin sınıf içi ortamda etkili olabileceği düşünülmektedir. Khansir ve Pakdel (2019), Kissova (2020), NamazianDost, (2017), Yıldız, (2016), Ulfayanti ve Jelimun (2018) tarafından yapılan çalışmalarda karşılaştırmalı çözümleme yönteminin hem kuramsal hem deneysel açıdan dil yapılarını öğretmede özellikle ses bilgisi ve şekil bilgisi öğretiminde yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda karşılaştırmalı çözümleme yönteminin ders materyallerinin geliştirilmesini büyük ölçüde kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bunların dışında Jackson (1981, s.204) ve Lado (1957, s.72) yaptıkları çalışmalarda geleneksel dil yapılarının karşılaştırılmasından elde edilen bilgilerin olası hataları tahmin etme, ölçme ve değerlendirme gibi konularda sağlıklı verileri elde etmede önemli olduğunu belirtmiştir. Bütün bu görüşler Türk soylulara Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin öğrencilere, öğretmenlere ve ders materyali hazırlayanlara kolaylıklar sunan önemli bilgiler sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bilgiler istendiği zaman sınıf ortamında ses bilgisi ve şekil bilgisi öğretiminde etkili bir şekilde uygulanabilmektedir.

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi, kaynak lehçe ile hedef lehçe arasında mevcut olan dilsel özelliklerin aşama aşama önünü açarak Türk soylu öğrencilerin hem dilsel hem sosyal mesafe algısını geliştirmede fayda sağlayacaktır. Örneklerle verilen karşılaştırmalar lehçeler arasındaki dilsel mesafenin çok veya az olduğu üzerinde bilgi edinmek için yararlıdır. Dilsel mesafe, iki dil arasındaki benzerlik derecesi olduğundan karşılaştırmalı çözümleme yönteminin diller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırarak elde edilen verilerin ilgili dillere yönelik dilsel mesafeyi tahmin etmek için temel oluşturduğunu; hangi yapıların öğrenme güçlüklerine neden olduğunu açıklama ve öğrencilerin hangi hataları yaptığını fark etme konuları üzerine yol gösterici bir role sahiptir (Odlin, 1989, s.32-45). Buna göre hedef lehçeyi edinmenin veya öğrenmenin başarısı, kaynak lehçe ile hedef lehçe arasındaki dilsel mesafenin özelliklerine bağlıdır. Çünkü ana dili ile hedef dil arasındaki dilsel mesafe çok olduğunda hedef dile hakim olma süreci daha karmaşık hale gelmektedir (Ellis, 2015, s.136). Bununla birlikte lehçeler

arasındaki yapıları karşılaştırmak kültürleşme sürecinin bir parçası olan sosyal mesafeyi değerlendirmek için bilgi vermektedir. Dil öğrenme sürecinde sağlıklı dilsel girdi kazanımı için sosyal mesafe en az dilsel mesafe kadar önemlidir. Bir öğrenci hedef dil ve kültüre yönelik sosyal mesafenin çok olduğunu hissettiğinde gerekli dilsel girdiyi alamaz (Gass & Selinker, 2008, s.483). Bu nedenle hedef dil ve kültürüyle ilgili karşılaştırmalı çalışmaların yalnızca hedef dil ve kültüre yönelik değil aynı zamanda ana dili ve kültürüyle ilgili hem dilsel hem kültürel farkındalıkların geliştirmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Durmuş & Kılınç, 2021, s.13; Paradowski, 2007, s.11). Türk lehçelerin dilbilgisi yapılarında benzerlikler mevcut olduğundan lehçeler arasındaki dilsel mesafenin çok olmayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Açık (2018, s.309-332), karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile Türk soyluların kısa sürede Türkçe öğreneceğini ve lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların ders sırasında daha fazla dikkat çekeceğini ifade etmiştir. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklara yönelik iyi tanımlanmış algılara sahip olduğu görüşü (Ellis, 2015, s.140) göz önüne alındığında Türk soylulara Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanılması öğrencilerin dilsel ve sosyal mesafe algılarını etkileyeceği söylenilebilir.

Türk soylulara Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı öğretimin kullanılması mevcut bilgilerden yeni bilgilerin elde edilmesini sağlayacağı ve öğrenmeyi kolaylaştıracağı kabul edilmektedir (Durmuş & Kılınç, 2021, s.22). Kaynak lehçe ve hedef lehçe yapıları arasındaki benzerlikler ile farklılıkların karşılaştırılması sonrasında elde edilen verilerin Türk soylulara Türkçe öğretiminde etkin bir şekilde kullanılması sadece hataların tespit edilmesine yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda hem dilsel hem de sosyal mesafeyi en aza indirebilir. Böylece Türk soylu öğrenciler kaynak lehçe ve kültürü temelinde öğrenilmekte olan hedef lehçe ve kültürün özelliklerine karşı daha duyarlı hale gelecek ve öğrencilerin hedef lehçe üzerindeki başarısı artacaktır.

2.3.3. Pedagojik Temelli Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi

Geleneksel karşılaştırmalı çözümleme yönteminin sınıf içi uygulamasına yönelik bazı sorunlar doğurduğu göz önüne alındığında pedagojik temelli karşılaştırmalı çözümlemenin dil öğretimi alanında farklı şekillerde kendini gösterdiği söylenebilir. Diğer dil öğretim yöntemleri gibi karşılaştırmalı çözümleme yönteminin de artıları ve eksileri var olduğundan bu yöntemin kullanışlılığı deneysel kanıtlar sonucuna dayandırılması

gerekmektedir (Sanders, 1981, s.30). Deneysel uygulama sonucu diller arası yapıların dilbilimsel ve eğitsel karşılaştırılması arasındaki farka bağlı olduğu düşünülmektedir. İkinci/yabancı dil öğretimi için yapılacak olan karşılaştırmanın dilbilimsel açıdan değil eğitsel açıdan incelenmesi gerekmektedir. Marton (1981a, s.154) karşılaştırmalı çözümleme yönteminin dil öğretiminde etkili olduğunu ve karşılaştırma aşamasının eğitsel açıdan dikkatli ele alınması gerektiğini iddia etmiştir. Bu yöntemin dil öğretiminde başarılı olması için öncellikle hem öğretmenin hem de öğrencinin eğitsel açıdan iyi karşılaştırılan dil yapılarına maruz kalması gerekmektedir. Bu bağlamda pedagojik temelli karşılaştırmalı çözümleme yönteminde vurgu, dilbilgisi yapılarının karşılaştırılması üzerindedir. Marton (1981b, s.162-166)'a göre karşılaştırılacak olan diller arası yapıların hem öğretmen hem de öğrenci için anlamlı, net, sade ve kolay okunabilir olması; dil yapılarının karşılaştırılması çok uzun ve ayrıntılı olmaması, sadece önemli olan yapılardaki benzerlikler ile farklılıkların açıklanması gerekmektedir. Bunun dışında karşılaştırılacak dil yapıları birbirine denk, karşılaştırılabilirlik özellikte olmalıdır (Krzeszowski, 1981, s. 72). Bütün bu görüşlerden yola çıkarak kaynak lehçe ve hedef lehçe arasındaki dilbilgisi yapıların eğitsel açıdan karşılaştırılması belirli özellikler çerçevesinde amaca yönelik iyi planlanmış olması önemlidir.

Dil yapılarını eğitsel açıdan karşılaştırma sırasında dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta hata analizidir. Çünkü karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ve hata analizi birbirini tamamlayıcıdır ve öğretmen, bir öğrencinin nerede ve neden hata yapacağını tahmin edebildiği takdirde bu yaklaşım etkili bir şekilde uygulanabilir. Hata analizi uygulaması ile öğrenci kendi hatalarının farkında olacak ve öğrenimi olumsuz etkileyen dil yapılarını öğrenecektir. Marton (1981a, s.151) ikinci/yabancı dil öğrenme sürecinde diller arası aktarımın nerede olacağı konusunda uyarılan ve bilgilendirilen öğrencilerin, bilgilendirilmemiş öğrencilere göre tekrarlı testlerde daha iyi sonuçlara ulaştığını belirtmiştir. Bu nedenle karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle hata analizi yapılırken Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenimini olumsuz etkileyen lehçeler arasındaki dilbilgisi yapıları hakkında bilgilendirilmesinin hedef lehçeyi öğrenme sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki hususlar ile özellikler dikkate alındığında pedagojik temelli karşılaştırmalı çözümleme yöntemi, Türk soylulara Türkçe öğretilmesi ve öğrenilmesi sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci için hedef lehçenin dilbilgisi yapılarının açıklanmasında ve anlaşılmasında kolaylık sağlayacağı söylenilebilir. Marton (1981b, s.168-169), pedagojik

temelli karşılaştırmalı çözümleme yönteminin öğretmenler, öğrenciler, içerik geliştiriciler ve tercümanlar için bazı avantajlar sunduğunu iddia etmiştir. Bu düşünce Türk soylulara Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde ilgili yöntem Türkçe öğretmenlerine Türk soylularla ilgili eğitim deneyimlerini sistematize etmelerine ve hedef lehçeyi öğrenmeyi olumsuz etkileyen dilbilgisi yapıları tahmin etmelerine yardımcı olacak bir tür referans kitabı sağlaması açısından yararlı olacaktır. Bu, özellikle öğrencinin kaynak lehçesini bilmeyen yerli Türkçe öğretmenler için yararlı olacaktır. Eğitsel karşılaştırmadan elde edilen verilerle öğretmen, öğrenciye lehçeler arasındaki yapı farklılıklarını sistematik olarak açıklayabilecektir. Öğrenciler ve tercümanlar için teorik bilgi hazırlığı sağlayan bir dil öğrenme referansı olarak kullanılabilecektir. Öğrenciler ders dışında zorlandıkları noktaları analiz edebilecektir. İçerik geliştiriciler için bu özel test, etkinlik ve değerlendirme sorularının hazırlanmasında yardımcı olabilecek hazır bir kaynak olarak kullanılabilecektir (Keshavarz, 2011, s.7; Marton, 1981b, s.169).

Kaynak lehçenin ve hedef lehçenin dilbilgisi yapılarının kuramsal karşılaştırılması dilbilimcilerin sosyal ve dilsel mesafeyi öğrenmelerine yardımcı olurken dilbilgisi yapılarının eğitsel olarak karşılaştırılması, karşılık gelen mesafeler dâhil olmak üzere psikolojik mesafeyi tanıma, tahmin etme ve değerlendirme konusunda hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük ölçüde yardımcı olacaktır. Gass ve Selinker (2008)'e göre ikinci dil öğrenen bireyin hedef dil topluluğuyla bir yakınlık hissetmediği birçok durum vardır. Bu gibi durumlarda öğrenciler, doğal olarak öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olan ikinci dil konuşurlarıyla hem psikolojik hem de sosyal bir mesafe oluşturur. Bu nedenle öğrencinin dil öğrenme ve kültürleşme süreçlerini başarıyla tamamlamasında psikolojik mesafe önemli etkendir (s. 403-404). Buna göre kaynak lehçe ve hedef lehçe topluluğu arasındaki psikolojik mesafenin az olması Türk soylu öğrencilerin hedef lehçe ve topluma karşı sağlıklı bir kültürleşme süreci oluşturmasını sağlayacaktır. Öğrenci, hedef toplumda kültürleştikçe öğrenme sağlıklı bir şekilde gerçekleşmektedir (Gass & Selinker, 2008, s. 404).

Türk soylu öğrencilerin hedef toplumda kültürleşmesi ve dilsel girdiyi anlamlı bir şekilde işlemesi için sosyo-duygusal filtre önemlidir. Sosyo-duygusal filtre, kişinin dünya hakkındaki hem sosyal hem bireysel bilgisini kontrol etmesine ve dil öğrenme sırasında hedef toplumla hızlı bir şekilde kaynaşmasına olanak sağlamaktadır (Sajavaara, 1981b, s.107). Dünya temsilleri bilinçli veya bilinçaltında depolanan deneyimlerden oluşmakta ve bu deneyimler ise dil kodları tarafından düzenlenmektedir. Deneyimlerimiz sonucunda

oluşan becerilerin birçoğu ana dili becerilerinden aktarılabilmektedir (Sajavaara, 1981b, s.107). Böylece pedagojik temelli karşılaştırmalı çözümleme yöntemi sosyo-duygusal filtreyi azaltmaya ve kontrol etmeye ilişkin koşullar yaratarak psikolojik ve sosyal mesafeleri değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Tüm bu görüşlerden hareketle, kaynak lehçe ile hedef lehçenin dilbilgisi yapılarının eğitsel olarak karşılaştırılması, öğretmen ve öğrenciye dilsel mesafenin ne kadar olduğu hakkında bilgi vermekle kalmayıp aynı zamanda dile özgü ve dilde nötr yapıları öğrenciye sezdirterek öğrenmeyi etkileyen sosyal ve psikolojik mesafelerle ilgili önemli veriler sağlamaktadır. Bu veriler özellikle öğretmenler için Türk soylu öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumu ile düşüncelerini ortaya çıkarmada; kültürleşme sürecini değerlendirmede ve bunlara yönelik öğretim modelini gerçekleştirebilmede kolaylıkları beraberinde getirecektir. Ayrıca pedagojik temelli karşılaştırmalı çözümleme yöntemi lehçeler arası ilgili mesafelerin yönü ve derecesini öğrencilere sezdirtme konusunda faydalı olacaktır.

2.3.4. Temel Hipotezler

İkinci/yabancı dil öğrenme sürecinde diller arasındaki benzer ve farklı yapıları karşılaştırmaya odaklanan karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanımı için güçlü, zayıf ve orta gibi çeşitli hipotezler öne sürülmüştür. Güçlü karşılaştırmalı çözümleme hipotezi, yapısal ve davranışçılık kuramdan etkilenmekte ve dil öğrenmenin temel sorununa, ana dilden türetilen aktarıma odaklanmaktadır (Keshavarz, 2011, s.10). Söz konusu hipotez Lee (1968) tarafından geliştirilmiştir ve halen yaygın olarak kullanılmaktadır. Güçlü karşılaştırmalı çözümleme hipotezinin varsayımları genel olarak şu şekildedir:

1. Yabancı dil öğrenme güçlüklerine neden olabilecek yapılar öğrencinin ana dilinden kaynaklı girişimdir.
2. Yabancı dil öğrenme güçlükleri diller arası farklılıklara bağlıdır.
3. Diller arasındaki fark ne kadar büyükse öğrenme zorlukları da o kadar güçlü olacaktır.
4. İki dil yapısının karşılaştırılması yabancı dili öğrenmede meydana gelen zorlukları veya hataları tahmin edebilmek için gereklidir.

5. Yabancı dili öğretmede en iyi yol iki dili karşılaştırmaktır. Çünkü karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle diller arsındaki ortaklıklar beraberinde öğrencinin öğrenmesini zorlaştıran farklı dil yapıları tespit edilecektir (Lee, 1968, s.186).

Diller arasındaki yapıların karşılaştırılmasında farklılıklar dikkate alınmalıdır. Çünkü yabancı dil öğrenme sürecini zorlaştıran, farklı dil yapılarıdır. Ancak Dulay ve Burt (1972), Duskova (1969), Ellis (2015) ve Odlin (1989) çalışmalarında yabancı dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan hataların nedeninin yalnızca ana dilden kaynaklanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öyleyse sadece diller arasındaki farklılıklar öğrenci hatalarına neden olmamakta; öğrenme sürecinde farklı değişkenler devreye girmektedir.

Wardhaugh (1970, s.5), yalnızca farklılıklara değil aynı zamanda diller arası girişime neden olabilecek benzerliklere de odaklanarak zayıf bir karşılaştırmalı çözümleme hipotezi yardımıyla yabancı dil öğrenmedeki zorluğun kaynağını belirlemeye çalışmıştır. Güçlü karşılaştırmalı çözümleme hipotezinin aksine zayıf hipotez, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde hatalara yol açabilecek dil yapılarını kolayca tanımak için açıklayıcılığı esas almaktadır. Keshavarz (2011, s.11)'e göre zayıf hipotezin temeli şu şekildedir: Öncelikle öğrencilerin dili öğrenme sürecinde yaptıkları hatalar belirlenecek ve bu hataların nedeni karşılaştırılarak öğrenciye ayrıntılı olarak anlatılacaktır. Güçlü hipotezin aksine zayıf hipotezin dil öğrenme sürecini yapılandırmak için daha yararlı ve kullanışlı olduğu düşünülebilir. Çünkü ilgili hipotez tüm diller arası yapıların karşılaştırılması ve analizine odaklanmaz sadece öğrenci hatasına neden olabilecek dil yapılarının analizine odaklanmaktadır. Başka bir deyişle, yabancı dil öğrenirken ortaya çıkan zorlukların öncelikle öğrencilerin hatalarına neden olabilecek dil yapılarının analizi ile açıklanabileceği zayıf bir hipotez olarak kabul edilmektedir.

Yukarıdaki hipotezlerin öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecindeki öğrenme güçlüklerini belirlemede faydalı olsa da uygulama açısından yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu nedenle Oller ve Ziahosseiny (1970), İngilizce ile diğer diller arasındaki dilsel mesafeye odaklanarak karşılaştırmalı çözümleme yönteminin farklı bir hipotezini geliştirmiştir. Bu hipotez hem güçlü hem de zayıf hipotezlerin bir karışımı olduğu için orta dereceli olarak adlandırılmıştır. Orta hipotezin temel varsayımlarına göre ana dili ile hedef dil arasında veya hedef dilin kendi içinde en ince ayrımların gerekli olduğu durumlarda seslerin, yapıların ve anlamların öğrenilmesi bazen öğrenme güçlüklerine neden olabilmektedir (Keshavarz, 2011, s.12). Dolayısıyla yabancı dil öğrenmenin zorluklarının sadece diller arasındaki farklılıklara bağlı olmadığı

söylenilebilir. Örneğin Brown (1987)'dan aktaran Keshavarz, (2011, s.12) diller arası girişimin farklılıklardan değil benzerliklerden kaynaklandığını ve bilişsel süreçlere bağlı olduğunu belirtmiştir. Buna göre diller arasındaki benzer yapılar genelleştirilebildikleri ve çoğu zaman hatalara neden oldukları için göz ardı edilmekte; farklı dil yapıları beyin tarafından kolayca algılandığından daha az hata kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunlar bilişsel dilbilim çerçevesinde değerlendirildiğinde, diller arası benzer yapıların beyinde kolay algılanabilirliği düşüncesi öne çıkmaktadır. Çünkü bağlamlardan hareketle aralarında derin ve belirli çağrışımları olan sözcüklerin beyinde diğer sözcüklere göre daha kalıcı olduğu düşünülmektedir. Quillian (1968) anlamsal belleğin, belirli ve çağrışımsal ilişkileri olan sözcükleri anlamlarına göre gruplandırdığını ve gerektiği zaman geri aldığını ifade etmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere ana dili ile hedef dil arasındaki benzer yapılar çağrışım ilişkisini daha da güçlendirerek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Tüm bu hipotezler; dil yapılarının karşılaştırılması, hataların tespit edilmesi ve sınıfta uygulanması açısından önemlidir. Türk soylulara Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde, hipotezler lehçeler arasındaki benzer ve farklı dilbilgisi yapılarını karşılaştırmaya ve öğrenme güçlüğüne neden olabilecek hedef lehçe yapılarını belirlemeye odaklanmaktadır. Bu nedenle kaynak lehçe ve hedef lehçe dilbilgisi yapılarının dilsel özelliklere uygun bir hipotez temelinde karşılaştırılması oldukça önemlidir. Bununla birlikte lehçeler arasında dilbilgisi yapıları karşılaştırılırken sürecin aşamalarına dikkat edilmelidir. Çünkü karşılaştırma ve analiz etme adımları, karşılaştırmalı çözümleme yönteminin öğrenme ortamındaki uygulama kalitesini artırmaktadır.

2.3.5. Temel Aşamalar

"Dil" kavramı, disiplinler arasında geniş çapta araştırıldığından birçok kuram ve uygulamaya yol açmıştır. Dilin davranışın sonucu olarak görüldüğü psikolojide dil ve davranış önemliyse dili bir sistem olarak gören dilbilimde dil yapıları kilit rol oynamaktadır. Yabancı dil öğretimi bağlamında dilin iletişimsel yönünün odağını oluşturan iletişim kuramlarında dilin edimsel kullanımı ön planda yer alırken dilbilgisi kuramlarında bir dile ait ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi daha önemli konuların başında gelmektedir. Dolayısıyla farklı görüşlerin varlığı, karşılaştırmalı çözümleme yönteminin analiz aşamasının nasıl yapılandırılması gerektiği konusu sorunuyla ortaya çıkmaktadır.

Keshavarz (2011, s.13) Chomsky (1957)'nin dilbilgisinin anlam bilimden bağımsız; bazı araştırmacıların ise dilbilgisi ile sözcük bilgisi arasında bir fark olmadığını ve bunların birbiriyle ilişkili olduğu düşüncesini ifade etmiştir. Geleneksel karşılaştırmalı çözümleme yönteminin temel ilkesi göz önüne alındığında diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi açısından karşılaştırılmalıdır. Ancak dil yapılarının adım adım karşılaştırılması, analiz edilmesi ve öğrenme ortamında uygulanması konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Whitman (1970, s.191)'dan aktaran Byung-gon (1992, s.135) karşılaştırmalı çözümleme yönteminin dört aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Birinci aşama olan betimlemede; ana dili ile hedef dil araştırmacı tarafından ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi açısından incelenmektedir. İkinci aşama olan seçmede dilin yapısal özellikleri betimlemeden seçilmektedir. Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin üçüncü aşaması karşılaştırmada, ana dili ile hedef dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmektedir. Son aşama olan öngörmede ise olumsuz aktarıma sebep olacak farklılıklar belirlenmekte ve farklılıklara yönelik öğretim programı ile ders materyalleri hazırlanmaktadır.

Johansson (2008, s.10)'ın çalışmasında karşılaştırmalı çözümleme yöntemi üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, ana dili ile hedef dil yapıları tanımlanmakta ve karşılaştırılmaktadır. İkinci aşamada olumsuz aktarıma sebep olacak farklılıklar tespit edilmektedir. Üçüncü aşamada ise elde edilen sonuçlar ders materyallerinin geliştirilmesine yönelik kullanılmaktadır. James (1980)'dan aktaran Keshavarz (2011, s.14-16) karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle diller arası yapıların analizinin beş farklı aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir: seçme, betimleme, karşılaştırma, tahmin etme ve doğrulamadır. Diller arası yapıların analiz edilmesinde şu işlemlere dikkat edilmelidir:

1. Seçme aşamasında öğrencinin hedef dili öğrenme sürecinde zorluklara neden olabilecek yapılar ana dilde seçilmelidir. Bu noktada öğretmen veya araştırmacı karşılaştırma için eşdeğer yapıları değerlendirmelidir. Öğretmen, öğrencilerle aynı ana dili paylaşıyorsa bu aşamayı kendi öğretim deneyimleri ve öğrencilerin hatalarına odaklanarak tamamlayabilmelidir.
2. Bir sonraki aşama olan betimlemede, karşılaştırılacak dil yapıları seçildikten sonra söz konusu iki dili açıkça tanımlanmalıdır. Burada diller arasındaki yapıların aynı çerçeve veya ilkeler temelinde tanımlanması gerektiğine dikkat edilmelidir.

3. Diller arasındaki yapılar tamamlandıktan sonra diller arası özellikler karşılaştırılarak aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmelidir. Bu işlem karşılaştırma aşamasında gerçekleşmektedir.
4. Ana dili ve hedef dilin yapıları karşılaştırıldıktan sonra öğrencinin hedef dili öğrenmekte zorlandığı yapılar tahmin etme aşamasında değerlendirilmelidir. Ayrıca diller arasındaki benzerlikler dâhil olmak üzere farklılıklar bu aşamada dikkatli bir şekilde analiz edilmeli ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen yapılar tahmin edilmelidir. Öğrenme hatasına neden olabilecek yapılar zorluk hiyerarşisine göre değerlendirmelidir.
5. Son aşama olan doğrulamada ise öğretmenin hatalar ve zorluklarla ilgili tahminlerinin gerçekten gerçekleşip gerçekleşmediğini bulması beklenmektedir (Keshavarz, 2011, s.14-16).

Yukarıdaki bilgilere dayanarak diller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirmede farklı aşamalar olsa da bu aşamaların hepsinin öğrenme güçlüklerini belirlemeye ve dil yapılarını değerlendirmeye odaklanma eğiliminde olduğu açıktır. Buna göre diller arası yapıların çözümlenmesinde genel kabul görmüş ve sabit bir kuralın olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bütün bunların öğrenmedeki güçlükleri ya da hataları belirlemeye odaklandığı göz önüne alındığında bir zorluk hiyerarşisinin oluşturulması önem taşımaktadır. Zorluk hiyerarşisi Stockwell vd. (1965) tarafından ikinci veya yabancı bir dil öğrenmenin zorluğunu değerlendirmek için geliştirilmiştir. Zorluk hiyerarşisi, dilsel mesafe hakkında yorum yapmak için de yararlıdır. Sajavaara (1981b, s.114)'ya göre bir öğrencinin ikinci veya yabancı bir dili öğrenirken karşılaştığı sorunlara tepkisi, öğrencinin kaynak dili ile hedef dil yapıları arasındaki olası ilişkiye dayanan bilişsel bir yansımadır. Stockwell vd. (1965), İngilizce ve İspanyolca'nın dilsel özelliklerini dikkate alarak farklı dil yapılarındaki zorluk alanlarını belirlemiştir. Örneğin, olumlu ve olumsuz aktarımlar dikkate alınarak ses bilgisi bağlamında sekiz zorluk alanı ve şekil bilgisi bağlamında on altı zorluk alanı tanımlanmıştır (Keshavarz, 2011, s.16). Çok sayıda zorluk alanı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin diller arası yapıları değerlendirmesini zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle tüm ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi yapılarını öğrenme güçlükleri açısından değerlendirmek için uygun ve genel bir zorluk hiyerarşisi oluşturmak karşılaştırmalı çözümleme kullanımını büyük ölçüde kolaylaştıracaktır. Prator (1967) ve Brown (2000)'dan aktaran Keshavarz (2011, s.17) ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve cümle bilgisi yapısına genelleştirilmiş zorluk

hiyerarşisini altı seviyede ele almayı önermiştir. İlgili zorluk hiyerarşisinin düzeyleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Aktarım düzeyi: Öğrenci; bir sesi, yapıyı veya sözcüksel bir öğeyi ana dilden hedef dile aktarabilmektedir. Ana dili ile hedef dil arasında bir fark yoksa daha olumlu aktarımlar yer almaktadır. Bu durumda hedef dilin yapıları öğrenmede büyük zorluklara neden olmadığından düzey göstergesi sıfıra eşit olacaktır.
2. Birleşme düzeyi: Ana dilde iki veya daha fazla yapı, hedef dilde esas olarak tek bir yapıda birleşmektedir. Bu, öğrencilerin alıştıkları bir ayrımı gözden kaçırmalarına neden olacaktır.
3. Yetersiz farklılaşma düzeyi: Ana dilde mevcut bir yapı, hedef dilde mevcut değildir. Bundan dolayı öğrenci ana dilindeki ilgili yapılara dikkat etmeli ve hedef dili kullanırken bu yapılardan kaçınmalıdır.
4. Yeniden yorumlama düzeyi: Ana dildeki yapı, hedef dilde yeni bir formda veya farklı bir yapıda görünmektedir. Bu durumda da hedef dili kullanırken bunlara dikkat etmek önemlidir.
5. Aşırı farklılaşma düzeyi: Hedef dilde, ana dildeki yapıya çok az benzerlik gösteren veya hiç benzerlik göstermeyen yeni bir yapı öğrenilmelidir. Bu aynı zamanda ana dilde karşılığı olmayan birçok kalıp ifade için de geçerlidir.
6. Ayırma düzeyi: Yukarıda bahsedilen birleşme düzeyine karşılık gelen ayırma düzeyi, ana dilin yapısı hedef dilin ikiden fazla yapısına karşılık gelmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu durum, ana dildeki yapı hedef dildeki iki veya daha fazla yapıya karşılık geldiği için öğrencinin yeni bir ayrım yapmasını gerektirmektedir (Keshavarz, 2011, s.17-19).

Zorluk hiyerarşisi karşılaştırılacak dillere göre değişiklik gösterebilmektedir. Türk lehçelerinin aynı kökten geldiği dikkate alındığında zorluk hiyerarşisi düzeylerinin çok fazla olmayacağı düşünülmektedir. Türk soylulara Türkçe öğretiminde zorluk hiyerarşisinin uygun düzeylerinin dikkate alınması öğrenme güçlüğünün değerlendirilmesinde öğretmene ve öğrenciye bazı kolaylıklar sağlayacaktır. Ayrıca ilgili hiyerarşi düzeyleri lehçeler arasındaki yapısal özelliklere dair açık ve anlamlı bilgileri sunarak çeviri süreçlerinin sağlıklı bir şekilde ele alınmasını büyük ölçüde kolaylaştıracaktır.

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dilin Önemi

Ana dili, insanın ilk olarak annesinden veya yakın çevresinden maruz kaldığı ilk dildir (Aksan, 1998, s.81). Birinci dil olarak adlandırılan ana dili, öğrencinin diğer dillerin doğasını anlaması için ilk kaynaktır (Romero & Manjarres, 2017, s.123). Genel olarak yabancı dil öğrenme süreci, önceki bilgilere dayalı bir süreçtir (Ringbom, 2007, s.1). Bu nedenle ana kaynak görevi olarak ana dili, öğrencinin kendi dilsel dünya görüşünü oluşturarak ikinci bir dil öğrenirken ikinci veya yabancı dil dünya görüşünün geliştirilmesi için temel olmaktadır. Yani ana dili, yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin dünya görüşünün oluşmasında temel oluşturmaktadır. Gass ve Selinker (2008, s.225) çeşitli kuramlar bağlamında yapılan çalışmaları inceleyerek ana dili ile hedef dil arasında sürekli bir çatışma olduğu sonucuna varmıştır. Buna göre ana dili yabancı dil öğrenme sürecinde kaçınılmazdır ve dil öğretim sürecinde öğretmenlere bazı kolaylıklar sağlamaktadır.

Yabancı dil öğretimi sırasında ana dili kullanımının birçok olumlu yönü vardır. Larsen-Freeman (2000, s.101-102) ana dilin sınıf ortamında öğrencilerin güvenliğini artırmak, iki dil arasında bir köprü oluşturmak için sınıfta kullanılabileceğini vurgulamıştır. Benzer bir görüşü Schweers (1999, s.7), ana dili ile başlayan yabancı dil öğretiminin öğrencilere güvenlik duygusu sağladığını ve öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda yardımcı olduğunu belirtmiştir. Thornbury (1999, p.79), ana dilin yabancı dil öğretme sürecini ekonomik olarak desteklediğini vurgulamıştır. Çünkü öğretmen, hedef dilde bazı anlaşılmaz konuları öğrencilere ana dilleri üzerinden kısa sürede anlatabilmektedir. Stern (1992, s.284) ise yabancı dil öğretiminin temel düzeyinde ana dili ile hedef dilin karşılaştırılarak öğretilmesi gerektiğini iddia etmiştir. Dolayısıyla bu görüşlerden hareketle Türk soylulara Türkçe öğretiminde kaynak lehçenin uygun bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu açıktır. Bu doğrultuda birçok araştırmacı (Açık, 2018; Durmuş & Kılınç, 2021; Kurt, 2018; Temur, 2017) çalışmalarında Türk soylulara Türkçe öğretiminde kaynak lehçenin göz ardı edilmeden uygun yöntem ve stratejiler çerçevesinde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Kaynak lehçenin kullanılması hedef lehçenin önemli destekçisi olabilmektedir. Bu destek özellikle temel düzeyde belirgin olacaktır. Çünkü ana dili ve hedef dil yapılarının benzerlikler ve farklılıkları açısından karşılaştırarak öğretilmesi özellikle temel düzeydeki öğrenciler için faydalıdır (Durmuş, 2019, s.571). Temel düzeydeki öğrencilerin ikinci/yabancı dil öğrenimi sırasında ana dili işleme stratejilerine daha fazla güvendikleri göz önüne alındığında (Gass & Selinker, 2008, s.151), kaynak

lehçenin kullanımının Türk soylulara temel düzeyde Türkçe öğretiminde stratejik açıdan önemli bir araç haline geldiği söylenilebilir.

Yabancı dil öğretiminde ana dilin etkili bir araç olarak kullanılması, öğretmenin yeterliliklerine ve dersin amaçlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Polio ve Duff (1994)'dan aktaran Ellis (2012, s.130) öğretmenlerin ana dili; söz varlığı ile sınıfı yönetmek, dilbilgisi talimatları vermek, empati kurmak, Ingilizceyi uygulamak, belirsiz olan sözcükleri çevirmek, anlama eksikliğini gidermek ve etkileşimi güçlendirmek gibi işlevleri sınıf ortamında gerçekleştirmek için kullandıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Paker ve Karaağaç (2015, s.117) öğretmenlerin ana dili en çok ilişki kurmak, konuyu anlaşılır hale getirmek, açıklamak ve örnek vermek için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü üzere ana dili öğretmenler için sınıf ortamında kolaylaştırıcı bir rolü üstendiği açıktır. Söz konusu öğrenciler için ana dili hem sosyal hem de özel konuşmalarda bir dilsel problemle karşı karşıya kaldıklarında sorunu çözmede, bireyler arası etkileşimi gerçekleştirmede ve bir etkinlik sırasında yer alan üst konuşma gibi görevleri yerine getirmede önemlidir (Ellis, 2012, s.171). Dolayısıyla ana dilin yabancı dil öğretiminde çeşitli amaçların gerçekleşmesinde aracılık ettiği anlaşılmaktadır. Ana dili de dâhil olmak üzere öğrencinin sahip olduğu dillerin aracılık rolü, "*aracılık etkinlikleri"* ve "*aracılık stratejileri"* bağlamında güncellenen D-AOBM (2020)'de sunulmuştur. Aracılık etkinlikleri; bir metne aracılık etme, kavramlara aracılık etme ve iletişimsel aracılık başlıkları altında ele alınmaktadır. Aracılık etkinlikleri metnin anlaşılır kılınması, bilgi veya kavramlara erişimin sağlanması ve iletişimin anlaşılır olması amacıyla gerçekleştirilen çeşitli faaliyetleri; aracılık stratejileri ise yeni bilgiyi önceki bilgilerle karşılaştırarak açıklama, yeni kavramı farklı sözcük, benzetme ya da ifadeleri kullanarak açıklama gibi teknikleri içermektedir (D-AOBM, 2020, s. 95). Dolayısıyla Türk soylulara Türkçe öğretiminde kaynak lehçenin kullanılması hem öğretmenler hem de öğrenciler için kolaylaştırma, anlaşılırlık, açıklama, karşılaştırma, önceki bilgilerle ilişkilendirme ve değerlendirme gibi bazı yararlar sağlayacaktır.

Yabancı dil derslerinde ve ders dışı ortamlarda ana dili kaynaklı girişim hataları vardır. Kod değiştirme, diller arası etkileşim ve dil aktarımı bu girişim hatalarının en yaygın olanlarıdır. Ancak bunların arasında öncelikle hedef dilin öğrenilmesini olumlu ya da olumsuz etkileyen ve her düzeyde gerçekleşen dil aktarımı kaynaklı hatalar dikkat çekicidir. Huang vd. (2011), Kakar ve Sarwari (2022), Masood vd. (2020) ve Robinson Anthony vd. (2022) tarafından yapılan çalışmalarda hedef dilin ana dili yeterliliği ile

desteklendiği; ana dilin hedef dili öğrenirken fikir üretmeye, kaygı azaltmaya ve özgüveni artırmaya yardımcı olduğu; ses bilgisi ve sözcük bilgisi öğreniminde dil aktarımın gerçekleştiği ve olumlu aktarımın öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla temel düzeyde Türkçe öğrenen Türk soylu öğrenciler söz konusu olduğunda kaynak lehçeyi bütünüyle yok saymak yerine etkili biçimde karşılaştırmalar yapılarak hedef lehçe ve kültürün öğretiminde kullanma önemlidir.

Türk soylulara Türkçe öğretim sürecinde kaynak lehçenin sınıf ortamında birçok kolaylık sağlayacağı anlaşılmaktadır. Ancak sınıf ortamında kaynak lehçenin nasıl ve ne ölçüde kullanılması gerektiği halen tartışılan konulardan biridir. Bu durum yabancı dil öğretimi sırasında ana dilin sınıf ortamında üstlendiği role bağlıdır. Yani ana dilin rolü öğrencilerin sınıf ortamındaki dilsel deneyimlerine göre değişmektedir. Durmuş (2019, s.568)'a göre yabancı dil öğretiminde ana dili bakımından homojenlik göstermeyen sınıflarda ana dili, hedef dil ve araç dilin yanında üçüncü bir dil yerini almaktadır. Ancak hem öğretmenin hem öğrencilerin aynı dile sahip olduğu homojen bir ortamda ana dilin kullanımı inkâr edilemez. Böyle bir sınıf ortamında ana dili iki dil arasında bağlantı kuran araç dil olarak görev üstlenmektedir. Bu nedenle Türk soylulara Türkçe öğretilirken kaynak lehçeyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmen ve öğrencilerin kaynak lehçede aynı deneyimi yaşamaları önemlidir.

Ana dilinin sınıfta öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılması birçok kolaylık sağlasa da sürekli kullanılması öğretme ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Atkinson (1987), Nation (2003), Paker ve Karaağaç (2015) çalışmalarında ana dilinin yabancı dil öğretiminde aşırı kullanımının gerekli miktarda dilsel girdiyi engellediğini belirtmiştir. Durmuş (2019, s. 576)'a göre ana dilin hedef dili öğrenmenin önünde büyük engel ise kullanılmaması, tam tersi gerekli miktarda ihtiyaç duyulan durumlarda ise büyük avantaj sağladığından kullanılması gerekmektedir. Bu görüşler Türk soylulara Türkçe öğretiminde değerlendirildiğinde aynı dil ailesine ait kaynak lehçe, hedef lehçeyi öğrenme sürecinde uygun koşullarda etkili stratejilerle kullanılması durumunda hedef lehçenin öğretilmesine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.4.1. Dil Aktarımı

Dil aktarımı uygulamalı dilbilim, ikinci dil edinimi, ikinci/yabancı dil öğretimi ve çok dillilik gibi bilimsel alanlarda en önemli araştırma konularından biridir. Dil aktarımını

tanımlamadan önce dil aktarımının doğasını anlamak için onunla ilişkili bazı kavramları değerlendirmek önemlidir. 1950 yıllardan bu yana dil aktarımı ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi alanlarında diller arası etkileşim, ortak dil, dil girişimi veya ana dili etkisi gibi farklı kavramlarla eşleştirilmiştir (Torrijos, 2009, s.148). Ancak ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi alanlarında dil aktarımı ile diller arası etkileşim kavramları daha çok kullanılmaktadır.

Diller arası etkileşim, bir kişinin bir dil hakkındaki bilgisinin o kişinin başka bir dili kullanımı üzerindeki etkisidir (Jarvis & Pavlenko, 2008, s.1). Ellis (2015, s.131) ve Jarvis ve Pavlenko (2008, s.3) diller arası etkileşimin Kellerman ve Sharwood Smith (1986)'in bir kişinin bir dil deneyiminin o kişinin başka bir dili kullanmasını etkileyebileceğini belirtmek kuramdan bağımsız bir kavram olarak ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Gass ve Selinker (2008, s. 136), Jarvis ve Pavlenko (2008, s.3), Lado (1957, s.2) ve Odlin (1989, s.26) dil aktarımını diller arası yapıların etkileşiminin bir sonucu olarak bir dilin başka bir dili kullanırken yapısal özelliklerinin bir yansıması şeklinde belirtmiştir. Dil aktarım ve diller arası etkileşim kavramlarının ortaya çıkış sebepleri farklı olsa da kullanım amaçları aynı olduğu görülmektedir. Her iki kavram kuramdan bağımsız olarak birbirinin yerine kullanılmaktadır (Jarvis & Pavlenko, 2008, s.3; Odlin, 1989, s.1). Bu noktada Odlin (1989, s.27), her iki kavramın aynı anlamda kullanıldığını belirterek her ikisini de ana dili ile hedef dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar arasındaki etkileşimin sonucu şeklinde tanımlamıştır. Burada diller arası yapıların etkileşiminin birinci dilden ikinci veya üçüncü dile olabileceği veya bunun tersi olabileceği belirtilmelidir. Ancak ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi bağlamında dil aktarımı geniş anlamda öğrencinin ana dilinin etkisi şeklinde açıklanmaktadır (Bardovi-Harlig & Sprouse, 2018, s.1; Ellis, 2015, s.131). Dolayısıyla bu araştırmada dil aktarımı kavramının kaynak lehçenin hedef lehçe üzerindeki etkisi bağlamında değerlendirilmesi uygundur.

Dil aktarımı anlayışı, ikinci dil ediniminin doğasına ilişkin değişen görüşlerle birlikte kazanılan yeni bilgiler ışığında sürekli olarak gelişmektedir. Fries (1945) ve Lado (1957) dil aktarımı davranışçılık kuramın egemen olduğu bir süreçte ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi, yeni bir dizi alışkanlığın geliştirilmesi olarak değerlendirmiştir. Yani dil aktarımı belirli bir alışkanlığın sonucu olarak benimsenmiştir. Bu bilimsel görüş temelinde araştırmacılar (Bardovi-Harlig & Sprouse, 2018; Brown, 2000; Cook, 2003; Crystal, 1992; Ellis, 2015; Khansir & Pakdel, 2019; Odlin, 1989; Yang, 2019) iki dillilik ve dil öğretimi söz konusu olduğunda dil aktarımını, bir dilin dilsel özelliklerinin diğeri üzerindeki etkisi

olarak değerlendirmiştir. Ancak bilişsellik dil öğrenme kuramının ortaya çıkmasıyla birlikte ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi kendi içlerinde dil yapılarıyla nitelendirilen bir zihinsel gelişim aşaması olarak anlaşılmıştır. Doğal olarak dil aktarımı artık alışkanlık sonucu değil zihinde temsil edilen ana dili yapısının diğer dil yapısı üzerindeki gelişimsel etkisi olarak görülmüştür (Bardovi-Harlig & Sprouse, 2018, s.2). Buna göre dil aktarımı, diller arası yapıların etkileşimi ile sınırlı olmayan aynı zamanda bilişsel düzeyde dile özgü ve dilde nötr yapılardaki farklılıklara dayanan bir kavramdır. Başka bir deyişle, dil aktarımı sadece diller arası bir etkleşim değil aynı zamanda zihinde temsil edilen ana dili sisteminin öğrenilen hedef dil sistemine aktarıldığı bir süreçtir. Dolayısıyla dil aktarımı ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi alanlarındaki araştırmacılar tarafından geliştirilmeye devam etmektedir (Yang, 2019, s.604).

Dil aktarımın gösterdiği diğer kullanım alanı, yönü, bilişsel düzeyi ve bilgi türüne göre birçok türü mevcuttur. Jarvis ve Pavlenko (2008) yapılan çalışmaları değerlendirerek dil aktarımını; dilbilgisi kullanım alanına bağlı olarak ses bilgisel, imla, sözcüksel, anlamsal, şekil bilgisel, söz dizimsel, söylemsel, edimsel ve toplumdilbilimsel; yönlülük açısından ileri, tersi, yanal, çift veya çok yönlü; bilişsel düzeye göre dilbilimsel ve kavramsal; bilgi türüne göre örtük ve açık; amaçlılık bakımından kasıtlı ve kasıtsız; mod açısından üretken ve algısal; kanala göre işitsel ve görsel; forma göre sözel ve sözel olmayan; gösterme durumuna bağlı açık ve örtük; öğrenme çıktısına göre ise olumlu ve olumsuz dil aktarımı olarak sınıflandırmıştır (s.19-26). Dil yapıları arasındaki etkileşim etkisine göre dil aktarımı, performans ve öğrenme odaklı aktarım olarak ayrılmaktadır. Ancak performans ile öğrenme odaklı aktarım türleri arasında ayrım yapmak kolay olmadığı için diller arası aktarım sonuçları genellikle performans odaklı aktarım olarak kabul edilmektedir (Ellis, 2015, s.143; Jarvis & Pavlenko, 2008, s. 6).

Yukarıdaki bilgiler Türk soylulara Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde kaynak lehçe ve hedef lehçe arasındaki benzerlikler ve farklılıklara yönelik olumlu ve olumsuz aktarımın yaygın olduğu düşünülmektedir. Çünkü olumlu ve olumsuz aktarımlar, geniş anlamıyla ana dilin yapıları ile hedef dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklara dayalı aktarım türleridir (Odlin, 1989, s.36). Ancak Jarvis ve Pavlenko (2008, s.25) olumlu ve olumsuz aktarım türlerini öğrenme çıktısına göre sınıflandırmıştır. Böyle bir sınıflandırmanın temeli dil aktarımın öğrenmeyi hızlandıran ve engelleyen işlevleriyle yakından ilgilidir. Dolayısıyla bu araştırmada lehçeler arasındaki benzerlikler ve

farklılıklar karşılaştırılarak ele alındığından dil aktarımının olumlu ve olumsuz türleri üzerinde durulmuştur.

2.4.1.1. Olumlu ve Olumsuz Aktarım

Dilin yaşam koşullarına bağlı olan ve bu koşullar altında gelişen bir yapı olduğu düşünülürse dil sadece alışkanlığın sonucu değil aynı zamanda bir kurallar yapısıdır. Bu kurallar yapısı dünya dillerinin sosyo-kültürel koşullarına bağlı olarak değişmekte ve bazı durumlarda benzerlikler içermektedir. Gass ve Selinker (2008, s.147)'e göre tüm dillerde veya ana dili ile hedef dil arasında ortak yapılar bulunmaktadır. Bu ortak yapılar dilin nötr yapıları olarak belirli yazım kuralları, anlam bilim ile dilbilgisinin bazı yapılarını; farklılıkların ise her dile özgü yapılar olarak bir dilin söz dizimi, ses bilgisi, çekim yapıları, deyimleri, argo ifadeleri ve eşdizimleri içermektedir. Ancak bir dildeki nötr ve dile özgü yapılar dillerin yapısal özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin, ses bilgisi dile özgü bir yapı olarak kabul edilirken dilsel mesafe az olan diller arasında ilgili dil yapısında birtakım benzerliklerin olması öğrencinin bu yapıyı kolay algılamasını etkilemektedir. Ana dili ile hedef dil arasındaki ses bilgisi yapılarının büyük ölçüde benzer olması diller arası ortaklıklara neden olmaktadır. Böylelikle Türk soylulara Türkçe öğretimi bağlamında benzerliklerin dilin nötr yapıları olarak hedef lehçeyi öğrenme sürecini kolaylaştıran, farklılıkların ise dile özgü yapılar olarak öğrenme güçlüğü yaratan yapılar olduğu söylenilebilir.

Olumlu aktarımlar öğretmen tarafından hoş görülmektedir. Çünkü olumlu aktarım öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Dil yapıları arasındaki benzerlikler, hedef dili öğrenme sürecini kolaylaştırmakla kalmayıp aynı zamanda farklı işlevlerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Odlin (1989, s.36) ana dili ile hedef dil arasında sözcük bilgisine yönelik benzerliklerin okuma becerisini geliştirmek için gerekli olan süreyi azaltma; ses bilgisi benzerliklerin ünlü harflerin tanımlanmasını kolaylaştırma; yazı sistemine ilişikin benzerliklerin hedef dilde okuma ve yazma konusunda birtakım kolaylıkları sağlama; şekil bilgisi benzerliklerin ise dilbilgisi yapılarının edinimini kolaylaştırma gibi dilin çeşitli yapılarındaki benzerlikler olumlu aktarıma sebep olarak farklı rol üstlendiğini ifade etmiştir. Bardovi-Harlig ve Sprouse (2018, s.1-2) ise sözcük bilgisinde olumlu aktarımın iki dil arasındaki ortak sözcüklerin veya eş anlamlı sözcüklerin tanınmasını ve kolay edinilmesini/öğrenilmesini sağladığını belirtmiştir. Çünkü ana dili ile hedef dil arasındaki

dil yapılarının benzerliği sebebiyle öğrenci belli oranda potansiyel söz varlığına sahiptir ve hedef dilin temel sözcüklerini güçlük çekmeden kavramaktadır (Ringbom, 2007, s. 12). Ayrıca bu tür sözcükler, öğrencilerin her iki dilde de üstdilsel farkındalık düzeylerinin gelişimini ve hedef dile karşı duyarlılık duygusunun oluşumunu etkilemektedir (Robinson Anthony vd., 2022). Örneğin, Türkçede ve Kazakçada yazılışları farklı ama okunuşları aynı olan birçok sözcük vardır. Kazakçada *"üş"* sayısı Türkçede *"üç"* olarak ifade edilmektedir. Bunun gibi Kazakçada *"qalam"* sözcüğü Türkçede *"kalemdir"*. Türkçede ve Kazakçada bulunan bu tür sözcükler Kazak öğrencilerin her iki kavrama yönelik üstdilsel farkındalıklarını geliştirerek Türkçe öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte Türkçe ve Kazakça cümle yapısının *"özne + nesne +yüklemden"* oluşması öğrencilerin cümle kurarken ve yazarken çok az hata yapmasını sağlamaktadır.

Uygulamalı dilbilimi, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi gibi alanlar olumlu aktarımdan ziyade olumsuz aktarıma odaklanma eğilimindedir. Çünkü ana dili ile hedef dil yapıları arasındaki farklılıklar, tanımlanması kolay olan hedef dildeki hatalar olarak bilinen olumsuz aktarımı içermektedir. Genellikle farklılıklardan kaynaklanan bu hatalar, hedef dili öğrenme sürecinde ana dili yapılarının kullanılmasıyla ilgilidir (Khansir & Pakdel, 2019, s. 40). Jarvis ve Pavlenko (2008, s.182) olumsuz aktarımı, öğrencilerin diller arası etkileşiminden kaynaklanan açık bir hatayı içeren performansla ilgili bir etki olarak tanımlamıştır. Olumsuz aktarım performansla ilgili olduğundan olumlu aktarım gibi farklı dil yapılarında çeşitli etkilerle ortaya çıkmaktadır. Yetersiz üretim, fazla üretim, üretim hataları ve yanlış yorumlama olumsuz aktarımın sonucudur (Odlin, 1989, s.36-38). Bu etkiler öğrenim çıktısında yer almakta ve dikkat gerektiren dilsel yapıların tanımlanmasına izin vermektedir. Ana dili ile hedef dil arasında ses bilgisi düzeyinde olumsuz aktarım etkileri tipik yabancı aksanların çoğunu oluşturmaktadır. Benzer şekilde farklı dil yapılarında ana dilin hedef dil üzerindeki etkisinden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlış anlamalara yol açabilmektedir. Sözgelimi, Türkçede *"sor-"* fiili, birisine soru sormak anlamında kullanılırken yönelme ad durum eki yerine, Kazakçada ayrılma ad durum ekleri ile (-dan; -den; -tan; -ten; -nan; -nen) karşılanması, temel düzeyde Türkçe öğrenen Kazak öğrenciler tarafından yapılan hataların tipik örneklerindendir. *"Hocam size soru sorabilir miyim?"* şekli yerine *"Hocam sizden soru sorabilir miyim?"* şeklini tercih eden Kazak öğrencilerin bu tür hatalarında olumsuz yönde kaynak lehçe aktarımının etkisi vardır (Daurenbek, 2019, s. 1956).

Biçer ve Alan (2019, s. 153), Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaları inceledikten sonra Türk soylu öğrencilerin kaynak lehçe etkisi nedeniyle olumsuz aktarıma neden olabilecek farklılıklarla ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin yaptıkları olumlu ve olumsuz aktarımlardan öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir şekilde yararlanmak oldukça önemlidir. Olumlu ve olumsuz aktarımlara ilişkin tüm bu görüşlerden hareketle lehçeler arasındaki benzerliklerin olumlu aktarıma neden olarak hedef lehçenin öğrenilmesinde birtakım kolaylıklar sağlaması ve dilsel mesafenin az olduğu algısını geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca benzerlikler Türk soylu öğrencileri hedef lehçeye sezgisel olarak yaklaşmaya teşvik edeceği düşünülmektedir. Lehçeler arasındaki farklılıkların, hedef lehçenin öğrenilmesi sürecinde öğrenme sonucu olumsuz aktarımı oluşturan dilbilgisi yapılarının tahmin edilmesi ve dikkate alınması üzerinde faydalı olacağı öngörülmektedir. Kurt (2018, s. 306), Türk soylulara Türkçe öğretiminde ders materyalleri geliştirilirken Türk lehçeleri arasındaki olumlu ve olumsuz aktarımlara dikkat edilmesi; hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olan Türk soylu öğrencilere olumlu aktarımı sağlayan lehçeler arasındaki benzerliklerin desteklenmesi ve farklılıkların ise olumlu bir nitelikte öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle Türk soylulara Türkçe öğretilirken lehçeler arasında olumlu ve olumsuz aktarımlara neden olan benzerlikler ve farklılıklara dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Ancak benzerliklerin her zaman kolaylaştırıcı rolü üstlenmediği gibi farklılıkların da bazı durumlarda öğrenme güçlüğüne neden olmadığı bilinmektedir. Ellis (2015), Jarvis ve Pavlenko (2008), Odlin (1989), Wardhaugh, (1970) ve Yang (2019) tarafından yapılan çalışmalarda farkılıkların bazen hedef dili öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere dilbilgisi yapılarıyla ilgili olumlu ve olumsuz aktarımın gerçekleşmesinde benzerlikler ve farklılıklar kadar diğer unsurlara da dikkat edilmelidir.

2.4.1.2. Dil Aktarımını Etkileyen Unsurlar

Ana dili ve hedef dil yapıları arasındaki benzerlikler ile farklılıklar dil aktarımının oluşmasının temel nedenlerinden biridir. Ses bilgisi, şekil bilgisi ve anlam bilgisi gibi dilbilgisi yapılarının çeşitli düzeylerinde meydana gelen dil aktarımı yalnızca dilbilimsel unsurla sınırlı olmayıp diğer unsurlarda da kendini göstermektedir. Bu bağlamda Ellis (2015, s. 131-149), dil aktarımını etkileyen birçok unsurun bulunduğunu ancak dilbilimsel, psikodilbilimsel, bağlamsal, gelişimsel ve kişisel unsurların önemli sayıldığını ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar (Gass & Selinker, 2008; Jarvis & Pavlenko, 2008; Kellerman,

1978; Odlin, 1989; Robinson Anthony vd., 2022) ise Ellis (2015)'in sıraladığı unsurların dışında hem teorik hem de pratik olarak dil aktarımını etkileyen başka unsurların da olduğunu; bu nedenle aktarımın geniş ve çok yönlü bir süreç şeklinde ele alınması gerektiğini iddia etmiştir. Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkarak dil aktarımını etkileyen unsurlar şu şeklide sıralanabilir:

1. Dilbilimsel unsurlar. Dil yapıları arasındaki benzerlik, farklılık ve belirginlik gibi dilsel özelliklerle ilişkilidir. Ellis (2015), Jarvis ve Pavlenko (2008) ve Odlin (1989) çalışmalarında ana dili ve hedef dil yapılarındaki farklılıkların hedef dili öğrenme sürecinde her zaman zorluklara neden olmadığını ifade etmiştir. Aksine bazı durumlarda benzerlikler öğrenme güçlüklerine yol açabilmektedir. Ana dili ve hedef dil yapılarındaki dilbilgisi farklılıkları, özellikle ikinci dil girdisinde hedef dilin yapısı belirgin olmadığında öğrenme güçlüklerine neden olabilmektedir. Agulló (2020), Ellis (2015), Jarvis ve Pavlenko (2008) ve Odlin (1989) çalışmalarında öğrencilerin genelde belirgin olan dil yapılarından ziyade belirgin olmayan dil yapılarını aktardığı özellikle belirgin olmayan dil yapıları yüksek bir sıklığa sahipse öğrenci bu yapıyı daha fazla aktarma eğiliminde olduğunu vurgulamıştır. Buna göre Türk soylulara Türkçe öğretiminde kaynak lehçe ile hedef lehçe yapıları arasındaki ortak dilsel özelliklerin dil aktarımında sıklıkla kullanılabilecek yapılar arasında olduğu anlaşılmaktadır.

2. Dilsel mesafe. Dilsel mesafe aktarımı etkileyen unsurlardan biridir. Genelde ana dili ve hedef dil yapıları birbirine yakın olduğunda hem olumlu hem olumsuz aktarım türleri yer almaktadır. Birçok çalışmada (Jarvis & Pavlenko, 2008; Odlin,1989; Ringbom, 2007) ana dili ile hedef dil arasındaki dilsel mesafe az olduğunda farklı aktarım türleri olmasına rağmen hedef dili edinmenin/öğrenmenin daha kolay olduğu belirtilmiştir. Çünkü öğrencilerin diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklar konusunda iyi tanımlanmış algıları vardır (Ellis, 2015, s.140). Bir başka ifadeyle, öğrenciler ana dili ve hedef dilin aynı mı yoksa farklı mı olduğuna dair bir dilsel mesafe algısı geliştirmektedir. Buna yönelik Sánchez ve Bardel (2016) ve Robinson Anthony vd. (2022) tarafından yapılan çalışmalarda ana dili ve hedef dil arasındaki dilsel mesafe az olduğunda öğrencilerin hangi ana dili yapılarının aktarılabileceğine dair çıkarımlarda bulunduğu sonuçları elde edilmiştir. Sánchez ve Bardel (2016) yaptıkları çalışmada daha gelişmiş bir dil farkındalığına sahip olan hem genç hem de yetişkin öğrencilerin aktarım türlerini denetleme, dilbilgisi düzenliliklerine dikkat etme ve onları fark etme konusunda donanımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dilsel mesafe, öğrencilerin hedef dilde yetkin olabilmeleri için gerekli

zamanın önemli belirleyicisidir (Odlin, 1989, s.153). Bu nedenle kaynak lehçe ve hedef lehçeye dayalı dilsel mesafe az olduğunda Türk soylu öğrencilerin hedef lehçeyi daha kısa zamanda öğreneceği düşünülmektedir.

3. Bağlamsal unsurlar. Dil aktarımı, dil yapılarının farklı düzeylerinde ve farklı etkilerle birlikte çeşitli bağlamsal koşullar kapsamında meydana gelmektedir. Buna göre bağlamsal unsurlar dil aktarımının nerede ve hangi ortamda gerçekleştiği ile ilgilidir (Ellis, 2015, s.141). Ellis (2015, s. 141-143) ve Odlin (1989, s.152) olumlu aktarımın konsantrasyon gerektiren bir ortamda, olumsuz aktarımın konsantrasyon gerektirmeyen doğal bir ortamda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bir başka deyişle, olumlu aktarım sınıf ortamında, olumsuz aktarım sınıf dışı ortamda yer almaktadır. Ellis (2015, s.141), bu durumu Krashen (1981)'in denetleme kuramıyla ilişkilendirerek öğrenci ilgili dil yapısıyla açık bilgiye sahip olduğunda dil yapısını denetlemeye zamanı ve doğru dil yapısını üretmek için de konsantrasyon içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla böyle bir ortamda olumlu aktarımın gerçekleşmesi beklenmektedir. Aksi durumda öğrenci iletişim esnasında düşünmeye vakit bulamadığı takdirde ister istemez kaynak lehçenin gizli kodlarını hedef lehçenin yapısında kullanarak olumsuz aktarımlar yapacaktır.

4. Kişisel unsurlar. Ellis (2015, 148) yaş değişkenini kişisel unsurun içinde değerlendirerek, yetişkinlerin ana dili kaynaklı aktarımı yapabilmeye eğilimli iken, küçük yaştakilerde bu eğilimin görülmediğini ifade etmiştir. Odlin (1989, s.152) dil aktarımının her yaş grubundan öğrenciler arasında yaygın olduğunu vurgulamıştır. Yaş değişkeni dışında dil yeteneği de kişisel unsurlar arasındadır. Bu noktada Ellis (2015, s.146-147) dil yeteneği ile olumlu aktarımı ilişkilendirerek yüksek dil öğrenme yeteneğine sahip öğrencilerin hedef dili öğrenirken ana dilin yapılarını aktarma konusunda daha donanımlı olduğunu belirtmiştir. Yaş ve dil yeteneği değişkenleri dışında bireysel iletişim hedefleri, bireysel özellikler, dil öğrenme deneyimleri, tutumlar ve bilişsel yetenekler çeşitli dil aktarım türlerinin oluşumunu etkileyen diğer değişkenlerdir (Jarvis & Pavlenko, 2008, s.26). Ancak bu değişkenlerin dil aktarımını ne ölçüde, hangi yönde, hangi koşullarda etkilediğini; dil aktarımının çok geniş bir kavram olması sebebiyle çeşitli çalışmalara ihtiyaç bulunduğu göstermektedir.

2.4.2. Hata Analizi

Buraya kadar ana dilin ikinci/yabancı dil öğretimi sürecindeki rolü, olumlu ve olumsuz aktarımların önemi Türk soylulara Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirilmiştir. Gerçekleşen aktarımların sistematik bir şekilde öğrenme hatası olup olmadığını kontrol etmek için karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile yakından ilişkili olan hata analizi üzerinde de durulması gerekmektedir. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile dil aktarımının doğasını ilişkilendiren hata analizi çok yönlü bir işlemdir. Bu konudaki araştırmalardan yola çıkılarak hata analizi ile ilgili kavramlar, hataların ortaya çıkış nedenleri ve hataları analiz ederken öğretmenlerin ve öğrencilerin nelere dikkat etmesi gerektiği üzerinde durulmasında fayda vardır.

Hata analizinin doğasını anlamak için önce *"hata"* kavramı açıklanmalıdır. Yabancı dil öğretiminde *"hata"* kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı ele alınmıştır. Corder (1967, s.165) hataların öğrencinin dilbilimsel yeterlilik eksikliğinden kaynaklanan, dil edinim sürecinin aktif olduğunu gösteren, dil edinme sürecinde öğrencinin potansiyel bilgi düzeyini belirten sistematik bir bozukluk olarak ifade etmiştir. Brown (2007, s. 258), hataları ikinci dil öğrencilerinin yeterlilik düzeyinin göstergesi olarak gerçek temel bilgisine işaret ettiğini belirtmiştir. Ferris (2011, s.3) ise hataları hedef dilin dilbilgisi kurallarından sapan farklı dilsel yapılar olarak tanımlamıştır. Söz konusu tanımlar incelendiğinde hatalar, öğrencinin ikinci/yabancı dil öğrenim sürecindeki yeterlilik düzeyini gösteren bilişsel göstergelerdir.

Hata analizi, karşılaştırmalı çözümleme yönteminin zayıf yönlerinin üstesinden gelmek ve ikinci dil öğretim sürecinde öğrenci hatalarını incelemek için ortaya çıkmıştır (Keshavarz, 2011, s.57). Corder (1981, s. 35)'e göre hata analizi, dil öğreniminin psikodilbilimsel süreçlerini açıklamaya ve dil aktarım kuramını doğrulamaya yönelik bir tekniktir. Gass ve Selinker (2008, s. 517) hata analizini öğrencilerin yaptığı hatalarla başlayan ve daha sonra bunları açıklamaya yönelik ikinci dil verilerini analiz etme işlemi olarak tanımlamıştır. James (2013, s.1) ise hata analizini başarısız bir dil öğreniminin ortaya çıkış nedenlerini, doğasını ve sonuçlarını belirleme süreci şeklinde açıklamıştır. Bu tanımlara göre hata analizi, öğrencinin potansiyel dil öğrenme durumunu sistemli bir şekilde açıklamaya, temel süreçlerini anlamaya, yorumlamaya ve hatalarını gidermeye dayalı bir işlemdir.

Yabancı dil öğretiminde hata analizi belirli adımlar çerçevesinde yapılmaktadır. Gass ve Selinker (2008, s.103) ile Sridhar (1981, s.222) yaptıkları çalışmalarda hata analizini;

verileri toplamak, hataları tanımak, hatayı türlere göre sınıflandırmak, hata sıklığına bakmak, ortaya çıkma nedenini analiz etmek ve düzeltmek gibi kalıplaşmış adımlardan oluştuğunu belirtmiştir. Hata analizinde veriler yazılı veya sözlü şekilde toplanmaktadır. İlgili verilerde öğrenci hatası tanımlanmakta ve türlere göre sınıflandırılmaktadır. Hataların sayısı ve sıklığı tespit edilmektedir. Daha sonra öğrenci hatasının nedeni analiz edilmekte ve sınıf içinde öğrenciyle düzeltilmeye çalışılmaktadır. Bunların içinde genelde düzeltmek adımı yabancı dil öğretiminde sınıf içi uygulamalarda öğretmen tarafından yapılan bir işlemdir. Ancak burada dikkat gerektiren nokta, öğrencinin hangi tür hataları ne sıklıkta yaptığını tespit etmektir. Bütün bu adımların sistematik bir şekilde işlenmesi hataların sağlıklı bir şekilde ortadan kaldırılmasında önemlidir.

Türk soylu öğrencilerin lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar konusunda olumlu ve olumsuz aktarımlar yaptıkları dikkate alındığında hata analizi Türkçe öğretiminde büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Pedagojik bağlamda hata analizi öğretmenlere, öğrenciler tarafından yapılan hataları gelecekte tekrarını önleyebilme konusunda yardımcı olmayı hedeflemektedir (Al-Sobhi, 2019, s.53). Bunun dışında hata analizi, öğrencilerin hedef dil öğrenme stratejilerinin doğasına ilişkin anlayış geliştirmeleri, dersleri dikkatli bir şekilde hazırlamaları, daha etkili ölçme araçları geliştirmeleri ve uygun öğretim kaynaklarını kullanmaları açısından öğretmenler için çok faydalıdır (Sridhar, 1981, s.225). Dolayısıyla hata analizinin Türk soylulara Türkçe öğretim sürecini kolaylaştıran bir işlem olduğu söylenilebilir. Ayrıca hata analizi yalnızca öğretmen tarafından değil ileri düzey öğrenciler tarafından uygulanabilir bir işlemdir. Ancak ileri düzeydeki öğrenicilerin bu adımları yapabilmeleri için hedef lehçeye ilişkin üst dilsel farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu düzeyin gelişiminin, kaynak lehçe ve hedef lehçenin yapılarını karşılaştırarak hedef lehçe ve kültüre ilişkin farkındalık düzeylerinin gelişmesi ile başlayacağı düşünülmektedir.

2.4.2.1. Hata Kaynakları ve Türleri

Hataların oluşumunda birçok neden bulunmaktadır. Hataların ortaya çıkma nedenlerine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında bazı araştırmacılar (Corder, 1975; Gass & Selinker, 2008; Keshavarz, 2011; Richards, 1974) hataların ana dilden ve gelişim sürecinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Taylor (1986) hataların psikodilbilimsel, toplumdilbilimsel, epistemik ve söylem kaynaklı olduğunu vurgulamıştır. Ancak burada

dikkat edilmesi gereken nokta, psikodilbilimsel unsurların ana dili sistemiyle ilgili olarak öğrencilerin hedef dili öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle bağlantısıdır. James (2013) diller arası, dil içi, iletişime dayalı ve uyarılmış gibi hataların temelde dört nedeni olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde Keshavarz (2011, s.120) Corder (1975)'in görüşlerine göndermede bulunarak diller arası hatalar, diller içi ve gelişimsel hatalar ile öğretmen kaynaklı hataların olduğunu ifade etmiştir. Ona göre ana dilin ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve kültürel yapılarının hedef dilin öğrenimine aktarılmasından kaynaklanan diller arası hatalar; aşırı genelleme, kural kısıtlaması, yanlış benzeşim, aşırı genişleme, aşırı düzeltme ve hatalı sınıflandırma gibi hedef dilin yapılarının karışıklı etkileşiminden kaynaklanan diller içi ve gelişimsel hatalar; bir metinde yer alan veya öğretmen tarafından uygulanan öğretim yönteminden kaynaklanan öğretmen kaynaklı hatalardır (Keshavarz, 2011, s.120-128). Buna göre hataların genellikle ana dilden, hedef dilden ve öğretmenden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ancak Al-Sobhi (2019, s.52) öğrenci hatalarının performanstan ziyade dilbilgisi ve farkındalık eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Hataların ortaya çıkış nedenleri farklı unsurlara dayalı olmasına rağmen ana dilin yabancı dil öğretim ve öğrenim süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu gerçeği araştırmamız açısından dikkate değerdir.

Hatalar nedenlerine göre farklı türlere ayrılsa da hataların çoğunun ana dilden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda George (1972) dil kullanımındaki hataların oranı üzerinde yaptığı araştırmasında hataların yaklaşık üçte birinin ana dilden kaynaklandığını belirtmiştir. Gass ve Selinker (2008, s. 103) hataları diller arası ve dil içi olarak ikiye ayırmıştır. Diller arası hatalar, öğrencilerin ana dilinden kaynaklanırken; dil içi hatalar, ana dilden bağımsız öğrenilmekte olan hedef dile bağlıdır. Keshavarz (2011, s.59) hataları dil becerilerine dayalı olarak algısal ve üretimsel olarak sınıflandırmıştır. Algısal hatalar, dinleme ve okuma becerileriyle; üretimsel hatalar ise konuşma ve yazma becerileriyle yakından ilişkilidir. Genel olarak üretimsel hataları tespit etmek daha kolaydır. Bununla birlikte küresel ve yerel hatalar da mevcuttur. Cümlenin genel yapısını bozan ve bireyler arasında sağlıklı iletişimi engelleyen hatalara küresel hatalar; cümlenin sadece sınırlı bir bölümünü etkileyen ve anlam bozukluğuna neden olmayan hatalara yerel hatalar denilmektedir (Burt, 1975, s. 56-57).

Keshavarz (2011, s.89) yaptığı çalışmasında hataların dil özelliklerine göre sınıflandırılması gerektiğini ve bunun hedef dilde yapılan hataların özelliklerini net bir şekilde anlamak için önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıya göre dilsel tabanlı

sınıflama yazım, ses bilgisel, anlamsal ve şekil bilgisel hatalardan; süreç tabanlı sınıflama ise atlama, ekleme, yerine geçme ve yer değiştirme gibi dört temel hata kategorisinden oluşmaktadır (2011, s.90-106). Bu tür sınıflandırmaların her ikisi de öğrencilerin en çok ne tür hatalar yaptığını doğru bir şekilde belirlemede yararlıdır. Bu nedenle öğretmen öncelikle öğrencilerin hatalarını doğru bir şekilde sınıflandırmalı ve hataları sınıflama kategorilerine göre ayırmalıdır.

Türk soylulara Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar (Çelik & Çelik, 2021; Ogur & Baştürk, 2022; Sakallı, 2016; Şimşek, 2023) Türk soylu öğrencilerin kaynak lehçe ve hedef lehçe arasındaki benzerlikler ve farklılıklardan hareketle hedef lehçenin ses bilgisi, şekil bilgisi ve anlam bilgisinde birçok hata yaptıklarını tespit etmiştir. Türk soylu öğrencilerin genellikle dilsel tabanlı sınıflamaya dayalı hatalar yaptıkları görülmektedir. Ayrıca diller arası ve üretimsel hatalar yaptıkları söylenilebilir. Bu bilgilerden Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretiminde kaynak lehçenin önemli bir etken olduğu görülmektedir. Ancak ilgili çalışmalar hata kaynağı türlerine göre incelendiğinde sınıflandırma detayı açısından yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar hata analizi ile detaylı bir şekilde değerlendirilmelidir.

2.4.2.2. Hata ve Yanlış

Hata analizlinde *"hata"* ve *"yanlış"* kavramlarını ayırt etmek önemlidir. Çünkü her iki kavram hem eğitsel hem psikodilbilimsel alanlarda farklı anlam taşımaktadır. Yabancı dil öğretiminde bu iki kavram benzerlik gösterse de farklı olduğu unutulmamalıdır. Bu kavramları doğru tanımlamak yalnızca hata analizinin değil dil aktarımı ile karşılaştırmalı çözümleme yönteminin doğasını yakından tanımak için önem arz etmektedir.

"Hata" ve *"yanlış"* kavramları arasındaki farkı ilk ortaya koyan Corder (1967, s.166) hatayı, öğrencinin potansiyel öğrenme düzeyini gösteren sistematik ve tutarlı sapma özellikler; yanlışı ise performansla ilgili rasgele sapmalar şeklinde tanımlamıştır. Yanlışlar öğrencilerin dikkatleriyle kendi kendine düzeltilen sapmalardır. Gass ve Selinker (2008, s. 102)'e göre öğrencinin başka birinin yardımı olmadan tespit edip düzeltebildiği sapmalar yanlıştır; farkında olmadan tekrar tekrar yaptığı sapmalar ise hatadır. Burada hataların sadece öğretmen tarafından tespit edilebileceği düşünülmektedir. Keshavarz (2011) *"hata"* ve *"yanlış"* kavramları hakkında farklı düşünmektedir. Ona göre hata dilsel kurallara bağlı sapmalar; yanlış ise dilsel yapılarla ilişkisi olmayan dil sürçmesi etkisinden kaynaklanan

sapmalardır (2011, s.60-62). Yanlışlar; genelde dilsel yapılarla bağlı olmayan yorgunluk, güçlü duygular, hafıza sınırlamaları ve konsantrasyon eksikliği gibi unsurlardan etkilenerek ortaya çıkmaktadır.

"Hata" ve *"yanlış"* kavramları arasındaki diğer bir fark, ana dili etkisine bağlıdır. Genelde, ana dili kaynaklı sapmalar yanlıştan ziyade hata olarak kabul edilmektedir. Çünkü ana dili etkisi sonucu ortaya çıkan sapmalar dilbilgisi kurallı temelli olup dilsel yapılarla ilgilidir. Ayrıca ana dilden kaynaklanan sapmalar sistematik olarak öğrencinin aktarım yeterliliğini yansıtmaktadır (Keshavarz, 2011, s.62). Hataların dil yapıları ile ilgili sistematik sapmalar olduğu göz önüne alındığında, bu hataları en aza indirmek için öğrencilerin hedef dile ilişkin dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği söylenilebilir.

2.5. Yeterlik, Yeterlilik ve Yetkinlik Kavramları

Yeterlilik yönetim, eğitim, psikoloji, sosyoloji, dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanlarında kapsamlı bir şekilde tanımlanan kavramlardandır. *"Yeterlilik"* kavramı ilk olarak White (1959)'in çalışmasında *"performans motivasyonu"* şeklinde karşımıza çıkmıştır. Fakat bu kavramın kullanımı, psikolog McClelland (1973)'ın çalışmasından sonra ivme kazanmıştır. Daha sonraları bu kavram farklı bilim insanları tarafından performansla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu sebeple kavramın disiplinlerarası özelliklere göre farklı tanımları mevcuttur. Yeterlilik, psikoloji, sosyal ve eğitim alanlarında farklı boyut kazanmasına rağmen genel olarak performansı artırmak için kullanılan bilgi, beceri, davranış ve değerler kümesi şeklinde tanımlanabilir (Crick, 2008, s. 313).

Eğitim alanında *"yeterlilik"* kavramı ile birlikte ağırlıklı olarak *"yeterlik"* ve *"yetkinlik"* kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu kavramlarla ilgili anlam karmaşasını engellemek için çeşitli çalışmalar incelendiğinde Alan ve Güven (2022); 1. *"yeterlik"*, *"yeterlilik"* ve *"yetkinlik"* kavramlarının İngilizce *"competence"*, *"competency"* ve *"competent"* kavramlarıyla ilişkili olduğunu; 2. *"competence"* kavramının bilgiyi, beceriyi, yeterlilikleri, değerleri, tutumu ve kişisel özellikleri içeren bir üst kavram olduğunu; 3. birey mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olduğunda yeterli olarak sayıldığından *"competence"* kavramın Türkçe karşılığı olarak *"yeterlik"* kavramının kullanılması gerektiğini; 4. *"competency"* kavramı ise *"yeterlik"* kavramı oluşturan bileşenlerin her biri olduğundan Türkçe karşılığı yeterlilik olması uygun

olduğunu; 5. *"competent"* kavramı İngilizce ve Fransızcada aynı anlam taşıdığından Türkçeye kompetan olarak geçmiş ve uzman anlamı taşıması sebebiyle mesleği ile ilgili yeterliliklere sahip olan bireylere yetkin olarak kullanıldığını; 6. dolayısıyla *"competent"* kavramın Türkçe karşılığının *"yetkinlik"* olduğunu belirtmiştir (s.287-288). Richards ve Rodgers (2014, s.156), *"competency"* kavramını bireyin günlük ve meslekî hayat alanında başarılı performans gösterebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve özelliklerin tamamı şeklinde açıklamıştır. Bu tanımlardan hareketle, *"competence"* kavramı bireyin bir performansla ilgili bilgi ve beceri kümesi anlamı taşımakta iken; *"competency"* kavramı iş veya görev odaklı olarak bireyin başarılı bir şekilde performansı gösterme yeteneği; *"competent"* kavramı ise gerekli yeterlilik veya özelliklere sahip olmaktır. Yabancı dil öğretiminde *"competence"* kavramı yeterlik/yeterlilik; *"competent"* kavramının ise yetkinlik şeklinde ele alınması uygun olacaktır. Çünkü bireyin kendi ana dilinde yetkinliği zaman, kişisel özellik, çevre, eğitim gibi farklı değişkenlere bağlı olmasından ana diline ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerler aşamalı bir şekilde ve uzun bir süreçte gerçekleşmektedir. Bu süreç yabancı dil öğrenim sürecinde daha uzun olabilmektedir. Bireyin, ister ana dilinde ister yabancı dilde yetkin olabilmesi için hem genel hem de dilsel bilgi, beceri ve değerlere ihiyacı vardır. Bu ihtiyaçlar eğitim boyunca gelişmekte, değişmekte ve performans vasıtasıyla ölçülmektedir.

2.5.1. Yeterlilik ve Edim

Dilbilimi, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi gibi bilim dallarında yeterlilik teriminin kullanımı 1960 yılından sonra ortaya konan yeni kuramlar ve yaklaşımlarla ilişkilidir. Chomsky (1966, s. 153), dil öğreniminin taklit ve tekrar yoluyla değil zihnin doğuştan gelen dilsel özelliklerinden kaynaklandığını öne sürmüştür. Böylece Chomsky (1965, s.3), ilk olarak yeterlilik ve edim kavramlarına yönelik görüş bildirerek yeterlilik kavramını, dili mükemmel bilen ideal konuşucu-alıcının doğru dil bilgisel cümleleri gerçek performansta üretebilme yeteneği şeklinde ifade etmiştir. Bir başka deyişle, yeterlilik bireylerin zihninde veya bilinç sisteminde dilbilgisi kurallarının kusursuz oluşumudur. Edim ise cümleleri anlamayı ve üretebilmeyi gerçekleştirmek için dilbilgisi kurallarının kullanımıdır. Kısacası yeterlilik dilbilgisi ile ilgili kuralları bilmek, edim ise bu bilgileri kullanmaktır. Savignon (1972) yeterlilik ve edim arasındaki farkı yeterliliğin edim vasıtasıyla geliştirilebilir, gözlemlenebilir ve değerlendirilebilir olduğunu vurgulamıştır. Taylor (1988) ise çalışmasında buna benzer bir ifadeyle yeterliliği ürün; edimi ise

yeterliliğin kullanımında ortaya çıkan eylem olarak tanımlamıştır. Yani yeterlilik; becerinin zemini, edim ise yeterliliğin açık göstergesidir. Widdowson (1983)'a göre yeterlilik, kapasite kavramıyla ilişkilidir ve iletişim sırasında dilsel bilgiyi anlam yaratmak için kullanabilme becerisidir.

Yeterlilik temelli yabancı dil öğretimi yaklaşımında yeterlilik, bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştireceği çıktılardır. Çıktıların gerçekleşebilmesi için uygulama ve deneyim yolları son derece önemlidir. Richards (2001, s.159)'a göre yeterlilik, bir görev veya etkinliğin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan temel beceri, bilgi, tutum ve davranışlar bütünüdür. Buna benzer kapsayıcı tanımıyla Kunanbayeva (2013, s.105), yeterliliği eğitim içeriğinin oluşumunu belirleyen eğitimin entelektüel ve beceriye dayalı kısımlarını birleştiren karmaşık özellikler dizisi olarak ifade etmiştir. Gauriyeva ve Zhumabekova (2018, s. 70) ise yeterliliği, belirli bir alanda bilişsel olarak denetlenen beceriler veya yetenekler toplamı olarak belirtmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (D-AOÖÇ, 2012, s. 18)'nde yeterlilik, bireyin eylemi gerçekleştirebilmesi için gereken bilgi, beceri ve kişisel özellikler toplamı olarak ele alınmıştır. Bu bilgilerden hareketle yeterlilik, belirli bir alana özgü sorunları çözmek için bilgi, beceri ve yeteneklerin toplamının bir ölçüsü olarak tanımlanabilir.

2.5.2. Dilbilimsel Yeterlilik

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde terminoloji konusunda fikir birliğinin olmaması sebebiyle *"linguistic competence"* kavramı birçok çalışmada dilbilgisel yeterlilik, dilbilgisel yeti, dilbilimsel yeterlik veya dilsel yetkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutarlı kavram kullanımı okuyucu için kavramsal yanılgıların ortaya çıkmasını engelleyecek, alan araştırmacıları için de iletişimin doğru gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu nedenle ilgili kavramın Türkçede doğru bir şekilde kullanımını netleştirmek dil öğretimi için önemli bir konudur. Dünyada yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde "*linguistic competence"* ile *"grammatical competence"* kavramları eş anlamlı olarak kullanılmakla beraber İngilizce kaynaklarda "*linguistic competence"* kavramının tutarlı ve sürdürebilir biçiminde kullanımı görülmektedir. Ancak kavramla ilgili Türkçe kaynaklarda (Demirdöven, 2021; İşisağ, 2008; Ünveren, 2019; Üstten & Er, 2017) "*linguistic competence"* kavramı dilsel yeterlik, dilbilimsel yeterlik/yeti veya dilbilgisel yeterlilik olarak farklı biçimde ele alınmıştır. Bununla birlikte "*linguistic competence"* kavramının

Türkçedeki karşılığı D-AOÖÇ (2012, s.21)'de dilbilgisel yeterlik; güncellenen D-AOBM (2020, s.148)'de ise dilsel yetkinlik şeklinde belirtilmiştir. D-AOBM (2020, s.284)'nin Türkçe baskısı, Terimler Sözlüğü bölümünde *"linguistic"* kavramı hem dilsel hem dilbilimsel olarak çevrilmiştir. Dolayısıyla *"linguistic"* kavramının Türkçe karşılığı dilbilim ise *"linguistic competence"* kavramının Türkçede dilbilimsel yeterlilik şeklinde ifade edilmesi daha uygundur. Ayrıca *"grammatical competence"* kavramının Türkçedeki karşılığı dilbilgisel yeterlilik olarak kullanılması anlam açısından kabul edilebilir niteliktedir. Bütün bu düşüncelerden hareketle, bu araştırmada *"linguistic competence"* kavramı dilbilimsel yeterlilik; *"grammatical competence"* kavramı ise dilbilgisel yeterlilik olarak kullanılmıştır.

Dilbilimsel yeterlilik, Chomsky (1965)'nin *"yeterlilik"* ile *"edim"* kavramlarına yönelik ortaya koyduğu görüşlerinden etkilenerek meydana gelmiştir. Chomsky (1980, s.224) dilbilgisel yeterliliği edinilmiş dilsel kurallar aracılığıyla sınırsız bir şekilde cümleleri anlamak ve kurmak olarak tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle, dilbilgisel yeterlilik ana dili konuşucularının sahip olduğu dilsel bilgi sistemidir. Chomsky'nin bu görüşünü eleştiren Hymes (1972) iletişimin dilbilgisi yapılarıyla sınırlı kalmadığından ilgili kavramı genişleterek *"iletişimsel yeterlilik"* kavramını ortaya koymuştur. Yani Chomsky kuramının iletişim ile kültür unsurlarına yönelik olmadığı vurgulanmıştır. Bu doğrultuda Hymes (1972) dil öğretiminde dilin kullanıldığı sosyal ve kültürel çevrenin önemini belirtmiştir. Ancak Canale ve Swain (1980) dilbilgisel yeterliliği, öğrencilerin dilbilgisi kurallarına sahip olması şeklinde açıklamıştır. Bu tartışmalı görüşler nedeniyle kavramlarla ilgili çeşitli bilimsel görüşler ortaya koyulmuş ve her ikisinin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Dilbilgisel yeterlilik kavramı bir sonraki çalışmalarda tutarlı bir kavram olan dilbilimsel yeterlilik şeklinde kullanılmaya başlamıştır.

Birçok çalışmada (Bachman & Palmer, 1996; Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia, 2007; Larsen Freeman & Anderson, 2011) dilbilimsel yeterlilik, öğrencilerin hedef dilin ses bilgisi, şekil bilgisi, sözdizimi ve sözcük bilgisine ait bilgilere hakim olması şeklinde tanımlanmıştır. Ancak diğer çalışmalarda (Nassaji & Fotos, 2011; Richards, 2006) dilbilimsel yeterlilik; dilbilgisi yapılara ek olarak bir dilde cümleyi üretmek, yorumlamak ve kullanmakla ilgili dilsel bilgi şeklinde açıklanmıştır. Bu noktada dilbilgisi kurallarını anlama, kullanma ve denetlemeye vurgu yapılmaktadır. Van Ek (1986, s.34), dilbilimsel yeterliliğin öncelikle dilsel kodlarla ilişkili olduğunu ve bu kodların doğru kullanılmasıyla gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Lehmann (2007, s. 25) dilbilimsel yeterliliğin bilişsel

düzey (dilsel beceri ve dilsel bilgi) ile genellik ve bileşenler düzeyi (evrensel semiotik yeterlik, dile özgü yeterlik) gibi farklı alan, düzey ve bileşenlerin bütününden oluşan karmaşık bir kavram olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca ona göre bireyin dilbilgisi yapılarıyla ilgili dilsel bilgisi dilbilimsel yeterliliğin bir parçasını oluşturmaktadır (2007, s.33). Millrood (2014, s.260) buna benzer ama kapsayıcı tanımıyla dilbilimsel yeterliliği bireyin dilbilgisi sınav performansı için doğru ve düzgün cümleleri kurmak, dilsel kodları anlamak ve dilbilgisi hataları denetlemek için gerekli olan kuramsal bilgi ve beceri bütünü şeklinde yorumlamıştır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere dilbilimsel yeterlilik, bireylerin dilbilgisi kurallarını bilme, anlama, kullanma ve denetleme ile ilgili bilgi ve becerilerinin toplamıdır.

Dilbilimsel yeterlilikle ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar (Altay, 2016; Bergil, 2010; Toptan Uzunçarşılı, Ülkü Akın & Mollaoğlu, 2022) incelendiğinde söz konusu kavrama ilişkin *"dilbilimsel yeterlilik"* ve *"dilbilgisel yeterlilik"* kavramların kullanıldığı görünmektedir. Bergil (2010, s. 32) sözcük bilgisi ve dilbilgisi gibi diğer dilsel yapılarının deneyimle iletişime aktarılmasını dilbilgisel yeterlilik olarak tanımlamıştır. Altay (2016, s.28)'a göre dilbilimsel yeterlilik, toplumdilbilimsel yeterlilikten bağımsız olarak belirlenen dil sistemlerinin sözcük bilgisi, şekil bilgisi, ses bilgisi, sözdizimi ve diğer yapılarına ilişkin bilgi ve beceriler bütünüdür. Toptan Uzunçarşılı vd. (2022, s.58) tarafından yapılan çalışmada ise dilbilgisel yeterlilik, dilbilgisi kuralların tanınması ve dilin dilbilgisi yapıları açısından doğru kullanılmasıdır.

Dilbilimsel yeterlilikle ilgili Kazakistan ve Rusya'da yapılan çalışmalara (Bim, 1995; Gauriyeva & Zhumabekova, 2018; Iudina, 2021; Mirolubov, 1999; Nurmukhanova, Sagyndykova, Līce & Pāvulēns, 2014; Vyatyutnev, 1975) bakıldığında farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. İlgili çalışmalarda *"dilsel yeterlilik" (language competence)* ile *"dilbilimsel yeterlilik"* kavramları farklı biçimde ele alınmıştır. Vyatyutnev (1975, s.58)'in görüşüne göre bireyin bilincindeki dilsel yapıların sezgisel oluşumu dilsel yeterliliktir. Mirolubov (1999, s. 18) söz konusu kavramı dilbilgisi yapıları vasıtasıyla dilsel bilgileri üretmek ve algılamak şeklinde tanımlamıştır. Nurmukhanova vd. (2014, s.121) dilsel yeterliliği, bir yabancı dil öğretiminin temel amacına ulaşma sürecinde önemli ve iletişimde öncü olan bir dizi dilbilgisine yönelik becerisi olarak ifade etmiştir. Bu tanımlara göre dilsel yeterlilik, dilsel bilgi ve bu bilgiyi kullanmak için gerekli olan dilsel beceri anlamına gelmektedir. Yani bireyin dilsel yeterliliğe sahip olması için ses bilgisi, şekil

bilgisi ve sözcük bilgisine hakim olması ve bu bilgileri doğru kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Dilbilimsel yeterlilik ise bireyin yabancı dil öğrenim tecrübesiyle ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin dil hakkında bilgi sistemine (ses bilgisi, şekil bilgisi, söz varlığı, sözdizimi, metin tanıma ve üretme) sahip olması ve bu bilgileri iletişim türlerinde kullanabilme becerisi dilbilimsel yeterliliktir (Bim, 1995, s.10). Iudina (2021, s.631-632)'ya göre dilbilimsel yeterlilik, *"dilsel yeterlilik"* ve *"dilbilgisel yeterlilik"* kavramlarıyla aynı anlama gelse de dilsel yeterliliğin daha geniş bir yapısı olarak öğretilmekte olan yabancı dilin dilbilgisi yapılarını yazılı ve sözlü iletişim türlerinde yetkin bir şekilde kullanma becerisidir. Gauriyeva ve Zhumabekova (2018, s. 70) dilbilimsel yeterliliği, dilsel bilginin üretimi için gerekli olan bilişsel bir sistem olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara göre dilbilimsel yeterliliğin bir yabancı dilin öğretimi ile bağlantılı olarak zihinde oluşan dilbilgisi yapılarına ilişkin bilgi üretiminin çıktısı olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada dilbilimsel yeterlilik, bireyin dilsel bilgiye sahip olmasının yanı sıra bu bilgileri bilinçli bir şekilde iletişim sürecinde kullanmasıyla da ilişkilidir. Kaplun (2014, s.278), *"dilsel yeterlilik"* ile *"dilbilimsel yeterlilik"* kavramların aynı anlam taşıdığını ifade ederek her iki kavramı ses bilgisi, şekil bilgisi ve sözcük bilgisi hakkında belirli bir düzeyde bilgi sahibi olmak şeklinde tanımlamıştır. Tüm bu farklı tanımlardan hareketle dilbilimsel yeterlilik, öğrencilerin hedef dilin dilbilgisi kuralları ile dilsel kodlarını anlama ve doğru kullanma becerisidir.

2.5.3. İletişimsel Yeterlilik Modellerinde Dilbilimsel Yeterlilik

Dilbilimsel yeterliliği içeren iletişimsel yeterlilikle ilgili çeşitli modeller üzerine çalışmalar (Canale & Swain, 1980; Van Ek, 1986; Bachman 1990; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurell 1995; Celce-Murcia, 2007) mevcuttur. Çalışmalar, öğrencilerin yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterliliklerinin geliştirilmesinde çeşitli bileşenlerin önemini ortaya koymaktadır. Modellerde iletişimsel yeterlilik, çeşitli yeterlilikler kümesi olarak kabul edilmekte ve dilbilimsel yeterlilik ile ilişkilendirilmektedir. Canale ve Swain (1980) yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterlilikle ilgili birbirini destekleyen bileşenlerden oluşan bir model sunmuştur. Bu modele göre iletişimsel yeterlilik; dilbilgisel yeterlilik, toplumdilbilimsel yeterlilik, stratejik yeterlilik gibi üç temel bileşen bütününden oluşmaktadır. Daha sonra Canale (1983) bu modelin dördüncü bileşeni olarak söylem

yeterliliğini eklemiştir. Genel olarak bu model, hedef dilin belirli bir toplumda uygun ve doğru kullanımına odaklanmaktadır. Canale ve Swain (1980, s.29-30) ilgili modelde dilbilgisel yeterliliği, ses bilgisi, biçim birimi, söz varlığı ve sözdizimi hakkında bilgi sistemi; toplumdilbilimsel yeterliliği, iletişimin gerçekleştiği farklı sosyokültürel bağlamları anlama becerisi; stratejik yeterliliği ise bireyin dilbilgisine yeterli derecede hakim olmadığı takdirde iletişimde oluşan kopuklukları, anlam kaymalarını düzeltebilmek için farklı iletişimsel stratejileri kullanabilme becerisi şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca anlatma becerilerinde, mesaj unsurlarının anlamlı ve bağlantılı olması söylem yeterliliği olarak açıklanmaktadır. Farklı bileşenlerin bütünü olarak ele alınan iletişimsel yeterlilik modelinde dilbilgisel yeterlilik önemli rol oynamaktadır (Canale & Swain, 1980, s.6).

Van Ek (1986, s. 35) yabancı dil öğretiminde öğrencinin kişisel bir varlık olarak sosyal gelişiminin dikkate alınması gerektiğinden söz ederek yeni bir model geliştirmiştir. Sunulan model, dilbilimsel yeterlilik başta olmak üzere toplumdilbilimsel, söylem, stratejik, sosyo-kültürel ve sosyal gibi altı bileşeni içermektedir. İlgili modelde dilbilimsel yeterlilik, ilgili dilin kurallarına uygun anlamlı ifadeleri üretme ve yorumlama becerisidir (Van Ek, 1986, s.39). Dilbilimsel ve iletişimsel yeterlilik arasındaki ilişkinin daha kapsamlı ve karmaşık bir modeli Bachman (1990) tarafından ele alınmıştır. Bachman (1990, s.82) genel dil yeterliliği için sunulan modellerde dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bilgi bileşenlerinden (dilbilgisi, söz varlığı, ses bilgisi/grafoloji) ayrı ele alındığını belirterek gerekli bilgiyi içeren yeni bir model ortaya koymuştur. Bu modelde dilsel yeterlilik, iletişimde dili daha etkili kullanmak için önemli olan düzenleyici ve edimsel yeterlilikler gibi iki temel alt bileşenden oluşmaktadır. Düzenleyici yeterlilik, bireyin doğru cümleleri üretebilmesi için dilbilgisel yeterliliğin yanı sıra sözlü veya yazılı metinlerin anlamlı olmasını sağlayan bağlaşıklık, karşılıklı konuşmayı düzenleme ve yaratıcı işlevler gibi bilgileri kapsayan metinsel yeterliliği içermektedir (Bachman, 1990, s.87). Edimsel yeterlilik ise söylem ilkelerinin anlamlı olması için gerekli olan işlevsel yeterlilik ile toplumdilbilimsel yeterlilikten oluşmaktadır. Burada dilbilgisel yeterliliğin metinsel yeterlilikle bir bütün olarak iletişimi anlamlı kılan söz varlığı, şekil bilgisi, sözdizimi bilgisini içeren bir dizi tanımlayıcıdan oluştuğu anlaşılmaktadır.

Celce-Murcia vd. (1995), eğitsel temelli iletişimsel yeterlilik modelini ortaya koymuştur. Bu modelde iletişimsel yeterlilik, en başta dilbilimsel yeterlilik olmak üzere stratejik, sosyokültürel, eylemsel ve söylem gibi bileşenlerin bütününden oluşmaktadır. Dilbilimsel

yeterlilik doğru ve anlamlı iletişimi sağlayan sözdizim, biçimbilim, sözlükçe, sesbilim ve yazım gibi tanımlayıcıları içermektedir (Celce-Murcia vd., 1995, s. 9-28). Daha sonra Celce-Murcia (2007) sözlü iletişimin söz örüntüsüne odaklanan iletişimsel yeterlilikle ilgili yeni bir model önermiştir. Bu modelde iletişimsel yeterlilik; dilbilimsel yeterlilik, sosyokültürel yeterlilik, söylem yeterliliği, söz örüntüsü yeterliliği, etkileşimsel yeterlilik ve stratejik yeterlilik gibi altı bileşenden oluşmaktadır. Celce-Murcia (2007, s.47)'ya göre dilbilimsel yeterlilik; ses bilgisel (ünlü, ünsüz, hece türleri, vurgu, tonlama ve ritim), söz varlığı (isimler, fiiller, sıfatlar, zamirler vb.), şekil bilgisel (fiil çekimleri) ve sözdizimsel (cümle yapısı, sözlük sıralaması, temel cümle türleri vb.) bilgiler dizgesidir. Dilbilimsel yeterlilik dilsel bilgi ile yakından ilgili olduğundan bu modelde söz örüntüsü yeterliliğine dikkat edilmelidir. Söz örüntüsü yeterliliği, ana dili konuşucuların etkileşimde çok kullandıkları sabit ve önceden hazırlanmış kalıp ifadeler, deyimler ve eşdizimliler gibi dilsel bilgileri içermektedir. (Celce-Murcia, 2007, s.47-48). Örneğin, Türkçedeki *"Nasılsın?", "Hoş geldiniz", "iyiyim", "rica ederim", "göz nuru", "aman"* şeklindeki kalıp sözler hedef dili akıcı konuşan öğrencilerin sistemetik bilgiye sahip olduklarının bir göstergesi olarak sayılmaktadır. Celce-Murcia (2007) modelinin öncelikle dilbilgisi kurallarının bilinmesine ve bu bilgilerin kültürel bağlamda doğru ve uygun kullanımına odaklandığı görülmektedir. Söz konusu modellere dayalı dilbilimsel yeterlilik ve tanımlayıcılarının gelişimi Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Dilbilimsel Yeterlilik ve Tanımlayıcıların Gelişim Süreci

Araştırmacı	Yıl	Kavramın Gelişimi	Tanımlayıcılar
Chomsky	1965, 1980	Dilbilgisel yeterlilik	Dilbilgisi yapılar
Canale ve Swain	1980	Dilbilgisel yeterlilik	Ses bilgisi, biçim birimi, söz varlığı ve sözdizimi
Van Ek	1986	Dilbilimsel yeterlilik	Dilsel yapılar
Bachman	1990	Dilsel yeterlilik	Düzenleyici yeterlilik: dilbilgisel ve metinsel yeterlilikler Eylemsel yeterlilik: işlevsel ve toplumdilbilimsel yeterlilikler
Celce-Murcia ve Thurell	1995	Dilbilimsel yeterlilik	Sözdizim, biçimbilim, sözlükçe, sesbilim ve yazım
Celce-Murcia	2007	Dilbilimsel yeterlilik	Ses bilgisel, söz varlığı, şekil bilgisel ve sözdizimsel yapılar

Yukarıda ele alınan iletişimsel yeterlilik modellerinin bileşenleri incelendiğinde dilbilimsel yeterliliğin; genel olarak ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz varlığına ilişkin bilgileri ve bu bilgileri doğru kullanma becerilerinden oluştuğu anlaşılmaktadır. Buna göre dilsel bilgi ve bilişsel stratejilerin dilbilimsel yeterliliği geliştirmede ön plana çıktığı söylenilebilir. Ayrıca dilbilimsel yeterliliğin her modelde yer aldığı ve diğer yeterliliklerin başarılı bir şekilde tamamlanmasında önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu düşünce güncellenen D-AOBM (2020)'de iletişimsel dil yeterlilikleri ile ilişkin modelde desteklenmektedir. Dilbilimsel yeterlilik, toplumdilbilimsel ve edimsel yeterlilikler ile birlikte iletişimsel dil yeterliliğin temelini oluşturmaktadır (D-AOBM, 2020, s.133). Dilbilimsel yeterlilik; dilsel sistemle ilişkili olan genel dil varlığı, söz varlığı, dil bilgisel doğruluk, sözcük denetimi, sesbilimsel denetim ve yazım denetimi gibi tanımlayıcılardan oluşmaktadır. Burada dil varlığı ile denetim kavramları dil öğrenme sürecinde öğrencilerin yaptıkları hataları tespit etmeye değil aksine daha karmaşık ve daha zor dilsel yapıları kullanmalarına, risk almalarına ve cümleleri üretme sürecinde denetlemelerine yöneliktir. D-AOBM (2020)'de genel dil varlığı, düzeylere göre öğrencinin basit ve ezberlenmiş ifadelerden çok geniş alana kadar kaydedecekleri dilsel gelişmeleri; söz varlığı, öğrencinin basit sözcüklerden çok karmaşık söz varlığına kadar sahip olduğu ve kullandığı sözcükler ile ifadelerin çeşitliliği ve genişliğini; dil bilgisel doğruluk, öğrencinin dilsel yapıları doğru kullanma ve düşünceyi yansıtırken dilbilgisi yapılarına odaklanma becerileri; sözcük denetimi, öğrencinin sahip olduğu söz varlığından iletişime uygun olan ifadeleri veya sözcükleri seçebilme becerileri; sesbilimsel denetim, ses birimlerini seslendirmede anlaşılabilirlik, sözcük ve cümle vurgusu, aksan, ton, ritim ve konuşma hızına ilişkin bilgi ve becerileri; yazım denetimi ise temel düzeyde sözcükler ve cümleleri kopyalama, heceleme, yazım ve noktalama işaretleriyle anlaşabilirliğe ilişkin bilgileri içermektedir (s.133-140). Buna göre dilbilimsel yeterlilik; iletişimin doğru ve anlaşılır olmasını sağlayan dilbilgisi yapıları ve bu yapılarla anlamlı ve uygun ifadeleri algılama, üretme ve denetlemeyle ilişkili bilgi ve beceri bütünü olduğu anlaşılmaktadır. Böylece yabancı dil öğretiminin başarılı bir şekilde tamamlanması için merkezi görevi dilbilimsel yeterlilik üstlenmektedir. Çünkü dilbilgisi kuralları olmadan işe yaramayacak dil kullanımı kuralları vardır. Örneğin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken öğrenciler Türkçe dilbilgisi yapısını öğrenmeden anlamlı sözlü ve yazılı metinler oluşturamazlar ve bu anlamda söylem yeterliliğini geliştirmeleri zor olacağı öngörülmektedir. Başka bir deyişle, hedef dilin dilbilgisi yapıları iyi anlaşılmadığında söylem ve stratejik yeterliliklerin kazanılması mümkün değildir. Bu

nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini kazanmaları için öncelikle dilbilimsel yeterliliğin geliştirilmesi önemlidir.

2.6. Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Dilbilimsel Yeterlilik

Dilbilimsel yeterliliğin, iletişimsel yeterliliğin kazandırılmasında önemli bir bileşen olduğu bilinmektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilimsel yeterliliğin geliştirilmesi, öncelikli olarak belirlenmesi gereken bir görev olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu görev; özellikle ortak dil, tarih ve kültürel özelliklerin taşıyıcısı olan Türk soylulara Türkçe öğretilirken büyük önem taşımaktadır. Alanyazında Türk soylulara Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmalar (Çelik & Çelik, 2021; Çetinkaya vd., 2016; Daurenbek, 2019; Daurenbek & Açık, 2019; Durmuş & Kılınç, 2021; Kumsar & Kaplankıran, 2016; Ogur & Baştürk, 2022; Sakallı, 2016; Şimşek, 2023; Temenova, 2020; Yılmaz, 2015) incelendiğinde Türk soylu öğrencilerin kaynak lehçe etkisi neticesinde ses bilgisi, sözcük bilgisi, şekil bilgisi ve cümle bilgisi gibi dilsel yapılarda hatalar yaptığı tespit edilmiştir. Sözgelimi, Kumsar ve Kaplankıran (2016, s.85) Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaptıkları yanlışlıkları alfabeden kaynaklanan yanlışlıklar, yalancı eş değerlerle yapılan yanlışlıklar, yazım sırası yanlışlıklar, seslerin telaffuzunda yapılan yanlışlıklar, ekler ve cümlelerde yer alan yanlışlıklar şeklinde 6 tasnifi ortaya sunmuştur. Benzer şekilde Çelik ve Çelik (2021, s. 21) B2 düzeyinde Türkçe öğrenen Kızgız öğrencilerin kaynak lehçe etkisiyle hedef lehçenin şekil bilgisi, söz varlığı ve sözdizimi yapılarında daha fazla hata yaptıklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla bu veriler, Türk soylu öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Genelde bu tür hataların ortaya çıkmasının temel sebebi alfabedeki farklı seslerdir. Türk lehçeleri ses bilgisi açısından incelendiğinde bazı benzerlikler ve farklılıklara rastlanmaktadır. Buna göre aktarım ve yeniden yorumlama gibi iki zorluk hiyerarşisi düzeyi söz konusudur. Türk soylu öğrencilerin lehçeler arasında aktarım yapmasına neden olabilecek sesler bulunmaktadır. Bunlar lehçeler arasındaki ses değişmelerine bağlıdır. Bu bağlamda Daurenbek (2019, s. 1957), Kazak öğrencilerin sözlü anlatımlarında Türkçe ve Kazakça arasındaki *"ç>ş", "a/e>ä","* *c>j"* gibi ses değişimlerinde hatalar yaptığını ortaya koymuştur. Sözgelimi, *"çay", "çapan", "ağaç"* ve *"çöl"* gibi Türkçe sözcükler *"şäy", "şapan", "ağaş"* ve *"şöl"* sözcüklerinin Kazakça karşılıklarıdır ve bu sözcükler *"ç>ş"*

seslerinin değişmesiyle oluşmuştur. Aynı şekilde, Özbekçe *"boş", "toş"* ve *"hodisa"* sözcükleri Türkçe *"baş", "taş"* ve *"hadise"* sözcükleri ile genellikle aynıdır ancak sadece *"o>a"* seslerindeki değişimlerden etkilenmiştir. Bu ses değişmeleri Türk soylu öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında ses bilgisel hataların yapılmasına, sözlü anlatımlarında ise ilgili seslerin yanlış telaffuz etmesine neden olmaktadır. Bu hataları önlemek için lehçeler arasındaki ses değişmelerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü dikkat temelinde beyin bazı uyaranlara diğerine göre daha fazla odaklanmakta ve odaklandığı uyaranları denetleyerek ileri düzeyde işlenmesine olanak sağlamaktadır (Soslo vd., 2018, s.97-101). Türk soylu öğrencilerin Türkçe ses bilgisine yönelik farkındalık düzeylerini geliştirebilmeleri için lehçeler arasındaki benzer ve farklı sesler temel düzeyde karşılaştırılarak verilmelidir. Bu, ileri düzeylerde Türk soylu öğrencilerin konuşma sırasında Türkçe seslerin yanlış telaffuz etmesini, yazmada ise ses bilgisel hatalar yapmasını önleyebilecektir.

Türk soylu öğrencilerin Türkçe ses bilgisi konusunda karşılaştıkları sorunlar, şekil bilgisi öğretiminde de geçerlidir. Çelik ve Çelik (2021, s.21) Kırgız öğrencilerin en çok sıfat fiillerde zorlandıklarını belirtmiştir. Şimşek (2023, s.246), Kazak öğrencilerin Türkçe hâl eklerini kullanırken birçok hata yaptıklarını ortaya koymuştur. Sakallı (2016, s. 103-104) ise durum eklerinde yaptıkları hataların ağırlıklı olarak kaynak lehçeden kaynaklandığını vurgulamıştır. Böylece Kazak ve Kırgız öğrencilerin kaynak lehçenin standart biçimlerinin etkisi ile hatalar yaptığı söylenilebilir. Türkçe ve Kazakça şekil bilgisi açısından incelendiğinde lehçeler arasında benzerliklerden çok farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle Kazak öğrenciler Türkçedeki bazı şekil bilgisi yapılarını öğrenmede güçlüklerle karşılaşmaktadır. Sözgelimi, Kazak öğrencilerin Türkçe kişi ekleri, ad durum ekleri, fiile bağlı gelen ekler ve diğer eklerde zorlandıkları; *"Ali'nin babasın gördüm."* cümlesinde belirtme ad durum ekinin Kazakça etkisiyle 3. kişi iyelik ekinden sonra yanlış kullanabildikleri; *"2008 yılı üniversiteye başladım."* cümlesinde bulunma ad durum ekini doğru kullanmadıkları; *"sor-", "başla-", "beğen-", "vur-", "övün-", "fotoğraf çekil-", "nefret et-"* ve diğer fiillere bağlı gelen ad durum eklerinde birtakım yanlışlıklar yaptıkları tespit edilmiştir (Kumsar & Kaplankıran, 2016, s.92-101). Türkçe ve Kazakça hâl kategorileri açısından incelendiğinde farklılıkların yönelme, belirtme ve ilgi hâl eklerinde olduğu ve bu nedenle Kazak öğrencilerin bu hâl ekleri konusunda zorlanabilecekleri düşünülmektedir. Burada aktarım ve yetersiz farkılaşma zorluk hiyerarşi düzeyleri söz konusudur. Bu hiyerarşi düzeylerine göre Kazak öğrencilerin Türkçe hâl kategorilerini

öğrenirken kaynak lehçedeki hâl eklerinden yararlanma olasılığı yüksektir. Lehçeler arasındaki hâl ekleri için belirtilen aktarım ve yetersiz farklılaşma hiyerarşisi düzeylerinin doğasını doğrulamaktadır.

Türk soylu öğrencilerin potansiyel söz varlığında mevcut ancak Türkçe öğrenmede hatalara neden olan farklı sözcükler bulunmaktadır. Potansiyel söz varlığı, öğrencinin hedef dilde henüz görmemiş olsa bile tanıyacağı sözcüklerden oluşmaktadır (Gass & Selinker, 2008, s. 452). Bu tür sözcükler bazen yalancı eş değerler olarak Türk soylu öğrencilerin hedef lehçede anlambilimsel hatalar yapmasına yol açabilmektedir. Sözgelimi, "*kes-*" ve "*soy-*" fiilleri Kazak öğrencilerin potansiyel söz varlığında bulunan sözcüklerdir. Ayrıca bu fiiller iki lehçe arasında kullanım sıklığı yüksek olan sözcüklerdir. Bu nedenle temel düzey Kazak öğrencilerin belirli bir bağlamda *"koyun kesmek"* ifadesi yerine *"koyun soymak"* ifadesini kullanma ihtimali yüksektir. Çünkü Kazakçada "*soy-*" fiili makas ya da bıçak gibi kesici bir araçla bir şeyi parçalara ayırmak anlamında iken, Türkçede bu sözcük bir şeyin üzerinden kabuk gibi şeyleri çıkarmak anlamında kullanmaktadır. "*Kes-*" fiili ise Kazakçada bir şeyi ikiye ayırmak, Türkçede ise ilgili fiil kesici bir araçla bir şeyi ayırmak gibi anlamları taşımaktadır. Bu durumda öğrenciler çağrışımsal ilişkilerle birbirine bağlanmış ön bilgisine dayanarak *"koyun soymak"* ifadesini tercih edecektir. Kumsar ve Kaplankıran (2016, s.110), Kazak öğrencilerin "*alt*", "*taze*", "*herkes*", "*dün*", "*zor*", "*erik*", "*yap-*", "*öt-*", "*kaldır-*", "*düşün-*", "*dur-*" ve "*izle-*" gibi eş değer sözcükleri kullanmada yanlışlıklar yaptığını tespit etmiştir. Daurenbek ve Açık (2019, s.232), Kazak öğrencilerin yazılı anlatımlarında farklı sözcük sayılarından çok belirli ve sınırlı sözcükleri kullandıkları ve bunun nedenlerinin kaynak lehçedeki sözcüğün Türkçe karşılığını kullanma, anlamı yakın olan sözcüklerin kullanım farkını dikkate almama ve lehçeler arası benzer ve farklı noktaları kavrayamama olduğunu belirtmiştir. Bu veriler, Kazak öğrencilerin zihinlerinde belirli çağrışımları yaratarak ön bilgiden hareketle anlambilimsel hatalar yaptıklarına ilişkin görüşünü doğrulamaktadır. Potansiyel söz varlıkta yer alan yalancı eş değerlerin büyük çoğunluğunun temel düzeye ait olduğu düşünüldüğünde Türk soylu öğrencilerin Türkçe yalancı eş değer sözcüklere ilişkin farkındalık düzeylerinin temel düzeyden başlayarak geliştirilmesi söz konusudur. Bu nedenle Türk soylu öğrencilere lehçeler arasındaki benzer sözcükler, yalancı eş değerler ve ortak kültürel değerleri yansıtan atasözler ile deyimler bağlam içinde karşılaştırılarak öğretilmelidir (Terzioğlu, 2023, s. 320).

Dil ve kültürün birbirini tamamlayan unsurlar olduğu düşünüldüğünde lehçeler arasındaki benzerlikler, Türk soylu öğrencilerin lehçeler arasındaki dilsel mesafeye ek olarak psikolojik ve sosyal mesafelerin az olmasına ve doğal olarak Türk kültürüne yakın hissetmelerine olanak sağlamaktadır. Dilbilimsel açıdan bakıldığında, Türk soylu öğrencilerin dünyanın dilsel resmine dayalı olarak Türkçeyi kolay ve etkin bir şekilde kavrayacağı düşünülmektedir. Dünyanın dilsel resmi, Weisgerber (2004) tarafından geliştirilen ve mevcut dilsel araçları kullanarak belirli bir dünya görüşü, davranış ve yaşam tarızı hakkında bir bilgi bütünüdür. Maslova (2007), dünyanın dilsel resmini dış dünyayı anlamak ve kültürel değerlerini yansıtmak için toplumun iletişim sisteminin temelini oluşturan çok düzeyli bir bilgi bütünü olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar (Kornilov, 2003; Mikhalev, 2001) dünyanın dilsel resminin belirli bir dilin ses bilgisi, şekil bilgisi gibi yapılarına özellikle söz varlığına yansıdığını vurgulamıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere Türk soylu öğrenciler Türkçenin dilbilgisi yapıları ile söz varlığını anlama sürecinde kendi dilsel dünya görüşlerinden etkilenerek hedef lehçenin ilgili dilsel yapılarını ve kültürünü anlamaya çalışmaktadır. Bu özellikle deneyim sonucu oluşan kültürel değerlerde belirgindir. Türk kültürüne ait *"Nevruz"* bayramı, *"Kız İsteme", "Kırk Çıkartma"* gibi gelenekler, yemek kültürü, sayılar ve renkler gibi bazı ortak değerler vardır. Türk soylu bir öğrenciden *"Nevruz"* bayramını çağrıştıran kavramların söylemesi istendiğinde öğrencinin dünya görüşünden yola çıkarak "*bahar", "ateş", "birlik", "yeni yıl"* ya da "*yeni gün"* gibi kavramları dile getirmesi olasıdır. Ayrıca bu öğrenci *"Nevruz"* ile ilgili bir metin okuduğunda metindeki ortak ya da farklı özellikleri ve kültürel kodları anlaması daha kolaydır. Ancak *"Nevruz"* bayramının kutlanmadığı bir toplumu temsil eden uluslararası bir öğrenci, bayramda önemli olan kültürel değerleri ve bu değerleri yansıtan kavramları anlamakta zorluk çekebilecektir. Öğrencilerin diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklara ilişkin iyi tanımlanmış algıları olduğu görüşü (Ellis, 2015, s.140) dikkate alındığında Türk dünyasına ait ortak kültürel değerler Türk soylu öğrencilerin lehçeler arası dilsel, psikolojik ve sosyal mesafe algısını oluşturmada etkileyeceği söylenilebilir. Çünkü ortak kültürel değerler ve bu değerleri yansıtan sözcük varlığı, Türk soylu öğrencilere düşük sosyo-duygusal filtrenin olmasını sağlayarak ilgili öğrencilerin hedef lehçeye ilişkin kültürleşme sürecini başarıyla tamamlayabilmesi için uygun koşullar oluşturacaktır. Böylece ortak kültürel değerler, Türk soylu öğrencilerin kendi dilsel dünya resmi ile hedef kültürün dünya resmi arasında bağ kurmasına, ortak bir dünya resminin oluşturulmasına ve

"lehçeler arası diyalog" bağlamını gerçekleştirebilen arabulucu rolünü üstlemesine aracılık edecektir.

Lehçeler arasındaki dilsel yapılar göz ardı edilmeden uygun öğretme-öğrenme etkinlikleri ve stratejileri çerçevesinde Türk soylu öğrencilerin dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesinde kullanılmalıdır. Çünkü dil öğrenimi ve dil kullanımı sürecinde bireyler dil etkinliklerine katılmakta; belirli alanlardaki konulara ilişkin metinlerin oluşturulması ve algılanması ile ilgili dil süreçlerinde yeterlilikler geliştirmekte ve bunları gerçekleştirmek için en uygun stratejiler çerçevesinde hareket etmektedir (D-AOBM, 2020, s.36). Burada dikkat edilmesi gereken nokta iletişimsel dil etkinlikleri ve iletişimsel dil stratejileridir. D-AOBM (2020, s.37)'de iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileri algılama, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yerine geçerek dil kullanımının doğasını yansıtmaktadır. Dilbilimsel yeterliliğin dilbilgisi yapıları algılama, üretme ve denetlemeyle ilişkili bilgi ve beceri bütünü olduğu göz önüne alındığında Türkçe öğretimi sürecinde algılama, üretim, etkileşim ve aracılık gibi iletişimsel dil etkinliklerine dikkat edilmelidir. Lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nedeniyle Türk soylu öğrencilerin dilbilimsel yeterliliği konuları ele alındığında aracılık ön plana çıkmaktadır. Çünkü Türk soylu öğrenciler Türkçe öğrenirken kaynak lehçeden hedef lehçeye köprüler kuran ve ortak bir dilsel dünya resmini oluşturmaya çalışan aracılık rolünü üstlenen sosyal bir aktördür. Bu nedenle Türk soylulara Türkçe öğretiminde aracılık becerisinin geliştirilmesi özellikle dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. D-AOBM (2020, s.95)'de aracılık becerisi, "*etkinlikler*" başlığı altında *"bir metne aracılık etme", "kavramlara aracılık etme"* ve *"iletişimsel aracılık"* gibi bilgilerin aktarımı ve açıklanması ile ilgili çeşitli bileşenlerden; "*stratejiler*" başlığı altında ise *"yeni bir kavramı açıklama"* ve *"bir metni basitleştirme"* gibi önceki bilgilerle ilişkilendirme, karmaşık bilgileri parçalara ayırma ve genişletme gibi çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Türk soylu öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirme sürecinde algılama, üretme, etkileşim ve aracılık becerilerine uygun hedef lehçedeki dilbilgisi ile sözcük bilgisi yapıları kavrama, yargı ve düşünce düzeylerinde öğretme-öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmelidir. Kaynak lehçe ve hedef lehçenin benzer ve farklı dil yapıları göz önüne alındığında neyin nasıl öğretileceğinin yanı sıra Türk soylu öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yapıları ile söz varlığını nasıl öğrendiklerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu, Türk soylu öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin

geliştirilmesi sürecinde önemli olan dilsel girdinin hem dilsel hem de bilişsel olarak değerlendirilmesi açısından öğretim sürecine kolaylıklar sağlayacaktır.

2.6.1. Türk Soylulara Türkçe Öğretiminin Psikodilbilimsel Özellikleri

Yabancı dilde bireyin dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmek birçok bileşeni içeren uzun bilişsel ve psikolojik bir süreçtir. Bu süreç bireysel, sosyal, bilişsel ve dilsel birçok değişkenden etkilenmektedir. Türk soylu öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi söz konusu olduğunda bu süreç hem dilsel hem bilişsel açıdan daha karmaşık nitelikte olduğu kabul edilmektedir. Yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde dilbilgisi yapıları ile söz varlığının anlaşılması öncelikle algı, doğru kullanılması ise üretim ile gerçekleşmektedir. Algı ve üretim birbirleriyle ilişkili olarak dilsel yapıların bilinçte nasıl kodlandığını göstermektedir. Sajavaara (1981b, s. 94)'ya göre öğrencilerin yabancı dil öğretim sürecinde yaptıkları hatalar dışarıdan gelen bilgilerin doğru ya da yanlış algılanmasının bir göstergesidir. Bu nedenle sağlıklı dil üretiminin gerçekleşebilmesi için dilsel girdinin öncelikle anlaşılır bir şekilde algılanması gerekmektedir. Bu doğrultuda Kumaravadivelu (2006, s. 26) dilsel girdinin kullanılabilirlik ve ulaşılabilirlik gibi koşullarını belirterek kullanılabilir olan ancak erişilemeyen dilsel girdi öğrenci için gürültü niteliğinde olduğundan dilsel girdinin öğrencilere hem dilsel hem de bilişsel bir şekilde ulaşılabilir olması gerektiğini ve bunun da tam algı olarak adlandırılan işlev aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Tam algı, yeni gözlemlenen niteliklerin fark edilip geçmiş deneyimlerle ilişkisi olan bilişsel bir süreçtir (Gass & Selinker, 2008, s. 482). İkinci ya da yabancı dil öğretiminde bu süreç algılanan girdi ile ilişkilendirilmektedir. Algılanan girdi, yeni bir dilsel girdinin önceki bilgilerle ilişkili olduğu süreçtir (Gass & Selinker, 2008, s.482). Bu noktada algılanan girdi ile anlaşılabilir girdi arasındaki temel farka ilişkin soru ortaya çıkmaktadır. Anlaşılabilir girdi, öğrencinin şu an sahip olduğu dil düzeyinin bir adım ötesinde olan bilgidir (Krashen, 1982, s.68). Algılanan girdi ise ön bilgi ile ilişkili olup öğrenciyi analiz yapma sürecine hazırlama aracıdır (Gass & Selinker, 2008, s. 486). Bu iki girdi arasındaki temel fark şu şekildeki örnekle açıklanmaktadır: Ünlü uzunluğunu karşılaştırmalı olarak inceleyen Japon öğrenci, ünlü uzunluğunun dilin önemli bir özelliği olduğunu fark edebilmektedir. Ardından algılama sürecinde belirli bir bağlamda bir sesli harfin uzunluğunu belirlemek için girdiyi analiz edecek ve daha sonra bu belirli sesli harf uzunluğunu farklı anlamla ilişkilendirecektir. Japoncada bazı sözcüklerin anlamlarını ayırt

etmek için ünlü uzunluğu kullanılmaktadır. Dolayısıyla burada öğrenci algılanan girdi temelinde önce Japoncadaki sözcükler arasında ünlü uzunluğunu fark etmekte ve bilgiyi algılamakta, ardından da ilgili sözcükleri farklı kavramlarla ilişkilendirmektedir (Gass & Selinker, 2008, s. 485). Bu örneklerden algılanan girdinin anlaşılabilir girdiyi gerçekleştirmek için bir ön koşul olduğu anlaşılmaktadır.

Bir dilsel girdinin anlaşılır olması önce algılanan girdiye bağlı olduğundan algılanan girdinin sağlanması için bazı özelliklerin bulunması gerekmektedir. Bu özellikler bazı dilsel yapıların öğrenci tarafından fark edilmesinde ve anlaşılmasında önem taşımaktadır. Gass ve Selinker (2008)'e göre algılanan girdinin sağlanması için sıklık, tanıdık, sosyal mesafe, tutum, çağrışım ve ön bilgi gibi birçok temel özellik bulunmalıdır. Çünkü dilsel girdide en sık olan ya da öğrenciye tanıdık gelen bir yapı öğrenci tarafından fark edilmekte ve kolayca anlaşılmaktadır. Öğrencinin sosyal ve psikolojik olarak hedef dil topluluğuna yakınlık duygusu hedef dilde girdiyi algılamasını kolaylaştırmaktadır (Gass & Selinker, 2008, s.482-483). Algılanan girdinin olmasında dilsel bilgi, özellikle ön bilgi önemli rol üstlenmektedir. Öğrenme, yeni ve önceki bilginin etkileşimi olduğundan ön bilgi algılanan girdinin temelini oluşturarak dilsel girdiyi anlaşılır kılmaktadır. İkinci ya da yabancı dil öğretiminde ön bilgi ana diliyle ilgili dilsel bilgi olarak ele alınmaktadır. Gass ve Selinker (2008, s.483) ve Kumaravadivelu (2006, s.41) dilsel bilginin ana dilde, halen gelişmekte olan hedef dilde ve hâlihazırda bilinen diğer dillerdeki bilgi ve beceriyi temsil ettiğini belirtmiştir. Bu noktada Sajavaara (1981b) ve Cummins (1979) yaptıkları çalışmada yabancı dil yapılarının algılanmasının edinilen bilgi ve beceriler doğrultusunda gerçekleştirildiğini, dolayısıyla ana dilin yapıları üzerinden hedef dil üretiminin belirlendiğini ifade etmiştir. Türk soylu öğrenciler de hedef lehçeyi öğrenirken tanıdık gelen yapıları ve daha önce edindiği dilsel bilgileri göz ardı edemez. Bu nedenle ön bilgi ile ilişkilendirilen algılanan girdi, ilgili öğrencilerin yeni bilgiyi anlamlandırması için gerekli olan dayanaktır.

Yukarıdaki bilgiler bilişsel açıdan değerlendirildiğinde insanın bilgi işleme sistemi birbirleriyle ilişkili işlemlerden meydana gelmesine rağmen genellikle sınırlıdır. Beyin dışarıdan gelen tüm bilgileri depolayamadığı için öğrenme sırasında bazı yapılar fark edilmekte ve algılanmaktadır. Soslo vd. (2018, s.262) derin düzeyde dikkat edilen çağrışımlarla sunulan bilgilerin beyinde uzun süreli kalacağını ifade etmiştir. Karmaşık ve zor bilgiler yerine çok tanıdık bilgiler daha kolay anlaşılabilmektedir (Soslo vd., 2018, s.102-103). Özellikle temel düzey öğrencileri tanıdık ya da benzer dil yapılarını kolaylıkla

anlamaktadır. Çünkü yabancı dil öğrenme sürecinde temel düzeydeki öğrenciler ağırlıklı olarak ana dili işleme stratejilerini kullanırken ileri düzeydeki öğrenciler hedef dil işleme stratejilerini kullanmaktadır (Arabski, 2006, s.14; Gass & Selinker, 2008, s. 151). Ayrıca dilin kullanımı için gerekli olan sözcükler, onların anlamı ve dilsel ilişkiler anlamsal bellek türünde bulunmaktadır (Tulving, 1972, s.386). Anlamsal bellek dışarıdan gelen bilgiyi özümsemeyi sağlamaktadır. Birey, ana dilinde ya da yabancı dilde iletişim kurarken dilbilgisi yapılarını öğrenirken bu bellek türüne başvurmaktadır. Nation (2001) ve Ellis (2001)'den aktaran Gass ve Selinker (2008, s.460) dilsel bilgi ve dil kullanımının insan deneyimi ile ilişkilendirildiği anlamsal bellekte kaydedildiğini ifade etmiştir. Buna göre ana dilde kazanılan deneyim, hedef dilin ya da lehçenin öğrenilmesi ile etkileşime girmektedir. Bu bağlamda Singleton (1999)'dan aktaran Gass ve Selinker (2008, s.462) ana dili ile hedef dil sözcüğü arasında bir ilişki olduğunu; ana dili ile hedef dile ait sözcükler beynin farklı bölgelerinde gizlenmesine rağmen sürekli etkileşim halinde olduğunu vurgulamıştır. Bütün bu görüşler Lado (1957, s.2)'nun öğrencilerin yabancı dil öğrenirken bazı dil yapılarını kolayca, bazılarını ise güçlükle algıladıkları; ana dili ile hedef dil arasındaki benzer yapıların algılanmasının kolay, farklı yapıların algılanmasının ise zor olduğu karşılaştırmalı çözümlemeye ilişkin fikrini açıklamaktadır. Tüm bu düşüncelerden hareketle, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özellikle temel düzey öğrencileri ile akraba diller söz konusu olduğunda dilbilgisi yapıları ile söz varlığının doğru algılanması, yorumlanması ve kullanılmasında lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların önemli olduğu söylenilebilir.

Aynı köke sahip Türk lehçeleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretim sürecine aşinalık, ön bilgi ve çağrışımlar gibi özelliklerden hareketle algılanan girdiyi sağlamak ve lehçeler arası sosyal ya da psikolojik mesafeyi en aza indirmek için önemlidir. Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasındaki psikolojik mesafe sırayla Azerbaycan (2.02), Kazakistan (2.36), Özbekistan (2.69), Kırgızistan (2.76) ve Türkmenistan (3.09) olarak belirlenmiştir (Durmuş & Kılınç, 2021, s.9). Buna göre psikolojik mesafe az oldukça sosyal mesafe de daha azalır ve düşük sosyo-duygusal filtre nedeniyle Türk soylu öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yapıları ile söz varlığını kolay algılayacağı düşünülmektedir. Sözgelimi, Türk lehçeleri arasında niteleme sıfatları genel olarak aynı ancak söyleniş ve yazılış açısından bazı ses değişmeler nedeniyle farklıdır. Türkçe ve Kazakçadaki sıfat kategorileri karşılaştırıldığında Kazakçada *"jasıl"*, *"sarı"*, *"aq"*, *"qara"*, *"qızıl"*, *"uzın"*, *"iri"*, *"qalıñ"*, *"tik"* gibi niteleme sıfatlarının karşılığı

Türkçede *“yeşil”, “sarı”, “beyaz/ak”, “siyah/kara”,“kızıl”, “uzun”, “iri”, “kalın”* ve *“dik”* olduğu görülmektedir. İki lehçe için niteleme sıfatların düzeni aynı ve bu sıfatların sözcükleri benzer olsa da bazı ses değişmelerinden dolayı farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Türk lehçelerinde doğal sayıların söylenişleri aynı olmasına rağmen bazı ses değişmeleri nedeniyle yazımda farklılık göstermektedir. Bu bakımdan iki lehçe arasındaki ilgili yapılar dildeki nötr yapılardır. Dolayısıyla Türk soylu öğrenciler doğal sayıları öğrenmekte zorluk çekmezler. Örneğin, Türkçe ve Kazakçada *“bir”, “iki”, “üç”, “dört”, “beş”, “altı”, “yedi”, “sekiz”, “dokuz”* ve *“on”* gibi doğal sayılar bazı ses değişmelerinde farklılık gösterse de Kazak öğrenciler bunları kolayca anlar. Böylece Türk soylu öğrencilerin Türkçede niteleme sıfatları ile sayı sıfatları öğrenirken olumlu aktarımlar yapacakları ve büyük sorunlarla karşılaşmayacakları söylenilebilir. Çünkü birey tanıdık sembollerin örüntülerinden anlamlar çıkarabilme becerisine sahiptir (Soslo vd., 2018, s.432). Ancak söz konusu üleştirme ve topluluk sayı sıfatları olduğunda burada olumsuz aktarımlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Kazakçada tamamen farklı kategoride yer alan bu tür sayı sıfatları cümle içinde hatalara neden olacağı için Kazak öğrencilerin bunları yeniden yorumlamaları gerekmektedir. Çünkü Türkçe ve Kazakça arasında sıfat kategorisi eğitsel açıdan karşılaştırıldığında hem aşırı farklılaşma hem yetersiz farklılaşma zorluk hiyerarşi düzeyleri söz konusudur. Buna göre Kazak öğrenciler Türkçe sıfat yapısını kullanırken Kazakçadaki sıfat yapısından kaçınmalı ve aynı zamanda Kazakçada olmayan yeni Türkçe sıfat yapısını doğru kullanmayı öğrenmelidir. Dolayısıyla burada seçici dikkat temelinde lehçeler arası benzer ve farklı şekil bilgisi yapılarına ilişkin farkındalık oluşturmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Sadece dikkat edilen tam olarak yorumlanan ve ön bilgi ile ilişkilendirilen yapılar uzun süreli bilgiler olarak beyinde depolanmakta; aksine tam olarak dikkat verilmeyen ve yüzeysel olarak analiz edilen bilgiler çabuk unutulmaktadır (Soslo vd., 2018, s.262).

Türk soylu öğrencilerin Türkçeyi ve Türk kültürünü hızlı bir şekilde özümsemelerinde sözcükler büyük önem taşımaktadır. Akyol (1997)’dan aktaran Özbay ve Melanlıoğlu (2008, s.32)’ya göre sözcük bellekte depolanan bir deneyim türüdür. Buna göre sözcük, insanın dilsel deneyimine dayanan belirli bir kavrama karşılık gelen belirli bir anlamı temsil eden bir birimdir. Türk lehçeleri arasında insan vücudunun yapısı konusunda ortak olan ancak ses değişmelerine uğrayan birçok sözcük vardır. Örneğin, Kazakçada *“bas”, “şaş”, “qas”, “tis”, “jüz”, “köz”, “til”, “qulaq”, “basparmaq”, “murın”, “jürek”* ve *“qarın”* gibi sözcüklerin Türkçe karşılığı *“baş”, “saç”, “kaş”, “diş”, “yüz”, “göz”, “dil”,*

“kulak”, “başparmak”, “burun”, “yürek” ve *“karındır”*. Buna benzer şekilde Türkçe ve Kazakçada günlük hayatta çok kullanılan *“bıçak”, “kaşık”, “kepçe”, “leğen”, “yastık”, “körpe”, “beşik”* ve bahçe ya da çiftlik ürünleri ile ilgili *“darı”, “karpuz”, “kavun”, “buğday”, “elma”, “üzüm”, “nar”* gibi birçok ortak sözcük bulunmaktadır. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan bu sözcükler dilde nötr yapılar olarak Kazak öğrencilerin potansiyel söz varlığında mevcuttur. Sözcük algısı insan deneyiminden etkilendiği (Soslo vd., 2018, s.423) görüşü göz önünde bulundurulduğunda temel düzeyde uluslararası bir öğrenciye göre Kazak öğrencilerin Türkçedeki bu sözcükleri algılaması ve bağlamlardan hareketle cümle içinde doğru bir şekilde kullanması kolay olacaktır. Ayrıca potansiyel söz varlığı içerisinde bulunan sözcüklerin yanında kullanılan farklı sözcükler ya da ifadeler de bağlamdan hareketle kolay anlaşılmaktadır. Sözgelimi, günlük Türkçede *“ak”* ya da *“kara”* sözcükleri ile *“Ak süt”, “Akı kara, karayı ak göstermek”* ifadeler kullanılmaktadır. Temel düzeydeki bir uluslararası öğrenci bu ifadelerin anlamını bilmeyebilir ama aynı düzeydeki bir Kazak, Kırgız ya da Özbek öğrenci kendi dilsel bilgisinden bu ifadelerin anlamlarını kolay tahmin edecektir. Bundan dolayı *“ak”* ve *“kara”* sözcükleri temelinde *“beyaz”* ve *“siyah”* sözcüklerini anlamak ve yorumlamak kolay olacaktır. Çünkü *“ak”* ve *“kara”* sözcükleri kolaylaştırıcı görevinde olup belirli çağrışımlardan hareketle *“beyaz”* ve *“siyah”* gibi sözcüklerin algılanma ve hatırlanma kolaylığını etkilemektedir. Buna benzer şekilde Türk soylu öğrenciler Türk yemek kültürünü temel düzeyde öğrenirken genellikle *“çorba”, “mantı”, “tavuklu makarna”, “etli patates dolması”, “çay”, “şeker”, “su”* gibi temel yiyecek ve içeceklerle ilgili sözcükleri tanıyacak ve bağlamlardan hareketle Türkçe *“Allah bereket versin”* ya da *“Kesenize bereket”* gibi ifadeleri anlayacaktır. Bağlam içinde aralarında derin ve somut ilişkiler kurulan sözcükler beyinde daha kalıcı olmaktadır (Quillian,1968). Dolayısıyla Türk soylu öğrencilerin zihinlerinde bağlamların etkisiyle çağrışımlar oluşturan Türkçedeki bu tür sözcüklerin veya ifadelerin algılanması ve cümle içinde kullanılması daha kolay olacaktır. Çünkü Türk lehçeleri arasındaki benzerlikler kolaylaştırıcı görevinde olup farklılıkların öğrenilmesine yardımcı olacak ve böylece algılanan girdinin sağlıklı işlenmesine temel oluşturacaktır.

Buraya kadar lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların Türk soylu öğrencilerin dilbilgisi yapıları ile söz varlığını öğrenirken nasıl etkileyeceği zorluk hiyerarşi düzeyleri ile lehçeler arası örneklerden yola çıkarak açıklanmaya çalışılmıştır. Yukarıdaki bilgiler ışığında, Türk soylu öğrencilerin Türkçe dilsel yapılarının ve bu yapıları doğru kullanabilmenin tanıma, dikkat, algılama, bellek, tahmin etme, çağrışım yapma, düşünme,

yorumlama, hatırlama, denetleme ve aktarma gibi birçok süreci kapsadığı anlaşılmaktadır. Lehçeler arasındaki ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz varlığındaki benzerlikler dilsel açıdan kullanılabilir, bilişsel açıdan ulaşılabilir algılanan girdiyi sağlamada önemli rol üstlendiği söylenilebilir. Benzerlikler, kolaylaştırıcı görevinde olarak Türkçe dilbilgisi yapıları ile söz varlığının dikkat temelinde kolayca fark edilmesi ve kalıcı olmasına yardımcı olacaktır. Bu nedenle Türkçe öğrenen Türk soylu öğrencilere lehçeler arası benzerliklerin dikkate alındığı farkılıklara ilişkin karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile öğretimin yapılması Türkçe dilbilgisi ile söz varlığını kolay algılama ve doğru kullanma açısından önemlidir. Bu yöntemin hem kullanılabilir hem de erişilebilir dilsel girdi sağlayarak Türk soylu öğrencilerin Türkçe dilsel yapılara ilişkin bilgilerine, bu bilgileri iletişimde doğru kullanma becerilerine ve hedef lehçeye ilişkin dilsel veya sosyal mesafe algısı oluşturmada yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Aşağıda araştırmanın amacından hareketle Türkiye'de Türk soylulara Türkçe öğretimine ve ikinci/yabancı dil öğretimi bağlamında (ses bilgisi, şekil bilgisi ve sözcük bilgisi) karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanımına yönelik dünyada yapılan çalışmalar tanıtılmıştır.

2.7.1. Türkiye'de Türk Soylulara Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Araştırmalar

Muradova (2012) Türk soylu öğrencilerin sosyo-kültürel benzerlik ve farkılıklarını dikkate alarak D-AOBM'ni doğrultusunda Orta Asya'daki Türk soylulara A1 düzeyinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneği hazırlanmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada Türk soylu öğrencilerin diğer uluslararası öğrencilere göre Türkçe öğrenmede farklı sorunlarla karşılaştıkları göz önünde bulundurularak A1 düzeyine uygun bir öğretim programı hazırlanırken diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınmıştır. Ayrıca ortak kültürel değerler de söz konusu öğretim programı hazırlanırken göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma sonucunda hazırlanmış olan öğretim programı örneğinin Türk soylulara Türkçe öğretmede rehberlik edeceği belirtilmiştir.

Sarsenbekova (2019) yaptığı çalışmada Kazaklara Türkçe öğretiminde yalancı eş değer sözcükleri ele almıştır. Çalışmada Türkçe ve Kazakçada bulunan yalancı eş değer sözcüklerin tasnifi yapılmıştır. Ayrıca söz konusu sözcüklerin düzeylere göre dağılımı yapılmıştır. Çalışmada toplam 414 madde başı yalancı eş değer sözcük tespit edilmiştir. Bunlardan 342'di tam yalancı eş değer, 72'si ise kısmî yalancı eş değer sözcükler olarak gruplandırılmıştır. İlgili sözcükler sırasıyla Arapça, Farça ve Rusça yoluyla girmiş yalancı eş değer sözcüklerden oluşmaktadır. Bu sözcüklerin büyük bir kısmının düzenli ses değişmeleri neticesinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Sözcüklerin diğer kısmı ise anlam bakımından birbirleriyle benzerlik göstermeyen eş sesli sözcükler olduğu belirtilmiştir. Türkçe ve Kazakçada bulunan yalancı eş değer sözcüklerin düzeylere göre dağılımının büyük bir bölümünün temel düzeye ait olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre temel düzey olan A1'de 111 sözcük, A2'de 52 sözcük; orta düzey olan B1'de 55 sözcük, B2'de ise 48 sözcük; ileri düzey olan C1'de 28 sözcük, C2'de ise 65 sözcük bulunduğu tespit edilmiştir.

Ryskul (2022), Türkçe ve Kazakça arasındaki dilbilgisi yapılarını karşılaştırmış ve elde edilen sonucu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirmiştir. Çalışmada tespit edilen lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların Türkçe öğretiminde yardımcı kaynak olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde lehçeler arasındaki yalancı eş değerler, sesler ve sözdizimindeki bazı yapılara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe ders kitaplarının Türk soylulara Türkçe öğretiminde özel grubun ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanması, iletişimsel dil öğretim yöntemi ve dilbilgisi - çeviri yönteminin kullanılması önerilmiştir.

2.7.2. Dünyada Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi İle Yapılan Araştırmalar

Yabancı dil öğretimi bağlamında karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanımına yönelik dünyada yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle dilbilgisi yapılarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Quarto (2022) tarafından yapılan çalışmada karşılaştırmalı çözümleme ve hata analizi temelinde ana dili İspanyolca olan özellikle, Şilili öğrencilere İngilizce telaffuz öğretiminin nasıl olması gerektiği araştırılmıştır. Çalışmada karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle İspanyolca ve İngilizce ses bilgisi karşılaştırılmış ve ana dili İspanyolca olan öğrencilerin İngilizce telaffuzunu geliştirmek için bir dizi video-dersi hazırlanmıştır. Bununla birlikte çalışmada söz konusu öğrencilerin

İngilizce telaffuzunu geliştirmek için etkili stratejiler sunulmuştur. Çalışma sonucunda araştırmacı, Şilili öğrencilere İngilizce telaffuz öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin faydalı olduğuna inanarak hazırladığı video derslerin etkili olup olmadığını sınıf ortamında kullanılarak test edilmesini önermiştir.

Byrd (2017) karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Afrikalı Amerikalı öğrencilere Amerikan İngilizcesi ile Afrika Amerikan İngilizcesi arasında çift yönlü kod değiştirme öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında Afrikalı Amerikalı öğrencilere karşılaştırmalı çözümleme yönteminin uygulanabilirliği ve etkililiğine yönelik bilgiler verilmiş ve bu bilgiler ışığında pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma, şehir merkezindeki toplam 41 anaokulu ve küçük bir özel okuldan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrenciden ve 6 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular yönetici, öğretmen ve öğrenci memnuniyetinin yüksek oranlarını göstermiştir. Bununla birlikte, sonuçlar karşılaştırmalı çözümleme yönteminin sınıf içi etkinliklerde kullanıldığı sırada Afrikalı Amerikalı öğrencilerin kod değiştirmeyle ilgili bilgilerini artırdığını, farklı bağlamlara dayalı olarak Amerikan İngilizcesi ile Afrika Amerikan İngilizcesine yönelik doğru yanıtlar ürettiğini göstermiştir.

Okičić ve Osmankadić (2014) karşılaştırmalı çözümleme yönteminin dilbilgisi ve çeviri öğretiminde etkisi üzerinde yaptığı çalışmasında Saraybosna'daki İngilizce bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilere diller arası benzerlikler ve farklılıklara yönelik bir deney yapılmıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmada karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı öğretimin ana dili İngilizce olmayan öğrencileri olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ana dili ve hedef dil yapıları arasındaki farklılıkların öğrencilerin olumsuz aktarım yapmasına neden olduğu belirtilmiştir. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle desteklenen dilbilgisi öğretimi hataları azaltma ve ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin hem dilbilgisel hem de çeviri yeterliliklerini geliştirmede başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mantasiah ve Yusri (2018), karşılaştırmalı çözümleme ve hata analizi yöntemiyle Endonezyalı öğrencilere İngilizce dilbilgisi materyali geliştirmeyi ve etkinliğini test etmeyi amaçlamıştır. Analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş farklı aşamadan oluşan çalışmada; veri toplama araçları olarak karşılaştırmalı çözümleme ve hata analizine dayalı tasarlanan etkinlikler, çeviri yeterliliği testi ile yazılı test kullanılmıştır. Deney öncesi ve deney sonrasında çeviri yeterliliği testi ile yazılı test uygulanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanları t-testiyle karşılaştırılmıştır. Çalışma

sonucunda genel olarak öğrenci performansında, özellikle yazma ve çeviri becerilerinde önemli bir artış tespit edilmiştir. Araştırmacı, bu artışın karşılaştırmalı çözümleme ve hata analizi temelinde geliştirilen öğretim materyalinin kolayca sindirilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak oluşturulmasından kaynaklandığını bulmuştur.

Kissová (2020), Slovak ilk okullarındaki öğrencilere İngilizce telaffuz öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, yarı deneysel bir araştırma modeli kullanılarak deney grubu Slovakça ve İngilizce'nin ses bilgisi yapılarının farklı sistemler üzerinde karşılaştırıldığı bilişsel karşılaştırmalı bir yaklaşımla eğitilmiştir. Kontrol grubu, okuma ve serbest konuşma konularında aynı metinlerle taklit-sezgisel yöntemler kapsamında eğitim almıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre bilişsel karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Slovak öğrencilerin İngilizce telaffuz başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle Slovak öğrencilerin ses, hece, vurgu, tonlama gibi telaffuz unsurlarının farkındalık düzeylerinin arttığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin toplanması, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin dilbilimsel yeterliğini geliştirmede etkisinin incelendiği bu araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Söz konusu model, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koymayı hedefleyen araştırma desenidir (Büyüköztürk, 2016, s.3). Deneysel araştırmalarda, deney grubu bağımlı değişken üzerinde etikisi test edilecek olan işlemi (yeni bir öğretim yöntemi, farklı bir öğretim programı) alırken kontrol grubu araştırma esnasında hiçbir işlem almaz veya farklı bir işlem almaktadır. Araştırmanın deneysel kısmı ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yapılmıştır. Yarı deneysel desende öğrenciler eldeki gruplardan deney ve kontrol gruplarına yansız atanmaktadır (Creswell, 2009, s.155).

Yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmalar birçok açıdan gerçek deneysel çalışmalarla benzer özellikleri taşımaktadır. Örneğin yarı deneysel ve gerçek deneysel desenlerde amaç müdahale edilen bir değişkenin bir başka değişken üzerindeki etkisini ölçmektir. Ayrıca her iki desende de ön test ve son test ölçümleri yapılır ve kontrol grubu ile karşılaştırılır. Yarı deneysel desende gruplar arası farklılık olabileceği için araştırmanın iç geçerliliği tehdit altnda olmaktadır. Bu sebeple araştırmada iç geçerliliği tehdit eden unsurların etkisini en aza indirmek için belirli teknikler kullanılmıştır. Genelde araştırmalarda eşleştirilmiş gruplarla çalışmak veya ön test puanlarını istatistik analizleri yaparak kontrol

altına almak gibi teknikler kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s. 274-275). Araştırmada denekler rastgele atanmamış olduğundan grupların ön testlerinin eşit olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Deneysel süreç öncesinde her iki gruptaki öğrencilerin Türkçe düzeylerini tespit etmek için Gazi TÖMER'in *"Türkçe Seviye Tespit Sınavı'ndan"* yararlanılmıştır. Araştırmada öğrenciler hakkında ayrıntılı bilgi edinmek için *"Kişisel Bilgi Formu"* kullanılmıştır. Deneysel işlemden önce iki gruba Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilmiş olan *"Türkçe Yeterlik Sınavı'nın"* dilbilgisi ve yazma bölümleri uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı öğretme-öğrenme etkinlikleri ön test sonrası deney grubu öğrencilerine 15 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle dersler aynı süreç içerisinde geleneksel biçimde işlenmiştir. Deney sonrasında ise yine Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilmiş olan *"Türkçe Yeterlik Sınavı'nın"* dilbilgisi ve yazma bölümleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri, son test sonuçlarına göre karşılaştırılmıştır. Bu şekilde veriler karşılaştırılarak karşılaştırmalı çözümleme yöntemin dilbilimsel yeterliliğin gelişimine etkisi istatistiksel olarak ölçülmüştür. Araştırmanın deneysel işlem görünümü Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Deneysel İşlem

Gruplar	Deney Öncesi	Deneysel İşlem	Deney Sonrası
Deney	Ön test	Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemiyle Tasarlanan Etkinlikler	Son test
Kontrol	Ön test	Geleneksel Etkinlik Temelli Yöntemler	Son test

3.1.1. İç Geçerliliğe Yönelik Tehditler ve Tehditlere Karşı Alınan Önlemler

Bilimsel çalışmalarda iç geçerlilik, araştırma sırasında belirlenen bağımlı değişkendeki değişimin bağımsız değişkendeki değişimle doğrudan ilişkili olması şeklinde tanımlanmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 274-275). Genel olarak deneysel çalışmalarda iç geçerliliğe yönelik tehditler belirlenir ve deneyler bu tehditleri en aza indirecek şekilde tasarlanır (Creswell, 2009). Yarı deneysel çalışmalarda iç geçerliliğe yönelik tehditleri en

aza indirmek için bazı teknikler kullanılmaktadır. Ancak iç geçerliliğe yönelik tehditlerin olası etkilerini bu tekniklerle kontrol altında tutmak zordur. Bu nedenle araştırmacı her tehdit için önlem almak ve bunları belirtmek zorundadır. Söz konusu tehditler ve bunlara karşı alınan önlemler şu şekildedir:

1. Katılımcıların seçimi: Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına atanan öğrenciler farklı özelliklere (yaş, cinsiyet, olgunluk, zekâ, sosyoekonomik düzey vb.) sahip olabilmekte ve bu farklı özellikler araştırma sonuçlarını etkileyebilmektedir (Fraenkel vd., 2012, s. 162). Bu nedenle araştırmacı öncelikle araştırma sonuçlarını etkileyebilecek değişkenleri kontrol etmek için bazı önlemler almalıdır. Bu araştırmada öğrenciler arasındaki farklılıkları en aza indirmek için öğrencilerin tamamı ana dili Kazakça olan ve Kazakça eğitim görmuş öğrencilerden oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin aynı sosyal çevreden seçilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların seçiminde olası tehditleri en aza indirmek için öğrencilerin demografik özellikleri, ana dili, Türkiye'de bulunma, daha önce Türkçe öğrenme ve Türkçe faaliyetlere katılma durumları analiz edilmiştir. Böylece deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler kendi özel yaşantılarında birbirine denk sayılmıştır. Dersler elektronik ortamda yapıldığı için öğrenciler aynı koşula maruz kalmıştır.

2. Olgunlaşma: Deneysel süreçte katılımcıların olgunlaşması araştırma sonuçlarını etkileyebilir (Creswell, 2009). Bu nedenle bu araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıf düzeyinde ve aynı yaştaki öğrencilerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin olgunlaşma durumları da dikkate alınmıştır. Buna göre kontrol grubuna deney grubundaki kadar kız ve erkek öğrenci alınmıştır.

3. Süreç (Gelişim Aşamaları): Deneysel çalışmalarda süreç veya gelişim aşamaları ön test ve son test arasında geçen süre içinde araştırma sonuçlarını etkileyebilecek deneysel işlem dışındaki herhangi bir olayı belirtmek için kullanılmaktadır (Creswell, 2009). Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlemi gerçekleştirirken yangın, deprem, ölüm gibi pek çok durumla karşılaşmamaları gerekmektedir. Ayrıca araştırmacı deney ve kontrol gruplarındaki dersleri kontrol etmelidir. Deneysel işlem dışında her iki grupta farklı eğitim yapılmamalıdır.

Bu araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eşit süreyle eğitim almaları sağlanmıştır. Bu doğrultuda kontrol grubuna ders veren öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve programda belirtilen sürelere uygun olarak dersler işleyip işlemedikleri sorulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin programda belirtilen sürelere uyup uymadıkları kontrol edilmiştir. Dolayısıyla sürece ilişkin ortaya çıkabilecek tehditlere karşı önlemler alınmıştır.

4. Gerileme. Bu araştırmada deneysel işlem öncesinde birbirine en çok benzeyen öğrencilerin seçilmesine yönelik adımlar atılmıştır. Deney öncesinde gruplar oluşturulurken istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca deney öncesi öğrencilerin Türkçe düzeyleri kontrol altına alınmıştır.

5. Katılımcı kaybı: Katılımcılar deneysel işlem esnasında farklı durumlar nedeniyle çalışmayı sonlandırabilir. Bu durum araştırma sonuçlarını olumsuz etkileyebilir (Creswell, 2009). Bu araştırma sürecinde grupların hiçbirinde katılımcı kaybı olmamıştır. Veri toplama sırasında katılımcı kaybı ile ilgili herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

6. Deneysel işlemin yaygınlaşması: Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler birbirleriyle iletişim kurabilir. Ancak bu deneysel işlemi olumsuz etkileyebilir (Creswell, 2009). Bu araştırmada deneysel işlem elektronik ortamda gerçekleştirildiğinden öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurması zordur. Ayrıca deney grubunda yürütülen program ve öğretme-öğrenme etkinliklerinden söz edilmemiştir. Öğrencilerin kontrol grubunda olduğu belirtilmemiştir. Deneysel işlemi olumsuz etkileyen gruplar arası etkileşim meydana gelmemiştir.

7. Deneysel işleme tepki (küskünlük). Bu tehdidi önlemek için kontrol grubu öğrencilerine deneysel işlem, deney grubu ve deney grubunda işlenen eğitim hakkında bilgi verilmemiştir.

8. Rekabet: Kontrol grubundaki öğrenciler deney grubundan daha az değerli olduklarını hissedebilirler (Creswell, 2009). Bu durum araştırma sonucunu olumsuz etkileyebilir. Bu tehdidi önlemek için öğrencilere deney ve kontrol grubundaki öğrenciler oldukları söylenmemiştir. Öğrencilere her iki grup hakkında bilgi verilmemiştir. Böylece öğrenciler arasında rekabet yaratacak bir ortam ortadan kaldırılmıştır.

9. Ölçme durumları: Aynı testi deneyden önce ve sonra öğrencilere uygulama arasındaki süre kısaysa öğrenciler testteki soruları ve cevapları hatırlayabilir. Böylece öğrenciler büyük başarılar elde edebilir. Bu durum iç geçerliliği tehdit etmektedir (Creswell, 2009). Bu tehdidi önlemek için bu araştırmada ön test ile son test arasındaki sürenin yeterince uzun olmasına özen gösterilmiştir.

10. Ölçme aracı: Ön test ve son testte kullanılan ölçme araçlarının farklı olması sonuçtan alınabilecek puanları etkilemektedir (Creswell, 2009). Ayrıca veri toplayan kişinin farklı özellikleri de araştırma sonuçlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle verilerin toplanmasında tek bir kişi veya verilerin değerlendirilmesinde aynı kişilerin birlikte çalışması gerekmektedir (Fraenkel vd., 2012, s. 169-170). Bu tehdidin ortadan kaldırılması için araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğine yönelik bilgiler toplanmıştır. Deney öncesi ve sonrasında aynı ölçme aracı kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın tüm verileri araştırmacı tarafından toplanmış ve değerlendirilmiştir.

3.1.2. Dış Geçerliliğe Yönelik Tehditler ve Tehditlere Karşı Alınan Önlemler

Bilimsel çalışmalarda dış geçerliliğe yönelik tehditler de ayrıca belirtilmelidir. Creswell (2009)'e göre araştırmacı örnek verileri kullanarak diğer insanlar, ortamlar ve gelecekteki durumlar hakkında genellemeler yaptığında dış geçerliliğe yönelik tehditler (seçim yöntemi ve deneysel işlem arasında etkileşim, deney ortamı ve deneysel işlem arasında etkileşim, katılımcı geçmişi ve deneysel işlem arasında etkileşim) ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar çalışma grubu ile sınırlıdır. Başka bir deyişle araştırma sırasında elde edilen sonuçlar geniş gruplara genellenememiştir. Bu nedenle dış geçerliliğe yönelik tehditleri ortadan kaldırmak için bu araştırmada böyle bir genelleme yapılmamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, Filoloji ve Çok Dilli Eğitim Öğretim Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Tercümanlık Bölümünde temel düzeyde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 66 Kazak öğrenci oluşturmaktadır. Üniversite bazında sayı bakımından eşit iki ayrı sınıfı kapsayan deney grubu 33 ve kontrol grubu 33 öğrenci olarak kendiliğinden oluşturulmuş gruplar hâlinde belirlenmiştir. Çalışma grubu Kazakça eğitime sahip öğrencilerden oluşmuştur. İlgili öğrencilerin Türkçe öğrenim görme durumları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilecek katılımcı özelliklerini belirtmek için araştırmacı tarafından hazırlanan *"Kişisel Bilgi Formu"* deney ve kontrol grubu öğrencileriyle doldurulmuştur (EK 1). Formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, ana dili ve yabancı dil bilgisi, üniversite öncesi Türkçe eğitimi alma durumu, Türkiye'de

bulunma nedeni, Türkçe okuma ile dinleme süresi, yazma türleri hakkında bilgi almaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubunun Kişisel Bilgi Formuna Yönelik Bilgileri

Soru	Özellikler	Deney		Kontrol	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	32	97,0	32	97,0
	Erkek	1	3,0	1	3,0
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Yaş	18	10	30,3	14	42,4
	19	17	51,5	14	42,4
	20	6	18,2	3	9,1
	21	0	0,0	2	6,1
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Ana dili bilme durumu	Kazakça	33	100,0	33	100,0
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Yabancı dil bilme durumu	İngilizce	2	6,1	6	18,2
	Rusça	9	27,3	10	30,3
	Rusça İngilizce	22	66,7	16	48,5
	Rusça Özbekçe	0	0,0	1	3,0
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Daha önce Türkçe öğrenme durumu	Evet	12	36,4	7	21,2
	Hayır	21	63,6	26	78,8
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Türkçeyi nerede öğrendiğine yönelik	-	21	63,6	26	78,8
	Kursta	2	6,1	3	9,1
	İnternette	10	30,3	4	12,1
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Daha önce Türkiye'de bulunma durumu	Evet	3	9,1	4	12,1
	Hayır	30	90,9	29	87,9
	Toplam	33	100,0	33	100,0

Türkiye'de bulunma nedeni	-	30	90,9	29	87,9
	Seyahat	3	9,1	4	12,1
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Türkiye'de bulunma süresi	-	30	90,9	29	87,9
	1 aydan az	3	9,1	4	12,1
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Ders dışında Türkçe kitap, dergi okuma durumu	Haftada birkaç kere	5	15,2	6	18,2
	Ayda birkaç kere	7	21,2	10	30,3
	Okumuyorum	21	63,6	17	51,5
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Ders dışında Türkçe film, dizi seyretme durumu	Her gün	3	9,1	2	6,1
	Haftada birkaç kere	9	27,3	6	18,2
	Ayda birkaç kere	3	9,1	9	27,3
	Seyretmiyorum	18	54,5	16	48,5
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Türkçe şiir, günlük, kompozisyon yazma durumu	Şiir	1	3,0	3	9,1
	Günlük	3	9,1	2	6,1
	Kompozisyon	0	0,0	7	21,2
	Mektup/ posta/ e-posta	11	33,3	6	18,2
	Yazmıyorum	18	54,5	15	45,5
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Türkçe faaliyetlere katılma durumu	Evet	5	15,2	7	21,2
	Hayır	28	84,8	26	78,8
	Toplam	33	100,0	33	100,0
Ders dışında Türkçe kurslara katılma durumu	Evet	0	0,0	0	0,0
	Hayır	33	100	33	100
	Toplam	33	100,0	33	100,0

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki 33 öğrencinin 32'si (%97) kız, 2'si (%3) erkek olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ağırlıklı olarak kız öğrenciler olduğu söylenilebilir.

Deney grubunda 10 öğrencinin (%30,3) 18 yaş, 17 öğrencinin (%51,5) 19 yaş ve 6 öğrencinin (%18,2) 20 yaşında olduğu; kontrol grubunda ise 14 öğrencinin (%42,4) 18 yaş, 14 öğrencinin (%42,4) 19 yaş, 3 öğrencinin (%9,1) 20 yaş ve 2 öğrencinin (%6,1) 21 yaşında olduğu görülmektedir. Buradan her iki öğrenci grubunun da çoğunlukla 18 ve 19 yaşlarında olduğu anlaşılmaktadır.

Ana dili bilme durumlarına göre 66 öğrencinin (%100) ana dili Kazakçadır. Buna göre çalışma grubunun ana dili Kazakça olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Yabancı dil bilme durumlarına göre deney grubunda İngilizce bilen 2 (%6,1), Rusça bilen 9 (%27,3), her iki dili Rusça ve İngilizce bilen 22 (%66,7) öğrenci olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda İngilizce bilen 6 (%18,2), Rusça bilen 10 (%30,3), Rusça ve İngilizce bilen 16 (%48,5), Rusça ve Özbekçe bilen 1 (%3) öğrenci vardır. Buradan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çok dilli olduğu söylenilebilir.

Deney grubunda 12 öğrencinin (%36,4) daha önce Türkçe öğrenmiş; 21 öğrencinin ise (%63,6) öğrenmemiş olduğu görülmüştür. Kontrol grubuna bakıldığında 7 öğrencinin (%21,2) daha önce Türkçe öğrendiği ve 26 öğrencinin (%78,8) öğrenmediği belirtilmiştir. Bu verilerden öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce Türkçe öğrenmediği anlaşılmaktadır.

Türkçeyi daha önce nerede öğrendiği sorusuna deney grubunda 2 öğrencinin (%6,1) kursta, 10 öğrencinin (%30,3) internet aracılığıyla öğrendiği; kontrol grubundaki 3 öğrenci (%9,1) daha önce Türkçeyi kursta, 4 öğrenci (%12,1) ise internette öğrendiği anlaşılmıştır. Buna göre geçmişte öğrencilerin Türkçeyi ağırlıklı olarak internet üzerinden öğrendikleri söylenilebilir.

Araştırma grubunun daha önce Türkiye'de bulunup bulunmadığı incelendiğinde deney grubundan 3 öğrencinin (%9,1); kontrol grubundan 4 öğrencinin (%12,1) Türkiye'de bulundukları ve bu öğrencilerin kalma nedeninin seyahat olduğu anlaşılmıştır.

Ders dışında Türkçe kitap, dergi ve vb. materyalleri okuma alışkanlıklarına bakıldığında deney grubunda 5 öğrencinin (%15,2) haftada birkaç kere, 7 öğrencinin (%21,2) ayda birkaç kere söz konusu meteryalleri okuduğu ve 21 öğrencinin ise (%63,6) okumadığı

tespit edilmiştir. Bu durum kontrol grubu için incelendiğinde 6 öğrencinin (%18,2) haftada birkaç kere, 10 öğrencinin (%30,3) ayda birkaç kere kitap ve dergileri okuduğu, 17 öğrencinin ise (%51,5) bunları okumadığı görülmüştür.

Türkçe film ve dizi seyretme durumuna göre deney grubunda 3 öğrencinin (%9,1) her gün, 9 öğrencinin (%27,3) haftada birkaç kere, 3 öğrencinin (%9,1) ayda birkaç kere seyrederken, 18 öğrencinin (%54,5) seyretmediği; kontrol grubunda 2 öğrencinin (%6,1) her gün, 6 öğrencinin (%18,2) haftada birkaç kere, 9 öğrencinin (%27,3) ayda birkaç kere seyrettiği, 16 öğrencinin ise (%48,5) seyretmediği anlaşılmaktadır.

Türkçe şiir, günlük ve kompozisyon yazma durumuna göre deney grubunda 1 öğrencinin (%3) şiir, 3 öğrencinin (%9,1) günlük, 11 öğrencinin (%33,3) mektup, posta veya e-posta yazdığı, 18 öğrencinin ise (%54,5) hiçbir şey yazmadığı; kontrol grubunda ise 3 öğrencinin (%9,1) şiir, 2 öğrencinin (%6,1) günlük, 7 öğrencinin (%21,2) kompozisyon, 6 öğrencinin (%18,2) mektup, posta veya e-posta yazdığı, 15 öğrencinin (%45,5) hiçbir şey yazmadığı görülmektedir. Buradan deney grubundaki öğrencilerin çoğunun hiçbir şey yazmadığı, diğer kısmının ise günlük, mektup, posta veya e-posta yazdığı söylenilebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yarısının kompozisyon, mektup, posta veya e-posta yazdığı, diğer yarısının yazmadığı anlaşılmaktadır.

Türkçe faaliyetlere katılma durumuna bakıldığında deney grubunda 5 öğrencinin (%15,2); kontrol grubunda 7 öğrencinin (%21,2) katıldığı, deney grubunda 28 öğrencinin (%84,8); kontrol grubunda 26 öğrencinin (%78,8) katılmadığı ortaya çıkmıştır. Ders dışında Türkçe kurslara katılıp katılmadıklarına göre deney ve kontrol grubunda (%100) tüm öğrencilerin Türkçe kurslara katılmadığı tespit edilmiştir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında deney ve kontrol grubu öğrencilerin benzer durumda oldukları söylenilebilir. Anket bilgilerinin yanı sıra her iki gruptaki öğrencilerin Türkçe düzeyleri benzer durumda oldukları test edilerek pekiştirilmiştir. Yapılan *"Türkçe Seviye Tespit Sınavında"* deney öncesi grupların Türkçe düzeyi ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklemler için t-testi analizi yapılmıştır. Bağımsız örneklemler için t-testinin yapılması için öncelikle her bir gruba ait verilerin normal dağılım özelliğini taşıması ve varyansların homojen olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020, s.39). Bu doğrultuda her iki grup verilerine ait betimsel istatistikler ve dağılım özellikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Türkçe Seviye Tespit Sınavı Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	15,69	3,01	,096*
Kontrol	33	16,33	2,96	,124*

* p>0,05

"Türkçe Seviye Tespit Sınavı" puanlarının normallik testi sonuçlarına göre Shapiro-Wilk normallik testi p değerinin deney grubu için (,096); kontrol grubu için (,124) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her iki grupta veriler normal dağılım özelliği taşımaktadır (p>0,05). Bununla birlikte Levene testi p değeri (,972), p>0,05 olduğundan grup varyanslarının homojen olduğu da belirlenmiştir. Normallik ve varyansların homojenliği varsayımları karşılandığı için deney ve kontrol gruplarına ait *"Türkçe Seviye Tespit Sınavı"* puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklemler t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Türkçe Seviye Tespit Sınav Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemler t - Testi Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Deney	33	15,69	3,01	64	-,864	,391*
Kontrol	33	16,33	2,96			

* p>0,05

Analiz testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin *"Türkçe Seviye Tespit Sınavı"* test puan ortalaması ile ($\overline{X}_{deney}$ =15,69) kontrol grubu öğrencilerin test puan ortalaması ($\overline{X}_{kontrol}$ =16,33) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(64)=}$ -,864, p>0,05). Bu durum grupların Türkçe düzeyleri açısından birbirine denk oldukları şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak Gazi TÖMER tarafından hazırlanan *"Türkçe Seviye Tespit Sınavı"* ile ön test ve son test olarak *"Türkçe Yeterlik Sınavı'nın"* dilbilgisi ve yazma bölümleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda Gazi TÖMER'den gerekli izin alınmıştır (EK 2). Ayrıca deney öncesi araştırmacı tarafından geliştirilen *"Kişisel Bilgi Formu"* uygulanarak veriler toplanmıştır.

3.3.1. Türkçe Seviye Tespit Sınavı

Araştırmada deneysel işlem öncesi Kazak öğrencilerin Türkçe düzeylerini ölçmek için Gazi TÖMER tarafından hazırlanan *"Türkçe Seviye Tespit Sınavı"* kullanılmıştır (EK 3). Sınav 60 sorudan oluşmaktadır. Sınav değerlendirme çerçeveinde 0-20 puan aralığı temel düzey; 21-40 puan aralığı orta düzey; 41-48 puan aralığı C1 ve 49 puan üzeri C1 düzeyi olarak belirtilmiştir.

Yukarıda belirtildiği üzere deney grubu öğrencilerin ilgili test puan ortalaması ($\overline{X}_{deney}$ =15,69) bu değer kontrol grubu öğrencilerinde ($\overline{X}_{kontrol}$ =16,33) olarak belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda her iki grup öğrencilerinin temel düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2. Türkçe Yeterlik Sınavı

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemini kullanarak temel düzeyde Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirme süreci bilişsel süreçleri içeren açık bir öğretim türü niteliği taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın veri toplama aracını belirlemede iki noktaya dikkat edilmiştir. İlki bilişsel hedeflerin ölçülmesinde genel olarak başarı testleri yaygın olarak kullanılmaktadır. İkincisi ise araştırmanın yürütüldüğü bölümde Türkçe dilbilgisi öğretimi için Gazi TÖMER'in *"Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi"* adlı ders kitabının kullanıldığı dikkat çekmiştir. Dolayısıyla ölçme aracının test türünde olması uygun görülmüştür. Kazak öğrencilerin temel düzeyde Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini ölçmek amacıyla Gazi TÖMER'in *"Türkçe Yeterlik Sınavın"* dilbilgisi ve yazma bölümleri ön test ve son test olarak kullanılmıştır (EK 4, EK 5). İlgili sınavın dilbilgisi bölümü dilbilgisel doğruluk açısından ekleri tamamlama, boşlukları doldurma, yanlışları düzeltme gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu sınavdan alınabilecek en yüksek puan 100. Yazılı sınav iki bölümden

oluşmaktadır. Yazılı sınavın birinci bölümü sözcük denetimi ile söz varlığı açısından cümlelerdeki yanlışları düzeltme, diyaloğu uygun sözcüklerle tamamlama ve resimleri uygun ifadelerle tamamlama gibi sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde alınabilecek en yüksek puan 72. İkinci bölüm yazım denetimi, söz varlığı ve genel dil varlığı açısından kompozisyon yazma görevini kapsamaktadır. Kompozisyon yazmada en yüksek puan 28. Yazılı sınavın birinci ve ikinci bölümleri için toplam en yüksek puan 100. İlgili sınavlara yönelik güvenirlik çalışmaları Gazi TÖMER tarafından yapılmıştır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

"Kişisel bilgi formu", araştırmada bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilecek katılımcı özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuştur. Formda, öğrencilerin ad, soyad, yaş ve cinsiyetlerine yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin daha önce Türkçe öğrenme, Türkiye'de bulunma nedeni, süresi, Türkçe kitap, dergi okuma, Türkçe dizi, film seyretme, Türkçe şiir, kompozisyon, günlük, posta, mektup ve e-posta yazma, ders dışında Türkçe kurs ve faaliyetlere katılma durumlarına dair sorulara da yer verilmiştir. Söz konusu formun dil ve içerik kontrolleri üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda formda düzenlemeler yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçlarına Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama araçlarına yönelik geçerlik ve güvenirlik işlemleri araştırma sürecinde elde edilen bulguların geçerli ve güvenirli olabilmesi adına önemlidir (Mcmillan & Schumacher, 2010). Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerin Türkçe düzeylerini belirlemek amacıyla Gazi TÖMER'in *"Türkçe Seviye Tespit Sınavı"* kullanılmıştır. Bu sınavın geçerlik ve güvenirlik ile ilgili çalışmaları Gazi TÖMER tarafından yapılmıştır. Ayrıca deney öncesi ve sonrasında Gazi TÖMER'in *"Türkçe Yeterlik Sınavı"* dilbilgisi ve yazma bölümleri kullanılmıştır. Kullanılan sınavlarla ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Gazi TÖMER tarafından yürütülmüştür.

Gazi TÖMER'in *"Türkçe Yeterlik Sınavı"* dilbilgisi ve yazma bölümlerinin güvenirlik çalışmaları için bu araştırmanın deneysel işlem sürecinde elde edilen veriler temel alınarak güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Söz konusu sınavın ilgili bölümlerinin güvenirlik

katsayısını belirlemek için KR 20 (Kuder Richardson 20) analizi Microsoft Office Excel 2010 programı kullanılarak yapılmıştır. Gazi TÖMER'in *"Türkçe Yeterlik Sınavı"* dilbilgisi testi için hesaplanan KR 20 değerinin 0,80 olduğu tespit edilmiştir. Gazi TÖMER'in *"Türkçe Yeterlik Sınavının"* birinci yazılı bölümünün KR 20 değeri 0,71 olarak hesaplanmıştır. KR 20 ile elde edilen güvenirlik katsayısı iç tutarlılık katsayısı olarak 0,70 ve üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020). Dolayısıyla Gazi TÖMER'in *"Türkçe Yeterlik Sınavının"* dilbilgisi ve yazma bölümlerinin bu araştırma için güvenilir olduğu söylenilebilir.

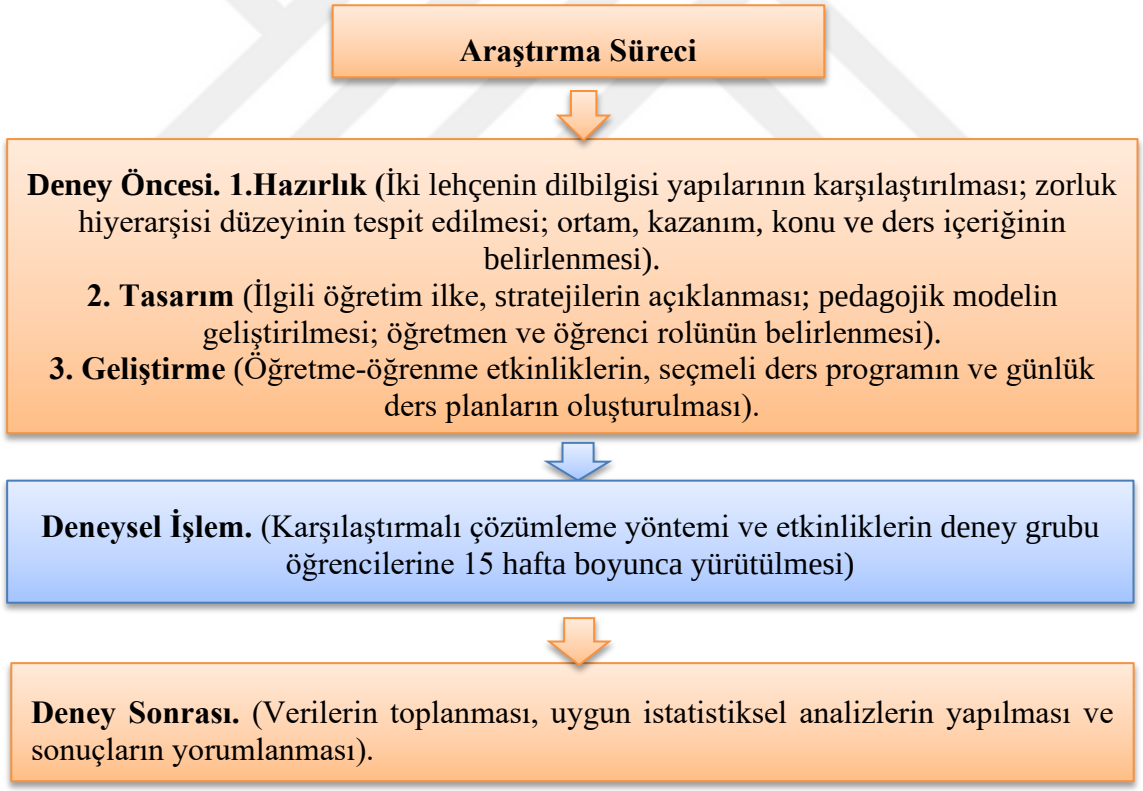
Söz konusu sınavın bölümlerinin geçerliliği ile ilgili olarak Gazi TÖMER Araştırma ve Geliştirme (AR-GE) biriminden uzman görüşü alınmıştır (EK 6). Uzman görüşüne göre sınav hazırlama ve değerlendirme süreçleri şu şekildedir: Öncelikle kurum öğretim elemanlarından belirlenen beceriler/dersler için belirli sayıda soru yazmaları istenmektedir. Öğretim elemanları tarafından yazılan sorular beceri, kazanım ve bilişsel düzeye dikkat edilerek belirli bir şablona dayalı bir soru havuzunda toplanmaktadır. Gelen sorular, soru değerlendirme formundan hareketle Gazi TÖMER AR-GE biriminde ölçme ve değerlendirme kriterlerine göre değerlendirilmektedir. Bu süreçte doğrudan kabul edilen veya kullanılmaz şeklinde değerlendirilen sorular dışında bazı sorular düzeltilmektedir. Bazıları yapılan değerlendirmelerle birlikte tekrar soru yazarına iletilmekte ve düzeltme istenmektedir. Son düzeltmeler yapıldıktan sonra AR-GE bölümünde görev yapan farklı öğretim elemanları tarafından son kontroller yapılmaktadır. Ardından sınav soruları hazır hale gelmektedir. Bu sorular sınav şablonuna yerleştirilmektedir. Ön uygulama yapılarak son kez kontrol edilmektedir. Tespit edilen bir hata yoksa sınavlar uygulanmaktadır.

Bu araştırmada *"Katılımcı Bilgi Formu"* kullanılmıştır. İlgili form üç alan uzmanı tarafından incelenerek dil ve içerik açısından kontrol edilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda ilgili düzenlemeler yapılmıştır.

3.5. Araştırma Süreci

Araştırma süreci deney öncesi, deneysel işlem ve deney sonrası gibi aşamalardan oluşmaktadır. Deney öncesi; hazırlık, tasarım ve geliştirme gibi aşamaları kapsamaktadır. Hazırlık aşamasında öncelikle Türkçe ve Kazakçanın temel dilbilgisi yapıları karşılaştırılmıştır. Lehçeler arasındaki tipolojik benzerlikler ve farklılıklar ve bunlara yönelik zorluk hiyerarşisi düzeyleri tespit edilmiştir. Ardından uygun ortam seçimi

yapılmıştır. D-AOBM (2020)'de dilbilimsel yeterlilik ile belirlenen tanımlayıcılar doğrultusunda ortaya konulan kazanımlar, konu ve ders içerikleri belirlenmiştir. Tasarım aşamasında karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı etkinlikleri tasarlayabilmek ve etkin bir şekilde uygulayabilmek için Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pedagojik bir model geliştirilmiştir. Modelde karşılaştırma sonucunda dikkat edilmesi gereken noktalara göre ilgili öğretim ilke ve stratejiler açıklanmıştır. Öğretmen ve öğrenci rolü belirlenmiştir. Geliştirme aşamasında açıklanan öğretim ilke ve stratejiler temel alınarak öğretme-öğrenme etkinlikleri, seçmeli ders programı ve günlük ders planları oluşturulmuştur. Etkinlikler ve günlük ders planları alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Sonrasında deneysel işlem yürütülmüştür. Deney sonrası aşamasında veriler toplanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma sürecindeki aşamalar ayrıntılı olarak Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma sürecinin temel aşamaları

3.5.1. Deney Öncesi Aşama

3.5.1.1. Hazırlık Aşaması

Araştırmanın hazırlık aşamasında uygun ortam, kazanımlar, ders konusu ve içeriği belirlenmeden önce karşılaştırmalı çözümleme yöntemi kullanılarak Türkçe ve Kazakçanın temel dilbilgisi yapıları eğitsel açıdan karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma temelinde lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Lehçeler arasındaki ses bilgisi, şekil bilgisi ve cümle ögelerindeki benzerlikler ve farklılıklara göre zorluk hiyerarşisi düzeyleri tanımlanmıştır. Türkçe ve Kazakça arasındaki yalancı eş değerlere genel bir değerlendirme yapılmıştır.

3.5.1.1.1. Türkçe ve Kazakçanın Dilbilgisi Yapılarının Karşılaştırılması

Kazakça, Türk dilinin Kıpçak grubunda Türkçe ise Oğuz grubunda yer alan iki lehçedir (Tamir, 2003, s.321). Bütün dillerde nötr ve dile özgü yapılar olduğu düşünüldüğünde akraba olan lehçeler arasında birçok nötr yapının bulunduğu düşünülmektedir. Türkçe ve Kazakça aynı kökten olmasına rağmen Kazakça Kiril ve Türkçe ise Lâtin alfabe sistemlerine sahiptir. Bu durum, Türkçe ile Kazakça arasında birtakım farklılıklara neden olmaktadır. Dolayısıyla farklı alfabe sistemlerine sahip Türkçe ve Kazakçayı karşılaştırırken karşılaştırma aşamasının anlaşılabilir olması için Kazakçadaki Kiril alfabesinin karşılığı olan Lâtin alfabesi stratejisinin doğru kullanılması önemlidir.

Kazakistan'da 2017 yılından itibaren kademeli bir şekilde Lâtin esaslı yeni Kazak alfabesine geçme kararı alınmıştır. Bu karar kültür, eğitim ve ekonomi alanlarda Kazakistan'ın diğer Türk dünyası devletleri ile işbirliğini güçlendirmek için büyük önem taşımaktadır. Bugüne kadar Kazakistan'da yeni Kazak alfabesine yönelik birçok alfabe taslağı ortaya sunulmuştur. Ancak bilim adamları arasında yeni alfabenin taslağı konusunda fikir birliği olmadığı için bazı değişiklikler devam etmektedir. Bu nedenle Ercilasun (2007)'un *"Türk Lehçeleri Grameri"* çalışmasından hareketle Türkçe ve Kazakça dilbilgisi yapıları karşılaştırıldığında Kazakçadaki Kiril alfabesinin karşılığı olan Lâtin alfabesinin transkripsiyonu kullanılması uygun görülmüştür. Bununla birlikte Türkçe ve Kazakçanın dilbilgisi yapılarını eğitsel temelli karşılaştırmada Banguoğlu (1986), Ergin

(2009), Kasym (2013), Rysbayeva (2000) ve Tuimebayev (2004) çalışmalarından faydalanılmıştır.

Öncelikle James (1980)'dan aktaran Keshavarz (2011, s.14-16)'ın önerdiği adımlar temelinde Türkçe ve Kazakçanın ses bilgisi, şekil bilgisi ve cümle ögeleri karşılaştırmak için seçilmiştir. Araştırma amacını temel düzeydeki Kazak öğrencileri oluşturduğundan dilbilgisinin tüm yapıları yerine Türkçe ve Kazakçanın temel yapılarının karşılaştırılması tercih edilmiştir. Karşılaştırılacak dilbilgisi yapıları seçildikten sonra betimleme aşamasında Türkçe ve Kazakçadaki dilbilgisi yapıları aynı ilke temelinde tanımlanmıştır. Sonrasında Oller ve Ziahosseiny (1970) tarafından ortaya atılan karşılaştırmalı çözümlemenin orta hipotezine dayalı olarak Türkçe ve Kazakça ses bilgisi, şekil bilgisi ve cümle ögeleri açısından eğitsel olarak karşılaştırılmıştır. Eğitsel temelli karşılaştırmada, Türkçe ve Kazakçadaki birbirine denk yapılar çok detaya girmeden anlaşılabilir ve kolay okunabilir şekilde ortaya konulmasına özen gösterilmiştir. Böylece öğretmen ve öğrencilerin karşılaştırılan dilbilgisi yapıları kolay anlayabilmeleri ve kullanabilmelerine imkân verilecektir (Marton, 1981b, s.168-169). Türkçe ve Kazakçanın dilbilgisi yapıları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilerek örneklerle açıklanmıştır. Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenmekte güçlük çekeceği yapılar değerlendirilmiştir. Bunun için elde edilen bilgiler Prator (1967) ve Brown (2000)'dan aktaran Keshavarz (2011, s.17)'ın dil öğreniminde ortaya sunduğu zorluk hiyerarşisi düzeylerine göre analiz edilmiştir. İlgili düzeylerde dikkate alınması gereken olumlu ve olumsuz aktarım türleri açıklanmıştır. Türkçe ve Kazakçanın ses bilgisi ile zorluk hiyerarşisinin düzeyleri hakkında bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Türkçe ve Kazakçanın Ses Bilgisi Açısından Karşılaştırılması

Ses bilgisi		
1. Alfabe		
	Türkçe	Kazakça
Harf	29	42
Ünlüler	*a, e, ı, i, o, ö, u, ü*	*a*, *e*, *ı*, *i (iy, ıy)*, *o*, *ö*, *u*, *ü*, **ä, w (üw, uw)** Rusçadan kaynaklanan ünlüler: **e, yo, yu, ya**
Teşekkül noktalarına göre:		
Kalın	*a, ı, o, u*	*a, ı, o, u*, **w (üw, uw)**
İnce	*e, i, ö, ü*	*e, i* (iy, ıy), *ö, ü*, **ä**,

Açıklık kapalılık derecelerine göre:		
Geniş	*a, e, o, ö*	*a, e, o, ö,* **ä**
Dar	*ı, i, u, ü*	*ı, i (iy, ıy), u, ü,* **w (üw, uw)**
Teşekkülleri sırasında dudakların aldığı duruma göre:		
Düz	*a, e, ı, i*	*a, e, ı, i (iy, ıy),* **ä,**
Yuvarlak	*o, ö, u, ü*	*o, ö, u, ü,* **w (üw, uw)**
Ünsüzler	*b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z*	*b, j, ç, d, f, g, ğ, h, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z,* **q, ñ, x, ts, şç, w (üw, uw)** ve **(')** ayrılma işareti, (**ь** inceltme işareti) Rusçadan kaynaklanan ünsüzler: **v, ç, ts, sç, (') ayrılma iş, (ь inceltme iş.)**
Ses tellerinin titreşim durumuna göre:		
Sert (Qatañ) ünsüzler	*ç, f, k, p, s, ş, t,* **h,**	*ç, f, k, p, s, ş, t,* **q, x, ts, sç**
Yumuşak (Uyañ) ünsüzler	*b, c, d, g, ğ, v, z,* **j, l, m, n, r, y,**	*b, j, d, g, ğ, v, z,* **h**
(Ündi ünsüzler)	—	**m, n, ñ, l, r, y, w (üw, uw)**
Teşekkül noktası bakımından ünsüzler:		
Dudak ünsüzleri	*b, m, p*	*b, m, p,* **w (üw, uw)**
Diş- dudak ünsüzleri	*f, v*	*f, v*
Diş ünsüzleri	*d, t, s, z,* **n**	*d, t, s, z,* **ts**
Damak-diş ünsüzleri	*ç,* **c, j, ş**	*ç,* **n, l,**
Ön damak ünsüzleri	*r, y,* **g, k, l,**	*r, y,* **j, ş, şç,**
Arka damak ünsüzleri	*ğ, ñ,* **g, h, k,**	*ğ, ñ,* ***q****,***x**
Gırtlak ünsüzü	*h*	*h*
(Dil ortası ünsüzleri)	—	**k, g**
Temas derecesi bakımından ünsüzler:		
Süreksiz (kapanma) ünsüzleri	*b, ç, d, g, k, p, t,* **c**	*b, ç, d, g, k, p, t,* **q, ts,** (**m, n, ñ**)
Sürekli (daralma) ünsüzleri	*f, ğ, h, j, l, v, s, ş, z,* **y, m, n, r**	*f, ğ, h, j, v, s, ş, z,* ***şç*****, x** (*l,* **y, w**)
(Diril ünsüzler)	—	**r**
(Nazal ünsüzler)	—	**m, n, ñ, l, r, y, w (üw, uw)**

1. Zorluk hiyerarşisi: aktarım ve yeniden yorumlama düzeyleri. Kazakçada 42, Türkçede ise 29 harf bulunduğundan Kazakçadaki bazı sesler Türkçede farklı sesleri karşılamaktadır. Örneğin, Kazakçada ä ünlüsü Türkçede a ve e arasında olan bir sestir. Dolayısıyla Kazak öğrenciler Türkçe sesleri telaffuz ederken dikkat etmelidir. Dikkat edilmediği takdirde Kazak öğrenciler olumlu ve olumsuz aktarımlar yapacaktır.

Ses Uyumları

	Türkçe	Kazakça
2. Ünlü Uyumu:		
a. Kalınlık-İncelik Uyumu	Türkçe ve Kazakçada kalın ünlüleri kalın ünlüler, ince ünlüleri ince ünlüler takip etmektedir.	
Örnekler	*balık, yağmur, kısa*	*balıq, jañbır, qısqa*
b.Düzlük-Yuvarlaklık Uyumu	Türkçe ve Kazakçada bu uyum türü farklılık göstermektedir.	
Temel Farklılıklar	Türkçe sözcüklerin ilk hecesinde yuvarlak ünlüler o, ö, u, ü'den sonra dar-yuvarlak	Kazakçada yazı dilinde düzlük-yuvarlaklık uyumu yoktur, aksine konuşma dilinde vardır. Kazakçada o ve ö kök dışında yer almaz. İlk

	ünlüler u,ü ve geniş-düz ünlüler ise a, e bulunmalıdır.	hecesinde o, ö, u, ü bulunan sözcüklerin ikinci hecesinde u ve ü ünlüleri yerine ı ve i ünlüleri yer almaktadır.
Örnekler	güç**lü,** gü**müş,** yol**cu,** uz**un**, od**un**	küş**ti,** kü**mis**, jol**şı,** uz**ın,** ot**ın** *(küştü, kümüs, jolşu, uzun, otun söyleniş tarzı)*
2. Zorluk hiyerarşisi: aktarım ve yeniden yorumlama düzeyleri. Türkçe ve Kazakça kalınlık-incelik uyumları açısından aynıdır. Ancak düzlük-yuvarlaklık uyumunda bazı farklılıklar vardır. Bu farklılıkları öğrenciler yeniden yorumlamalıdır.		
3. Ünsüz Uyumu:	Sözcüklerdeki yan yana gelen ünsüzlerin seda yönünden birbirleriyle uyumasıdır. Genel olarak Türkçe ve Kazakçada ünsüz uyumu aynıdır. Bu uyum Kazakçadaki sözcükler ve eklerde çok sağlamdır.	
Örnekler	biz**e**, ağaç**lar**, ağa**cı**	biz**ge,** ağaş**tar,** ağaş**tı**
a.Ünlü-Ünsüz Uyumu	Ön ve arka damak ünsüzleri ile ön ve arka damak ünlülerin birbirleriyle etkileşimi esnasında meydana gelir.	
Örnekler	*kımız, kızıl, gezmek*	*qımız, qızıl, kezuw*
3. Zorluk hiyerarşisi: aktarım ve yeniden yorumlama düzeyleri. Kazakçada ünsüz uyumu sözcük ve eklerde çok küvvetlidir. Kazak öğrencilerin bazı Türkçe sesleri sözcüğün ortasında ya da sonunda kullanma sırasında olumlu aktarım yapabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla ünsüz ve düzlük-yuvarlaklık uyumlarındaki uyum kurallarına özellikle yazma sırasında dikkat edilmelidir.		
4. Ses Olayları		
	Türkçe	Kazakça
Türleri:		
Türkçe ve Kazakçada ses bilgisinde en önemli rolü ünsüzler oynamaktadır. Kazakçada ünlüler ile ilgili sık rastlanan ses olayları vardır. Bundan dolayı Türkçe ve Kazakça arasındaki ses olayları biraz farklılık göstermektedir. Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenirken dikkat edilmesi gereken ses olayları Kazakça ile karşılaştırılarak aşağıda sunulmaktadır.		
a. Ses Türemesi	Sesler gramer kurallarına göre birbirleriyle doğrudan doğruya birleşemez. Bu nedenle sesler aralarına birleşmeyi sağlayacak bir ses gelir. **y, n, s** ve **ş** sesleri kaynaştırma harfleridir.	Kazakçada ses türemesi sözcük başında, ortasında ya da sonunda ünlü ve ünsüzlerin birbirini takip etmesi ile ortaya çıkmaktadır. Türkçedeki gibi belirli bir sesler kaynaştırma rolünde olmaz. Genellikle alıntı sözcüklerde bu ses olayı görülmektedir.
Örnekler	oda**ya**, bahçe**n**in, oda**s**ı, iki**ş**er	mülk > mülik, medrese > medirese, mana> mağına
b. Ünlü Düşmesi	Sözcüklerin ünlü ile başlayan iyelik eki aldıklarında ikinci hecedeki ünlü seslerin (-ı, - i, - u, - ü) kaybolma olayıdır.	Kazakçada bu ses olayı Türkçedeki gibi sık görülmektedir.
Örnekler	gönül > gön*lü*, boyun > boy*nu*, burun > bur*nu*	köñil > köñ*li*, moyın > moy*nı*, murın > mur*nı*

c. Ünsüz Düşmesi	Bir sözcüğe bir ek veya sözcük eklenirken seslerden birinin düşmesidir.	Kazakçada bu ses olayı çok yaygın değildir. Ancak bazı örneklerde karşılaşılmaktadır.
Örnekler	sıca**k** + **cık** = sıca**cık**	baht > baq, alıp > ap, vatan > otan
d. Yer Değiştirme	Sözcüklerde yan yana gelen iki ses yer değiştirebilir.	Kazakçada bu ses olayı Türkçedeki gibi sık görülmektedir.
Örnekler	çömlek ~ çö**lm**ek	aylan- > ay**nal**
e. Ünsüz İkileşmesi	Bazı sözcüklerde ünsüz sesler iki defa söylenir.	Kazakçada bu ses olayı Türkçe ile aynıdır.
Örnekler	yedi ~ ye*dd*i	qa*tt*ı, ap + paq > a*pp*aq
f. Benzeşme	Bazı sözcüklerde yan yana gelen iki sesin birbiriyle etkileşimidir. Benzeşme seda, teşekkül noktası, temas derecesi, nazal olma ve düzlük ve yuvarlaklık bakımından ayrılır.	Boğumlanma noktaları yakın olan (l – n, m – n, n – d, t – n, l – d, s – t, q – k) ünsüz çiflerinin benzeşerek değişmesidir.
Örnekler	ağaç + da = ağaç**ta** perşenbe ~ perşe**m**be ayak + a = aya**ğa** ben ~ **m**en gözi ~ göz**ü**	köñil + li = köñil**di** jomart + lıq = jomart**tıq** tilek + ni = tilek**ti** söz + niñ = söz**diñ** malım + dan = malım**nan**

4. Zorluk hiyerarşisi: aktarım ve yeniden yorumlama düzeyleri. Türkçe ve Kazakçadaki ses olayları ses kurallarına göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle Kazak öğrenciler özellikle ses türemesi, ünsüz ikileşmesi ve benzeşme gibi ses olaylarında zorlanabilecekleri için bu tür ses olaylarına dikkat edilmelidir.

5. Düzenli Ses Değişmeleri

Örnekler	Türkçe	Kazakça
Tr. ş > s Kz.	be**ş**, ba**ş**, ta**ş**, i**ş**, ki**ş**i, e**ş**ek	be**s**, ba**s**, ta**s**, i**s**, ki**s**i, e**s**ek
Tr. ç > ş Kz.	**ç**ay, i**ç**in, **ç**olpan, ağa**ç**	**ş**äy, ü**ş**in, **ş**olpan, ağa**ş**
Tr. y > j Kz.	**y**er, **y**aş, **y**eşil, **y**ıldız	**j**er, **j**as, **j**asıl, **j**uldız
Tr. g > k Kz.	**g**ün, **g**öz, **g**emi, **g**ündüz	**k**ün, **k**öz, **k**eme, **k**ündiz
Tr. k > g Kz.	i**k**iz, se**k**iz, i**k**iz, ö*k*üz	e**g**iz, se**g**iz, ö**g**iz
Tr. d > t Kz.	**d**il, **d**eri, **d**uman, **d**eniz	**t**il, **t**eri, **t**uman, **t**eñiz
Tr. b > m Kz.	**b**urun, **b**en, **b**in, **b**oyun	**m**urın, **m**en, **m**ıñ, **m**oyın
Tr. v > b Kz.	**v**ermek, **v**ar, **v**arlık	**b**eruw, **b**ar, **b**arlıq
Tr. o > u Kz.	s**o**ğuk, **o**ğlan, s**o**rmak	s**u**wıq, **u**lan, s**u**raw
Tr. ö > ü Kz.	**ö**ğretmek, **ö**ğrenmek	**ü**yretuw, **ü**yrenuw
Tr. ğ > w Kz.	a**ğ**ız, so**ğ**uk, a**ğ**ır, sa**ğ**lık	a**w**ız, su**w**ıq, a**w**ır, sa**w**lıq
Tr. ğ > y Kz.	düğme, bu**ğ**day, de**ğ**irmen	tü**y**me, bı**y**day, de**y**irmen
Tr. f > p Kz.	**f**ikir, **f**ayda, sını**f**, de**f**ter	**p**ikir, **p**ayda, sını**p**, dä**p**ter
Tr. f > b Kz.	**f**al, şe**f**tali	**b**al, şa**b**dalı
Tr. k > q Kz.	**k**ol, sarımsa**k**,**k**an, a**k**, **k**ar	**q**ol, sarımsa**q**, **q**an, a**q**, **q**ar
Tr. p > b Kz.	**p**azar, kar**p**uz, i**p**ek	**b**azar, qar**b**ız, ji**b**ek
Tr. h > q Kz.	ra**h**at, **h**izmet, ba**h**çe	ra**q**at, **q**ızmet, ba**q**şa
Tr. h > g Kz.	**h**ektar, **h**ipnoz, **h**arem	**g**ektar, **g**ipnoz, **g**arem

5. Zorluk hiyerarşisi: aktarım ve yeniden yorumlama düzeyleri. Türkçe ve Kazakçada

birçok ortak sözcük vardır. Ancak bu sözcükler bazı ses değişmelerinden etkilenmektedir. Bu nedenle ortak sözcüklerden hareketle bu ses değişmeleri yeniden yorumlanmalıdır. Dikkat edilmediği takdirde bu ses değişmeleri olumu ve olumsuz aktarımlara neden olacaktır.

Yukarıdaki bilgilerden anlaşılacağı üzere Türkçe ve Kazakçanın ses özellikleri ve kuralları benzerlik göstermektedir. Türkçe ve Kazakçada ortak "*a, e, ı, i, o, ö, u, ü*" sesleri mevcuttur. Bu sesler Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca ilgili sesler Türkçe öğrenme sürecinde olumlu aktarıma neden olabilir. Bu nedenle Türkçe öğretimi sırasında bunlara dikkat edildiği takdirde ünlülere yönelik zorluk hiyerarşisi aktarım düzeyi olarak tanımlanmıştır. Kazakçadaki diğer ünlüler, Türkçede bulunmadıkları için Türkçe öğretimini etkileyemez. Söz konusu ünsüzler olduğunda Kazakçadaki "*q, ñ, x, ts, şç, (uw, üw, w), (') ayrılma işareti* ve *(ь inceltme işareti)*" gibi ünsüzler Türkçede bulunmamaktadır. Ancak Kazakçadaki "*q, ñ, x, ts, şç, (uw, üw, w)*" ünsüzler, Türkçede farklı ünsüzlerle karşılanmaktadır. Farklı bir yapıda görüntülenen bu harfler Türkçe öğrenme sürecini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebileceğinden ünsüzlere ilişkin zorluk hiyerarşisi yeniden yorumlama düzeyi olarak belirlenmiştir.

Türkçe ve Kazakçada ses uyumları genel olarak benzemektedir. Kalınlık-incelik uyumu her iki lehçede de oldukça düzenlidir. Ancak düzlük-yuvarlaklık uyumu Kazakçada yazı ve konuşma dilinde farklılık gösterdiğinden Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenirken ilgili ses uyumunda güçlük çekeceği düşünülmektedir. Özellikle bu güçlük yazmada ortaya çıkacaktır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde düzlük-yuvarlaklık uyumuna dikkat edilmelidir. Genel olarak Kazak öğrencilerin ses uyumuna ilişkin zorluk hiyerarşisi aktarım ve yeniden yorumlama düzeyleri olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Kazak öğrencilere Türkçe öğretiminde Türkçe ve Kazakçadaki bazı ses değişmelerine dikkat edilmesi büyük önem arz etmektedir. Ercilasun (2007, s. 435), Türkçe ile Kazakça arasında birçok ortak sözcük mevcut olduğunu ancak bu sözcüklerin bazı ses değişmelerinden etkilendiğini ifade etmiştir. İlgili ses değişmeleri birbirine benzerlik göstermesine rağmen farklı seslerle karşılandığından Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde olumlu veya olumsuz aktarımlar yapmasına neden olacaktır. Bu nedenle ortak sözcüklerden hareketle bu ses değişmeleri Kazak öğrenciler tarafından yeniden yorumlanmalıdır. Öğrencilerin diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklar konusunda iyi tanımlanmış dilsel mesafe algısı var (Ellis, 2015) olduğu düşünüldüğünde bu ses değişmelerin Kazak öğrencileri tarafından kolay algılanabileceği

söylenilebilir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde özellikle temel düzeyde bu ses değişmelerine dikkat edilmelidir.

Tüm bu bilgilerden hareketle Türkçe ve Kazakçanın ses bilgisi yapıları eğitsel olarak karşılaştırıldığında iki zorluk hiyerarşi düzeyi tespit edilmiştir. Buna göre Kazak öğrenciler kaynak lehçenin ses özelliklerinden etkilenerek lehçeler arasında aktarımlar yapabilecektir. Bu nedenle lehçeler arasındaki benzer ve farklı sesler örnekler üzerinden yeniden yorumlanmalıdır. Lehçeler arasındaki ses bilgisi yapıların dilsel mesafesinin çok olmadığı söylenilebilir. Bunun dışında Türkçe ve Kazakçanın şekil bilgisi yapıları arasında birtakım benzerlikler ve farklılıklar vardır. Türkçe ve Kazakça arasındaki şekil bilgisine yönelik karşılaştırmalı bilgiler örneklerle Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Türkçe ve Kazakçanın Bazı Şekil Bilgisi Yapılarının Karşılaştırılması

Şekil bilgisi		
	1. İsim (Ad)	
Tanım	Türkçe	Kazakça
Canlı cansız bütün varlıkları, kavramları ve farklı durumları karşılayan sözcüklerdir.		
Tür adı ve örnekleri:		
1. Cins adlar	kitap, ağaç, su, yol, köprü	kitap, ağaş, suw, jol, köpür
2. Özel adlar:		
Kişi adlar	Korkut, Ayşe, Ahmet	Qorqıt, Ayşa, Axmet
Şehir adları	Ankara, Paris, Almatı	Ankara, Parij, Almatı
Ülke adları	Kazakistan, Türkiye, Özbekistan	Qazaqstan, Türkiya, Özbekstan
Coğrafi adları	Alp Dağları, Asya, Avrupa	Alpi Tawları, Aziya, Evropa
Olaylar	Dünya Savaşı, Kazan İhtilali	Qazan revolyutsiyası, Düniye Soğısı
Astronomi adları	Çolpan (Venüs), Ay, Ürker	Şolpan, Ay, Ürker
Hayvanlara takılan özel adlar	Kulager, Şubar, Burul, Kaptan	Qulager, Şubar,Burul, Kapitan
Kitap, dergi, gazete ve adları	Manas, Dede Korkut, Cemile, Dil ve Edebiyat,	Manas, Qorqıt Ata, Jämilya, Til jäne Ädebiyet
Dil adları	Kazakça, Türkçe, Özbekçe	—
3. Soyut adlar	dostluk, adalet, namus, akıl	dostıq, ädilet, namıs, aqıl
4. Somut adlar	toprak, dükkan, yastık, ayak	topıraq, düken, jastıq, ayaq
5. Teklik adlar	uçak, Cemile, kız, erkek	uşaq, Jämilya, qız, erkek
6. Çokluk adlar	göz**ler**, ağaç**lar,** bulut**lar,** yıldız*lar*, erkek**ler**	köz**der**, ağaş**tar**, bulut**tar**, juldız*lar*, erkek**ter**
7. Topluluk adları	meclis, orman, ordu, sınıf	mäjilis, orman, äsker, sınıp,
8.(Canlı adlar)	—	ana, kişi, jigit, qız, ata, adam
9. (Cansız adlar)	—	memleket, dombıra, kitap
10. Yalın adlar	tuz, su, as, kitap, oyun	tuz, suw, as, kitap, oyın, tuz
11. Türemiş adlar	tuz*suz*, su*lu*, as**çı**, kitap*çı*,	tuz*sız*, suw*lı*, as**paz,** kitap*şı*,

	oyun**cak**	oyın**şıq**
	İsimlerde Teklik/Çokluk	
1. Teklik	kalem, bahçe, yüzük, yastık	qalam, baqşa, jüzik, jastıq
2. Çokluk	*-lar/ -ler*	*-lar/ -ler* - **dar /-der/-tar / - ter**
Örnekler	kalem**ler,** bahçe**ler,** yüzük**ler,** yastık**lar**	qalam**dar**, baqşa**lar**, jüzik**ter,** jastıq**tar**
	İyelik Ekleri	
1. tekil kişi	*- m / - ım/ -im/* - **um/- üm**	*-m / - ım/ - im*
2. tekil kişi	*- n /- ın/ - in/* - **un/- ün**	*-ñ* / - **ñız/ - ñiz** / *ıñ/ - iñ* /- **ıñız/ - iñiz**
3. tekil kişi	*-sı/ - si/* - **su/ - sü** / *- ı/ - i/* - **u/ - ü**	*- sı/ - si / - ı/ - i*
1. çoğul kişi	*-mız/ - miz/* - **muz/ - müz /-** *ımız/ - imiz/* - **umuz/ -ümüz**	*-mız/ - miz* / *- ımız/- imiz*
2. çoğul kişi	**- nız/ - niz/ - nuz/ - nüz /** *- ınız/ - iniz/* - **unuz/ - ünüz**	**-ıñ/ -iñ** */- ıñız/ - iñiz*
3. çoğul kişi	**-ları/ - leri**	**-sı/ - si /- ı/ - i**
Örnekler	elma*m*, elma*n*, elma*sı*; gül**ümüz**, gül**ünüz**, gül**ü**	alma*m*, alma*ñ*, alma*ñız*, alma*sı*; gül**imiz,** gülder**iñ**, gülder**iñiz,** gülder**i**

1. Zorluk hiyerarşisi: aktarım ve yeniden yorumlama düzeyleri. Kazakçada ismin yapısı Türkçedeki ismin yapısına benzerdir. Ancak farklı olan noktalar özellikle ekler vardır. Bu nedenle Türkçe öğretirken bunlara dikkat edilmelidir.

	2. Hâl kategorisi	
Türleri:	Türkçe	Kazakça
a. Yalın hâli	ek almaz	ek almaz
Sorular	Kim? Ne ?	Kim? Ne ?
Örnekler	*Ali, kitap, deniz, armut*	*Äli, kitap, teñiz, armut*
b. Bulunma hâli	*-da/ -de/ -ta/ -te*	*-da/ -de/ -ta/ - te*
Sorular	nerede? kimde? ne zaman? saat kaçta? ne zaman?	nede? kimde? qaida / nerede?
Örnekler	Mehmet bugün okul*da*. Ben Ankara'*da* oturuyorum	Mexmet bügin mektep*te*. Men Ankara*da* turıp jatırmın.
c. Ayrılma hâli	*-dan/ -den/ -tan/ -ten*	*-dan/ -den/ -tan/ -ten/* **-nan/ - nen**
Sorular	Nereden?, Kimden?, Neden?	Qaidan (Nereden)?, Kimnen?, Neden?
Örnekler	Babam Türkiye'*den* geliyor. Pazar*dan* karpuz satın aldık. Dostum**dan** nar ağacı aldım.	Äkem Türkiya*dan* kele jatır. Bazar*dan* qarpız satıp aldıq. Dosım**nan** anar ağaşın aldım.
d. Yönelme hâli	**-a/ -e/ -ya/ -ye**	**-ğa/ -ge/ -qa/ -ke**
Sorular	Nereye?, Kime?, Neye?	Qayda (Nereye?), Kimge?, Nege?
Örnekler	Biz Türkiye'**ye** gidiyoruz. Dün Antalya'**ya** uçtuk.	Biz Türkiya**ğa** bara jatırmız. Keşe Antalya**ğa** uştıq.
e. Belirtme hâli	**-ı/ -i/ -u/ -ü/ -yı/ -yi/ -yu/ - yü/** *-nı/ -ni/* **-nu/ -nü**	*-nı/ -ni/* **-dı/ -di / - tı/ - ti**
Sorular	Neyi?, Kimi?, Nereyi?	Neni?, Kimdi?
Örnekler	Biz Ahmet'**i** gördük. Onun fikri*ni* dinledik.	Biz Axmet**ti** kördik. Onıñ pikir*in* tıñdadıq.
f. İlgi hâli	*- nın/ - nin/-* **nun/- nün/ - ın/ - in/ - un/ - ün**	*- niñ/ - nıñ/* **diñ/ - dıñ/ -- tiñ/ - tıñ**
Sorular	—	Neniñ?, Kimniñ?

Örnekler	Benim ülkem. Makale*nin* yazarı. Müdür**ün** odası.	Meniñ memleketim. Maqala*nıñ* avtorı. Bastıq**tıñ** bölmesi.
g. (Vasıta hâli)	—	**-men (menen)/ -ben (benen) / -pen (penen)**
Sorular	—	Nemen?, Kimmen?”
Örnekler	—	Äkem**men** futbolğa bardıq. Ot**pen** oynama.

2. Zorluk hiyerarşisi: aktarım ve yetersiz farklılaşma düzeyleri. Hâl kategorisinde Türkçe ve Kazakça arasında birtakım benzerlikler vardır. Buna göre Türkçe öğretiminde benzer hâl eklerine dikkat edilmelidir. Türkçedeki yönelme, belirtme ve ilgi hâl ekleri Kazakçaya çok az benzerlik gösterdiğinden bu yapılar olumsuz aktarıma neden olacaktır.

3. Zamirler

Tanım	Türkçe	Kazakça
Zamirler, cümlede ismin yerini tutan, isim olarak kullanılabilen sembol sözcüklerdir.		
Türleri:		
a. Kişi (şahıs) zamirleri	*ben, sen, o;* *biz, siz, onlar*	*men, sen, siz, ol;* *biz, sender (sizder) olar*
Örnekler	*Ben* üçağa bindim. *Onlar* yola çıktılar.	*Men* uşaqqq otırdım. *Olar* jolğa şıqtı.
b. Dönüşlülük zamirleri	**kendi**	**öz**
Örnekler	Bu kitabı **kendim** satın aldım. **Kendine** bu elmalardan al.	Bul kitaptı **özim** satıp aldım. **Öziñe** bul almalardan al.
c. İşaret zamirleri	*bu, şu, o, bunlar*, **şunlar, onlar, bura, şura, ora, diğeri, öbürü, öteki, beriki**	*bul, sol, ol, bular*, solar, **osılar, mına, mınaw, osı, osınaw, mine, äne, sonau, ana, anaw, analar, mınalardır**
Örnekler	*Bu* senin. (bu = kalem) **Şunu** alıyorum. (şunu = ceketi) *O* temizdir. (o = kaşık)	*Bul* seniñ. (bu = kalem) **Mınanı** alıp jatırmın. (mınaw = jaketi) *Ol* taza. (o = qasıq)
d. Belirsizlik zamirleri	*birazı*, **herkes, tümü, bütünü, bazısı, kimisi, bazıları, kimileri, kimse, hiç kimse, pek azı, pek çoğu, birkaçı, birçoğu, hepimiz, hepiniz, hepsi, her şey, hiçbir şey, başkası, biri**	*biraz*, **birew, birdeñe, birneşe, keybir, keybirew, qaysıbirew, ärkim, äldekim, ärqaysısı, ärqalay, ärqaşan, äldeneşe, birneşe ve vb.**
Örnekler	**Herkes** bir yabancı dili bilmelidir. Kişilerin *birazı* bize inanıyor.	**Ärkim** bir şetel tilin biluw kerek. Kisilerdiñ *birazı* keleşekke senedi.
e. Soru zamirleri	*kim, ne,* **kaç, hangi**	*kim, ne,* **neşe, qanşa, qay, qanday, qalay, qaşan, qayda, qaysı, kimniñ vb.**
Örnekleri	*Kim* gitti? → Ahmet gitti. **Hangisi** daha ucuz? → Şu,	*Kim* ketti? → Axmet ketti. **Qaysısı** öte arzan? → Sol, öte

	daha ucuz.	arzan.
f. İlgi zamiri	**– ki**	Kazakçada – ki eki ilgi zamiri değil, aitlik ekidir. **- ğı/ - ği/ - qı/ - ki/ -niki, - diki, - tiki**
Örnekler	*benimki, sizinki, bizimki*	*meniki, sizdiki, bizdiki*
g. (Ortaklık zamiri)	—	**bäri, barlıq, barşa, tügel, bükil, bütin ve vb.**
Örnek	—	**Bäri** üyge keldi.

3. Zorluk hiyerarşisi: yetersiz farklılaşma ve yeniden yorumlama düzeyleri. Kazakçadaki bazı zamir türleri Türkçede bulunmamaktadır. Buna göre öğrenciler Türkçe öğretiminde bu yapılardan kaçınmalıdır. Ayrıca Kazakçadaki bazı zamirler Türkçede farklı şekilde görüntülendiğinden öğrencilerin bunları anlamaları ve yorumlamalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

4. Sıfatlar

Tanım	Türkçe	Kazakça
İsmin önünde gelen ve varlıkların özelliklerini ifade eden sözcüklere sıfat denir. Kazakçada sıfatlar yapı, tip, semantik ve gramer anlamlarına göre farklı türlere ayrılır. Türkçede ise sıfatlar genel olarak ikiye ayrılır. Burada Kazakçadaki sıfat türleri semantik ve gramer türlerine göre ele alınmıştır.		
Türleri:		
1. Niteleme sıfatları	*sarı* elma, *iri* adam, *kalın* kitap, *dik* ağaç, *temiz* su, *genç* kız	*sarı* alma, *iri* adam, *qalıñ* kitap, *tik* ağaş, *taza* su, *jas* qız
(Qatıstıq sıfatları)	—	*tissiz* qozı, *küşti* adam, *jazğı* kün, *qısqı* ağaş ve vb.
2. Belirtme sıfatları		
a. İşaret sıfatları	**bu, şu, o, ol, şol, işbu**	—
Örnekler	**bu** ağaç, **şu** gelin, **o** toprak **Şu** gelin uzundur.	—
b. Soru sıfatları	**kaç, hangi, ne, nasıl, neredeki**	—
Örnekler	**kaç** kişi, **hangi** deniz, **nasıl** iş **Hangi** denizi gördün?	—
c. Belirsizlik sıfatları	**hiç, bir, bütün, bazı, başka, her, birçok, kimi, çoğu, falan, filan, az, fazla**	—
Örnekler	**her** yıl, **birçok** adam, **az** defter **Başka** ağaç verir misin?	—
d. Sayı sıfatları	İsimlerin özelliklerini sayı bakımından belirtir. Not: Kazakçada sayılar sıfat kategorisi altında değil, ayrı sayı kategorisi olarak işlenir.	
1. Asıl sayı sıfatları	*bir, iki, beş, on, on üç, otuz, altmış, yetmiş beş, yüz vb.*	*bir, eki, bes, on, on üş, otız, alpıs, jetpis bes, jüz vb.*
Örnekler	Pazardan *iki* kilo nar *üç* kilo üzüm aldım.	Bazardan *eki* kilo anar jäne *üş* kilo jüzim aldım.
2. Sıra sayı sıfatları	*- ıncı /- inci* /- **uncu /- üncü**	*- ınşı /- inşi* /- **nşı /- nşi**
Örnekler	Bu yıl *birinci* sınıfa	Bul jılı *birinşi* sınıpqa baramın.

	gidiyorum.	
3. Üleştirme sıfatları	**- ar /- er /- şar /- şer**	**- dan / - den / - tan / - ten /- nan; - nen**
Örnekler	Konuklara **ikişer** kaşık veriniz.	Qonaqtarğa **ekeuw ekewden** qasıq beriñiz.
4. Kesir sayı sıfatları	*üçte bir* elma, *yüzde iki* gelir, *beşte bir*	*üşten bir* alma, *jüzde eki* kiris, *bestiñ biri*
Örnekler	Gelenlerin *yüzde otuzu* Orta Asya'dandır.	Kelgenderdiñ *jüzde otızı* Orta Aziyadan.
5. Topluluk sayı sıfatları	**ikiz** kızlar, **üçüz** koyun, **dördüz** öğlan	**- aw / - ew; bireuw, ekeuw, uşeuw, beseuw,**
Örnekler	**İkiz** kızlar birlikte oynadı.	**Ekeuwi** birge oynadı.
6. (Boljaldıq (tahmin) sıfatları)	—	**- day/- dey/- tay/- tey/- dağan/ -degen/-tağan/-tegen/-lap/-lep/ -dap/-dep/-tap/-tep/-lar/-ler/- dar/- der/- tar/- ter**
Örnekler	—	Mektepke **ondağan** adam keldi.

4. Zorluk hiyerarşisi: aşırı ve yetersiz farklılaşma düzeyleri. Görüldüğü üzere Türkçe ve Kazakçada sıfatlar benzer olsa da Kazakçada karşılığı olmayan sıfatlar vardır. Bu durum Kazak öğrencilerin Türkçede ilgili sıfat türleri konusunda zorluk yaşamalarına neden olabilecektir. Aynı şekilde Türkçede karşılığı olmayan yapılar vardır ve bu yapılara dikkat edilmelidir.

5. Sıfatların Dereceleri

	Türkçe	Kazakça
a. Benzetme derecesi	**gibi**	—
Örnekler	nehir **gibi** uzun, buz **gibi** soğuk Dostumun **cennet gibi** yeşil bahçesi var	—
b.Karşılaştırma derecesi	**daha, nazaran, göre, bakarak**	**-raq /-rek /-ıraq /-irek/-lauw /-leuw /-dauw /-deuw /-tauw / -teuw /-ğıl /-qıl /-ğılt /-qılt / -ğıltım /-qıltım /-şıl/- şil / - şıltım /- şiltim /- añ /- qay / - şa /- şe;** **göri, qarağanda, salıstırğanda (daha anlamında)**
Örnekler	Dostumun bahçesi, seninkinden **daha** yeşildir.	Dosımnıñ baqşası seniñkinen jasıl**dauw.**
c. Aşırılık derecesi	**az, pek az, pek, çok, pek çok, fazlasıyla, epey, gayet, hayli, oldukça, fazla, ne kadar, o kadar, son derece, o derece**	—
	m, *p*, **r, s** sesler ile de kuvvetlendirilir.	*-p* sesi ile kuvvetlendirilir.
Örnekler	*sapsarı*, **tertemiz**, **yemyeşil**, *upuzun*, *kıpkırmızı* Dostumun **yemyeşil** bahçesi vardır.	*sap- sarı*, **tap- taza**, **jap- jasıl**, **appaq**, *up- uzın*, *qıp- qızıl* Dosımnıñ **jap-jasıl** baqşası bar.

d. En üstünlük- teklik derecesi	*en* sözcüğü ile yapılır	*eñ,* **öte, tım, asa, nağız, tipti, orasan**
Örnekler	*en soğuk, en uzun, en temiz* Türkiye'nin *en soğuk* yeri Kars'tır.	*eñ suwıq, eñ uzın, eñ taza* Türkiyanıñ *eñ suwıq* jeri Kars.
e. Eşitlik ve eşitsizlik derecesi	**kadar, kadar....değil**	—
Örnekler	**Cennet kadar** yeşil bahçede dostumla çay içtim.	—
f. (Jay şıray (Basit) derecesi)	—	ek almaz
Örnekler	—	sarı, taza, jasıl, tik, aq, uzın, Dosımnıñ jasıl baqşası bar.

5. Zorluk hiyerarşisi: aşırı ve yetersiz farklılaşma düzeyleri. Her ne kadar Türkçe ve Kazakça arasında renklerin ve sayıların söyleniş şekli aynı olmasına rağmen yazılım şekli farklıdır. Kazakçadaki bazı sıfat türleri ve dereceleri Türkçede farklı biçimde olduğundan Türkçe öğretiminde bunlar olumsuz aktarıma neden olacaktır. Hem öğrenci hem öğretmen Türkçedeki yapılara dikkat etmelidir.

6. Zarflar

Tanım	Türkçe	Kazakça
Fiilin önüne gelerek, eylemin anlamlarını hal, yer, zaman, sebep ve amaç bakımından ifade eden sözcüklerdir. Not: Kazakçada zarflar anlam, tip ve yapım açısından farklı türlere ayrılır. Burada Kazakçadaki zarflar sadece anlam bakımından ele alınmıştır.		
Türleri:		
a. Yer zarfları	*ileri, geri,* **aşağı, yukarı, ön, arka,** *içeri,* **dışarı,** *beri,* **sağ,** *sol,* **alt, üst**	*ilgeri, keri,* **tömen, joğarı, aldı**, **artı**, *işke*, **sırtqa,** *beri,* **äri, oñ**, *sol,* **aldı-artında**
Örnekler	Biz *ileri* yürüdük *sonra* içeri girdik.	Biz *ilgeri* jürdik *sosın* işke kirdik.
b. Zaman zarfları	**dün, yarın, şimdi, gece,** *gündüz,* **demin, er,** *geç,* **erken, daha, akşam, sabah, sabahleyin, geceleyin, şimdilik, akşamleyin, artık, sonra, öğleyin**	**keşe,** *bügin,* **erteñ, qazir, keşke, anda-sanda, tañerteñ, bıltır,** *kündiz, keş*
Örnekler	Fatma *gündüz,* Ali ise *geç* geldi.	Fatima *kündiz,* Äli *keş* keldi.
c.Nasıllık-nicelik zarfları	**iyi, doğru, çocukça, iyice, güzelce, böyle, için**	**jaqsı, tez, äreñ, jedel, osılay, közbe- köz, betpe-bet**
Örnekler	Ablam yemeği **iyi** yapıyor.	Äpkem tamaqtı **jaqsı** jasaydı.
d.Azlık-çokluk zarfları	**en, daha, pek, çok**, *az, biraz,* **fazla, en çok**	**sonşa, sonşalıq**, *biraz, az,* **azdı-köpti, azğantay, onşa, biren-saran**
Örnekler	Anneme *biraz* su verir misin?	Anama *biraz* su beresiñ ba?
e.(Küvvetlendirme zarfları)	—	**eñ, asa, nağız, öte, tım, keremet, barınşa, müldem, säl, däl, tipti**
Örnek	—	Bala **barınşa** qattı küldi.
f. (Amaç zarfları)	—	**ädeyi, jorta, qasaqana, köre tura, bile tura, ädeyilep**
Örnek	—	Ol Nurjanğa **bile tura** söylemedi.

g.(Sebep- sonuç zarfları)	—	**amalsızdan, bosqa, bekerge, tekke, lajısızdan, şarasızdan, qur bosqa, joqqa, tekten- tekke**
Örnek	—	Almatıdağı dosına **şarasızdan** ketti.
h. (Toplama zarfları)	—	**bir-birden, az-azdan, köp-köpten, bas-basına, top-tobımen**
Örnek	—	Biz ağaştardı **bir-birden** tasıdıq.

6. Zorluk hiyerarşisi: yeniden yorumlama ve yetersiz farklılaşma düzeyleri. Zarflar konusunda iki lehçede birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar öğrencilerin olumsuz aktarım yapmasına neden olacaktır.

Fiil Çekimi (Haber Kipleri)

7. Şimdiki Zaman

	Türkçe	Kazakça
a. Olumlu çekim	Fiil + (-ı; -i; -u; -ü) **+ yor (şimdiki zaman eki)** + kişi eki	**1. Tip Şimdiki Zaman (Naq Osı Saq)** a. **(-otır; -tur; -jatır; -jür)** + kişi eki; b. fiil + **(-ıp; -ip; - p) + (-otır; - tur; - jatır; - jür)** + kişi eki; c. fiil + **(-a; -e)** + **(- jatır)** + kişi eki; **2. Tip Şimdiki Zaman (Auwıspalı Osı Saq)** a. fiil + **(-da;-de; -ta; -te)** + kişi eki; b. fiil + **(-ıp; -ip; - p)** + fiil + **(-a; - e; - y)** + kişi eki; c. fiil + **(-a; -e; -y)** + kişi eki.
Örnekler	Biz kitap oku**yor**uz. Sen geli**yor**sun.	**1. Tip.** Biz kitap oq**ıp otırmız** / **turmız/ jatırmız/ jürmiz**. Sen kel**e jatırsıñ.** **2. Tip.** Biz kitap oq**udamız**. Biz kitap oq**ıp turamız / jüremiz.** Sen kel**esiñ.**
b. Olumsuz çekim	ünlü ve ünsüz ile biten fiil + **(-mı/ -mi/-mu/ -mü**) + **yor** + kişi eki	**1. Tip.** a. **(-otır; -tur; -jat(ır); -jür)** + **(-ğan/ -gen/ -qan)** + **(joq)** + kişi eki; b. fiil + **(-ıp; -ip; -p)** + **(-otır; - tur; - jat(ır); -jür**) + **(- ğan/ -gen/ - qan)** + **(joq)** + kişi eki; c. fiil + **(-a; -e) + (-jat(ır)) + (joq)** + kişi eki; **2. Tip.** a. fiil + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe) + (-y) + fiil + (-a; -e; -y)** + kişi eki; b. fiil + **(-ıp; -ip; -p)** + fiil + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe) + (-y)** + kişi eki;

		c. fiil + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ - pa/ -pe)** + **(-y)** + kişi.
Örnekler	Biz kitap oku**muyor**uz. Sen gel**miyor**sun.	**1. Tip.** Biz kitap oq**ıp otırğan joqpız / turğan joqpız/ jatqan joqpız/ jürgen joqpız.** Sen **kele jatqan joqsıñ.** **2. Tip.** Biz kitap oq**ımay turamız / jüremiz.** Biz kitap oq**ıp turmaymız / jürmeymiz.** Sen kel**meysiñ.**
c. Olumlu soru çekimi	Fiil + **şimdiki zaman** + ... **mu** + kişi ekleri	**1. Tip.** a. **(-otır; -tur; - jatır; -jür)** + kişi eki + **(- ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe);** b. fiil + **(-ıp; -ip; -p)** + **(-otır; -tur; -jatır; -jür)** + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe);** c. fiil + **(-a;-e)** + **(-jatır)** + kişi eki + **(- ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe);** **2. Tip.** a. fiil + **(-da; -de; -ta; -te)** + kişi eki + **(- ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe);** b. fiil + **(-ıp; -ip; -p)** + fiil + **(-a; -e; -y)** + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ - be/ -pa/ -pe);** c. fiil + **(-a;-e;-y)** + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe).**
Örnekler	Biz kitap oku**yor muyuz?**	**1. Tip.** Biz otır**mız ba?** Biz kitap oq**ıp otırmız ba?** / **turmız ba?/ jatırmız ba?/ jürmiz be?** Sen kel**e jatırsıñ ba?** **2. Tip.** Biz kitap oqu**damız ba?** Biz kitap oq**ıp turamız ba? / jüremiz be?** Sen kel**esiñ be?**
d. Olumsuz soru çekimi	Fiil + **olumsuz şimdiki zaman** + ... **mu** + kişi ekleri	**1. Tip.** a. **(-otır; -tur; -jat(ır); -jür)** + **(- ğan/ -gen/ -qan)** + (joq) + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe);** b. fiil + **(-ıp; -ip; -p)** + **(-otır; -tur; -jat(ır); -jür)** + **(-ğan/ -gen/ -qan)** + (joq) + kişi eki+ **(-ma/ -me/ -ba/ -be/-pa/ -pe);** c. fiil + **(-a;-e)** + **(-jat(ır))** + (joq) + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/-pe);** **2. Tip.** a. fiil + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/-pe)** + **(-y)** + fiil + **(-a;-e; -y)** + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/-pe);** b. fiil + **(-ıp;-ip;-p)** + fiil +

		(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe) + **(-y)** + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe);** c. fiil + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe)** + **(-y)** + kişi eki + **(-ma/ -me/ - ba/ -be/ -pa/-pe);**
Örnekler	Sen gelmi**yor musun?**	**1. Tip.** Biz otır**ğan joqpız ba?** Biz kitap oq**ıp otırğan joqpız ba? / turğan joqpız ba?/ jatqan joqpız ba?/ jürgen joqpız ba?** Sen kel**e jatqan joqsıñ ba?** **2. Tip.** Biz kitap oq**ımay turamız ba? / jüremiz be?** Biz kitap oq**ıp turmaymız ba? / jürmeymiz be?** Sen kel**meysiñ be?**

7. Zorluk hiyerarşisi: birleşme ve yeniden yorumlama düzeyleri. Kazakçadaki şimdiki zaman yapısı Türkçede tek ve farklı yapıda görünmektedir. Öğrenciler öğrenme güçlüğü yaşayabileceğinden Türkçe şimdiki zamanın yapısı ayrıntılı olarak öğretilmelidir.

8. Görülen Geçmiş Zaman

	Türkçe	Kazakça
Olumlu çekim	Fiil+ *(-dı/ -di* / **-du/ -dü**/ - *tı/ -ti/* **-tu/ - tü)** + kişi eki	**1. Tip Görülen Geçmiş Zaman (Jedel Ötken Saq)** a. Fiil + *(-dı/ -di /-tı/ -ti)* + kişi eki; b. Fiil + **(-ıp; -ip; -p)** + fiil + *(-dı/ -di /-tı/ -ti)* + kişi eki. **2. Tip Görülen Geçmiş Zaman (Auwıspalı Ötken Saq)** a. Fiil+ **(-atın/ -etin/ -ytın/ -ytin)** + kişi eki; b. Fiil + **(-atın/ -etin/ -ytın/ -ytin)** + **(-ed(i))** + kişi eki; c. Fiil + **(-uwşı/ -uwşi)** + **(-ed(i))** + kişi eki.
Örnekler	Sen kımız iç*tin*.	**1. Tip.** Sen kımız iş*tiñ.* Sen kımız işi**p** kel*diñ*. **2. Tip.** Sen kımız işe*tin*siñ. Sen kımız işe*tin* **ediñ.** Sen kımız iş**uwşi ediñ.**
Olumsuz çekim	Fiil+ *(-ma/ -me)* + *(-dı/ - di)* + kişi eki	**1. Tip.** a. Fiil + (*-ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/ -pe)** + (*-dı/ -di*) + kişi eki; b. Fiil + **(-ıp; -ip; -p)** + fiil + (*-ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/ -pe**) + (*-dı/ -di*) + kişi eki; c. Fiil + (*-ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/ -pe)** + **(-a;-e; -y)** + fiil + (*-dı/ -di /-tı/ -ti*) + kişi eki. **2. Tip.** a. Fiil+ (*-ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/ -pe)** + **(-ytın/ -ytin)** + kişi eki; b. Fiil + (*-ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/ -**

		pe) + **(-ytın/-ytin)** + **(-ed(i))** + kişi eki; c. Fiil + (*-ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/ -pe)** + **(-uwşı/-uwşi)** + **(-ed(i))** + kişi eki.
Örnekler	Sen kımız iç*medin*.	**1. Tip.** Sen kımız iş**pe***diñ*. Sen kımız iş**ip** kel*mediñ*. Sen kımız iş**pey** kel*diñ*.
Olumlu soru çekimi	Fiil+ **görülen geçmiş zamam eki** + kişi eki + **(-mı/ -mi)**	**2. Tip.** Sen kımız iş**peytin**siñ**.** Sen kımız iş**peytin ediñ.** Sen kımız iş**peuwşi ediñ.** **1. Tip.** a. Fiil + (*-dı/ -di /- tı/ - ti*) + kişi eki + (*- ma/ - me/ - ba/ -be/ - pa/ -pe*); b. Fiil + **(-ıp; -ip; -p)** + fiil + (*-dı/ -di /- tı/ - ti*) + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe)**; **2. Tip.** a. Fiil+ **(-atın/ -etin/ -ytın/ -ytin)** + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe);** b. Fiil + **(-atın/ -etin/ -ytın/ -ytin)** + **(-ed(i)**) + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe);** c. Fiil + **(-uwşı/ -uwşi**) + (**-ed(i**)) + kişi eki + (**-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/-pe**).
Örnekler	Sen kımız iç*tin* **mi?**	**1. Tip.** Sen kımız iş*tiñ* **be?** Sen kımız işip kel*diñ* **be?** **2. Tip**. Sen kımız iş**etinsiñ be?** Sen kımız iş**etin ediñ be?** Sen kımız iş**uwşi ediñ be?**
Olumsuz soru çekimi	Fiil + *(-ma/ - me)* + *(-dı/ - di)* + kişi eki + **(-mı/ -mi)**	**1. Tip.** a. Fiil + (*-ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/-pe)** + (*-dı/-di*) + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/-pe);** b. Fiil + **(-ıp; -ip; -p)** + fiil + (*-ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/-pe)** + (*-dı/ -di*) + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe)**; c. Fiil + (*-ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/ -pe)** + **(-a;-e; -y)** + fiil + (*-dı/ -di* /**-tı/ -ti)** + kişi eki + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe);** **2. Tip.** —
Örnekler	Sen kımız iç*medin* **mi?**	**1. Tip.** Sen kımız iş**pe***diñ* **be?** Sen kımız iş**ip** kelme*diñ* **be?** Sen kımız iş**pey** kel*diñ* **be?** **2. Tip.** —

8. Zorluk hiyerarşisi: birleşme düzeyi. Kazakçadaki görülen geçmiş zaman ekleri Türkçedeki görülen geçmiş zaman ekleriyle benzerlik göstermektedir. Kazakçadaki iki geçmiş zaman türü Türkçede tek bir yapıya karşılık geldiği için öğrencilerin bunları

öğrenmeleri kolay olacağı düşünülmektedir. Tek yapı içerisinde benzerlik gösterdiği için öğrenciler Türkçe görülen geçmiş zaman kipini öğrenirken olumlu aktarım yapacaktır.

9. Öğrenilen Geçmiş Zaman

	Türkçe	Kazakça
Olumlu çekim	Fiil + **(-mış/ -miş/ -muş/ -müş)** + kişi eki Zaman eki fiilin son ünlüsüne göre değimektedir. - a/ - ı → mış; - e/ - i → miş; - o/ - u → muş; - ö/ - ü → muş.	**1. Tip Öğrenilen Geçmiş Zaman (Burınğı Ötken Saq)** a. Fiil + **(-ğan/ -gen/ -qan/ -ken)** + kişi ekleri; b. Fiil + **(-ğan/ -gen/ -qan/ -ken)** + **edi** + kişi ekleri; c. Fiil + **(-ğan/ -gen/ - qan/ -ken)** + **eken** + kişi ekleri. **2. Tip** a. Fiil + **(-ıp/ - ip/ -p)** + kişi ekleri b. Fiil + **(- ıp/ - ip/ -p)** + edi + kişi ekleri.
Örnekler	Cemile "Kızıl Elma" kitabını oku**muş**tur.	**1. Tip**. Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan**. Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan edi**. Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan eken.** **2. Tip.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oq**ıptı**. Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oq**ıp edi.**
Olumsuz çekim	Fiil + *(- ma/ - me)* + **(-mış/ -miş)** + kişi eki	**1. Tip.** a. Fiil + (- *ma/ - me/* - **ba/ - be/ - pa/ -pe)** + **(-ğan/ -gen)** + kişi eki; b. Fiil + (- *ma/ - me/* - **ba/ -be/ - pa/ -pe)** + **(-ğan/ -gen)** + **edi** + kişi eki; c. Fiil + (- *ma/ - me/* - **ba/ -be/ - pa/ -pe)** + **(-ğan/ -gen)** + **eken** + kişi eki; d. Fiil + **(- ğan/ -gen/ -qan/ -ken)** + **(joq, emes)** + kişi ekleri; e. Fiil + **(- ğan/ -gen/ -qan/ -ken)** + **(joq, emes)** + edi + kişi ekleri; f. Fiil + **(- ğan/ -gen/ -qan/ -ken)** + **(joq)** + eken + kişi ekleri. **2. Tip.** a. Fiil + (- *ma/ - me/* - **ba/ - be/ - pa/ -pe)** + **(-p)** + kişi eki; b. Fiil + (- *ma/ - me/* - **ba/ - be/ - pa/ -pe)** + **(-p)** + edi + kişi eki.
Örnekler	Cemile "Kızıl elma" kitabını oku**mamış**tır.	**1. Tip.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**mağan**. Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**mağan edi.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın

		oqı**mağan eken.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan joq / emes.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan joq edi / emes edi.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan joq eken.** **2. Tip.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**maptı**. Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**map edi.**
Olumlu soru çekimi	Fiil + **(-mış/ -miş/ -muş/ -müş)** + **(-mı/ -mi/ -mu/ -mü)** + kişi eki.	**1. Tip.** a. Fiil + **(-ğan/ -gen/ -qan/ -ken)** + **(- ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe)** + kişi ekleri; b. Fiil + **(- ğan/ -gen/ -qan/ -ken)** + **edi** + **(- ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe)** + kişi ekleri; c. Fiil + **(- ğan/ -gen/ -qan/ -ken)** + **eken** + **(- ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe)**+ kişi ekleri. **2. Tip.** a. Fiil + **(- ıp/ - ip/ -p)** + **(- ma/ - me/ - ba/ - be/ - pa/ -pe)** + kişi ekleri; b. Fiil + **(-ıp/ - ip/ -p)** + edi + **(-ma/ -me/ -ba/ - be/ - pa/ -pe)** + kişi ekleri.
Örnekler	Cemile "Kızıl elma" kitabını oku**muş mu?**	**1. Tip.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan ba?** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan edi me?** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan eken be?** **2. Tip.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oq**ıp pa?** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oq**ıp edi me?**
Olumsuz soru çekimi	Fiil + *(-ma/ - me)*+ **(-mış/ -miş)** + **(-mı/ -mi)** + kişi eki.	**1. Tip.** a. Fiil + (- *ma/ -me/* **-ba/ -be/ -pa/ -pe)** + **(-ğan/ -gen)** + **(-ma/-me/-ba/-be/-pa/-pe)** +kişi eki; b. Fiil + (- *ma/ -me/* - **ba/-be/-pa/ -pe)** + **(-ğan/-gen**) + **edi** + **(-ma/-me/-ba/-be/-pa/-pe)** + kişi eki; c. Fiil + (- *ma/ -me/* - **ba/ -be/ -pa/ -pe)** + (**-ğan/ -gen**) + **eken** + (- **ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe)**+ kişi eki; d. Fiil + **(- ğan/ -gen/ -qan/ -ken)** + **(joq, emes)** + **(- ma/ -me/ -ba/ -**

		be/ -pa/ -pe) + kişi ekleri. **2. Tip.** a. Fiil + (- *ma/ - me/* **-ba/ -be/ -pa/ -pe)** + **(-p)** + **(- ma/ -me/ - ba/ -be/ -pa/ -pe)** + kişi eki; b. Fiil + (- *ma/ - me/* **-ba/ -be/ -pa/ -pe)** + **(-p)** + **edi** + **(- ma/ -me/ - ba/ -be/ -pa/ -pe)** + kişi eki.
Örnekler	Cemile "Kızıl elma" kitabını oku**mamış mı?**	**1.Tip.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**mağan ba?** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**mağan edi me?** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**mağan eken be?** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**ğan joq pa? / emes pe?** **2. Tip.** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**map pa?** Jamilya "Qızıl Alma" kitabın oqı**map edi me?**
9. Zorluk hiyerarşisi: birleşme ve yeniden yorumlama düzeyleri. Türkçe ve Kazakçanın öğrenilen geçmiş zaman ekleri arasında benzerlik yoktur. Kazakçada incelenen iki öğrenilen geçmiş zaman türü Türkçede tek bir yapıya karşılık gelmektedir. Buna göre Kazak öğrenciler öğrenilen geçmiş zaman eklerini öğrenmekte güçlük çekecektir.		
10. Gelecek Zaman		
	Türkçe	Kazakça
Olumlu çekim	Fiil+ (y) **-acak/** (y) **–ecek** + kişi ekleri; ünlü ile biten fiil + (y) + **(- acak/ -ecek)** + kişi ekleri; ünsüz ile biten fiil + (**-acak/ -ecek)** + kişi ekleri	**1.Tip Gelecek Zaman (Auwıspalı Keler Şaq)** Fiil + **(-a/-e/-y)** + kişi ekleri. **2.Tip Gelecek Zaman (Boljaldı Keler Şaq)** Fiil + **(-ar/-er/-r)** + kişi ekleri. **3.Tip Gelecek Zaman (Maqsattı Keler Şaq)** Fiil + **(-maq/-mek/-baq/-bek/-paq/-pek)/(-maqşı/-mekşi/-baqşı/-bekşi/-paqşı/-pekşi)** + kişi ekleri.
Örnekler	Memleketimizi özley**eceğiz.** Ali İstanbul'a gid**ecek.**	**1.Tip.**Memleketimizdi sağın**a**mız.Ali İstanbulğa ket**e**di. **2.Tip.**Memleketimizdi sağın**ar**mız. Ali İstanbulğa ket**er.** **3.Tip.**Memleketimizdi sağın**baq**pız / sağın**baqşı**mız. Ali İstanbulğa ket**pek**/ ket**pekşi.**
Olumsuz çekim	Fiil + (*-ma/-me*) + (-(y)+ **acak/** - (y) + **ecek)** + kişi eki	**1.Tip.** Fiil + (*- ma/ - me/* **-ba/ -be/ -pa/-pe)** + **(-a/-e/-y)** + kişi ekleri. **2.Tip.** Fiil + (**-mas/-mes/-bas/-bes/-pas/-pes)** +kişi ekleri. **3.Tip.** Fiil+**(- maq/- mek/- baq/ -bek/-paq/-pek) /(-maqşı/-mekşi/**

		-baqşı/-bekşi/-paqşı/-pekşi)+ **emes** + kişi ekleri.
Örnekler	Memleketimizi özle**meyeceğiz**. Ali İstanbul'a git**meyecek.**	**1.Tip.**Memleketimizdi sağın**bay**mız. Ali İstanbulğa ket**pey**di. **2.Tip.**Memleketimizdi sağın**bas**pız. Ali İstanbulğa ket**pes**. **3.Tip.**Memleketimizdi sağın**baq emes**piz / sağın**baqşı emes**piz. Ali İstanbulğa ket**pek emes/** ket**pekşi emes.**
Olumlu soru çekimi	Fiil + (-(y)+ **acak**/ -(y) + **ecek**) + (**-mı/ -mi**)+ kişi ekleri	**1.Tip.** Fiil + **(-a/-e/-y)** + kişi ekleri + **(-ma/-me/-ba/-be/-pa/-pe).** **2.Tip.** Fiil + **(-ar/-er/-r)** + kişi ekleri + **(-ma/-me/-ba/-be/-pa/ -pe).** **3.Tip.** Fiil + **(-maq/-mek/-baq/ -bek/-paq/-pek) /(-maqşı/-mekşi/ -baqşı/-bekşi/-paqşı/-pekşi)** + kişi ekleri + **(- ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe).**
Örnekler	Memleketimizi **özleyecek miyiz?** Ali İstanbul'a gid**ecek mi?**	**1.Tip.** Memleketimizdi sağın**a**mız **ba?** /Ali İstanbulğa ket**e me?** **2.Tip.** Memleketimizdi sağın**ar**mız **ba?** Ali İstanbulğa ket**er me?** **3.Tip.** Memleketimizdi sağın**baq**pız **ba?** / sağın**baqşı**mız **ba?** Ali İstanbulğa ket**pek pe?**/ ket**pekşi me?**
Olumsuz soru çekimi	Fiil + (*-ma/-me*) + (-(y)+ **acak/** - (y) + **ecek**) + **(-mı/ -mi)**+ kişi eki	**1.Tip.** Fiil + (*-ma/ -me*/ **-ba/ -be/ -pa/ -pe)** + **(-a/-e/-y)** + kişi ekleri. **2.Tip.** Fiil + **(- mas/ -mes/ -bas/ -bes/ -pas/ -pes)** + kişi ekleri + **(-ma/ -me/ -ba/ -be/ -pa/ -pe).** **3.Tip. —**
Örnekler	Memleketimizi **özlemeyecek miyiz?** Ali İstanbul'a git**meyecek mi?**	**1.Tip.** Memleketimizdi sağın**bay**mız **ba?** /Ali İstanbulğa ket**pey me?** **2.Tip.** Memleketimizdi sağın**bas**pız **ba?** Ali İstanbulğa ket**pes pe?** **3. Tip. —**

10. Zorluk hiyerarşisi: birleşme ve yeniden yorumlama düzeyleri. Kazakçada incelenen üç gelecek zaman türü Türkçede tek bir yapıya karşılık geldiği görülmektedir. Buna göre öğrenciler Türkçe gelecek zaman eklerini öğrenme sürecinde zorluk çekecektir.

11. Geniş Zaman

	Türkçe	Kazakça
Olumlu çekim	Fiil + **(-r/-ar/-er/-ır/-ir/ -ur/ -**	Fiil + **(-a/-e/-y)** + kişi ekleri

	ür) + kişi eki	
Örnekler	Sen annemi düşün**ür**sün. Uçak saat sekizde gel**ir**.	Sen anamdı oil**ay**sıñ. Üşaq sağat segizde kel**e**di.
Olumsuz çekim	Ben + ...fiil + **(-mam/ -mem);** Sen + ...fiil + **(-mazsın/ -mezsin)**; O + ...fiil + **(-maz/-mez);** Biz + ...fiil + **(-mayız/ -meyiz);** Siz + ...fiil + **(-mazsınız/ -mezsiniz)**; Onlar + ...fiil + **(-mazlar/ -mezler)**	Fiil + **(-ma/-me/-ba/-be/-pa/-pe)** + **(-a/-e/-y)** + kişi ekleri
Örnekler	Sen annemi düşün**mez**sin. Uçak saat sekizde gel**mez**.	Sen anamdı oila**may**sıñ. Üşaq sağat segizde kel**mey**di.
Olumlu soru çekimi	fiil + **(-r/-ar/-er/-ır/-ir/ -ur/ -ür)** + **(-mı/-mi/-mu/-mü)** + kişi eki	Fiil + **(-a/ -e/ -y)** + kişi ekleri + **(-ma/-me/-ba/-be/-pa/-pe)**
Örnekler	Sen annemi düşün**ür müsün?** Uçak saat sekizde gel**ir mi?**	Sen anamdı oil**ay**sıñ **ba?** Üşaq sağat segizde kel**e me?**
Olumsuz soru çekimi	fiil + **(geniş zaman eki)** + **(-mı/ -mi/-mu/-mü)** + kişi eki	Fiil + (**-ma/-me/-ba/-be/-pa/-pe)** + **(-a/-e/-y)** + kişi ekleri + **(-ma/-me/-ba/-be/-pa/-pe)**
Örnekler	Sen annemi düşün**mez misin?** Uçak saat sekizde gel**mez mi?**	Sen anamdı oila**may**sıñ **ba?** Üşaq sağat segizde kel**mey me?**

11. Zorluk hiyerarşisi: yeniden yorumlama düzeyi. Kazakçadaki geniş zaman yapısı Türkçede yeni yapıyla karşılanmaktadır. Buna göre Türkçe geniş zaman yapısında öğrencilerin zorluk çekebileceği düşünülmektedir. Bu durumda Kazak öğrenciler bu ekleri kullanırken dikkatli olmalıdır.

Fiil Kipleri

12. Emir Kipi

Tanım	Türkçe	Kazakça
Bir hareketin emir ile yapılmasını ifade eder. Not: Türkçede 1. tekil (ben) ile 1. çoğul (biz) kişilerde emir kipi kullanılmaz.		
Olumlu çekim		
1. tekil kişi	—	Fiil + **(-ayın /-yın /-eyin /-yin)**
2. tekil kişi	—	a. sen: - b. siz: fiil + **(-ıñız/-ñız /-iñiz/ -ñiz)**
3. tekil kişi	Fiil + (*-sın /-sin* / **-sun /-sün)**	Fiil + (*-sın /-sin*)
1. çoğul kişi	—	Fiil + **(-ayıq/-yıq/-eyik/-yik)**
2. çoğul kişi	Fiil + **(-ın/-in/-un/-ün/-ınız/ -iniz /-unuz /-ünüz)**	a. Fiil + **(-ıñdar/-ñdar/-iñder/ -ñder);** b. Fiil + **(-ıñızdar/-ñızdar/ -iñizder /-ñizder)**
3. çoğul kişi	Fiil + (*-sınlar /-sinler/-* **sunlar/-sünler**)	Fiil + (*-sın /-sin*)
Örnekler	Sen kitap *yaz.*	Sen kitap *jaz.*

Olumsuz çekim	Fiil + (*-ma/-me*) + emir eki+ kişi ekleri	(*-ma/-me/* **-ba/-be/-pa/-pe**) + emir eki+ kişi ekleri
Örnekler	Sen kitap yaz*ma.* Siz kitap yaz*mayın*.	Sen kitap jaz*ba.* Siz kitap jaz*bañız*.
Olumlu soru çkimi	*3. şahıs eki tekil/çokluk* + fiil + emir eki + **(-mı?/-mi?)**	*3. şahıs eki tekil/çokluk* + fiil + emir eki + (**-ma?/-me?/-ba?/ be?/ -pa?/-pe?**)
Örnekler	O kitap yaz*sın* **mı?**	Ol kitap jaz*sın* **ba?**
Olumsuz soru çekimi	3. şahıs eki tekil/çokluk + fiil + (*- ma/ -me*) + emir eki + **(-mı?/-mi?)**	3. şahıs eki tekil/çokluk + fiil + (*-ma/-me/*-**ba-be/-pa/-pe)** + emir eki + (**-ma?/-me?/-ba?/-be?/ -pa?/-pe?)**
Örnekler	O kitap yaz*masın* **mı?**	Ol kitap jaz*basın* **ba?**

12. Zorluk hiyerarşisi: yeniden yorumlama ve yetersiz farklılaşma düzeyleri. Türkçe ve Kazakça emir kipi açısından çok az benzerlik göstermektedir. Bu nedenle bu tür kipi öğrenme sürecinde olumsuz aktarıma neden olacaktır. Öğrenciler Türkçede farklı olan emir kipi eklerini yeniden yorumlamaları ve dikkat etmeleri gerekmektedir.

13. Şart Kipi

Tanım	Türkçe	Kazakça
Yapıldığı hareketin şart şeklinde olduğunu ifade etmek için fiil kök ve gövdelerine şart eki eklenir.		
Olumlu çekim		
1. tekil kişi	Fiil + (*-sa /- se*) + ... (*-m*)	Fiil + (*-sa /- se*) + ... (*-m*)
2. tekil kişi	Fiil + (*-sa /- se*) + ... (*- n*)	a. Fiil + (*-sa /- se*) + ... (*- ñ*); b. (*-sa /- se*) + ... **(-ñız/-ñiz**)
3. tekil kişi	Fiil + *(-sa /- se*) + ...(-)	Fiil + (*-sa /- se*) + ... (-)
1. çoğul kişi	Fiil + (*-sa /-se*) + ... (*-k*)	Fiil + (*-sa /-se*) + ... (**-q** /*-k*)
2. çoğul kişi	Fiil + (*-sa /- se*) + ... (*- nız/ - niz*)	a. Fiil + (*-sa /- se*) + ... (**-ñdar/ -ñder)**; b. Fiil + (*-sa/-se*) + ... **(-ñızdar** /**-ñizder)**
3. çoğul kişi	Fiil + (*-sa /-se*) + ... **(-lar /-ler)**	Fiil + (*-sa / -se*) + ... (-)
Örnekler	Biz üzüm al*sak.*	Biz jüzim al*saq.*
Olumsuz çekim	Fiil + (*-ma /-me*) + şart eki + kişi ekleri	Fiil + (*-ma/-me/*-**ba/-be/-pa/-pe**) + şart eki + kişi ekleri
Örnekler	Biz üzüm al*masak.*	Biz jüzim al*masaq*.
Olumlu soru çekimi	Fiil + şart eki + kişi eki + ... **(-mı?/-mi?)**	Fiil + şart eki + (**-ma?/-me?/ -ba?/-be?/-pa?/-pe?**)
Örnekler	Üzüm al*sak* **mı?**	Biz jüzim al*saq* **pa?**
Olumsuz soru çekimi	Fiil + (*- ma/ -me*) + şart eki + ... **(-mı?/-mi?)**	Fiil + (*-ma/-me/*-**ba/-be/-pa/-pe)** + şart eki + (**-ma?/-me?/-ba?/-be?/ -pa?/-pe?**)
Örnekler	Üzüm al*masak* **mı?**	Biz jüzim al*masaq* **pa?**

13. Zorluk hiyerarşisi: aktarım düzeyi. Türkçe ve Kazakça şart kipinin ekleri açısından benzerlik göstermektedir. Buna göre Türkçe şart kipini öğrenme süreci büyük zorluklara neden olmaz. İki lehçe arasındaki şart kipi ekleri benzer olduğu için olumlu aktarıma yol açacaktır.

14. İstek Kipi

Tanım	Türkçe	Kazakça

Yapılacak olan veya yapılmış hareketin istendiğini belirtir. Not: Türkçede istek çekiminde sen/ siz/ o/ onlar çekimleri kullanılmaz. Çünkü bu şahıslarda emir formları kullanılır.		
Olumlu çekim		
1. tekil kişi	Fiil + **(-(y) ayım / -(y) eyim)**	Fiil + (**-qı /-ki /-ğı /-gi**) + ..(**-m**)
2. tekil kişi	Fiil + (-(y) asın / -(y) esin)	a. Fiil + (**-qı /-ki /-ğı /-gi**) + ...(**-ñ**); b. Fiil + **(-qı /-ki /-ğı /-gi)** + ... **(- ñız /-ñiz)**
3. tekil kişi	Fiil + (-(y) a / -(y) e)	Fiil + **(-qı /-ki /-ğı /-gi)** + ... **(-sı/-si)**
1. çoğul kişi	Fiil + **(-(y) alım /- (y) elim)**	Fiil + **(-qı /-ki /-ğı /-gi)** + ... **(-mız /-miz)**
2. çoğul kişi	Fiil + (-(y) asınız / -(y) esiniz)	a. Fiil + **(-qı /-ki /-ğı /-gi)** + ... **(-larıñ /-leriñ)**; b. Fiil + **(-qı /-ki /-ğı /-gi)** + ... **(-larıñız /-leriñiz)**
3. çoğul kişi	Fiil + (-(y) alar /- (y) eler)	Fiil + **(-qı /-ki /-ğı / -gi)** + ... **(-ları /-leri)**
Örnekler	Ben otur**ayım.**	Meniñ otır**ğım keledi.**
Olumsuz çekim	Fiil + **(-ma** /-*me*) + **y + istek eki**	Fiil + **istek eki** + (**kel**-) + (- *me*) + **(-y /-gen /-s)** + kişi ekleri
Örnekler	Ben otur**mayayım.**	Meniñ otır**ğım kelmeydi**.
Olumlu soru çekimi	Fiil + **istek eki** + şahıs eki + ... **(-mı? /-mi?)**	Fiil + **istek eki** + (**kel**-) + **(-ma?/ -me?/-ba?/-be?/-pa?/-pe?)**
Örnekler	Ben otur**ayım mı?**	Meniñ otır**ğım keledi me?**
Olumsuz soru çekimi	Fiil + **(-ma/** *-me)* + **(-yayım / - yeyim /-yalım** / **-yelim)** + ... **(- mı? /-mi?)**	Fiil + **istek eki** + (**kel**-) + (- *me*) + (**-y /-gen /-s**) + (- **ma?/ -me?/ -ba?/ -be?/-pa?/ -pe?)**
Örnekler	Ben otur**mayayım mı?**	Meniñ otır**ğım kelmeydi me**?
14. Zorluk hiyerarşisi: yeniden yorumlama düzeyi. Kazakçadaki istek kipi ekleri Türkçede farklı eklerle karşılandığından öğrencilerin zorluk çekeceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde Türkçe istek kipi eklerine dikkat edilmelidir.		
15. Gereklik Kipi		
Tanım	Türkçe	Kazakça
Yapılan hareketin gerekliliğini ifade eder. Kazakçada aşıq ray olarak bilinen bu kip türü kullanım zamanı ve amaç bakımından Türkçeden farklılık göstermektedir.		
Olumlu çekim	fiil + **(-malı /-meli)** + şahıs ekleri	Fiil + (**şimdiki zaman ekleri**)/ (**geçmiş zaman ekleri**)/ (**gelecek zaman ekleri)** + kişi ekleri
Örnekler	Siz otur**malı**sınız.	Sen otır**sıñ.** (Simdiki zaman) Sen otır**dıñ** (Geçmiş zaman) Sen otır**asıñ** (Gelecek zaman)
Olumsuz çekim	fiil + **(-ma /-me)** + y + **gereklik eki**	Fiil + (**şimdiki zaman ve olumsuzluk ekleri**)/ (**geçmiş zaman ve olumsuzluk ekleri**)/ (**gelecek zaman ve olumsuzluk ekleri**) + kişi ekleri
Örnekler	Siz otur**mamalı**sınız.	Sen otır**ğan joqsıñ**. (Simdiki zaman) Sen otır**madıñ** (Geçmiş zaman)

		Sen otır**maysıñ** (Gelecek zaman)
Olumlu soru çekimi	Fiil + **gereklik eki** + **(-mı? / -mi?)** + şahıs eki	Fiil + (**şimdiki zaman ekleri**)/ (**geçmiş zaman ekleri**)/ (**gelecek zaman ekleri)** + kişi ekleri + (**- ma?/ -me?/ -ba?/ -be?/ -pa?/ -pe?)**
Örnekler	Siz otur**malı mısınız**?	Sen otır**sıñ ba?** (Simdiki zaman) Sen otır**dıñ ba?** (Geçmiş zaman) Sen otır**asıñ ba?** (Gelecek zaman)
Olumsuz soru çekimi	fiil + **(-ma/-me)** + **gereklik eki** + ... **(- mı?/-mi?)**	Fiil + **(şimdiki zaman ve olumsuzluk ekleri)**/ **(geçmiş zaman ve olumsuzluk ekleri)/ (gelecek zaman ve olumsuzluk ekleri)** + kişi ekleri + **(- ma?/ -me?/ -ba?/ -be?/ -pa?/ -pe?)**
Örnekler	Siz otur**mamalı mısınız?**	Sen otır**ğan joqsıñ ba?** (Simdiki zaman) Sen otır**madıñ ba?** (Geçmiş zaman) Sen **otırmaysıñ ba?** (Gelecek zaman)

15. Zorluk hiyerarşisi: yeniden yorumlama düzeyi. Kazakçadaki gereklik kipi ekleri Türkçede farklı eklerle karşılandığından Kazak öğrenciler bunları öğrenirken olumsuz aktarım yapacaktır. Dolayısıyla hem öğretmen hem öğrenci bu noktada dikkat etmelidir.

Tablo 7'de görüldüğü üzere Türkçe ve Kazakçada bazı şekil bilgisi yapılarında birtakım benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Lehçeler arasındaki isim, isimlerde teklik/çokluk, iyelik ekleri, hâl kategorisi, zamirler, sıfatlar, sıfatların dereceleri ve zarflar incelendiğinde kaynak lehçenin bir yapısı hedef lehçede farklı şekilde yer almaktadır. Kazak öğrenciler, ilgili yapıları inceleme sürecinde zorluklarla karşılaşacaktır. Bu nedenle bu yapılar öğrenciler tarafından yeniden yorumlanmalıdır. Ayrıca ilgili şekil bilgisi yapıları karşılaştığında kaynak lehçede var olan bir yapının hedef lehçede bulunmadığı tespit edilmiştir. Lehçeler arasındaki fiil çekimi (haber kipleri) incelendiğinde Kazakçada bir haber kipinin birden fazla türü olduğu ancak ilgili kipin Türkçede tek bir kip içinde yer aldığı belirlenmiştir. Fiil kipleri değerlendirildiğinde lehçeler arasındaki benzerliklerden çok farklılıkların olduğu söylenilebilir. Lehçeler arasındaki şekil bilgisi yapılarının karşılaştırma sonucunda Türkçe öğrenimiyle ilgili zorluk hiyerarşisinin sıklığa göre yeniden yorumlama, yetersiz farklılaşma, birleşme, aktarım ve aşırı farklılaşma olmak üzere beş düzeyi belirlenmiştir. Bu düzeylere göre Kazak öğrenciler hedef lehçenin şekil bilgisi yapılarını öğrenirken benzer ve farklı noktalara dikkat etmeli ve kaynak lehçe ile benzer yapılardan kaçınmalıdır.

Şekil bilgisi sonrası önemli yapı ise cümle bilgisidir. Cümle bilgisi, cümleyi oluşturan sözcük veya sözcük gruplarının cümle ve söz içindeki yapısını, işlevini, sırasını ve birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyen bilim dalıdır (Korkmaz, 1992, s.33). Cümle, her şeyden önce bir dilin anlam ve düzen gibi özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu özellikler, bazı dillerin kolayca edinilmesine, bazılarının ise dili öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından zorlukla algılanmasına yol açmaktadır. Bundan dolayı öğrenciler ilgili dillerin cümle yapılarına bakarak diller arasındaki dilsel mesafeyi hissedebileceği söylenilebilir.

Türkçe ve Kazakça aynı dil ailesine ait olduğu için cümle yapısı genel olarak *"özne + tümleçler + yüklem"* şeklinde olmaktadır. Buna göre Türkçe ve Kazakçanın cümle yapısı birbirine benzerlik göstermektedir. Türkçe ve Kazakça cümle yapılarının kısa ve net bir şekilde karşılaştırılması önemli olduğundan karşılaştırma sırasında çok ayrıntılara girmeden cümle ögelerinin temel özellikleri incelenmiştir. Türkçe ve Kazakça cümle ögelerinin temel özelliklere göre karşılaştırılmasıyla elde edilen bilgiler aşağıdaki Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Türkçe ve Kazakçanın Cümle Ögeleri Bakımından Karşılaştırılması

Cümle Ögeleri			
Yüklem			
Temel Özellikler		Türkçe	Kazakça
1.	Cümlenin sonunda yer alan asıl ögedir.	+	+
2.	İsim veya fiilden oluşur.	+	+
3.	Cümle içinde yargı bildirir.	+	+
4.	İş, hareket ve oluş anlamında kullanılır.	+	+
5.	Bir veya birden fazla kelimeden oluşur.	+	+
Özne			
1.	Cümlenin başı veya ortasında yer alır.	+	+
2.	Cümlede yapanı veya olanı belirten ögedir.	+	+
3.	Kelime veya grup halinde olabilir.	+	+
4.	Yalın halinde olur.	+	+
5.	Çokluk veya iyelik eklerini alabilir.	+	+
Nesne (Tolıqtawış)			
1.	Cümle ortasında yer alır.	+	+

2.	Cümlede yüklemin belirttiği yargıdan etkilenir.	+	+
3.	Cümlede bir veya birden fazla nesne olabilir.	+	+
4.	İsim görevinde olan her tülü kelimeden oluşur.	+	+
	Yer Tamlayıcısı (Janama Tolıqtawış)		
1.	Cümlede yüklemi tamamlayan ögedir.	+	+
2.	Cümle ortasında yer alır.	+	+
3.	Cümlede hareketin, yönünü, geçtiği ve ayrıldığı yeri belirtir.	+	+
4.	Cümlede uzaklaşma, bulunma ve yaklaşma eklerini alır.	+	+
	Zarf (Pısıqtawış)		
1.	Yüklemi zaman, yön, yer, tarz, miktar ve sebep gibi farklı yönlerden etkiler.	+	+
2.	Cümle ortasında yer alır.	+	+
3.	Cümle içinde birden fazla zarf yer alabilir.	+	+
	Niteleyici (Anıqtawış)		
1.	Cümle içinde bir şahsı sıfat, renk, sayı gibi özelliklerle tanımlayan cümle ögesidir.	+	—
2.	Sıfatlar ile ortak yapıda olarak cümle içinde açıklayıcı görevi üstlenen cümle ögesidir.	+	—
3.	Açıklayıcı ve niteleyen kelime grubudur.	—	+
4.	Cümle ögesi olarak değerlendirmez sadece sıfat olarak ele alınır.	—	+
	Cümle Dışı Ögeler		
1.	Cümlenin anlamını doğrudan değil, dolaylı olarak etkileyen cümle ögeleri arasında yer alan cümle dışı unsurlardır.	—	+
2.	Cümle başında, ortasında ve sonunda yer alır.	+	+
3.	Ünlem edatları, hitaplar ve bağlama edatlarından oluşan unsurlardır.	+	+
Zorluk hiyerarşisi: aktarım düzeyi.			

Tablo 8 incelendiğinde yüklem, özne, nesne, yer tamlayıcısı, zarf gibi cümle ögelerinin Türkçe ve Kazakçadaki yeri ve işlevinin aynı olduğu anlaşılmaktadır. Kazak öğrencilerin ilgili ögelerle cümle kurmada zorlanmayacağı düşünülmektedir. Niteleyici ve cümle dışı ögeler Türkçe ve Kazakça arasında biraz farklılık gösterse de genel olarak cümle içindeki işlev bakımından aynıdır. Dolayısıyla Kazak öğrencilerin Türkçe cümle kurmada büyük

zorluklar yaşamayacağı söylenilebilir. Tüm bunlardan dolayı Kazak öğrencilerin cümlenin Türkçe ögelerini öğrenme güçlüğü aktarım düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

3.5.1.1.2. Türkçe ve Kazakça Arasındaki Yalancı Eş Değer Sözcükler

Söz varlığı, bir dildeki seslerin birleşmesiyle meydana gelen kültürel kodlar ve o dili konuşan bireylerin kavram dünyasıdır (Aksan, 1998, s.7). İnsan zihninde, dünyanın dilsel resmini oluşturan sözcüklerdir. Bu nedenle bilişsel-dilsel bir oluşum olarak sözcükler, toplumun geçmiş tarihi, kültürü ve yaşamı hakkında bilgi sağlamaktadır. Böylelikle kültürel sembollerin derin anlamlarının taşıyıcısı olan sözcükler, ana dili ile hedef dil arasındaki hem dilsel hem de sosyal mesafe algısının şekillenmesinde önemli rol üstlenmektedir. Özellikle bu önem yalancı eş değer sözcüklerle ortaya çıkmaktadır. Yalancı eş değerler, kaynak dil ile hedef dil/lehçe arasında ses bakımından aynı veya düzenli ses denklikleriyle aynı kökten türediği bilinen ancak anlam veya görev bakımından tam olarak eşleşmeyen sözcüklerdir (Uğurlu, 2000, s.76). Yalancı eş değer sözcükler kısmî yalancı eş değerler ve tam yalancı eş değerler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tam yalancı eş değerler, anlam bakımından hiç örtüşmeyen sözcükler; kısmî yalancı eş değerler ise anlam bakımından az örtüşen sözcükler olarak bilinmektedir.

Alanyazında Türkçe ve Kazakçadaki yalancı eş değer sözcükleri karşılıklı olarak ele alan birçok çalışma (Aydoğmuş, 2018b; Bermaganbetova, 2016; Sarsenbekova, 2019) bulunmaktadır. Bermaganbetova (2016, s.135) yaptığı çalışmasında Türkçe ile Kazakça arasında 261 tam yalancı eş değer, 26 kısmî yalancı eş değer tespit etmiştir. Tespit edilen tam yalancı eş değer sözcüklerin 197'si eş sesli sözcüklerden, 64'ü ise ses değişimi yoluyla oluşmaktadır. Kısmî yalancı eş değer sözcüklerin 18'i eş sesli sözcükler ve 8'i ses değişimi yoluyla oluşan sözcüklerdir. Aydoğmuş (2018b, s. 111-133) tespit ettiği 162 isim, 38 fiil olmak üzere toplam 200 yalancı eş değer sözcüklerin aynı kökten gelmesine ve benzerlikler ile farklılıklara yeterince dikkat edilmemesinden kaynaklı yanlışlara dikkat çekmiştir. Bu noktada tespit edilen yalancı eş değer sözcüklerin ağırlıklı olarak isim türünden olduğu söylenilebilir.

Türkçe ve Kazakçadaki yalancı eş değer sözcükleri yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilişkilendiren Sarsenbekova (2019), 414 madde başı yalancı eş değer sözcüğü tespit etmiştir. Söz konusu tespit edilen sözcüklerin 342'sinin tam yalancı eş değer, 72'sinin ise kısmî yalancı eş değer sözcük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca söz konusu

sözcüklerin 253'ü eş sesli sözcüklerden, 161'i ses değişimleri yoluyla meydana geldiğini ortaya koymuştur. Yalancı eş değer sözcükler dil düzeylerine göre incelendiğinde A1 düzeyinde 111 yalancı eş değer, A2'de 52 yalancı eş değer, B1'de 55 yalancı eş değer ve B2'de ise 48 yalancı eş değer sözcük belirlenmiştir. C1 düzeyine ait 28 yalancı eş değer, C2'de ise 65 yalancı eş değer sözcük tespit edilmiştir (Sarsenbekova, 2019, s.121-123).

Sarsenbekova (2019)'nın çalışmasında konu ile ilgili dikkat edilmesi gereken nokta tespit edilen yalancı eş değer sözcüklerin büyük kısmının temel düzeye ait olmasıdır. Yalancı eş değer sözcüklerin A1 düzeyinde *(ara, ata, baba, bank, banka, dana, dal, dik, duman, erik, iş, kaban, kayısı, kir, kol, kök, mama, misafir, muz, nar, ot, para, pasta, sana, taze, yaş, yastık, yurt)* isimlerden ve *(alış-, as-, dur-, düşün-, iste-, kır-, koş-, kes-, sarıl-, sür-, şaş-, tara-)* fillerden; A2 düzeyinde *(baca, bant, bayağı, besin, blok, çalgı, çizik, davul, damak, direk, doz, depo, eskilik, hat, gündelik, font, kabak, kap, kazalı, kere, kırgın, kısım, kurak, laqap, mekanik, neşe, oy, panel, ray, ret, rota, sakar, satır, salma, saralı, salak, sulu, sıpa, şen, şurup, tulum, taba, tas, tır, ten, tepki, tüp)* isimlerle birlikte *(geliş-, kıs-, öt-, parla-, sal-)* fillerden oluştuğu görülmektedir (Sarsenbekova, 2019, s.116-118).

Bütün bunlar Türk soylulara Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde dikkat edilmesi gereken iki nokta vardır. Birincisi, Türkçe ve Kazakça arasındaki yalancı eş değer sözcüklerin büyük oranda tam yalancı eş değer sözcüklerden oluşmasıdır. İkincisi, bu tür sözcükler ağırlıklı olarak temel düzeydedir. Dolayısıyla bu iki nokta göz önünde bulundurulduğunda tam yalancı eş değer sözcüklerin genellikle olumsuz aktarıma neden olacağı söylenilebilir. Özellikle temel düzeyde bu aktarım türü kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle temel düzeyden başlayarak Kazak öğrencilere Türkçe öğretiminde bu tür sözcüklerin anlam bakımından doğru kullanılmasına dikkat edilmelidir.

3.5.1.1.3. Öğrenme Ortamı, Kazanımlar ve Konular

Türkçe ve Kazakçanın dilbilgisi yapıları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ve bunlara yönelik zorluk hiyerarşisi düzeyleri belirlendikten sonra öğrenme ortamı, kazanımları, konusu ve ders içeriği incelenmiştir. Öncelikle, karşılaştırmalı çözümleme yönteminin eğitime etkisini incelemek için araştırmanın nerede yapılacağı belirlenmiştir. Türkçeyi Türkiye'de öğrenen Türk soylu öğrenciler ile yurt dışında öğrenmekte olan Türk soylu öğrencilerin bireysel ve sosyokültürel unsurları farklılık göstermektedir. Türkçeyi Türkiye'de öğrenen Türk soylu öğrenciler sınıf içinde öğrendikleri dilsel yapıları günlük

yaşamında ihtiyacına göre kullanabilme fırsatına sahiptir. Bu durum onun Türkçeyi hem edinmesini hem de öğrenmesini sağlamaktadır. Başka bir deyişle, söz edilen öğrenci ana dili etkisine rağmen Türkçeyi bilinçaltında doğal yollarla kolay algılamakta ve üretmektedir. Ancak Türkiye dışında Türkçe öğrenen Türk soylu öğrenciler sınırlı dilsel ve sosyokültürel unsurlara sahiptir. Bu nedenle Türkçe öğrenmede istenilen bilgi ve becerileri kazanmada kaynak lehçe etkisi sürekli ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu unsurlar doğrultusunda ilgili yöntem temelli öğretimin etkisini daha açık bir şekilde gösterilmesi adına çalışmanın yurt dışında yapılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın temel düzeyde Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerle yürütülmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla uygulama yeri olarak Kazakistan (Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi) seçilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun ana dili Kazakça olan ve Kazakçada eğitim gören öğrencilerden oluşması dikkate alınmıştır. Araştırmanın planlandığı ortamda yapılması için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan izin alınmıştır (EK 7). Ayrıca Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi Rektörlüğü ve Filoloji ve Çok Dilli Eğitim Öğretim Enstitüsünden araştırmanın yapılmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır (EK 8).

Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin tamamını oluşturan bilgi ve becerilerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Belirlenen bilgi ve becerilere göre uygun öğretim ilkeleri ile etkinlikler tasarlanacaktır. Dilbilimsel yeterlilik, öğrencinin hedef dilin dilbilgisi yapıları bilmesi ve bu yapıları yazılı ya da sözlü iletişim türünde doğru kullanması ile ilgili bilgi ve beceri bütünüdür. D-AOBM (2020, s.133)'de dilbilimsel yeterlilik; genel dil varlığı, söz varlığı, dil bilgisel doğruluk, sözcük denetimi, sesbilimsel denetim ve yazım denetimi gibi tanımlayıcılardan oluşmaktadır. İlgili tanımlayıcılar dilbilimsel yeterliliği oluşturmakta ve öğrencinin düzeyine göre farklılık göstermektedir. Aşağıda D-AOBM (2020, s.134-140)'de yer alan temel düzeye ait dilbilimsel yeterlilikle ilişkin kazanımlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Temel Düzeye Ait Dilbilimsel Yeterliliğin Kazanımları

A1 Düzeyi	A2 Düzeyi
Genel dil varlığı	
Düzeylere göre öğrencinin basit ve ezberlemiş ifadelerden çok geniş alana kadar kaydedecekleri dilsel gelişmeleri içermektedir.	

- Kişisel ayrıntılar ve somut ihtiyaçlar hakkında çok basit bir dizi ifade genişliğine sahiptir.	- Tahmin edilebilir hayatta kalma durumlarını kapsayan kısa, ezberlenmiş ifadelerden oluşan sınırlı bir dil yapısına sahiptir;
- Bazı temel yapıları tek tümceli cümlelerde bazı ögeleri azaltmış veya eksik bir şekilde kullanabilir.	- Temel cümle kalıplarını kullanabilir; ezberlenmiş ifadeler, birkaç sözcük/işaret grubu ve ifadelerle kendileri ve diğer insanlar, yaptıkları şeyler, yerler, sahip oldukları şeyler hakkında iletişim kurabilir.
	- Somut türden temel ihtiyaçlarını (kişisel ayrıntılar, günlük işler, istekler vb.) karşılamak için kısa ve günlük ifadeler üretebilir.
	- Genellikle mesajdan ödün vermek ve sözcükleri/işaretleri aramak zorunda kalacak olsalar da, tahmin edebilir içerikle günlük durumlarla başa çıkmalarını sağlayan temel bir dil yapısına sahiptir.

Söz varlığı

Öğrencinin basit sözcüklerden çok karmaşık söz varlığına kadar sahip olduğu ve kullandığı sözcük ve ifadelerin çeşitliliği ve genişliği gibi nitelikleri kapsamaktadır.

- Belirli somut durumlarla ilgili sözcük/işaret ve deyimlerden oluşan temel bir söz varlığına sahiptir.	- Basit hayatta kalma gereksinimleriyle başa çıkmak için yeterli söz varlığına sahiptir.
	- Temel iletişim ihtiyaçlarını ifade edebilmek için yeterli sözcüklere sahiptir.
	- Tanıdık durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli söz varlığına sahiptir.

Dilbilgisel doğruluk

Öğrencinin dilsel yapıları doğru kullanma ve düşünceyi yansıtırken dilbilgisi yapılarına odaklanma becerisidir.

- Öğrenilmiş bir birikimde yer alan basit dilbilgisi ve cümle yapılarının yalnızca sınırlı denetimine sahiptir.	- Bazı basit dilbilgisi yapıları doğru kullanır, ama yine de sistematik olarak temel hatalar yapar; genellikle ne söylemeye çalıştıkları bellidir.

Sözcük denetimi

Öğrencinin sahip olduğu söz varlığından iletişime uygun olan ifadeleri veya sözcükleri seçebilme becerisidir.

Kazanım yok.	- Somut ve günlük gereksinimleri karşılayacak sözcük birikimini kontrol edebilir.

Sesbilimsel denetim

Ses birimlerini seslendirmede anlaşılabilirlik, kelime ve cümle vurgusu, aksan, ton, ritim ve konuşma hızına ilişkin bilgi ve beceriyi kapsamaktadır.

a. Genel sesbilimsel denetim

- Temel ve aşina olduğu sözcükler ve yapılar için vurgu ile birlikte sınırlı türdeki sesi doğru bir şekilde üretebilir. - Öğrenilmiş sözcük ve yapıların çok sınırlı bir birikiminin söyleyişi dil grubunun konuşmacılarıyla uğraşmaya alışkın kişiler tarafından biraz çaba sarf edilerek anlaşılabilir.	- Söyleyiş genellikle anlaşılabilecek kadar açıktır, ancak muhatapların zaman zaman tekrar istemesi gerekecektir. - Vurgu, ritim ve tonlama üzerinde konuştuğu bir dilden ya da dillerden güçlü bir etki vardır ve bu etki anlaşılabilirliliği etkileyebilir ve bu nedenle muhatapların işbirliğini gerektirebilir. - Tanıdık sözcüklerin söyleyişi açıktır.
b. Sesletim	
- Sınırlı sayıda sesi telaffuz edebilir, böylece konuşma ancak muhatap destek sağladığında anlaşılır olur (örneğin, doğru şekilde tekrar ederek ve yeni seslerin tekrarını ortaya çıkararak). - Dikkatli bir şekilde yönlendirildiği takdirde sesleri hedef dilde tekrar üretebilir.	- Sesbirimlerin sistematik olarak yanlış telaffuz edilmesi ve muhatabın konuşmacının dil geçmişinin telaffuz üzerindeki etkisini tanımaya ve buna uyum sağlamaya çalışması koşuluyla anlaşılırlığı engellemez. - Telaffuz, muhatabın belirli sesleri anlamak için çaba sarf etmesi koşuluyla, basit günlük durumlarda iletişim kurarken genellikle anlaşılırdır.
c. Bürünsel	
- Konuştuğu bir dilden veya dillerden vurgu, ritim veya tonlama üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen basit sözcük ve parçalardan oluşan sınırlı bir birikimin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir. Muhatabının işbirlikçi olması gerekir.	- Bürünsel özellikler (örneğin, sözcük vurgusu) tanıdık olduğu günlük sözcükler ve basit ifadeler için yeterlidir. - Konuştuğu bir dilden veya dillerden vurgu, ritim veya tonlama üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen günlük sözcük ve parçaların bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir.
Yazım denetimi	
Temel düzeyde sözcükleri ve cümleleri kopyalama, heceleme, yazım ve noktalama işaretleriyle anlaşabilirliğe ilişkin bilgileri içermektedir.	
- Temel noktalama işaretlerini (noktalar, soru işaretleri) kullanabilir. - Adresini, uyruğunu ve diğer kişisel bilgilerini heceleyebilir. - Tanıdık sözcükleri ve kısa parçaları (basit işaretler, yönergeler, günlük nesnelerin isimleri, mağaza adları ve düzenli olarak kullanılan kalıp ifadeler) kopyalayabilir.	- Sözlü söz varlığında bulunan kısa sözcükleri kabul edilebilir bir ses bilgisel dorulukla (ancak tam bir standart yazım olması gerekmez) yazabilir. - Günlük konulara ilişkin kısa metinleri (bir yere nasıl gidileceğine dair talimatlar vb.) kopyalayabilir.

Not: Temel Düzeye Ait Dilbilimsel Yeterlilik Kazanımları. "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme" – Tamamlayıcı Cilt, 2020, (Millî Eğitim Bakanlığı, Kasım 2021) kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 9'da görüldüğü üzere temel düzeyde sözlü ve yazılı anlatımda dilbilimsel yeterlilik; öğrencinin günlük durumlarda ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar temel dilbilgisi yapısına sahip olmasıdır. Söz konusu yeterliliğe sahip olan öğrenci temel ve günlük sözcüklere/kısa ifadelere de aşina olmalı, kısa ve günlük ifadeler üretebilmeli, temel cümle yapılarını doğru kullanabilmeli, temel hatalar yapabilmeli, tahmin edebilmeli ve denetleyebilmelidir. Aynı zamanda sesbirimlerin sistematik olarak yanlış sesletilmesine rağmen söyleyişi anlaşılır bir şekilde kullanabilmeli, günlük durumlarla ilgili kısa metinleri kopyalayabilmeli ve yazabilmelidir. Tüm bu kazanımlardan hareketle öğrencilerin dilbilimsel yeterliliklerini temel düzeyde geliştirme sürecinin dilbilgisi yapıları ile sözcükleri doğru kullanma, denetleme, tahmin etme ve üretme gibi bilişsel ve eylemsel süreçleri gerektiren bilgi ve becerileri içerdiği söylenilebilir.

Kazak öğrencilerin temel düzeyde Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirme sürecinde bilişsel ve eylemsel süreçler ön plana çıkmaktadır. Kazak öğrencilerin lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklara ilişkin sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde temel düzeye ait dilbilimsel yeterlilikle ilgili bilgi ve becerileri belirlemek için D-AOBM (2020)'de yer alan dilbilimsel yeterlilikle ilgili tanımlayıcılar esas alınmıştır. Bu tanımlayıcılarda öğrendiklerini bilme, öğrendiklerini hatırlama ve önceki bilgilere dayanarak yeni bilgiler oluşturma gibi gelişmesi beklenen dilbilgisi yapıları ve söz varlığına ilişkin bilgiler; bu bilgiyi farklı durumlarda doğru kullanma becerileri yer almaktadır. Kazak öğrencilerin ilgili yönteme dayalı öğretme-öğrenme etkinlikleri yoluyla geliştirmeleri gereken Türkçe dilbilimsel yeterlilikle ilgili kazanımlar aşağıdaki Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemine Dayalı Dilbilimsel Yeterlilikle İlgili Kazanımlar

A1 Düzeyi	A2 Düzeyi
Genel dil varlığı	
- Lehçeler arasındaki benzerlikleri içeren somut ve basit bir dil yapısına sahiptır. - Lehçeler arasındaki benzer yapıları basit bir cümle türlerinde kullanabilir. - Lehçeler arasındaki benzerlikler dâhil olmak üzere farklılıkları cümle içinde yanlış	- Tahmin edilebilir konularda potansiyel söz varlığından yola çıkarak günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar temel dil yapısına sahiptir. - Lehçeler arası benzer temel cümle yapılarını kullanabilir.

kullanabilir.	- Potansiyel söz varlığından hareketle basit sözcük ve kalıp ifadeleri kullanarak kendisi, çevresi, ailesi, yaptığı işler vb. temel konular hakkında iletişim kurabilir. - Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları kullanma sırasında bazı yanlışlar ortaya çıkabilir.
Söz varlığı	
- Lehçeler arasındaki benzerliklerden yola çıkarak temel bir söz varlığına sahiptir. - Lehçeler arasındaki benzerliklerden hareketle belirli durumlara ilişkin basit kalıp ifadelere sahiptir.	- Tanıdık konu ve durumlarda günlük ihtiyaçlarını karşılamak için lehçeler arasındaki benzer sözcük ve kalıp ifadeleri içeren yeterli söz varlığına sahiptir. - Temel iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için lehçeler arasındaki benzer ve farklı sözcük sayıları ve türlerini içeren temel söz varlığına sahiptir. - Günlük ihtiyaçlarını karşılamak için farklı durumlarda çağrışımlardan hareketle lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklardan yola çıkarak eş/zıt /yakın anlamlı sözcüklerden oluşan söz varlığına sahiptir.
Dilbilgisel doğruluk	
- Lehçeler arasındaki düzenli ses değişmeleri arasındaki farkı ayırt edebilir. - Lehçeler arasındaki düzenli ses değişmelerini hedef lehçede doğru kullanabilir. - Genel olarak hedef lehçede basit dilbilgisi ve cümle yapısını doğru kullanmaya odaklanabilir.	- Lehçeler arasındaki benzer ve farklı dilsel yapıları tahmin edebilir. - Hedef lehçede olumsuz aktarıma neden olabilecek dilsel yapılara örnek verebilir. - Hedef lehçede basit dilbilgisi yapıları doğru kullanabilir. - Hedef lehçede dilbilgisi yapıları ile ilgili temel yanlışlar yapabilir ve düzeltebilir.
Sözcük denetimi	
- Potansiyel söz varlığına dayalı olarak belirli durumlar için uygun sözcükleri ve ifadeleri kontrol edebilir.	- Lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklara dayalı iletişime uygun sözcükleri ve ifadeleri denetleyebilir. - Hedef lehçede olumsuz aktarıma neden olabilecek farklı sözcük türleri ve ifadeleri kontrol edebilir. - Günlük konular ve durumlarla ilgili hedef lehçede bulunan temel sözcükleri ve ifadeleri bağlam içinde doğru kullanabilir. - Tanıdık konu ve durumlar hakkında iletişim kurmak için temel potansiyel söz

	varlığından yararlanabilir.
Sesbilimsel denetim	
- Lehçeler arasındaki benzer sözcük ve yapıları toplumun geneli tarafından anlaşılabilir. - Lehçeler arasındaki benzer ve farklı sesleri hedef lehçede üretebilir. - Sözlü anlatım sırasında lehçeler arasındaki benzer ve farklı sesleri doğru bir şekilde tekrar edebilir. - Sözlü anlatım sırasında lehçeler arasındaki farklı sesleri anlaşılır bir şekilde üretebilir. - Konuştuğu kaynak lehçeden vurgu, ritim ve tonlama üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen temel sözcük ve yapıların bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir.	- Vurgu, ritim ve tonlama üzerinde konuştuğu kaynak lehçeden güçlü bir etki vardır ancak bu etkiye rağmen söyleyiş anlaşılacak kadar açıktır. - Tanıdık konu ve durumlarda iletişim kurarken konuşulan kişinin belirli sesleri anlamak için çabalandığında söyleyiş anlaşılabilirdir. - Konuştuğu kaynak lehçeden vurgu, ritim ve tonlama üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen temel sözcük ve yapıların bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir.
Yazım denetimi	
- Tanıdık olduğu basit sözcükleri ve kısa parçaları kopyalayabilir. - Uyruğunu, adresini ve diğer kişisel bilgilerini heceleyebilir. - Kişisel bilgileri ile ilgili temel bir cümle yapısı oluşturabilir. - Hedef lehçedeki lehçeler arasındaki düzenli ses değişikliklerinden oluşan sözcükleri ve ifadeleri doğru yazabilir. - Yazılı anlatımda temel noktalama işaretleri olan noktalar ve soru işaretlerini kullanabilir.	- Tahmin edilebilir konularda potansiyel söz varlığından yola çıkarak basit ifadeleri içeren kısa metinleri doğru bir şekilde üretebilir. - Günlük konulara ilişkin kısa metinleri kaynak lehçeden hedef lehçeye çevirebilir. - Günlük konulara ilişkin kısa metinleri (kişisel bilgiler, aile bilgileri, yerel talimatlar vb.) kopyalayabilir. - Hedef lehçede önceden edinilmiş bilgilerle temel dilbilgisi yapısını kullanarak kısa metinler yazabilir. - Yazılı anlatımda temel noktalama işaretleri olan noktalar, virgül ve soru işaretlerini kullanabilir. - Kısa sözcükleri ve ifadeleri kabul edilebilir ses bilgisel doğrulukla yazabilir.

Görüldüğü üzere belirlenen kazanımlar; kavram, yargı ve düşünce düzeylerinde öğretme-öğrenme sürecinin kolay uygulanabilmesi için son derece önemlidir. Bu nedenle ilgili kazanımları etkili bir şekilde öğretecek öğretme-öğrenme etkinliklerinin oluşturulması gerekmektedir. Bunun için öğrenme alanlarının kapsadığı üniteler ve dilbilgisi konuları belirlenmelidir. Ders konularının belirlenmesi için deneysel işlem yapılacak bölümün

Türkçe öğretiminde kullanılan ders programı ve ders materyalleri incelenmiştir. Ders programında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için *"İstanbul Türkçesi"* adlı ders kitabından yararlanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca dilbilgisi öğretimi için Gazi TÖMER'in *"Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi"* adlı ders kitabı kullanıldığı dikkat çekmiştir. Buna göre karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı tasarlanacak etkinliklerin konu başlıkları *"İstanbul Yabancılar İçin Türkçe"* A2 düzeyi adlı ders kitabının konularıyla uyumlu olmasına karar verilmiştir. Ayrıca Gazi TÖMER'in *"Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi"* adlı ders kitabı da dikkate alınmıştır. Böylece deney ve kontrol gruplarının ders içeriklerinin uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Uygun ortam ve ders programı incelendikten sonra 15 hafta boyunca deney ve kontrol gruplarına uygulamak üzere belirlenen ders konuları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ders İçerikleri

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
Ünite adı	Konular	Dilbilgisi Konuları	Konular	Dilbilgisi Konuları	Uygulanan süre
1.Gezelim Görelim	A.Mutfakta (Kazak ve Türk mutfağı)	A.Karşılaştırmalı emir kipi	A. Mutfakta	A. Emir kipi	1. hafta
	B.Lokantada (Türk lokantası)	B.Karşılaştırmalı istek kipi	B.Lokantada	B. Istek kipi	2. hafta
	C. İnternette	C.Karşılaştırmalı sıfat yapım ekleri (-lı/ -sız/ -lık)	C. İnternette	C. Sıfat yapım ekleri (-lı/ -sız/ -lık)	3. hafta
2. Haberin Olsun	A. Buluşlar-icatlar (Türk Dünyasında buluşlar-icatlar)	A.Karşılaştırmalı belirli geçmiş zaman	A. Buluşlar-icatlar	A. Belirli geçmiş zaman	4. hafta
	B. Geçen hafta sonu	B.Karşılaştırmalı isim cümlelerinde belirli geçmiş zaman. Bağlaçlar	B. Geçen hafta sonu	B.İsim cümlelerinde belirli geçmiş zaman.	4. hafta

		(çünkü, bu sebeple, bu nedenle)		Bağlaçlar (çünkü, bu sebeple, bu nedenle)	
	C. Haberler	C. Vasıta eki (ile)	C. Haberler	C. Vasıta eki (ile)	5. hafta
3. Neler Olacak?	A. Gelecek planları (Gelecekle ilgili planlarım ve hayallerim)	A.Karşılaştırmalı gelecek zaman	A. Gelecek planları	A. Gelecek zaman	6. hafta
	B. Nereye gideceğiz? (Türk Dünyası kültür başkenti Türkistan'a seyahat)	B.Karşılaştırmalı isim cümlelerinde gelecek zaman	B. Nereye gideceğiz?	B. İsim cümlelerinde gelecek zaman	7. hafta
	C. Hava durumu (Türkiye'de hava durumu)	C. Karşılaştırma (gibi, kadar)	C. Hava durumu	C. Karşılaştırma (gibi, kadar)	8. hafta
4. Evvel Zaman İçinde	A. Kim ne yapmış? (Haberler ve dedikodu)	A.Karşılaştırmalı belirsiz geçmiş zaman	A. Kim ne yapmış?	A. Belirsiz geçmiş zaman	9. hafta
	B. Masallar ve efsaneler (Kazak ve Türk halkının ortak mirası)	B.Karşılaştırmalı pekiştirme sıfatları Küçültme ekleri (-cık/-ca/-cağız)	B. Masallar ve efsaneler	B. Pekiştirme sıfatları Küçültme ekleri (-cık/-ca/-cağız)	10. hafta
	C. Fıkralar (Nasreddin Hoca ve Kocanasır)	C.Karşılaştırmalı doğrudan anlatım (diye)	C. Fıkralar	C. Doğrudan anlatım (diye)	11. hafta
	A. Doğa olayları (Kazakistan ve Türkiye	A.Karşılaştırmalı geniş zaman	A. Doğa olayları	A. Geniş zaman	12. hafta

5. Ne Olur Ne Olmaz	iklimi)				
	5B. Alışkanlıklar ve ricalar (İyi ve kötü alışkanlıklar)	B.Karşılaştırmalı rica etme.	5B. Alışkanlıklar ve ricalar	B. Rica etme	13. hafta
	5C. Özetler	C. - dır eki	5C. Özetler	C. - dır eki	14 ve 15. hafta
Değerlendirme			Değerlendirme		son hafta

Seçmeli dersin programı hazırlanırken eğitim süresi ve eğitim sürecinde kullanılan öğretim teknikleri belirlenmiş ve dikkate alınmıştır. 15 hafta boyunca işlenilecek konuların hangi aylarda ve hangi sürelerde işleneceği gösterilen ünitelendirilmiş *"Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)"* adlı seçmeli ders programı ve ders planının yapılması için tasarım aşamasına geçiş yapılmıştır.

3.5.1.2. Tasarım Aşaması

Bu aşamada karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı etkinlikleri tasarlayabilmek ve etkin bir şekilde uygulayabilmek için Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin temel düzeyde geliştirilmesine yönelik pedagojik bir model geliştirilmiştir. İlgili modelde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin özü ve buna karşılık gelen öğretim ilke ve stratejileri açıklanmıştır. Bununla birlikte modelde öğretmen ve öğrencinin rolü belirlenmiştir. Modelin tüm bu bileşenleri, Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmek için yönteme dayalı öğretme-öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi için önemlidir.

3.5.1.2.1. Pedagojik Modelin Yapısı

Son yıllarda yabancı dil öğretimi sürecinde yöntemlerin ötesine geçmeye dayalı bir süreç ele alınmaktadır. Yöntem sonrası olarak bilinen bu süreç, yöntemden bağımsız olarak öğretmenlerin hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılaması için yeni stratejiler geliştirmeye odaklanır. Kumaravadivelu (2006, s.171), yabancı dil öğretiminin belirli öğrenci grubuna eğitim veren belirli öğretmen grubuna duyarlı olması ve aynı zamanda yerel, dilbilimsel ve sosyokültürel özellikleri dikkate alarak çevre ile uyumlu olması gerektiğini belirtmiştir. Bu

düşünceden hareketle merkezde Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin yerel, dilsel ve kültürel ihtiyaçlarının dikkate alındığı öğretim sürecinin izlenmesi ön planda olduğu söylenilebilir. Dolayısıyla karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini temel düzeyde geliştirilmesine dayalı pedagojik bir modelin yapılması önemlidir.

Model; psikoloji, eğitim ve fen bilimleri alanlarında yaygın kullanılan bir kavramdır. Lesh ve Doerr (2003)'e göre model, zihnin karmaşık unsurlarını ya da yapılarını anlamak ve yorumlamak için kullanabileceği bilgilerin biçimlendirilmesidir. Güneş ve Çelikler (2010, s.21) belirli bir konunun açık ve anlaşılır olması için yapılan işlemleri modelleme ve modelleme sonucunda meydana gelen ürünü model olarak ifade etmiştir. Birçok araştırmacı (Berber & Güzel, 2009; Düşkün & Ünal, 2015; Güneş & Çelikler, 2010; Stoff, 1966) eğitim alanında çalışılan bir konunun arka planını gösteren, çalışmayı bütünleyen, öğretme-öğrenme sürecini bir bütün olarak ele alan ve zihinde oluşan materyali ortaya çıkaran ürünü model olarak tanımlamıştır. Pedagojik olarak ele alınan bu tür modeller genellikle öğretim sürecini açıklamak için öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle pedagojik modeller, belirli bir konunun öğretim hedefine uygun olarak öğretim ilke, araç-gereçler ve adımlarını açıklayan bütüncül bir üründür. Bu nedenle Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin temel düzeyde geliştirilmesi için karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle pedagojik bir model geliştirilmiştir. Bu model temel aşamaları, öğretim ilkeleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri, öğretmen ve öğrencinin rollerini içeren bütüncül bir üründür. Ancak pedagojik modelin tüm bu aşamaları ve bileşenleri tanımlanmadan önce modelin uygun yapısının belirlenmesi çok önemlidir. Her yabancı dil öğretim yöntemi belirli bir öğretim türüne göre uygulanacak ve öğretimin her aşaması buna göre yapılandırılacaktır. Söz konusu yöntemin amaç ve aşamaları göz önüne alındığında, uygun öğretim türünün tanımı, ilgili öğretim ilkeleri, etkinlikleri, öğretmen ve öğrencinin rolleri açıklanmalıdır.

Birçok araştırmacı (Jakobovits, 1969; Rivers, 1968; Sridhar, 1981; Stockwell, 1968) karşılaştırmalı çözümleme sonucunda tespit edilen diller arası benzerlikler ve farklılıkların açık bilgiyi temsil eden ve bilişsel süreçleri içeren öğretime dayandığını vurgulamıştır. Burada dikkat edilmesi gereken iki nokta vardır: bilişsel süreçler ve açık bilgidir. Bilişsel süreçler genellikle öğrencilerin dilsel yapılara odaklanmalarına izin vererek dil kullanımının dilsel bir özelliğini veya yönünü anlamalarına, açıklamalarına, karşılaştırmalarına, örneklemelerine ve uygulamalarına yardımcı olur (Stern, 1992, s.307).

Bilişsel süreçler bilinçli öğrenimle ilişkilidir. Krashen (1982, s.10), ikinci veya yabancı bir dilde yeterliliği geliştirme sürecinin dilbilgisi kurallarını bilmek, bunların farkında olmak, yani bilinçli öğrenim ile ilişkili olduğunu ve tüm bu sürecin açık bilgiyi içerdiğini ifade etmiştir. Açık bilgi, öğrencilerin dil özelliklerine odaklanmalarına ve dil hakkında bilinçli ve kavramsal bilgi edinmelerine yardımcı olur (Stern, 1992, s.334). Bazı çalışmalarda (Bialystok, 2001; De Graaf & Housen, 2009) açık bilgi, analiz ve denetleme gibi bilişsel süreçlerle ilişkilendirildiği için üstdilsel bilgiye dönüşeceği belirtilmiştir. Buradan hareketle açık bilginin öğrencileri dilbilgisi yapıları hakkında bilgilendirmekle sınırlı kalmayıp, bu bilgileri çeşitli bilişsel süreçlerle çözümleyerek hatalarını fark etmeleri için uygun dilsel koşulları sağladığı ve bu koşulların doğal olarak açık öğretimle yapılandırılacağı söylenilebilir.

Açık öğretim sistematik, doğrudan ve dikkat çekici bir öğretim türüdür. Ellis (2012, s. 272-273) açık öğretimin biçimlere odaklanan; genellikle öğrencilere, hedef dili uygulama fırsatlarıyla birlikte öğretimin hedefi hakkında açık bilgiyi sağlayan; ders program türü yapısal olan ve öğrenme becerileri, bilinçli kural oluşturma ve denetim gibi özelliklerden meydana gelen öğretim türü olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan, açık öğretimin açık talimat, doğrudan, yapılandırılmış öğretmen merkezli bir öğretim türü olduğu anlaşılmaktadır. Chamot (2005)'dan aktaran Brown (2000, s.140) açık öğretimin üst bilişi desteklediğini; öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri ile anlama becerilerini geliştirdiği için farkı stratejilerden daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere açık öğretim öğrencilerin bilinçli temsillerini ve dilin yapısına ilişkin üst dilsel farkındalık düzeylerini geliştirmede faydalı olacaktır. Çünkü açık öğretim öğrencilerin bilinçli bir şekilde dilin doğası hakkında düşünebilme, yapısal ve işlevsel özelliklerini manipüle edebilme veya yansıtabilme gibi üst dilsel farkındalık becerilerini geliştirmede önemlidir (Jessner, 2006, s.42; Pratt & Grieve, 1984, s.2). Dolayısıyla ilgili yöntem lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında net bilgileri sağlayarak açık öğretimin uygulanması; öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu söylenilebilir. Bu bağlamda Durmuş ve Kılınç (2021, s.22), lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların öğretim sürecinde uygun bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin üst dilsel ve kültürlerarası farkındalık düzeylerini artıracağını belirtmiştir. Bütün bu görüşlerden hareketle ilgili yöntem öğrencilerin mevcut bilgiden yeni bir bilgi yaratması için gerekli olan dikkat etme, bilgiyi kodlama, algılama,

odaklanma, öğrenme güçlüklerini tahmin etme ve kullanım doğruluğunu denetleme gibi bilişsel süreçleri içeren açık bir öğretim türü niteliği taşıdığı söylenilebilir.

3.5.1.2.2. Modeldeki Temel Aşamalar

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi temelinde Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini temel düzeyde geliştirmeye ilişkin açık öğretim süreci *hazırlık, uygulama* ve *değerlendirme* gibi aşamalardan oluşmaktadır. *Hazırlık aşamasında* James (1980)'dan aktaran Keshavarz (2011, s.14-16)'ın önerdiği adımlar doğrultusunda lehçeler arasındaki dilbilgisi yapıları karşılaştırılacaktır. Lehçeler arasındaki benzerlikler ile farklılıklar ve bunlara yönelik zorluk hiyerarşisi düzeyleri belirlenecektir. Tüm bu adımlar tamamlandıktan sonra lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik uygulama aşamasına geçiş yapılacaktır. *Uygulama aşamasında* lehçeler arasındaki dilbilgisi yapılarının karşılaştırılması sonucunda tespit edilen benzerlikler ve farklılıkların amaca uygun öğrencilere ne şekilde sunulması söz konusudur. Bu aşamada öğrencilerin hedef lehçeye yönelik dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesinde öğrencilerin bilgi ve becerilerine karşılık gelen öğretim ilkeleri/stratejileri temelinde öğretme-öğrenme etkinlikler yürütülecektir. Bu aşamadan sonra değerlendirme aşamasına geçiş yapılacaktır. *Değerlendirme aşamasında*, öğrencilerin sözlü veya yazılı anlatımları kontrol edilecek ve çeşitli dilsel hatalara neden olabilecek yapılar hakkındaki varsayımlar doğrulanacaktır. İlgili yöntemin bu aşamasında hata analizine yer verilmelidir. Hata analizi, öğrencinin potansiyel dil öğrenme durumunu sistemli bir şekilde açıklama, yorumlama ve hataları giderme konusunda faydalı olacaktır. Bu aşamada öğrenci hatalarının sıklığı ve türü belirlenmelidir. Böylece lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklara göre tahmin edilen olumlu ve olumsuz aktarımlar değerlendirilecektir. İlgili aşamada öğretimin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmelidir. Bu, değerlendirme sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin mevcut öğrenme sürecinde ne gibi değişiklikler yapması gerektiğine karar vermeye yardımcı olacaktır.

3.5.1.2.3. Öğretim İlkeleri ve Stratejileri

Öğretim ilkeleri, öğretim amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşmak için öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde ve yönetmesinde yol gösterici prensiplerdir (Küçükoğlu &

Taşgın, 2021, s.22). Öğretim ilkeleri, tüm öğretim sürecinin yürütülmesinde öğretmenlere rehberlik eder. Belirli yönteme dayalı uygun öğretim etkinliklerin yürütülmesinde uygun ilkelerin veya stratejilerin kullanılması başarı açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde öğretim ilkeleri veya stratejileri dikkate alınmalıdır.

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle geliştirilmesi gereken Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin bilişsel ve eylemsel bilgi ve beceriler bütününden oluştuğu dikkate alındığında; genel öğretim ilkeleri (Küçükoğlu & Taşgın, 2021) ve yöntem sonrası pedagoji boyutunun geniş ölçekli stratejileri (Kumaravadivelu, 2006) dikkate alınmalıdır. Genel öğretim ilkeleri; kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, hayata yatkınlık, açıklık, aktarım, geri bildirim ve pekiştirme; geniş ölçekli stratejiler ise öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak, algısal uyuşmazlıkları en aza indirmek, müzakere edilen bir etkileşim ortamı sunmak, öğrenci özerkliğini desteklemek, dil farkındalığını geliştirmek, sezgisel keşifleri etkinleştirmek, dilsel girdiyi bağlamsallaştırmak, dil becerilerini bütünleştirmek, toplumsal bağlantıyı sağlamak ve kültürel farkındalık geliştirmektir. Kazak öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde ilgili ilke ve stratejilerin düzenli olarak desteklenmesi, algılanan girdinin sağlıklı bir şekilde işlenmesini olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğretme-öğrenme etkinlikleri tasarlanırken bu ilkeler ve stratejilerin dikkate alınması önemlidir.

Buraya kadar karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile Kazak öğrencilerin temel düzeyde Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesi için öğretme ve öğrenme sürecine uygun pedagojik modeli oluşturan aşamalar, öğretim ilkeler ve stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Tüm bu görüşlerden yola çıkarak ele alınan yöntemle Türkçe öğretim sürecinin etkileşimli ve uygulamalı bir pedagojik modeli geliştirilmiştir. Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini temel düzeyde karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile geliştirmeye yönelik öğretim sürecinin yapısal ve işlevsel özelliklerini içeren pedagojik model aşağıda Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pedagojik model

Görüldüğü üzere söz konusu model, öğretim yönteminin amacına karşılık gelen adımları açıklayan birbiriyle ilişkili bileşenlerden oluşmaktadır. Bu model ve bileşenler, öğretmenin çok etkili bir öğretme için adım adım uygulayacağı gerekli aşamaları, uygun öğretim ilkeleri, stratejileri ve etkinlikleri içermektedir. Öğretmenler söz konusu yöntem ile öğretim için hangi adımların izlenmesi, kazanımların belirlenmesi, hangi öğretme-öğrenme etkinliklerin uygulanması konusunda öğretim sürecini planlarken bu modeli kullanabilecektir. Ancak burada öğretmen ve öğrencilerin rolleri dikkate alınmalıdır. Aynı kökten gelen iki lehçe arasındaki benzerlikler ve farklılıklardan hareketle hedef lehçenin öğretiminde uygun rolleri belirlemek oldukça önemlidir.

3.5.1.2.4. Öğretmen Rolü

Eğitim sürecinde hem öğretmenler hem de öğrenciler istenilen hedeflere ulaşıldığında öğretmenin rolü çok önemlidir. Newmark ve Reibel (1968)'den aktaran James (1981, s. 57) karşılaştırmalı çözümleme yönteminin öğretmen merkezli olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğretmenin söz konusu yönteme dayalı öğretim sürecinin etkililiğini sağlamak için çeşitli görevleri yerine getireceği anlaşılmaktadır. Marton (1981a), karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile İngilizcede geleceği ifade etmek için Lehçenin dilbilgisi yapılarını faydalanarak şimdiki zamanın kullanılmasıyla ilgili ortaya sunduğu bir örnekte: Lehçede şimdiki zamanın aynı amaçla kullanıldığını vurgulamak; iki dilin kullanımındaki benzerlikleri ve farklılıkları göstermek; sınırları belirlemek; olumsuz aktarımlara neden olacak yapılara dikkat etmek gibi temel adımların izlenmesi gerektiğini belirtmiştir (s.154). Bu örnek, öğretmenin yalnızca bir sunucu olarak hareket ettiğini göstermektedir. Ancak söz konusu yöntemle gerçekleşecek öğretim sürecinde öğretmenin sunucu rolünde bulunması öğretim sürecini olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğretim sürecinin etkili olabilmesi için öğretmenin sunucu rolünün yanı sıra farklı bilgi ve becerilere dayalı çeşitli roller üstlenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde pedagojik bilgi de dâhil olmak üzere bir öğretmenin sahip olması gereken bilgilere yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Genel olarak öğretmen; pratik, içerik, bağlamsal, pedagojik, kişisel ve yansıtıcı gibi temel bilgilere sahip olması beklenmektedir (Richards, 2001, s. 209-210). Karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı öğretimde öğretmen bu bilgilere ek olarak lehçe bilgisi, lehçeler arası kültür bilgisi ve hata analizi gibi bilgilere sahip olmalıdır. Bu bilgilerden hareketle öğretmen, lehçeler arasındaki

dilsel yapılara ve söz varlığına odaklanma, hedef lehçede bilinmeyen noktaları kaynak lehçe ile karşılama, iki lehçe arasındaki kültürel bağları açıklama, öğrenci ihtiyaçlarını anlama, olumlu ve olumsuz aktarımı öngörme gibi becerileri kullanabilmelidir. Bu bilgi ve beceriye göre öğretmen sınıf ortamında farklı rolleri üstlenmelidir.

İlgili yöntem temelinde lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkları karşılaştırmak, olumsuz aktarıma neden olabilecek yapıları tahmin etmek için öğretmen öncelikle iyi bir çözümlemeci olmalıdır. Çözümlemeci rolündeki öğretmen, metin içerisinden çoklu sözcük birimlerin tanımlayabilmekte ve hangi dilbilgisi yapılarının sınıf içinde sürekli dikkat gerektirdiğini anlayabilmektedir (Richards & Rodgers, 2014, s.222). Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile gerçekleştirecek öğretim sürecinin uygulama aşamasında belirtilen adımların en iyi şekilde yapılması için öğretmen çözümleme becerilerine sahip olmalıdır. Aynı zamanda öğretmen çözümlemeci rolünde Kazak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini değerlendirmeli ve öğretim sürecini buna göre planlamalıdır. Bununla birlikte öğretmen, değerlendirme aşamasında öğretim sürecinin amacına ulaşıp ulaşmadığını ve hazırlık aşamasında öngörülen olumsuz aktarımların doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek için bu rolde olmalıdır. Bunun dışında öğretmen, öğrenme sürecinde danışman rolünü üstlenmelidir. Danışman rolündeki öğretmen, uygun gördüğünde kaynak lehçeye başvuracak ve dilbilgisi yapılarının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu roldeki öğretmen, öğrencilerin hedef lehçeyi öğrenmekte zorlandıkları dilbilgisi yapılarına rehberlik ederek öğrenci hatalarına karşı hoşgörülü olacaktır. Son olarak öğretmen iyi bir ders materyali tasarımcısı olmalıdır. Bu rolde öğretmen öğrencilerin hedef lehçede karşılaşacakları güçlükleri önceden tahmin ederek öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretim amacına uygun öğretme-öğrenme etkinlikleri hazırlayacaktır. Tüm bu farklı öğretmen rolleri, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlıklı yürütülmesi için önemlidir.

3.5.1.2.5. Öğrenci Rolü

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi öğretmen merkezli olduğundan öğrencilerden çok aktif olmaları beklenmez. Ancak Kazak öğrenciler çeşitli öğretme-öğrenme etkinlikleri gerçekleştirebilmek için farklı roller üstlenmelidir. Lado (1957, s. 2), bireylerin yabancı dili kullanma ve anlama sürecinde ana dilin dilsel ve kültürel yapılarını hedef dilin yapısına aktardıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla Kazak öğrenciler hedef lehçedeki dilbilgisini kendi dilsel dünya görüşüne göre yapılandırmaya çalıştığından beklenen

performansı gösterebilmek için kaynak lehçeye hakim olmaları gerekmektedir. Böylece Kazak öğrenciler bu yöntemle kaynak lehçe ile hedef lehçe arasında bağ kurarak iyi bir arabulucu rolü üstlenecektir. Bu roldeki Kazak öğrenciler, D-AOBM (2020)'de belirlenen aracılık etkinlikleri çerçevesinde *"bir metne aracılık etme", "kavramlara aracılık etme"* ve *"iletişimsel aracılık"* bileşenlerinde yer alan görevleri yerine getirmek için lehçeler arasında aracılık yapabilir. Ayrıca öğrenciler, öğrenilen bilgileri farklı durumlara aktarabilecek; lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkları karşılaştırarak yeni bilgileri açıklayabilecek ve hedef lehçeyi öğrenmede karşılaştıkları güçlükleri daha iyi anlayabilecektir. Bunların dışında bu roldeki öğrenciler, kaynak ve hedef lehçenin dilbilgisi yapıları ile söz varlığını karşılaştırarak *"lehçeler arası diyalog"* etkileşiminde bulunabilir. Böylece kaynak lehçe aracılığıyla hedef lehçenin dilsel ve kültürel yapısını tanımayı ve hedef lehçeye duyarlı olmayı öğrenecektir.

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi bilinçli bir öğrenme ortamı sağladığı için denetim ön plana çıkmaktadır. Krashen (1982, s.16) billinçli dil öğrenim sisteminde edinilen yapıların çıktısını kontrol etmek sırasında denetleme işlevi ortaya çıktığını ifade etmiştir. Aynı kökün benzer ve farklı dil yapılarını karşılaştıran öğrenciler, hedef lehçenin üretiminde bazı kaynak lehçe yapılarını kullanarak üretim sürecinde birçok hata yapmaktadır. Temel düzeyde yabancı dil öğrenen öğrencilerin ana dili stratejilerini uyguladıkları (Arabski, 2006; Gass & Selinker, 2008) düşünüldüğünde kaynak lehçeden etkilenen hatalar kaçınılmazdır. Bü tür hataları önlemek için karmaşık bilgilerin iyice bilişsel süzgeçten geçirilerek kullanımında denetleyici role ihtiyaç vardır. Sözgelimi, Kazak öğrencilerin öğretme-öğrenme etkinlikleri gerçekleştirirken dilbilgisi yapılarını ve söz varlığını denetlemeleri ve yorumlamaları hem denetleyici hem de arabulucu rolünün önemini göstermektedir. Ancak öğrencinin tüm bu farklı rollerine rağmen öğretmenin öğrenciyi sürekli desteklemesi gerekmektedir.

3.5.1.3. Geliştirme Aşaması

Buraya kadar karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı öğretme-öğrenme etkinliklerini geliştirmek için öğrenme kazanımları ve bu kazanımlara uygun öğretim ilke ve stratejileri açıklanmıştır. Söz konusu yöntemin aşamalarına uygun olarak Kazak öğrencilerine Türkçe dilbilgisi yapıları ile söz varlığının daha etkili ve ekonomik bir şekilde öğretilmesi için etkileşimli ve uygulamalı bir pedagojik model geliştirilmiştir. İlgili model, Türkçe

dilbilgisi yapılarının etkili öğretimi için öğretme-öğrenme etkinlikler türünün belirlenmesi ve tasarlanması açısından önemlidir. Dolayısıyla bir önceki aşamada ortaya konulan bilgilerden hareketle karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı olarak geliştirme aşamasında belirlenen kazanımlar, öğretim ilkeleri/stratejileri doğrultusunda öğretme-öğrenme etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu aşamada etkinlikler oluşturulurken dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır.

3.5.1.3.1. Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemine Dayalı Etkinlikler

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi temelinde Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmede uygulanacak etkinliklerin hedeflenen amaca, yöntemin doğasına, öğretim ilkeleri ve stratejilerine uygun olarak geliştirilmesi önemlidir. Sridhar (1981, s.212) birçok araştırmacının karşılaştırmalı çözümleme yöntemi konusundaki görüşlerinden yola çıkarak söz konusu yöntemle diller arasındaki benzerlikler ve farklılıkların açık bilgiyi temsil ettikleri için bilişsel süreçleri destekleyen etkinliklerin gerektirdiğini iddia etmiştir. Benzer şekilde Ellis (2012, s. 272) açık öğretimin yapılara odaklanan öğretim türü olduğunu; bu tür öğretimin açık kuralların sağlandığı bilinci artırma, kontrollü veya özgür üretim uygulaması ve düzeltici geri bildirim gibi özellikleri içeren etkinliklerden oluştuğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle geliştirilmesinin bilişsel süreçleri içeren çeşitli uygulamalı etkinliklere dayanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Günümüzde yabancı dil öğretimi sınıflarında işlevsel iletişim etkinlikler ile sosyal etkileşim etkinlikleri çok kullanılmaktadır. İşlevsel iletişim etkinlikleri; resimleri karşılaştırma, benzerlik ile farkılıkları farketme, bir olay dizisi üzerine çalışma, harita veya resimde eksik olan yapıları tamamlama, belirli duruma yönelik talimat verme, talimatları takip etme, duruma yönelik problem cözme gibi görevlerden; sosyal etkileşim etkinlikleri ise sohbet, tartışma, rol yapma, benzetim ve uydurma gibi görevlerden oluşmaktadır (Richards & Rodgers, 2014, s. 96). Bunların dışında etkinlikler, odaklanmış ve odaklanmamış olarak ikiye ayrılmaktadır. Odaklanmamış etkinlikler genel olarak dili iletişim aracı olarak kullanmaya yönelik iken; odaklanmış etkinlikler ise belirli bir dilsel özelliği ya da dilbilgisi yapıları kullanarak iletişim kurmak için tasarlanmaktadır (Ellis, 2012, s.200). Görüldüğü üzere odaklanmamış etkinlikler akıcılığa, odaklanmış etkinlikler ise doğruluğa yönelik tasarlanmış etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son zamanlarda iletişimsel yaklaşımın yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılması nedeniyle akıcılık ön plana çıkmış, doğruluk ise geri planda kalmıştır. Bu nedenle çeşitli dil öğretim programlarında dilbilgisi yapılarına odaklanan açık öğretim ele alınmaya başlamıştır (De Graaf & Housen, 2009, s. 736). Yöntem sonrası dönemin savunucularından Kumaravadivelu (2006, s.204-205), bir yabancı dili öğretme ve öğrenme sürecinde rehberlik eden geniş ölçekli stratejilerinde dilbilgisinin dilsel ve kültürel farkındalıkla birlikte öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin akıcılıktan çok iletişim doğruluğuna odaklanan öğretmen merkezli bir yöntem olduğu (James, 1981, s.57) dikkate alındığında temel düzeyde Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesinde bilişsel süreçleri içeren farkındalık ve doğruluğa yönelik işlevsel iletişim etkinlikler ile odaklanmış etkinliklerin kullanılması gerektiği söylenilebilir.

Terzioğlu (2023, s.308-310), Türk soylulara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında lehçeler arasındaki tipolojik benzerliklerin ve farklılıkların hissedilir bir şekilde öğretilmesine yönelik ders materyallerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. İlgili etkinliklerle ders materyallerinin hazırlanması temel düzeydeki Kazak öğrencilere karşılaştırmalı dilsel bilgileri kolayca algılayıp pekiştirebilmeleri, farklılıklara dikkat edebilmeleri ve hedef lehçenin dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilmeleri için büyük kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle bu tür etkinliklerin dilbilgisel doğruluğu, söz varlığı, sözcük denetimi ve yazım denetimi açısından dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirilmesine dayandığı söylenilebilir. Örneğin, öğrenciye yazılı bir metni kaynak lehçeden hedef lehçeye çevirme etkinliği verildiğinde öğrencinin kaynak ve hedef lehçeye ilişkin dilsel algısı oluşacak; lehçeler arasındaki dilsel yapıları denetleyerek doğru kullanacak ve böylece aracılık becerisi gelişecektir. Güncellenen D-AOBM (2020)'de yabancı dil öğrencisi arabulucu bir aktör olarak aracılık etkinlikleri çerçevesinde yazılı bir metni çevirme eylemi gerçekleştirebilmesi ve aracılık edebilme becerisine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Tüm bu görüşlerden hareketle, Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yapıları ile söz varlığını çeşitli durumlarda doğru kullanabilmeleri ve yeni bilgileri içselleştirmeleri için ders konuları, öğretim ilke ve stratejileri temel alınarak karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı etkinlikler geliştirilmiştir. Bu etkinliklerin geliştirilmesi şu aşamalardan oluşmaktadır: Öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan TÖMER kitapları dikkate alınmıştır. Sonrasında karşılaştırmalı

çözümleme yönteminin aşamaları esas alınarak Türkçe ve Kazakça dilbilgisi yapıları eğitsel olarak karşılaştırılmıştır. Lehçeler arasındaki benzerlikler ile farklılıklar tespit edilmiştir. Bu aşamaların yapılmasında birkaç çalışmadan (Banguoğlu, 1986; Ergin, 2009; Kasym, 2013; Rysbayeva, 2000; Tuimebayev, 2004) faydalanılmıştır. Tespit edilen benzerlikler ile farklılıklara dayalı Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenme zorluk hiyerarşisi düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen tüm bu bulgular, hedeflenen kazanımların geliştirilmesi için çeşitli etkinliklerin hazırlanmasında dikkate alınmıştır. Ayrıca etkinliklerin geliştirilmesinde lehçeler arasındaki benzer ve farklı dilsel yapılar, kültürel değerler, sıklık ve ön bilgi gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Burada birkaç çalışmadan (Açık, 2013; Göz, 2003; Sarsenbekova, 2019) faydalanılmıştır. Böylece kavrama ve uygulama düzeylerinde geliştirilmesi gereken kazanımlara uygun karşılaştırma, sınıflandırma, düzenleme, listeleme, kişisel tecrübeleri paylaşma, çeviri yapma ve problem-çözme gibi çeşitli iletişim durumlarında doğru dilsel yapıların üretilmesine dayalı bilişsel ve eylemsel görevleri içeren işlevsel iletişim etkinlikler ile odaklanmış etkinlikler oluşturulmuştur. Geliştirilen etkinlikler üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli olan düzeltmeler yapılmıştır. 15 hafta boyunca işlenilecek konuların hangi aylarda ve hangi sürelerde işleneceği gösterilen ünitelendirilmiş *"Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)"* seçmeli ders programı Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi tarafından önerilen çerçeveye göre hazırlanmıştır. Hazırlanan seçmeli ders programı, ders planları ve etkinlikler Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, Filoloji ve Çok Dilli Eğitim Öğretim Enstitüsü Öğretim Programları Daire Başkanlığı ile Doğu Dilleri ve Tercümanlık Bölüm Başkanlığı tarafından uygulamaya onaylanmıştır (EK 9). Deneysel işlem için hazırlanan *"Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)"* seçmeli ders programı ve etkinlikler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında *"6B01703- yabancı dil: iki yabancı dil"* programında temel düzeyde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kazak öğrencilerin eğitim süreçlerine dâhil edilmiştir (EK 10). Deney grubunun öğretim süreci *"Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)"* seçmeli ders programı ve etkinliklerine göre yürütülmüştür. Kontrol grubunun öğretim süreci *"İkinci Yabancı Dil (Türkçe A2 düzeyi)"* ders programı ve *"İstanbul Yabancılar İçin Türkçe"* A2 düzeyi ders kitabı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu için ilgili ders programı ve bir günlük ders planı örneği verilmiştir (EK 11).

3.5.1.3.2. Etkinliklerin Hazırlanmasında Önemli Noktalar

Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmeye yönelik öğretme-öğrenme etkinliklerin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Öncelikle Kazak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine dikkat edilmiştir. Kurt (2018, s. 306), hazır bulunuşluk düzeyi avantajına sahip olan Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretimi için ders materyalleri hazırlanırken lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların gözetilmesi gerektiğini belirtmiştir. Orta Asya Cumhuriyetlerinde yaşayan Türk soylu öğrenciler tarihi geçmişten dolayı iki gruba ayrılmaktadır: ana dilinde eğitim görmüş ve Rusça bilen öğrenciler; kendi dili ve kültürünü çok iyi tanımayan Ruşça eğitim görmüş öğrencilerdir (Barın, 2002, s. 77-80). Dolayısıyla karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle etkinlikler hazırlanırken Kazak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri değerlendirilmiştir. Buna göre ana dili Kazakça olan ve Kazakçada eğitim alan öğrenciler seçilmiştir. Dikkat edilmesi gerektiren diğer bir nokta lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklardır. Açık (2018, s.313), Türk soylulara Türkçe öğretilirken temel düzeyde hazırlanacak öğretim materyallerinde dilbilgisi yapılarının öğrenciler tarafından daha kolay algılanabilmesi için kolaydan zora ilkesinin uygulanabilmesi için benzerliklerin önemli olduğunu belirtmiştir. Durmuş (2013, s.243), Türk soylulara Türkçe öğretiminde olumlu aktarımı sağlayan ortak dilbilgisi yapıları ile sözcüklerden hareketle düzenlenen etkinliklerin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Lehçeler arasındaki benzerlikler dilsel olarak kullanılabilir, bilişsel olarak erişilebilir algılanan girdiyi sağlayacak ve farklılıkların daha kolay anlaşılmasına yardım edecektir. Bu nedenle ana dili Kazakça olan ve Kazakçada eğitim gören öğrenciler için öğretme-öğrenme etkinliklerin hazırlanmasında lehçeler arasındaki benzerliklere dikkat edilmiştir. Özellikle ders konularıyla ilgili Türkçe ve Kazakça arasındaki yalancı eş değer sözcükler göz önünde bulundurulmuştur. Bu noktada Sarsenbekova (2019) tarafından yapılan çalışmada temel düzeye göre belirlenen yalancı eş değer sözcükler listesine dikkat çekilmiştir. Böylece Kazak öğrencilerin farklı sözcük sayıları ve türlerini içeren temel söz varlığına sahip olması amaçlanmıştır. Ayrıca etkinliklerde lehçeler arasındaki benzerlikler kolaydan zora öğretim ilkesi ile birlikte somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ve açıklık gibi öğretim ilkeleri; öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak, algısal uyuşmazlıkları en aza indirmek, dil farkındalığını geliştirmek, sezgisel keşifleri etkinleştirmek ve dilsel girdiyi bağlamsallaştırmak gibi yöntem sonrası pedagoji stratejileri desteklenmiştir. Lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar için tanımlanan zorluk

hiyerarşisi düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Çünkü zorluk hiyerarşisi düzeyleri öğretmenlere öğrenci hatasına odaklanma; öğrencilere ise olumlu ve olumsuz aktarıma neden olabilecek dilbilgisi yapılarını tahmin etme ve çıkarımlarda bulunma konusunda büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Böylece öğretim sürecinde öğrenci özerkliğinin desteklenmesi, müzakere edilen bir etkileşim ortamın sunulması ve toplumsal bağlantının sağlanması gibi öğretim stratejileri sağlanmaya çalışılmıştır.

Algılanan girdinin sağlanmasında önemli olan diğer bir nokta ise sıklık ve özgün materyallerdir. Sıklık ve özgün materyaller öğretim sürecinde açıklık, hayata yatkınlık, dilsel girdiyi bağlamsallaştırmak, toplumsal bağlantıyı sağlamak, müzakere edilen bir etkileşim ortamı sunmak ve dil becerilerini bütünleştirmek gibi ilke ve stratejilerin gerçekleşmesinde oldukça önemlidir. Etkinliklerde yer alan kısa metinlerin günlük hayatı yansıtacak ve öğrencilerin temel ihtiyaçlarına göre tasarlanmış gerçek iletişim unsurlarına yönelik fırsat sunacak şeklinde tasarlanmıştır. Bu nedenle etkinlikler tasarlanırken Açık (2013)'ın *"Temel Türkçe (A1/A2) Söz Dağarcığı Tespit Denemesi"* ve Göz (2003) tarafından yazılan *"Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü"* kullanılmıştır. Etkinlikler tasarlanırken özgün materyallerin kullanımına özen gösterilmiştir.

Dil ve kültürün bir madalyonun iki yüzü olduğu düşüncesinden hareketle tasarlanacak etkinliklerde ortak kültürel değerlerin yer almasına özen gösterilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi ortak kültürel değerler, sosyo-duygusal filtreyi azaltmak ve denetlemek için koşullar yaratarak Kazak öğrencilerin kültürleşme sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerini kolaylaştıracaktır. Öğrenciler kültürleştikçe öğrenme süreci gerçekleşmiş olacaktır (Gass & Selinker, 2008, s. 404). Açık (2018, s.326), Türk soylulara Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların yanı sıra ortak kültürel değerler içeren ders materyallerinin kullanılmasına vurgu yapmıştır. Bu nedenle etkinliklerin hazırlanmasında ders konularına uygun ortak kültürü yansıtan ifadelerin, kavramların ve değerlerin karşılaştırılarak yer almasına dikkat edilmiştir. Böylece öğretim sürecinde dil ve kültürel farkındalığı geliştirme stratejisi sağlanmaya ve ortak bir dünya resmi oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Deneysel İşlem Aşaması

3.5.2.1. Deneysel İşlemin Yürütülmesi

Deneysel işlem, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, Filoloji ve Çok Dilli Eğitim Öğretim Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Tercümanlık bölümünde yapılmıştır. Deneysel işleme temel düzeyde öğrenim gören deney ve kontrol grubu katılmıştır. Pandemi sürecinden dolayı deneysel işlem ZOOM platformu üzerinde haftada bir kez olmak kaydıyla 15 hafta (10.01.2021 – 03.05.2021) boyunca yapılmıştır. 10.05.2021 tarihinde sadece değerlendirme dersi yapılmıştır. Dolayısıyla deneysel işlem (10.01.2021 – 10.05.2021) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem teknoloji destekli süreç olduğu için öğrencilerin internete erişim durumu ilgili üniversite uzmanı tarafından sürekli kontrol edilmiştir. Deneysel işlem öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirilen adımlar şu şekildedir:

1. Deneysel işlemin ilk haftasında ders öğretmeni ve çalışma grubuna bilgi verilmiştir. 15 haftalık ders planı hazırlandığı ve bu süreçte Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirecek her hafta çalışma yapılacağı belirtilmiştir. Ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan *"Kişisel Bilgi Formu"* gönderilmiştir. Her iki grup öğrencileri *"Kişisel Bilgi Formu"nu* gönüllülük esasına göre doldurmuştur. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerine *"Türkçe Seviye Tespit Sınavı"* yapılmıştır. Her iki öğrenci grubundan alınan "*Türkçe Seviye Tespit Sınavı"* verileri Gazi TÖMER tarafından hazırlanan cevap anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. *"Kişisel Bilgi Formu"* ile "*Türkçe Seviye Tespit Sınavı"ndan* elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer özelliklere sahip olup olmadığı kontrol edilmiştir.

2. Öğrencilere bilgiler verildikten sonra "*Türkçe Yeterlik Sınavı"nın* dilbilgisi ve yazma bölümleri ön test olarak kullanılmıştır. Ön test sınavı ZOOM oturumu üzerinden yapılmıştır. Ön test sınavı sırasında öğrencilerin internete erişimi sağlanmış ve ön test sınavının yapımı sırasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır. ZOOM oturumunun fotoğraf kaydı için öğrencilerden izin alınmıştır (EK 12). Ön test dilbilgisi bölümünde her iki grup öğrencilerinden alınan veriler değerlendirilmiştir. Ayrıca her iki grup öğrencilerin ön test yazma bölümünden elde edilen yazılı kâğıtları Gazi TÖMER'in *"Yazma Değerlendirme Ölçeği"* ile değerlendirilmiştir (EK 13). Öğrencilerin yazlılı kâğıtları ilgili ölçekteki yazım ve noktalama, dil kullanımı, kelime, düzenleme ve içerik gibi boyutlar açısından

puanlandırılmıştır. Böylece deney ve kontrol grubu öğrencileri ön test sonuçlarına göre karşılaştırılmıştır (EK 14).

3. Deneysel işlem, deney grubuna karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile haftada bir gün üç'er ders saati boyunca yapılmıştır. Her ders 50 dakikadan oluşmuştur. Ön test sonrası deney grubuna karşılaştırmalı çözümleme yöntemi dikkate alınarak hazırlanan etkinlikler 15 hafta süreyle uygulanmıştır. Deney grubu ile yapılan derslerde öğrencilerin izniyle ZOOM oturumunun fotoğraf kaydı yapılmıştır (EK 15). Kontrol grubundaki öğrencilere öğretim haftada bir gün üç'er ders saati boyunca herhangi bir müdahale yapılmadan yürütülmüştür. Kontrol grubunda her ders 50 dakikadan oluşmuştur. Kontrol grubu 15 hafta boyunca geleneksel yöntem ve etkinliklerle derslerine devam etmiştir. Deneysel işlem boyunca her derse başlamadan önce her iki öğrenci grubunun internet erişim durumları sorumlu uzman tarafından kontrol edilmiştir.

4. Deneysel işlemin son haftasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine deneysel sürecin ilk haftasında uygulanan *"Türkçe Yeterlik Sınavı"nın* dilbilgisi ve yazma bölümleri son test olarak verilmiştir. ZOOM oturumunun fotoğraf kaydı için öğrencilerden izin alınmıştır (EK 16). Deney ve kontrol grubu öğrencileri son test sonuçlarına göre karşılaştırılmıştır (EK 17). Son test dilbilgisi bölümünde her iki grup öğrencilerinden elde edilen veriler dilbilgisel doğruluk açısından değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazma bölümünden elde edilen veriler ilgili ölçekte yer alan boyutlara göre değerlendirilmiştir. Deneysel işlem öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS Statistics 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre birtakım çıkarımlar yapılmış ve öneriler ortaya konmuştur.

3.5.2.2. Deney Grubunda Derslerin İşlenişi

Deney grubunda dersler karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı olarak geliştirilen deneysel etkinliklerle işlenmiştir. Deney grubuna derslerin işlenişi giriş, gelişme ve değerlendirme aşamalarıyla haftada bir gün üç'er ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin ön bilgilere dayalı açık öğretim türü olduğu düşünüldüğünde, giriş aşamasındaki derslerin içeriği birbiri üzerine yapılandırılmış önceki bilgi veya deneyimler üzerine inşa edilmiştir. Bu nedenle giriş aşamasında Kazak öğrencilere konuya odaklanma ve tartışma fırsatı verecek etkinlikler yapılmıştır. Böylece

Kazak öğrencilerden deneyimleriyle ilişki kurarak yeni bir konuya hazırlanmaları istenmiştir. Bu doğrultuda yeni konularla ilgili Türk kültürünü yansıtan resimlerin de yer aldığı çeşitli resim ve bulmacalara yer verilmiştir. Kazak öğrencilerden bu resimlere odaklanmaları ve sorular sormaları istenmiştir. Bunun için *"Beyin Fırtınası"* tekniği kullanılmıştır. Bulmacaları ise 4-6 kişilik gruplar halinde çözmeleri istenmiştir. Ayrıca Kazak öğrencilere yeni konu ile ilgili *"Kelime Havuzu"* verilmiştir. Kelime havuzundan konuyla ilgili tanıdık sözcüklere dikkat çekilmiş, kaynak lehçe ile hedef lehçe arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda kelime havuzunda yer alan sözcükleri kaynak lehçe ile hedef lehçe arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve ortaklıklar olarak değerlendirmek için *"İç Çember"* öğretim tekniğine başvurulmuştur. Buradaki amaç, Kazak öğrencilerin basit sözcüklerden daha karmaşık bir söz varlığına sahip olmalarıdır. Bu tekniği tamamladıktan sonra Kazak öğrenciler yeni konularla ilgili sözcükleri örneklerle açıklamıştır. Ayrıca Kazak öğrencilere sorular sorulmuş ve cevaplarına göre uygun dönütler verilmiştir. Böylece aynı anda Kazak öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları öğrenmeye motive etmek planlanmıştır. Bu şekilde araştırmacı giriş etkinlikleriyle bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, algısal uyuşmazlıkları en aza indirme ve dilsel girdiyi bağlamsallaştırma gibi öğretim ilkeleri ile stratejileri sağlamaya çalışmıştır.

Giriş aşamasından sonra gelişme aşamasındaki etkinliklere yer verilmiştir. Gelişme aşamasındaki etkinlikler bireysel, grupla ve tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacı öncelikle sunuş yolu stratejisi kullanarak sınıfta öğretilecek olan Türkçenin dilbilgisi yapılarını tanıtmıştır. Derslerde işlenecek olan Türkçe dilbilgisi yapıları Kazakça ile karşılaştırılarak sunulmuştur. Lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar Kazak öğrenciler tarafından analiz edilmiştir. Ortak noktalar tahmin edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı Türkçedeki dilbilgisi yapılarını açıklarken bazı örnekleri ortaya koymuş ve hedef lehçenin dilbilgisi yapılarını gerektiğinde kaynak lehçede anlaşılır hale getirmeye çalışmıştır. Bu noktada araştırmacı Kazak öğrencilere yeni bilgileri doğru algılayıp algılamadıklarını kontrol etmek için sorular sormuş ve örneklerle açıklamalarını istemiştir. Kazak öğrencilerin cevaplarından hareketle gerekli düzeltmeler yapılarak tavsiye veya geri bildirimde bulunulmuştur. Ardından Kazak öğrencilerin kavramış olduğu bilgileri uygulamalarına yönelik dilbilgisi odaklı etkinlikler yapılmıştır. Genellikle bu noktada cümleleri karşılaştırma, sınıflandırma, düzenleme, eşleştirme, cümleleri uygun eklerle tamamlama ve dilbilgisi yapıları uygulama gibi dilbilgisel doğrulukla ilgili yeterliliklerini geliştirmelerine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu tür etkinliklerde

Kazak öğrencilerin öğrendikleri bilgileri farklı iletişim durumlara aktarmaları amaçlanmıştır. Bu etkinlikler gerçekleştirildikten sonra gerektiği zaman ipuçlar ve düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı rehberliğinde kaynak lehçeden hedef lehçeye çeviri etkinlikleri uygulanmıştır. Buradaki amaç, öğrencilerin sözcük denetimi ile yazım denetimine ilişkin yeterliliklerini geliştirmektir. Kazak öğrenciler hem denetleyici hem de arabulucu rollerde olarak hedef lehçede olumsuz aktarıma neden olabilecek dilsel yapılara örnekler vermeye, temel hataları düzeltmeye, dilbilgisi yapılarını denetlemeye ve hedef lehçedeki sözcükleri doğru kullanmaya odaklanmıştır.

Dilbilgisi etkinliklerinin yanı sıra Kazak öğrencilere yeni konularla ilgili metinler verilmiştir. Deneysel süreçte metinler ders konularına göre değişiklik göstermiştir. Kazak öğrencilerin katılımıyla işlenen metinler hayata yatkınlık ilkesine göre özgün materyallerden; dil ve kültürel farkındalık geliştirme stratejisi doğrultusunda Türk kültürünü yansıtan ortak sözcükler ve değerleri içeren metinlerden oluşmuştur. Metinleri işlemedeki temel amaç yeni dilbilgisi konusu ile kelime havuzunda yer alan sözcüklerin öğrenci tarafından içselleştirmesini sağlamaktır. Kazak öğrencilere dersle ilgili metinler işlenirken okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler yapılmıştır. Okumadan önce metnin konusu hakkında tahminde bulunma ve metin üzerinde düşünme becerilerinin etkinleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Kazak öğrencilere sorular sorulmuş ve sorulardan hareketle okuma sırasına hazırlanmaları sağlanmıştır. Ardından metni okumaya geçiş yapılmıştır. Metni okuma sırasında metindeki cümleleri uygun ek veya sözcüklerle tamamlama, altı çizili sözcüklere dikkat etme gibi görevlerden oluşan etkinlikler yapılmıştır. Böylece Kazak öğrencilerin ders konularıyla ilgili dilbilgisi yapıları ve sözcükleri yeni durumlara aktarmaları; önceki etkinliklerle bağlantı kurarak karşılaştıkları zorluklara çözümler üretmeleri sağlanmıştır. Bu etkinlikler tamamlandıktan sonra Kazak öğrencilerden metni tekrar okumaları istenmiştir. Öğrencilere etkinliklerle ilgili soruları olup olmadığı sorulmuştur. Ardından okuma sonrası aşamasına geçilmiştir. Okuma sonrasında metnin ana konusu ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu noktada metinde yer alan bilgilere yönelik anlam çıkarma, örnekler verme, karşılaştırma, tarif etme, sonuç çıkarma, anahtarları belirleme ve bağlantı kurma gibi analiz edebilme becerilerini geliştirmeye ilişkin sorular sorulmuştur. Özellikle ders konularıyla ilgili metinlerde kaynak lehçe ile hedef lehçenin sosyal yaşam biçimleri, kültürel temsilleri, değerleri karşılaştırılmıştır. Bunun için farklı öğretim tekniklerine başvurulmuştur. Karşılaştırma esnasında Kazak öğrencilere sorular sorulmuştur. Metinle ilgili etkinlikler tamamlandıktan sonra *"Dikkat*

edelim ....” çerçevesine geçiş yapılmıştır. Bu çerçevede ders konularına ilişkin Türkçe ve Kazakçadaki temel düzeye ait yalancı eş değerler, ses değişmelerine uğramış ortak sözcükler örneklerle açıklanmıştır. Buradaki amaç Kazak öğrencilerin hedef lehçede çok sayıda sözcük ve ifadeye sahip olmalarıdır. Ayrıca Kazak öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişimde olumsuz aktarıma neden olabilecek sözcüklere yönelik dil farkındalıklarının geliştirilmesine dikkat edilmiştir. *“Dikkat edelim ....”* çerçevesinin tamamlanmasının ardından lehçeler arasındaki benzer ve farklı noktaların anlaşılması, anlamı yakın olan sözcüklerin kullanım farklılıklarına dikkat edilmesi için etkinlikler yapılmıştır. Böylece Kazak öğrencilerin zihinlerinde daha önceden var olan benzer sözcükler ile yeni sözcükler arasında bağlantı kurulmaya ve farklı sözcük sayıları öğretilmeye çalışılmıştır. Buraya kadar araştırmacı rehberliğinde açıklık, aktarım, geri bildirim ve pekiştirme gibi öğretim ilkeleri ile müzakere edilen bir etkileşim ortamı sunma, sezgisel keşifleri etkinleştirme, dilsel girdiyi bağlamsallaştırma ve toplumsal bağlantıyı sağlama gibi öğretim stratejileri sağlanmaya çalışılmıştır.

Kazak öğrencilerin gelişme aşamasında öğrendikleri yeni dilbilgisi yapıları hakkındaki bilgi ve becerilerini derinleştirmek için yazmaya geçiş yapılmıştır. Kazak öğrencilerin yazım denetimi, sözcük denetimi, dilbilgisel doğruluk, söz varlığı ve genel dil varlığına ilişkin yeterliliklerini geliştirmek için ders konularına yönelik paragraf yazma, kompozisyon yazma, diyalog yazma, özgeçmiş ve e-posta yazma gibi temel yazma görevleri verilmiştir. Bu noktada yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası aşamalara dikkat edilmiştir. Yazma öncesinde Kazak öğrencileri yazmaya hazırlamak için yazı ile ilgili resimler gösterilmiş ve sorular sorulmuştur. Kazak öğrencilere daha sonra yazmalarına yardımcı olacak ipuçlar ve geri bildirimler verilmiştir. Arkasından yeri geldikçe kısa özetler yapılmış ve yazma konusu ile ilgili ana noktalar vurgulanmıştır. Ardından yazma talimatları içeren yazılı bir etkinlik yapılmıştır. Bazen yazılı etkinlikler Kazak öğrencilere ödev olarak verilmiştir. Yazma sürecinde bireysel ve grup olarak yazma ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Sonrasında değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

Değerlendirme aşamasında çözümlemeci rolündeki araştırmacı, dersin her aşamasında Kazak öğrencilerin etkinliklerini izlemiş ve yazılı çalışmaları hata analizi ile değerlendirmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı Kazak öğrencilerin yazma etkinliklerinde yaptıkları hataları incelemiş ve öğrencilerle birlikte bu hataların nedenlerini değerlendirmiştir. Bu noktada olumlu ve olumsuz aktarımlar lehçeler arasındaki

benzerlikler ve farklılıklar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu aşamada Türkçe ve Kazakça dilbilgisi yapıları için tanımlanan zorluk hiyerarşisi düzeyleri dikkate alınmıştır. Ayrıca bu aşamada Kazak öğrencilere *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlik sayesinde Kazak öğrenciler öğrenme sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerini anlamaya çalışmıştır. Bütün bunlar yapıldıktan sonra araştırmacı dersi tekrar gözden geçirmiş ve Kazak öğrencilerin dikkat etmesi gereken noktaların altını çizmiştir. Kazak öğrencilere sorularının veya görüşlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Daha sonra araştırmacı tarafından ders kapanış mesaji söylenmiştir.

3.5.2.3. Kontrol Grubunda Derslerin İşlenişi

Kontrol grubunda dersler geleneksel öğretim yöntemiyle ders kitabında yer alan etkinliklerle yürütülmüştür. Kontrol grubunda derslerin işlenişi haftada bir gün üç'er ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Genel olarak dersler hazırlık, gelişme ve sonuç gibi aşamaları içeren dilbilgisi anlatımı ve soru cevaba dayalı öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Hazırlık aşamasında ders kitabında hazırlık çalışmaları ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlık çalışmasında yeni konuya ilgili sorulara yer verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler soruları cevapladıktan sonra konu ile ilgili etkinlikler işlenmiştir. Gelişme aşamasında öğrenciler tarafından dersin konusu ile ilgili okuma metni yapılmıştır. Okuma metni işlendikten sonra metinle ilgili sorular yanıtlanmıştır. Ardından dilbilgisi konusuna geçiş yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine dersle ilgili dilbilgisi konusu Türkçe ve düz anlatım yöntemiyle anlatılmıştır. Bu noktada dilbilgisi konusu açıklanırken Kazakçaya yer verilmemiştir. Öğrencilere yeni dilbilgisi konusunu anlayıp anlamadıkları sorulmuştur. Dilbilgisi konusu ile ilgili örnekler vermeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerle bireysel ve grup çalışması olarak dilbilgisi ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca ders kitabında dinleme becerisine yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Bu tür etkinlikler yapıldıktan sonra yazma etkinliğine geçilmiştir. Yazmada genel olarak öğrenciler tarafından dersin konusu ile ilgili diyalog ve kompozisyon yazma çalışmaları yapılmıştır. Ardından konuşma etkinliği işlenmiştir. Konuşmada dersin konusu ile ilgili soru cevap şeklinde farklı etkinlikler yapılmıştır. Sonuç aşamasında öğrencilerle birlikte ders özetlenmiştir. Öğrencilere dersin konusu ile ilgili sorular sorulmuştur. Derse yönelik genel değerlendirme yapılmıştır.

3.5.3. Deney Sonrası Aşama

3.5.3.1. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizinde: 1. Betimsel istatistikler; 2. Bağımsız örneklemler için t-testi; 3. Karışık ölçümler için ANOVA testi kullanılmıştır. Öncelikle deney öncesi *"Türkçe Seviye Tespit Sınavına"* ilişkin her iki gruba yönelik betimsel istatistikler elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ilişkin betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları gözden geçirilmiştir. İlgili sınavdan elde edilen verilerin normal dağılma uyup uymadığını sınamak için normallik testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonucuna göre p değerinin 0,05'ten büyük çıkması verilerin normal dağılmakta olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020, s.42).

Varyansların homojenliği varsayımı için Levene testi yapılmış ve elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük çıkması varyansların homojen olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2020, s.42). Dolayısıyla verilerin normallik ve homojenlik varsayımları karşılandığı için grupların *"Türkçe Seviye Tespit Sınavı"* puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek adına bağımsız örneklemler için t-testi analizi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grupların ön test ve son test dilbilgisi ve yazma sınavları puanlarının karşılaştırılması için önce betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilmiştir. Sonrası ön test ve son test verilerin dağılımı her iki grupta normal ve varyansların eşit olması incelenmiştir. Her iki gruba ilişkin elde edilen ön test ve son test verilerin normal dağılım özelliği taşıdığı ve varyansların eşit olduğu görülmüştür. Buna göre deney ve kontrol gruplarının ön test dilbilgisi ve yazma sınavları puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklemler için t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda her iki grubun deney öncesi birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmayla ilgili deneysel işlemin etkili olup olmadığını sınamak adına karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma hem ilişkili örneklemler için (tekrarlı) hem de ilişkisiz örneklemler için ölçme şeklinde iki değişik uygulamayı içermektedir. Bu desen iki faktörlü olarak; biri denekleri (deney-kontrol grupları), diğeri de ölçümleri (ön test-son test) gösteren karışık desen olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016, s.32). Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için

bazı varsayımların sağlanmış olması gerekmektedir: 1. Bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde olmalıdır; 2. Bağımlı değişkene ait puanlar, her bir alt grupta normal dağılım göstermelidir; 3. Grupların varyansları homojendir; 4. Ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşittir; 5. Herhangi bir denek için tekrarlı ölçümlerdeki fark puanı, diğer deneklerin fark puanlarından bağımsızdır (Büyüköztürk, 2020, s. 81). Öncelikle bağımlı değişkenle ilgili ölçümlerin dağılımı her iki grupta normal olup olmadığını sınamak için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Test sonucuna göre p değerinin 0,05'ten büyük olması her iki grupta verilerin normal dağılmakta olduğunu göstermektedir. Ayrıca varyansların homojenliği varsayımı için Levene testi kontrol edilmiş ve p değeri 0,05'ten büyük çıkmıştır. Böylece bu varsayımın da sağlanmış olduğu söylenilebilir.

Aynı zamanda ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşit olmasını kontrol etmek için Box's M testi sonucu dikkate alınmıştır. Bu varsayımın sağlanmış olması için Box's M testinin p değeri 0,05'ten büyük çıkması gerekmektedir. Böylece yukarıdaki varsayımların sağlanmış olduğundan karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi yapılması uygun görülmüştür. Etki büyüklüğü olarak bilinen kısmî eta-kare korelasyon (η^2) katsayısı bağımsız faktörün bağımlı değişken üzerine toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Bu nedenle veri analizinde elde edilen kısmî eta-kare korelasyon (η^2) katsayısına dikkat edilmiştir.

3.6. Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma için söz konusu yöntem temelinde geliştirilen etkinliklere, deneysel sürece ve veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik önlemleri dikkate alınmıştır. Araştırma ile ilgili geçerlik önlemleri aşağıda yer almaktadır: Araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları açık bir şekilde belirtilmiştir. Deneysel işlemin yapıldığı ülkenin seçiminden bahsedilmiştir. Çalışma grubunun belirlenme sebepleri açık bir şekilde ifade edilmişir. Çalışma grubu ile ilgili kişisel bilgiler açıklanarak araştırmada bağımlı değişken üzerinde etkisi olabileceği düşünülen değişkenler kontrol edilmeye çalışılmıştır. Deneklerin deneysel işleme katılımında gönüllülüğe dikkat edilmiştir. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle etkinlikleri geliştirme aşamaları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Yapılan deneysel işlem açık bir şekilde belirtilmiştir. Veri toplama araçları ile ilgili geçerlik ve güvenirlik önlemleri dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarının dilbilimsel yeterliliklerinin gelişmesine yönelik dilbilgisi ve yazma sınavı puanlarına ait ön test ve son test karşılaştırmaları ile elde edilen verilere ilişkin istatistik analizlere yer verilmişir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci hipotezini *"Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun dilbilgisi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır"* test etmek için uygulama öncesi dilbilgisi sınavı puanları karşılaştırılmıştır. Öncelikle oluşturulan grupların ön test dilbilgisi sınavı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla yapılan normallik testi için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Ayrıca veriye ait betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma katsayıları da kontrol edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Dilbilgisi Sınavı Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	72,27	7,14	,087*
Kontrol	33	71,30	8,29	,101*

* p>0,05

Tablo 12 incelendiğinde ön test dilbilgisi sınavı puan ortalaması deney grubunda ($\overline{X}_{deney}$ =72,27); bu ortalama kontrol grubunda ($\overline{X}_{kontrol}$ =71,30) olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunun ön test dilbilgisi puanlarının normallik testi analizlerine göre Shapiro-Wilk testi p değerinin deney grubunda (,087); kontrol grupta ise (,101) olduğu verilerin normal dağılım özelliği taşıdığını göstermektedir (p>0,05). Bununla birlikte Levene testi p değeri (,381), p>0,05 olduğundan deney ve kontrol grupları varyanslarının homojen olduğu da anlaşılmaktadır. İki grubun ön test dilbilgisi puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklemler için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Dilbilgisi Sınavı Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Deney	33	72,27	7,14	64	,509	,613*
Kontrol	33	71,30	8,29			

* p>0,05

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre deney grubu söz konusu sınav puan ortalaması ($\overline{X}_{deney}$ =72,27) ile kontrol grubu puan ortalaması ($\overline{X}_{kontrol}$ =71,30) arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($t_{(64)=}$,509, p>0,05). Bu durum deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test dilbilgisi sınavı açısından birbirine denk oldukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın birinci hipotezine cevap aramak için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi yapılmasına karar verilmiştir.

Bu analizin yapılabilmesi için varsayımların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple ilk önce oluşturulan grupların ön test ve son test dilbilgisi sınavı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Ayrıca veriye ait betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma katsayıları da kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 14 ve Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Dilbilgisi Sınavı Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	72,27	7,14	,087*
Kontrol	33	71,30	8,29	,101*

* p>0,05

Tablo 14 incelendiğinde dilbilgisi sınav puan ortalaması deney grubunda ($\overline{X}_{deney}$ =72,27); bu değer kontrol grubunda ($\overline{X}_{kontrol}$ =71,30). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön test dilbilgisi puanları normal dağılım özelliği taşımaktadır (p>0,05). Shapiro-Wilk testi p değerinin deney grubunda (,087); kontrol grupta ise (,101) olduğu verilerin normal dağılmakta olduğunu göstermektedir. Ayrıca Levene testi sonucu incelendiğinde deney ve kontrol grupları varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (p= ,381, p>0.05).

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Dilbilgisi Sınavı Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	81,63	7,72	,096*
Kontrol	33	76,69	7,86	,454*

* p>0,05

Tablo 15'te görüldüğü üzere deney grubunun son test dilbilgisi sınav puan ortalaması ($\overline{X}_{deney}$ =81,63); kontrol grubunda ilgili sınav puan ortalaması ($\overline{X}_{kontrol}$ =76,69). Her iki grubun normallik testi analizleri sonuçlarına göre Shapiro-Wilk testi p değerinin deney grubunda (,096); kontrol grupta ise (,454) olduğu verilerin normal dağılım özelliği taşıdığı anlaşılmaktadır (p>0,05). Levene testi p değeri (,668), p>0,05 olduğundan deney ve kontrol grupları varyanslarının homojen olduğu da görülmektedir. Böylece araştırma verilerinin normallik ve puanlarının varyansları eşitlik sağladığı söylenilebilir. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizinin ön koşullarından biri ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşit olmasıdır. Bu sebeple grupların ön test ve son test dilbilgisi sınavı düzeyine ilişkin Box's M testi sonucu dikkate alınmıştır. Yapılan analizde testin anlamlılığını gösteren p değeri (,254), p>0,05 olduğu için koşulun sağlandığı söylenilebilir. Söz konusu varsayımların karşılanması ile uygulanan deneysel işlemin etkiliğini sınamak için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bulgular Tablo 16 ve Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Dilbilgisi Sınavı Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ön Test			Son Test		
Grup	n	$\overline{X}$	ss	n	$\overline{X}$	ss
Deney	33	72,27	7,14	33	81,63	7,72
Kontrol	33	71,30	8,29	33	76,69	7,86

Tablo 16'da görüldüğü üzere karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle ders işlemine katılan deney grubu öğrencilerin ön test dilbilgisi ortalama puanı ($\overline{X}_{deney}$ =72,27) iken, bu değer deney sonrasında ($\overline{X}_{deney}$ =81,63) olmuştur. Geleneksel öğretimle ders işleminde bulunan kontrol grubu öğrencilerin ön test dilbilgisi ortalama puanı ($\overline{X}_{kontrol}$ =71,30), son test dilbilgisi ortalama puanı ise ($\overline{X}_{kontrol}$ =76,69) olmuştur. Dolayısıyla hem deney hem kontrol grupları öğrencilerin dilbilgisi düzeylerinde bir artış gözlendiği görülmektedir. İki ayrı grup öğrencilerin dilbilgisi düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen

değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Dilbilgisi Ön Test ve Son Test Sınavı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**	**Kısmî η^2**
Denekler arası	7404,432		65				
Grup (Deney/Kontrol)		288,068	1	288,068	2,591	0,112	0,039
Hata		7116,364	64	111,193			
Denekler içi	2530,501		66				
Ölçüm (Öntest-Sontest)		1796,735	1	1796,735	190,459	0,000*	0,748
Grup*Ölçüm		**130,008**	1	**130,008**	**13,781**	**0,000***	0,177
Hata		603,758	64	9,434			
Toplam	9934,933		131				

* $p<0,05$

Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerin dilbilgisi başarı düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, dilbilgisi başarı düzeyi üzerindeki grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,64)} = 13,781$, $p< 0,05$, Kısmî $\eta^2 = 0,177$). Bu durumda, ilgi odağı grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle yürütülen eğitimin Kazak öğrencilerin dilbilgisel doğrulukla ilgili yeterliliklerini artırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca etki büyüklüğüne bakıldığında grup değişkeni, bağımlı değişkendeki varyansın %17'sini açıklamaktadır. Bu deney grubundaki öğrencilerin ($\overline{X}_{deney}$ =81,63, SS=7,72), kontrol grubundaki öğrencilere göre ($\overline{X}_{kontrol}$ =76,69, SS=7,86) dilbilgisi puanlarındaki ortalama farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geniş olduğu sonucunu vermektedir.

Görüldüğü üzere birinci ölçümde birbirine yakın olan deney ve kontrol gruplarının ortalamaları, ikinci ölçümde, deney grubunun lehine yönelik farklılaşmıştır. Buradan elde

edilen en önemli bulgu, deney ve konrol gruplarının dilbilgisi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve böylece araştırmada belirlenen ilk alternatif hipotezin kabul edildiğidir. Dilbilgisi açısından lehçeler arasındaki benzer ve farklı dilsel yapıların karşılaştırılarak öğretimi Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilgisel doğrulukla ilgili yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Sınav Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1. Yazılı Sınavın Birinci Bölümüne İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci hipotezine *"Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubunun yazılı sınav puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır"* cevap aramak için öncelikle Kazak öğrencilerin deney öncesi yazılı sınavın birinci bölümünden elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının ön test yazılı sınavının birinci bölüm puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik testi yapılmıştır. Bir de veriye ait betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma katsayıları da kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümü Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	39,51	4,58	,214*
Kontrol	33	39,27	5,38	,147*

* p>0,05

Tablo 18 incelendiğinde ön test yazılı sınavı puan ortalamsı deney grubunda ($\overline{X}_{deney}$ =39,51), bu değer kontrol grubunda ($\overline{X}_{kontrol}$ =39,27) olarak bulunmuştur. Ayrıca normallik testi analiz sonuçlarına bakıldığında Shapiro-Wilk testi p değerinin deney grubunda (,214);

kontrol grupta ise (,147) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla veriler normal dağılım göstermektedir (p>0,05). Bir de Levene testi sonucu bakıldığında deney ve kontrol grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir (p=,249, p> 0,05). Bu nedenle verilerin bağımsız örneklemler için t-testi ile analiz edilmesine karar verilmiştir. Bağımsız örneklemler t-testi ile analiz sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümüne İlişkin Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Deney	33	39,51	4,58	64	,197	,844*
Kontrol	33	39,27	5,38			

* p>0,05

Tablo 19'daki bulgulara bakıldığında deney grubunun ilgili test puan ortalaması ile ($\overline{X}_{deney}$ =39,51) kontrol grubun test ortalaması ($\overline{X}_{kontrol}$ =39,27) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(64)=,}$197, p>0,05). Dolayısıyla deney grubundaki öğrencilerin ön test yazılı sınavının birinci bölüm sonuçları ile kontrol grubundaki öğrencilerin sonuçlarının birbirine denk olduğu söylenilebilir. Elde edilen bulgular neticesinde araştırmanın ikinci hipotezine cevap aramak için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi yapılmasına karar verilmiştir.

Öncelikle deney ve kontrol grupların ön test ve son test yazılı sınavının birinci bölüm puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için normallik testi yapılmıştır. Çalışmanın örneklem büyüklüğüne göre Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Ayrıca veriye ait betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma katsayıları da göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 20 ve Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümü Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	39,51	4,58	,214*
Kontrol	33	39,27	5,38	,147*

* p>0,05

Tablo 20'de görüldüğü üzere ön test yazılı sınavının birinci bölümüne ait puan ortalaması deney grubunda ($\overline{X}_{deney}$ =39,51); bu ortalama kontrol grubunda ise ($\overline{X}_{kontrol}$ =39,27). Her iki grubun ön test yazılı sınavının birinci bölümüne ait puanlarının normallik testi analizleri sonuçlarına göre Shapiro-Wilk testi p değerinin deney grubunda (,214); kontrol grupta ise (,147) olduğu verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (p>0,05). Ayrıca Levene testi p değeri (,249), p>0,05 olduğundan deney ve kontrol grupları varyanslarının homojen olduğu sayılabilir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümü Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	52,12	5,99	,235*
Kontrol	33	49,21	5,26	,083*

* p>0,05

Tablo 21 incelendiğinde son test yazılı sınavının birinci bölümüne ait puan ortalaması deney grubunda ($\overline{X}_{deney}$ =52,12); bu ortalama kontrol grubunda ise ($\overline{X}_{kontrol}$ =49,21) olmuştur. Shapiro-Wilk testi p değerinin deney grubunda (,235); kontrol grupta ise (,083) olduğu verilerin normal dağılım özelliği taşıdığını göstermektedir (p>0,05). Bununla

birlikte Levene testi p değeri (,516), p>0,05 olduğundan deney ve kontrol grupları varyanslarının homojen olduğu da söylenebilir.

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizinin ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarına ilişkin grupların kovaryansları eşit olması gerekmektedir. Bu sebeple grupların ön test ve son test yazılı sınavına ilişkin Box's M testi sonucu göz önünde tutulmuştur. Elde edilen analiz sonucuna göre ilgili testin anlamlılığını gösteren p değeri (,107), p>0,05 olduğu için koşul sağlanmıştır. Dolayısıyla tüm varsayımlar karşılandığı ve uygulanan deneysel işlemin etkiliğini sınamak için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bulgular Tablo 22 ve Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Yazılı Sınavının Birinci Bölümü Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ön Test			Son Test		
Grup	n	$\overline{X}$	ss	n	$\overline{X}$	ss
Deney	33	39,51	4,58	33	52,12	5,99
Kontrol	33	39,27	5,38	33	49,21	5,26

Tablo 22'de görüldüğü üzere karşılaştırmalı çözümleme yöntemi temelinde eğitim gören deney grubu öğrencilerin ön test yazılı sınavının birinci bölümüne ait ortalama puanı 39,51 iken, bu değer deney sonrasında 52,12 olmuştur. Geleneksel öğretimle eğitim gören kontrol grubu öğrencilerin ön test yazılı sınavının birinci bölümüne ait ortalama puanı 39,27 iken, son testte bu değer 49,21 olmuştur. Dolayısıyla iki grup öğrencilerin son test yazılı sınavının birinci bölümünde bir artış gözlendiği anlaşılmaktadır. Tespit edilen değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Yazma Birinci Bölüm Ön Test ve Son Test Sınavı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**	**Kısmî η^2**
Denekler arası	3299,878		65				
Grup (Deney/Kontrol)		81,939	1	81,939	1,630	0,206	,025
Hata		3217,939	64	50,280			
Denekler içi	4672,001		66				
Ölçüm (Öntest-Sontest)		4193,455	1	4193,455	639,187	0,000*	,909
Grup*Ölçüm		**58,667**	**1**	**58,667**	**8,942**	**0,004***	**,123**
Hata		419,879	64	6,561			
Toplam	7971,879		131				

* p<0,05

Tablo 23'te yer alan karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi bulgularına göre yazılı sınavının birinci bölümü üzerindeki grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1,64)} = 8,942$, $p<0,05$, Kısmî $\eta^2 = 0,123$). Bu bulguya göre Kazak öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yöntemi kullanmanın cümlelerdeki yanlışları düzeltme, diyaloğu uygun sözcüklerle tamamlama ve resimleri uygun ifadelerle tamamlama konusundaki başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca etki büyüklüğü değerlendirildiğinde grup değişkeni, bağımlı değişkendeki varyansın %12'sini açıklamaktadır. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre yazılı sınavının birinci bölüm puanlarındaki ortalama farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde orta olduğu sonucuna işaret etmektedir. Birinci ölçümde birbirine yakın olan deney ve kontrol gruplarının ortalamaları, ikinci ölçümde, deney grubunun tarafına yönelik farklılaştığı sergilenmektedir. Bu durum karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin Türkçe sözcük denetimi ve dilbilgisel doğrulukla ilişkin yeterliliklerini geliştirme konusunda etkili olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Yazılı Sınavın İkinci Bölümüne İlişkin Bulgular ve Yorum

Yazılı sınavın ikinci bölümü bir kompozisyon yazma görevinden oluşmaktadır. İkinci hipotezi cevaplamak için öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi kompozisyon yazma puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test kompozisyon puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için normallik testi yapılmıştır. Ayrıca veriye ait betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma katsayıları da kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Kompozisyon Yazma Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	15,63	1,49	,056*
Kontrol	33	16,18	1,44	,052*

* p>0,05

Tablo 24'te görüldüğü üzere ön test kompozisyon puan ortalamsı deney grubunda ($\overline{X}_{deney}$ =15,63), bu değer kontrol grubunda ($\overline{X}_{kontrol}$ =16,18) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Shapiro-Wilk testi sonucu incelendiğinde p değerinin deney grubunda (,056); kontrol grupta ise (,052) olduğu bulunmuştur. Bu verilerin normal dağılım özelliği taşıdığını göstermektedir (p>0,05). Levene testi sonucu incelendiğinde iki grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir (p= ,740, p>0,05). Elde edilen betimsel istatistikler sonucunda veriler bağımsız örneklemler için t- testi ile analiz edilmesine karar verilmiştir. Bağımsız örneklemler için t- testi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Kompozisyon Yazma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Deney	33	15,63	1,49	64	-1,506	,137*
Kontrol	33	16,18	1,44			

* p>0,05

Tablo 25'te yer alan bulgulara göre deney grubunun ön test kompozisyon puan ortalaması ($\overline{X}_{deney}$ =15,63) ile kontrol grubunun ön test kompozisyon puan ortalaması ($\overline{X}_{kontrol}$ =16,18) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(64)}$= -1,506, p>0,05). Bu bulgu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test kompozisyon puanları açısından birbirine denk olduklarını göstermektedir. Bundan dolayı karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin kompozisyon yazma başarısına etkisini incelemek için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi yapılmasına karar verilmiştir. Söz konusu analizi yapmak için varsayımların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grupların ön test ve son test kompozisyon puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için normallik testi yapılmıştır. Ayrıca veriye ait betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma katsayıları da kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait analiz sonuçları Tablo 26 ve Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Kompozisyon Yazma Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	15,63	1,49	,056*
Kontrol	33	16,18	1,44	,052*

* p>0,05

Tablo 26'da görüldüğü üzere ön test kompozisyon puan ortalaması deney grubunda 15,63; bu ortalama kontrol grubunda ise 16,18'dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön test kompozisyon puanlarının normallik testi analizleri sonuçlarına göre Shapiro-Wilk testi p değerinin deney grubunda (,056); kontrol grupta ise (,052) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu verilerin normal dağıldığını göstermektedir (p>0,05). Ayrıca Levene testi p değeri (,740), p>0,05 olduğu için deney ve kontrol grupları varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Kompozisyon Yazma Değişkenine Ait Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Shapiro-Wilk Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Grup	n	$\overline{X}$	ss	Shapiro-Wilk p
Deney	33	21,45	2,07	,157*
Kontrol	33	19,90	2,09	,105*

* p>0,05

Tablo 27'de yer alan bulgular incelendiğinde son test kompozisyon puan ortalaması deney grubunda ($\overline{X}_{deney}$ =21,45); bu ortalama kontrol grubunda ise ($\overline{X}_{kontrol}$ =19,90) olmuştur. Shapiro-Wilk testi p değerinin deney grubunda (,157); kontrol grupta ise (,105) olduğu tespit edilmiştir. Bu durum verilerin normal dağılım özelliği taşıdığını göstermektedir (p>0,05). Levene testi sonucu incelendiğinde iki grubun varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur (p=,895, p>0,05).

Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizinin ölçüm gruplarının ikili kombinasyonlarına ilişkin grupların kovaryansları eşit olmalıdır. Bu nedenle her iki grubun ön test ve son test kompozisyon puanlarına ilişkin Box's M testi sonucuna dikkat edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre Box's M testin anlamlılığını gösteren p değeri (,471), p>0,05 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ilgili koşulun sağlandığını göstermektedir. Tüm varsayımlar karşılandığı ve uygulanan deneysel işlemin etkiliğini sınamak için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analize ait bulgular Tablo 28 ve Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Kompozisyon Yazma Değişkenine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ön Test			Son Test		
Grup	n	$\overline{X}$	ss	n	$\overline{X}$	ss
Deney	33	15,63	1,49	33	21,45	2,07
Kontrol	33	16,18	1,44	33	19,90	2,09

Tablo 28 incelendiğinde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerin ön test kompozisyon yazma ortalama puanı 15,63 iken, bu değer deney sonrasında 21,45 olmuştur. Kontrol grubunda bu değer deney öncesi 16,18 iken, deney sonrası bu değer 19,90 olmuştur. Bu bulgulara bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerin son test kompozisyon yazma başarısında bir artış gözlendiği söylenilebilir. Bu değişmelere ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Kompozisyon Yazma Ön Test ve Son Test Sınavı Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı		**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**P**	**Kısmî η^2**
Denekler arası	363,977		65				
Grup (Deney/Kontrol)		8,250	1	8,250	1,484	0,228	,023
Hata		355,727	64	5,558			
Denekler içi	849,5		66				
Ölçüm (Öntest-Sontest)		751,705	1	751,705	779,381	0,000*	,924
Grup*Ölçüm		**36,068**	**1**	**36,068**	**37,396**	**0,000***	**,369**
Hata		61,727	64	0,964			
Toplam	1213,477		131				

* p<0,05

Tablo 29'da görüldüğü üzere iki faktörlü ANOVA analizi bulgularına göre farklı öğretim yöntemine katılan Kazak öğrencilerin kompozisyon yazma başarılarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin kompozisyon yazma başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1,64)} = 37,396$, $p<0,05$, Kısmî $\eta^2 = 0,369$). Bu bulgu, karşılaştırmalı çözümleme yönteminin geleneksel öğretime göre Kazak öğrencilerin yazım denetimi, söz varlığı, sözcük denetimi, dilbilgisel doğruluk ve genel dil varlığına ilişkin yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 =0,369$) bu farkın geniş düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Görüldüğü üzere karşılaştırmalı çözümleme yönteminin deney grubu öğrencilerin Türkçe kompozisyon yazma başarısını geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır. Birinci ölçümde deney grubun ortalaması kontrol grubun ortalamasından biraz düşük olmasına rağmen ikinci ölçümde, deney grubunun ortalaması farklı olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı olduğu gözlenmiştir. Buna göre karşılaştırmalı çözümleme yönteminin işlendiği deney grubu öğrencilerinin Türkçe yazım denetimi, söz varlığı, sözcük denetimi, dilbilgisel doğruluk ve genel dil varlığına ilişkin yeterlilikleri anlamlı ölçüde artmıştır. Yazılı sınavın birinci ve ikinci bölümlerinin tüm bu bulguları, araştırmada belirlenen ikinci alternatif hipotezin kabul edildiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacı çerçevesinde elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Türk Cumhuriyetlerinin birçok eğitim kurumunda Türkçe öğretiminin yürütülmesinin yanında Türkiye'de eğitim ve öğretim hayatlarına devam eden Türk soylu öğrencilerin sayısının azalmayacak oranda olacağı düşünülmektedir. Türk soylu öğrenciler Türkçe öğretim merkezlerinde diğer uluslararası öğrencilerle birlikte Türkçe öğrenmektedir. Bu durum temel düzeyde hem Türk soylu öğrencileri hem de uluslararası öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca Türk soylu öğrencilerin kaynak lehçe etkisiyle Türkçenin dilbilgisi yapılarında lehçeler arası ve üretimsel hataları yaptıkları düşünüldüğünde bu durum Türk soylu öğrenciler için farklı öğretim yöntemi, programı veya ders materyalleri geliştrme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle araştırmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanındaki bu sorunlar dikkate alınarak temel düzeyde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmedeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma için öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve Oller ve Ziahosseiny (1970) tarafından ortaya atılan karşılaştırmalı çözümleme yönteminin orta hipotezi temelinde Türkçe ve Kazakçanın dilbilgisi yapıları eğitsel açıdan karşılaştırılmıştır. İki lehçe arasındaki tipolojik benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. Belirlenen tipolojik

özelliklere göre hedef lehçenin öğrenilmesine yönelik ses bilgisi (2), şekil bilgisi (5) ve cümle ögelerinin (1) zorluk hiyerarşisinin düzeyleri ortaya konulmuştur. Ardından D-AOBM (2020)'ni doğrultusunda temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin dilbilimsel yeterliliklerine ilişkin kazanımları ve ders içerikleri belirlenmiştir. Uygun öğretim ilkeleri ve stratejileri, belirlenen kazanımlara ve karşılaştırmalı çözümleme yönteminin yapısına göre açıklanmıştır. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile Kazak öğrencilerin temel düzeyde dilbilimsel yeterliliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalı bir pedagojik model geliştirilmiştir. Ayrıca Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yapılarına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmek için *"Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)"* seçmeli ders programı ve etkinlikler hazırlanmıştır. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı hazırlanan öğretme-öğrenme etkinlikleri temel düzeydeki Kazak öğrencilere dilsel açıdan kullanılabilir, bilişsel açıdan ulaşılabilir algılanan girdiyi sağlayarak Türkçenin dilbilgisi yapıları ile söz varlığını kolayca kavrama, çeşitli durumlarda doğru kullanma ve lehçeler arası hataları en aza indirme konusunda etkili olduğu savunulmuştur. Bu bağlamda karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile tasarlanan etkinlikler Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, Filoloji ve Çok Dilli Eğitim Öğretim Enstitüsü, Doğu Dilleri ve Tercümanlık Bölümünde temel düzeyde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kazak öğrencilere 15 hafta boyunca çevrim içi uygulanmıştır. Deneysel işlem öncesi ve sonrasında Gazi TÖMER'in *"Türkçe Yeterlik Sınavın"* dilbilgisi ve yazma bölümleri ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deneysel işlem sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Birinci hipoteze yönelik bulgular incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test dilbilgisi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının deney öncesi dilbilgisi başarı düzeylerinin benzer nitelikte olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin dilbilgisi başarı düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yani lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların karşılaştırılarak öğretiminin temel düzeyde Kazak öğrencilerin dilbilgisel doğrulukla ilgili yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının dilbilgisi başarı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geniş olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ders dışında Türkçe kitap, dergi okuma ile Türkçe film, dizi seyretme durumlarıyla deney grubundaki öğrencilerin sayısının daha fazla olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki birçok çalışma (Khansir &

Pakdel, 2019; Kissova, 2020; NamazianDost, 2017; Yıldız, 2016; Ulfayanti & Jelimun, 2018) bu sonucu destekler niteliktedir. İlgili çalışmalarda karşılaştırmalı çözümleme yönteminin ses bilgisi ve şekil bilgisi öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla birinci hipoteze ilişkin önemli sonuç, deney ve kontrol gruplarının dilbilgisi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu nedenle araştırmada belirlenen ilk alternatif hipotezin kabul edildiğidir.

2. İkinci hipoteze ilişkin bulgular incelendiğinde deney öncesi her iki grubun yazılı sınavın birinci bölümüne ait diyaloğu uygun sözcüklerle tamamlama, yanlış cümleleri düzeltme ve resimleri uygun ifadelerle tamamlama konusunda benzer başarı düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Deney öncesi ve sonrası yazılı sınavın birinci bölümünde iki grubun başarı düzeyleri karşılaştırıldığında grup-ölçüm ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre karşılaştırmalı çözümleme yönteminin uygulandığı deney grubunda yöntemin Türkçe sözcük denetimi ve dilbilgisel doğrulukla ilişkin yeterliliklerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu söylenilebilir. Ayrıca etki büyüklüğü değerlendirildiğinde kontrol grubuna göre deney grubunun yazılı sınavın birinci bölümü puanlarındaki ortalama farkının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde orta olduğu ortaya çıkmıştır.

3. Yazılı sınavın ikinci bölümünün bulgularına göre deney öncesinde kompozisyon yazma başarı düzeylerinin her iki grupta farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarında ön test kompozisyon puan ortalamaları arasında bir fark olmamasına rağmen kontrol grubunun kompozisyon yazma puan ortalamasının deney grubuna göre az bir farkla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun kontrol grubundaki kompozisyon yazan öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Deneysel süreçten sonra deney öncesi ve sonrası iki farklı grupta olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin kompozisyon yazma başarısı üzerindeki grup-ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Yani karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kazak öğrencilerin yazım ve noktalama, dil kullanımı, söz varlığı, düzenleme ve içerik gibi ölçütlere uygun olarak Türkçe kompozisyon yazma başarılarını geleneksel öğretime göre artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüğü incelendiğinde deney ve kontrol grupların kompozisyon yazma puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak geniş düzeyde ve deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklara dayalı öğretimin temel düzeydeki Kazak öğrencilerin Türkçe yazım denetimi, söz varlığı, sözcük denetimi, dilbilgisel doğruluk ve

genel dil varlığına ilişkin yeterliliklerinin gelişimini olumlu yönde ve geniş düzeyde etkilediği sonucunu göstermiştir. Yazılı sınavın birinci ve ikinci bölümlerinden elde edilen bu sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla (Mantasiah & Yusri, 2018; Okičić & Osmankadić, 2014) uyumludur. Mantasiah ve Yusri (2018) yaptığı çalışmasında karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle desteklenen dilbilgisi öğretimin öğrencilerin hem dilbilgisel hem de çeviri yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Okičić ve Osmankadić (2014) ise çalışmasında karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle yürütülen eğitimin öğrenci performansında, özellikle yazma ve çeviri becerilerinde önemli bir artış sağladığını tespit etmiştir. Dolayısıyla yazılı sınavın birinci ve ikinci bölümlerinde elde edilen sonuç, araştırmada belirlenen ikinci alternatif hipotezin kabul edildiğidir.

Son olarak bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Oller ve Ziahosseiny (1970)'nin karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle ilgili hipotezine dayanarak lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklara dayalı tasarlanan etkinliklerle öğretimin temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterlilik düzeylerini artırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerin ders dışında Türkçe kitap, dergi okuma; Türkçe film ve dizi seyretme; Türkçe şiir, günlük ve kompozisyon yazma ve Türkçe faaliyetlere katılma durumlarıyla sayısının daha fazla olmasına rağmen karşılaştırmalı çözümleme yönteminin uygulandığı deney grubunun deney sonrasında başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum, lehçeler arası dilsel ve sosyal mesafenin Kazak öğrencilerin Türkçe dilsel yapıları öğretme sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Böylece karşılaştırmalı çözümleme yönteminin temel varsayımı, ana dili ve hedef dil yapılarının karşılaştırılmasıyla oluşturulan dil materyallerinin dil öğretiminde etkili olduğu düşüncesi doğrulanmıştır. Buna göre temel düzey öğrencileri ile akraba diller söz konusu olduğunda dilbilgisi yapıları ile söz varlığının öğretilmesinde diller/lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıkların önemli olduğu düşünülebilir. Bu araştırmanın sonuçları karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Türk soylulara Türkçe öğretiminde yararlı olduğu varsayımını güçlendirmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacılara, öğretmenlere ve uygulamaya yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada karşılaştırmalı çözümleme yönteminin temel düzeydeki Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilimsel yeterliliklerinin geliştirmesine etkisi incelenmiştir. Orta ve ileri düzeyleri bağlamında karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Türkçe ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz varlığı öğretimi üzerindeki etkisi gelecekteki araştırmalarda ayrı ayrı incelenebilir.

2. Bu araştırma Kazakistan'da (Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi) temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 66 Kazak öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sağlamak için Kazakistan'da Türkçe öğreten farklı eğitim kurumlarındaki geniş gruplar üzerinde çalışılabilir.

3. Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin farklı düzeylerde Kazak öğrencilerin Türkçe dilbilgisi ve söz varlığı öğretimi konusundaki bakış açılarını tespit eden araştırmalar da yapılabilir.

4. Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Kırgız, Özbek, Azerbaycan ve Türkmen öğrencilerin Türkçe dilbilgisi ve söz varlığı öğretimine yönelik etkisi hem niteliksel hem de niceliksel olarak incelenebilir.

5. Yabancılara ve Türk soylu öğrencilere hedef kültürün öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin etkisini ölçmek için araştırmalar yapılabilir. Bu doğrultuda kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında yabancı ve Türk soylu öğrencilerin *"kültürlerarası tutum"* ve *"kültürlerarası farkındalık"* durumlarını tespit eden araştırmalar yapılabilir.

6. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile çağdaş Türk lehçeleri bağlamında karşılaştırmalı çözümleme yöntemi esas alınarak lehçeler arası uygulamalı karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Bu doğrultuda *"lehçeler arası dilsel ve sosyal mesafe"* durumlarını ölçen araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Araştırma sürecinde Türkçe ve Kazakçanın ses bilgisi, şekil bilgisi ve cümle ögeleri karşılaştırılarak ortaya çıkarılan benzerlikler ve farklılıkları içeren lehçeler arasındaki tipolojik bilgiler ve bunlara ilişkin zorluk hiyerarşisi düzeyleri, Kazak öğrencilere Türkçe öğretimi alanında kullanılan dil öğretim setlerinde öğretmenleri yönlendirmek için

öğretmen kılavuz kitaplarına, öneri ve uyarı bölümlerine eklenebilir. Kazak öğrenciler için ders ve çalışma kitaplarının Türkçe dilbilgisi anlatımı bölümüne de eklenebilir. Böylece öğretmenler Kazak öğrencilere Türkçe dilbilgisi öğretirken dikkat edilmesi gereken noktalara bakabilir; Kazak öğrencilerde lehçeler arası olumsuz aktarımlarına neden olabilecek yapıları tahmin edebilir. Kazak öğrenciler ise tespit edilen benzerlikler ve farklılıklara, örneklere bakarak lehçeler arasındaki dile özgü ve dilde nötr yapıları hissedebilir ve zorlanabileceği noktaları tahmin edebilir. Ayrıca bu bilgiler Kazak öğrenciler tarafından öğrendikleri Türkçe dilbilgisi konularını zaman kaybetmeden hatırlamak ve kaynak lehçeden hedef lehçeye çeviri yapmak için yararlı bir kaynak olarak kullanılabilir. Böylece bu bilgiler, öğrencilerin ve öğretmenlerin dilsel ve psikolojik mesafe algısı oluşturmalarını sağlayarak Türkçe öğretim ve öğrenim sürecinde yardımcı olur.

2. Araştırma sırasında hazırlanan *"Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)"* seçmeli ders programı ve öğretme-öğrenme etkinlikleri, Kazakistan'daki üniversitelerin Türkoloji ve Filoloji bölümlerinde Türkçe öğreten öğretmenlere kendi eğitim sürecini planlama, uygulama ve ders materyallerini tasarlama konusunda yardımcı olur. Bu doğrultuda araştırma sürecinde geliştirilen *"Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi ile Kazak Öğrencilerin Türkçe Dilbilimsel Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pedagojik Model"* ile öğretme-öğrenme etkinlikleri örnek olarak kullanılabilir.

3. Bu araştırmada karşılaştırmalı çözümleme yöntemi temelinde Türkçe ve Kazakçanın dilbilgisi yapıları karşılaştırılarak belirlenen tipolojik özellikler, zorluk hiyerarşisi düzeyleri, pedagojik model ve öğretme-öğrenme etkinlikleri Türk soylulara Türkçe ders planı, öğretim yöntemi ve programı geliştirmede ve sınıf içi uygulamada öğretmenler ile program geliştiriciler için yardımcı bir kaynak olarak kullanılabilir.

4. Yabancılara ve Türk soylulara Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yöntemi ile Türkçe öğretmek isteyen öğretmenler söz konusu yöntemin temel hipotezleri, aşamaları, zorluk hiyerarşisi düzeyleri ve ilkeleri kapsamında kaynak dil/lehçe ile hedef dilin/lehçenin ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve söz varlığını eğitsel açıdan karşılaştırabilir, kendi Türkçe öğretimine yönelik uygulamalı bir pedagojik modelini geliştirebilir ve buna yönelik ders materyallerini tasarlayabilir.

5. Yabancılara ve Türk soylulara karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle Türkçe öğretimi sürecini gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin kaynak dil/lehçe bilgisi, diller/lehçeler arası

kültür bilgisi ve hata analizi gibi bilgilere sahip olmalıdır. Bu bilgilerden yola çıkarak öğretmen, diller/lehçeler arasındaki dilsel yapıları ve söz varlığını karşılaştırma, hedef dilde/lehçede bilinmeyen noktaların kaynak dil/lehçe ile karşılama, iki dil/lehçe arasındaki kültürel bağlantıları açıklama, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama, olumlu ve olumsuz aktarımı öngörme gibi becerilerini kullanarak öğrenme sürecini verimli hale getirebilir.

5.2.3. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı olarak uygulanacak/geliştirilecek öğretme-öğrenme etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına, dil düzeylerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır.

2. Genel olarak yabancılara veya Türk soylulara Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yönteminin etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kaynak dil/lehçe ve kültür bilgisine sahip olmaları gerekir.

3. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaştırmalı çözümleme yöntemi kullanılırken bu yöntemin uygun hipotezi seçilmelidir. Bu araştırmada Türkçe ve Kazakçanın aynı dil ailesinin lehçeleri olduğu düşüncesiyle Oller ve Ziahosseiny (1970)'nin dilsel mesafeye odaklı hipotezi seçilmiştir. Bu hipotezin karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle Türk soylulara Türkçe öğretiminde tercih edilmesi önemli görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde ise farklı hipotezler seçilebilir; ilgili hipotez kapsamında Türkçe eğitim süreci planlanabilir ve ders materyalleri geliştirilebilir.

4. Temel aşamalar karşılaştırmalı çözümleme yönteminin başarılı bir şekilde uygulanması için önemlidir. Bu nedenle diller/lehçeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenirken karşılaştırmalı çözümleme yönteminin temel aşamalarına dikkat edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yapılarını öğrenmede yaşadıkları güçlükleri tahmin edebilmek için zorluk hiyerarşisi düzeylerinin dikkatli bir şekilde belirlenmesi gerekir. Çünkü zorluk hiyerarşisi düzeyleri Türkçe öğretim sürecinin planlanmasına ve uygulanmasına yardımcı olur.

5. Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin etkili ve verimli olması için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitsel açıdan iyi karşılaştırılan dilsel yapılara maruz kalması gerekir. Bu nedenle karşılaştırılacak diller/lehçeler arasındaki dilsel yapılar birbirine denk olmalı; kaynak dil/lehçe ile hedef dilin/lehçenin dilbilgisi yapıları net, sade ve kolay okunabilir bir

şekilde karşılaştırılmalı; sadece önemli dilsel yapılardaki benzerlikler ve farklılıklar açıklanmalıdır.

6. Karşılaştırmalı çözümleme yöntemine dayalı olarak uygulanacak öğretme-öğrenme etkinlikleri ile öğretim sürecinin verimli olması için lehçeler arasındaki benzerliklere dikkat edilmelidir. Lehçeler arasındaki benzerlikler, özellikle Türk soylu öğrencilerin hedef lehçeye daha anlamlı ve gerçekçi bakması; dile özgü ve dilde nötr yapıları hissetmeleri ve farklılıkları kolay ve hızlı algılamaları için önemlidir. Bu nedenle etkinliklerde öğrencilerin dil düzeylerine uygun olarak lehçeler arasındaki benzerlikler farklılıklarla karşılaştırılarak verilmelidir. Etkinliklerde kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları içeren konular işlenmeli; ortak kültürel değerleri yansıtan söz varlığına, ifade ve deyimlere yer verilmelidir. Bu, öğrencilerin dilsel mesafenin yanı sıra sosyal ve psikolojik mesafe algılarını oluşturur; sağlıklı dilsel girdiyi özümsemelerine ve hedef toplumla hızlı bir şekilde kaynaşmalarına olanak sağlar. Ayrıca etkinliklerde öğrencilerin dil düzeylerine uygun olarak sık kullanılan sözcük ve ifadelerin kullanımına dikkat edilmelidir. Tüm bunlar dilsel girdinin öğrenme sürecinde öğrenciler için kullanılabilir ve ulaşılabilir olmasını sağlamak için önemlidir.

7. Karşılaştırmalı çözümleme yönteminin Türkçe öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için araştırma sürecinde geliştirilen pedagojik modelin aşamalarına, öğretim ilke ve stratejilerine, öğrenci ve öğretmenin rollerine dikkat edilmelidir. Bu bileşenler, söz konusu yönteme dayalı olarak Türkçe öğretim sürecini kolaylaştırır.

KAYNAKLAR

Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1-A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. *Abdurahman Güzel için armağan kitabı* içinde Ankara: Akçağ.

Açık, F. (2018). Karşılaştırmalı çözümleme yaklaşımı ile Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s. 309-332). Ankara: Pegem.

Açık, F. (1996). *Özbekistan'dan eğitim-öğretim amacıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin dil-kültür-uyum problemleri ve çözüm teklifleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Lefkoşa.

Agulló, G. L. (2020). Unintentional reverse transfer from L2 (English) to L1 (Spanish) in tertiary levels. *International Journal of English Studies, 20*(3), 57-76. https://doi.org/10.6018/ijes.406901

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Allaniyazova, M. (2014). *Özbekistan'da Türkiye Türkçesi eğitimin yeni yaklaşım ve yöntemler açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alan, B., & Güven, M. (2022). An international concept confusion: A document analysis on the concepts of competence, competency and competent. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12*(1), 271-293. https://doi.org/10.18039/ajesi.1004416

Alatis, J. (1968). *Contrastive linguistics and its pedagogical implications.* GURT 21. Washington, DC: Georgetown University.

Al-Sobhi, B. M. S. (2019). The nitty-gritty of language learners' errors--contrastive analysis, error analysis and interlanguage. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(3), 49-60. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.49

Altay, A. (2016). *Influence of the Erasmus student mobility programme on competence development of students*. Master's Thesis, Akdeniz University Institute of Educational Sciences, Antalya.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies, 5*(3), 728-749. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629

Alyılmaz, S., Biçer, N., & Çoban, İ. (2015). Atatürk üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4* (1), 328-338. https://doi.org/10.7884/teke.439

Arabski, J. (2006). Language transfer in language learning and language contact. In Arabski, J. (Eds.), *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* (pp. 12-21). Multilingual Matters.

Atilla, J. (2001). *Ural dilleri konuşanların Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar.* Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri.

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal, 41*(4), 241–247.

Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation, 2,* 89-195. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3

Aydoğmuş, E. (2018a). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde yaptıkları yanlışlar ve yapılan yanlışlar üzerine öneriler (Manas üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler örneğinde). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 8*(1). 51-64. https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/36351/396822 sayfasından erişilmiştir.

Aydoğmuş, E. (2018b). Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler üzerine. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi.* (23). 109-135. https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziturkiyat/issue/67898/1053060 sayfasından erişilmiştir.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University.

Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working Memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic.

Balci, O. (2014). *Kazak ve Kızgız Türkçelerinde yapı ve işlev bakımından fiil çekimleri.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Banathy B. H., Trager E.C., & Waddle C.D. (1966). The use of contrastive data in foreign language course development. In Valdman (Ed.), *Trends in modern language teaching* (pp. 35-66.).

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Bardovi-Harlig, K., & Sprouse, R. A. (2018). Negative versus positive transfer. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0084

Barın, E. (2002). Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilere Türkiye Türkçesinin öğretimi. *Prof. Dr. Sadık Tural armağanı* içinde (s. 77-80). Ankara: Can.

Bayrak, H. (2010). *Türk lehçelerinde birleşik fiillerin karşılaştırmalı bir incelemesi (Türkiye Türkçesi, Kazak Türkçesi, Özbek Türkçesi)*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayram Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Berber, N. C., & Güzel, H. (2009). Fen ve matematik öğretmen adaylarının modellerin bilim ve fendeki rolüne ve amacına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 21. 87-97. https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61797/924371 adresinden erişilmiştir.

Bergil, A. S. (2010). *Ingilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bermaganbetova, S. (2016). *Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University.

Biçer, N., & Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29* (1), 143-157. https://doi.org/10.18069/firatsbed.538665

Bim I. L. (1995). *Nemeckij yazyk. Bazovyj kurs. Koncepciya, programma*. Moskva: Novaya shkola.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Boylu, E., & Başar, U. (2015). Yurt dışında Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dillilerin yazılı anlatım hataları: İran örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. 2*(5). 324-338. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475769 sayfasından erişilmiştir.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th edition)*. Addison Wesley, New York: Longman.

Brown. H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching (5th edition).* Addison Wesley, New York: Longman.

Buran, A., & Alkaya, E. (2001). *Çağdaş Türk lehçeleri*. Ankara: Akçağ.

Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, *9* (1), 53-63. https://doi.org/10.2307/3586012

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler. Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byrd, A. (2017). *Development and evaluation of a code-switching instruction for early elementary school African American students.* Master's Thesis, Graduate School of University of Georgia.

Byung-gon Y. (1992). A review of the contrastive analysis hypothesis. *Dongeui.* 19. 133-149. Retrieved from http://fonetiks.info › bgyang

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. *1*(1). 1-48. Retrieved from https://www.researchgate.net/

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-14). London: Longman.

Celce-Murcia., M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M.P.S. Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics, 6*(2), 5–35. https://doi.org/10.5070/L46200521

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures.* Netherlands: Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T.

Chomsky, N. (1966). Linguistic theory. *Northeast Conference Reports on Language Teaching: Broader Contexts.* Menasha, Wisconson.

Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University.

Cook, V. (2003). Changing the first language in the L2 user's mind. *Effects Of The Second Language On The First.* 1. 1-18. Retrieved from http://www.viviancook.uk/

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL, 5*(4), 147-170.

Corder, S. P. (1975). The language of second – language learners: The broader issues. *Modern Language Journal*, 59, 409-418.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University.

Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage, Inc.

Crick, R. D. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal, 7*(3), 311-318. https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.311

Crystal, D. (1992). *Introducing linguistics*. Harlow: Penguin.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Researc*h, *49*(2), 222–251. https://doi.org/10.3102/00346543049002222

Çağlar, A. (1999). Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk Cumhuriyetleri ve akraba toplulukları öğrencilerinin sorunları. *Amme İdaresi Dergisi. 32*(4). 132-169. https://avesis.hacettepe.edu.tr sayfasından erişilmiştir.

Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak Türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*. *2*(2). 9-20. https://scholar.google.com.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Çelik, M. E. (2011, Ekim). *Samsun'da öğrenim gören Türk Soylu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları açısından incelenmesi.* Uluslararası Samsun Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Samsun.

Çelik, F. (2020). Kırgızca ve Güney Sibirya Türk lehçelerinde ses uyumunun tipolojisi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*. *6*(14). 470-490. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/57645/806962 sayfasından erişilmiştir.

Çelik, G., & Çelik, Ö. (2021). İleriye ket vurma bağlamında Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmede yaptıkları hatalar [Özel Sayı]. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 4*, 15-23. https://doi.org/10.47948/efad.897450

Çetinkaya, G., Yertayeva, P., & Kaliyeva, N. (2016, Mayıs). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kazak öğrencilerin yaptıkları diliçi ve diller arası yanlışlar.* III. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Bakü.

Dağaşan, D. (1995). TÖMER'de Türk soylulara Türkçe öğretimi ve "Türkçe öğreniyoruz" adlı kitaplar üzerine bir inceleme. *Bilge Yayınları, 3*, 14-17.

D-AOBM (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme. Tamamlayıcı cilt.* Millî Eğitim Bakanlığı, Kasım 2021. www.coe.int/lang-cefr sayfasından erişilmiştir.

D-AOÖÇ (2012). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme.* Almanya: telc GmbH, Frankfurt.

Daurenbek, S., & Açık, F. (2019, Temmuz). *Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sorunlar.* VI. Beynelxalq Türk Dünyası Araşdırmaları Simpoziumu'nda sunulmuş bildiri, Baku, Azerbaycan.

Daurenbek, S. (2019, Ekim). *Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerin sözlü anlatımlarında dillerarası etkileşim.* XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Samsun.

De Graaff, R., & Housen, A. (2009). Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction. In Long, M. H., & Doughty, C. J. (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 726-755). Wiley-Blackwell.

Demirdöven, G. H. (2021). 2020 Avrupa ortak öneriler çerçevesi (CEFR) metninde bulunan dilbilgisel yeterliklerin incelenmesi [Özel Sayı]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 7,* 339-351. https://doi.org/10.29000/rumelide.1011952

Dulay, H. C., & Burt, M.K. (1972). Goodfing: An indicator of children's second language learning strategies. *Language Learning,* 22, 235-252.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker.

Durmuş, M. (2019). Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin yeri. *Sakarya University Journal of Education. 9*(3). 567-577. https://dergipark.org.tr/tr/ sayfasından erişilmiştir.

Durmuş, M., & Kılınç, A. K. (2021). Kazaklara Türkçe öğretimi ve söz edimsel bir karşılaştırma. *Bilig*, (97), 1-28. https://doi.org/10.12995/bilig.9701

Duskova, L. (1969). On sources of errors in foreign language teaching. *IRAL,* 7, 11-36.

Düşkün, İ., & Ünal, İ. (2015). Modelle öğretim yönteminin fen eğitimindeki yeri ve önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 4*(6). 1-18. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/22326/239283 adresinden erişilmiştir.

Ekşi, M. (2017). Türkiye'nin Türk dünyasına yönelik kamu diplomasisi: Yeni araç ve mekanizmalar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi. 17*(1). 9-19. http://acikerisim.kirklareli.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.11857/902 sayfasından erişilmiştir.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. UK: Wiley-Blackwell.

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.

Elmajid, A., Abd Elwahab, W., & Ahmed, M. A. (2016). A contrastive analysis of English and Arabic translation problems. Retrieved from https://www.semanticscholar.org/paper.

Emek, M. (2020, Eylül). *2010-2020 yılları arasında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi alanında Türkiye'de yapılan tez ve makale türü akademık çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* 6. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Sakarya.

Er, O. (2016). Türk soylulara Türkçe öğretimi. Yıldırım, F., & Tüfekçioğlu, B. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitabı* içinde (s. 403-422). Ankara: Pegem.

Erdoğan, E. (2015, Ekim). *Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar ve çözüm önerileri.* Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Erzurum.

Ergin, M. (2009). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Ttürk dili ve Edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi.* Istanbul: Bayrak.

Ergin, G., & Türk, F. (2010). Türkiye'de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi. 2*(1). 35-41. https://dergipark.org.tr/tr sayfasından erişilmiştir.

Ercilasun, B. (Ed.). (2007). *Türk lehçeleri grameri.* Ankara: Akçağ.

Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing.* Ann Arbor: The University of Michigan.

Fisiak, J. (1981). Some introductory notes concerning contrastive linguistics. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp.1-9). UK: Pergamon.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Fries, Ch. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language.* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Gass, S. M., & Selinker, L.(2008). *Second language acquisition. An introductory course.* New York: Routledge.

Gauriyeva, G. M., & Zhumabekova, A. A. (2018). Use of authentic texts for formation of students' linguistic competence. *Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, Philology Series. 2*(123). 70-74. Retrieved from http://dspace.enu.kz/handle/data/17086

George, H. V. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Gümüş, M. (2010). *Türkçe ile Kırgızca dil yapılarının dil öğretimi amaçlı karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneş, M. H., & Çelikler, D. (2010). The investigation of effects of modelling and computer assisted instruction on academic achievement. *International Journal of Educational Researchers. 1*(2). 22-28. Retrieved from http://ijer.eab.org.tr

Güngör, A. (2018). Kazakistan'da Türkçe öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. 7*(3). 1875-1883. https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/39454/465264 sayfasından erişilmiştir.

Huang, X., Liang, X., & Dracopoulos, E. (2011). A study on the relationship between university students' Chinese writing proficiency and their English writing proficiency. *English Language Teaching, 4*(2), 55-65. https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p55

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin.

Iudina, T. V. (2021). Obosnovanie struktury lingvisticheskoj kompetencii kak komponenta kommunikativnoj kompetencii studenta yazykovogo vuza. *Pedagogy. Theory and Practice, 6*(4), 629-636. https://doi.org/10.30853/ped210100

İşisağ, K. (2008). Avrupa dilleri ortak başvuru metni'nin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies. 4*(1). 105-122. https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9927/122870 sayfasından erişilmiştir.

Jackson, H. (1981). Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 195-205). UK. Pergamon.

Jakobovits, L. A. (1969). Second language learning and transfer theory: Theoretical assessment. *Language Learning. 19*(1-2). 55-56. Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com

James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis.* Routledge.

James, C. (1981). The transfer of communicative competence. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 57-69). UK. Pergamon.

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.

Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University.

Johansson, S. (2008). *Contrastive analysis and learner language: A corpus-based approach*. Oslo: University of Oslo.

Kakar, A. F., & Sarwari, K. (2022). Second language communication and interference from L1. *Journal of Business, Communication & Technology, 1*(2), 13-23. https://doi.org/ 10.56632/BCT.2022.1202

Kaplun, O. A. (2014). Sravnitel'naya harakteristika ponyatij "lingvisticheskaya kompetenciya" i "yazykovaya kompetenciya" i ih strukturnyh komponentov v metodike prepodavaniya russkogo i inostrannogo yazykov. *Uchenye Zapiski Orlovskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Pedagogıcheskıe Nauki*, (4), 277-279.

Kara, M. (2013). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 201-210). Ankara: Grafiker.

Karataş, M., & Çevik, A. İ. (2017). Dil öğretiminde "ana lehçe" ile "hedef lehçe" arasındaki ilişkinin (benzerlik) dil becerilerine etkisi (Azerbaycan Türkçesi-Türkiye Türkçesi örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(3), 579-608. https://doi.org/10.18298/ijlet.2058

Kasym, B. (2013). *Türkı tılderınıñ salystyrmaly gramatikasy*. Almaty: Abai atyndağy Qazaq Ulttyq Pedagogikalyq Universitetı.

Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism,* 15, 59-92.

Kellerman, E., & Smith, M. S. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition.* New York: Pergamon.

Keshavarz, M. N. (2011). *Contrastive analysis & error analysis (new edition).* Tehran: Rahnama.

Khansir, A. A., & Pakdel, F. (2019). Contrastive analysis hypothesis and second language learning. *Journal of ELT Research, 4*(1), 35-43. https://doi.org/10.22236/JER_Vol4Issue1pp35-43

Kissová, M. O. (2020). Contrastive analysis in teaching English pronunciation. *SWS Journal of Social Sciences and Art. 2*(1). 39-65. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Olga-Kissova/publication

Koç, K., Bayniyazov, A., & Başkapan, V. (2021). *Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Kornilov O. A. (2003). *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacionalnyh mentalitetov*. Moskva: CheRo.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon.

Krzeszowski, T. (1981). Contrastive analysis in a new dimension. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 71-85). UK: Pergamon.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kumsar, E., & Kaplankıran, İ. (2016). Kazakların Türkiye Türkçesi öğreniminde yaptıkları yanlışlıklar ve bu yanlışlıkların düzeltilmesine yönelik öneriler. *Diyalektolog,* 12, 81-103. http://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.105

Kunanbayeva, S. S. (2013). *The modernization of foreign language education: The linguocultural – communicative approach.* UK: Hertforfshire.

Kupferberg, I. (1999). The cognitive turn of contrastive analysis: Empirical evidence. *Language Awareness, 8*(3-4), 210-222. https://doi.org/10.1080/09658419908667130

Kurmanali, A. (1999). *Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinin fiil zamanları açısından karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Kurt, M. (2010). Türkçenin yabancılara öğretimi. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 117-124.

Kurt, M. (2018). Türkiye Türkçesinin Türk dillilere öğretiminde karşılaşılan olumlu ve olumsuz transferler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s.302-308). Ankara: Pegem.

Küçükoğlu, A., & Taşgın, A. (2021). Öğretimle ilgili temel kavramlar. Güven, S., & Özerbaş, M. A. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 2-31). Ankara: Pegem.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers.* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching (3rd ed.)*. New York: Oxford University.

Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics, 29*(4), 694-716. https://doi.org/10.1093/applin/amn018

Lee, W. R. (1968). Thoughts on contrastive linguistics in the context of foreign language teaching. In J. E. Alatis (Ed.), *Contrastive linguistics and its pedagogical*

implications: Monograph series on language and linguistics (pp.185-194). Washington, D.C.: Georgetown University.

Lehmann, C. (2007). Linguistic competence: Theory and empiry. *41*(3-4). 1-36. Retrieved from https://www.christianlehmann.eu/

Lesh, R., & Doerr, H. M. (Eds.). (2003). *Beyond constructivism: A models and modelling perspective on mathematics problem solving, learning and teaching.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mantasiah, Y., & Yusri, J. (2018). The development of grammar teaching material using error and contrastive analysis (A linguistic approach in foreign language teaching). *TESOL International Journal*. *13*(3). 9-18. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext

Marton, W. (1981a). Contrastive analysis in the classroom. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 147-155). UK. Pergamon.

Marton, W. (1981b). Pedagogical implications of contrastive studies. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 157-170). UK. Pergamon.

Marton, W. (1981c). Some more remarks on the pedagogical use of contrastive studies. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 171-183). UK. Pergamon.

Maslova V. A. (2007). *Lingvokulturologiya: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Akademiya.

Masood, M., Shafi, S., Rahim, M., & Darwesh, M. (2020). Interference of L1 (Urdu) in L2 (English) in Pakistan: Teaching English as a second language. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *9*(5), 110-118. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.9n.5p.110

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist, 28*(1), 1-14.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry.* Pearson.

Mehmet, G. (2019). Türk dilli gruplara Türkiye Türkçesinin öğretiminde dikkat edilecek noktalar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 273-284. https://doi.org/10.16916/aded.491286

Mikhalev, A. B. (2001). Sloi yazykovoj kartiny mira. *Tezisy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "Yazyk i kultura"*, p. 108.

Millrood, R. (2014). Cognitive models of grammatical competence of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 154*, 259-262. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.147

Mirolubov, A. A. (Ed.). (1999). *Voprosy kontrolya obuchennosti uchashchihsya inostrannomu yazyku.* Obninsk: Titul.

Muradova, Y. (2012). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Orta Asya'daki Türk soylulara A1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

NamazianDost, E. (2017). A review of contrastive analysis hypothesis with a phonological and syntactical view: A cross-linguistic study. *Journal of Applied Linguistics and Language Research. 4*(6). 165-173. Retrieved from http://www.jallr.com

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context.* New York: Routeledge.

Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *The Asian EFL Journal. 5*(2). 1-8. Retrieved from http://openaccess.wgtn.ac.nz

Nurmukhanova, D., Sagyndykova, Z., Līce, L., & Pāvulēns, J. (2014). Competency–based approach to teaching foreign languages in Kazakhstan. *Rural environment. Education. Personality.– Jelgava*, 116-122. Retrieved from https://www.researchgate.net/

Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University.

Ogur, E., & Baştürk, Ş. (2022). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak Öğrencilerde ana dili etkisi. *TİDSAD (Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi)*. *9* (33). 1-15. https://avesis.uludag.edu.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Okičić, M., & Osmankadić, M. (2014). The use of contrastive analysis in teaching English as a foreign language at tertiary level. *Linguistics, Culture and Identity In Foreign Language Education*. 1297. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Antonia-Ordul

Oller, J. W., & Ziahosseiny, S. M. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, 20, pp. 183-189.

Oyarkılıçgil A. A. (2001). *Kazak ve Kırgız öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının Türkçe öğrenim başarılarıyla ilişkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öksüz, A. (2011). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*. *1*(1). 72-84. https://silo.tips/download sayfasından erişilmiştir.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *5*(1). 30-45. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13713/166023 sayfasından erişilmiştir.

Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4*(3), 1819-1862. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.759

Paker, T., & Karaağaç, Ö. (2015). The use and functions of mother tongue in EFL classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199,* 111-119. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.494

Paradowski, M. B. (2007). Comparative linguistics and language pedagogy: Concise history and rationale. In F. Boers, J. Darquennes & R. Temmerman (Eds.), *Multilingualism and applied comparative linguistics: Pedagogical perspectives* (pp. 1-18). Cambridge Scholars.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child.* New York: Harcourt Brace.

Pratt, C., & Grieve, R. (1984). The development of metalinguistic awareness: An introduction. In Tunmer, W.E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (Eds.), *Metalinguistic awareness in children* (pp. 2-11). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Quarto, M. P. (2022). *Teaching American English pronunciation in a Spanish speaking context: A guide for EFL teachers in Chile.* (Master's thesis). Retrieved from https://repository.usfca.edu/capstone/1341

Quillian, M. R. (1968). Semantic memory. In M. Minsky (Ed.), *Semantic information processing*. Cambridge: The M.I.T.

Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton Jr, C. (2012). *Psychology of reading*. New York: Taylor and Francis.

Richards, J. C. (Ed.). (1974). *Error analysis: Perspective on second language learning.* London: Longman.

Richards, J. C. (Ed.). (2001). *Curriculum development in language teaching.* Cambridge University.

Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today.* Cambridge University.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University.

Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Rivers, W. M. (1968). Contrastive linguistics in textbook and classroom. *Georgetown Monograph Series on Languages and Linguistics*, 21, 151-154.

Robinson Anthony, J., Blumenfeld, H., Potapova, I., & Pruitt-Lord, S. (2022). Language dominance predicts cognate effects and metalinguistic awareness in preschool bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(3), 922-941. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1735990

Romero, Y., & Manjarres, M. P. (2017). How does the first language have an influence on language learning? A case study in an English ESL classroom. *English Language Teaching*, *10*(7), 123-139. http://doi.org/10.5539/elt.v10n7p123

Rysbayev, A., & Temenova, G. (2018). Kazak ve Türkiye Türkçesindeki anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş fiillerin anlamsal yapısı. *Bilig*. (85). 113-128. https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/36704/518742 sayfasından erişilmiştir.

Rysbayeva, G. K. (2000). *Qazaq tılı. Gramatikalyq anyktağyş.* Almaty: Sozdık-Slovar.

Ryskul, E. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinin dil yapılarının karşılaştırılması.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Sajavaara, K. (1981a). Contrastive linguistics past and present and a communicative approach. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 33-56). UK. Pergamon.

Sajavaara, K. (1981b). Psycholinguistic models, second-language acquisition and contrastive analysis. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 87-120). UK. Pergamon.

Sakallı, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk soylu öğrencilerle Türk soylu olmayan öğrencilere durum eklerinin öğretilmesi meselesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 101-108. https://doi.org/10.29065/usakead.232439

Sánchez, L., & Bardel, C. (2016). Cognitive factors, linguistic perceptions and transfer in third language learning. *Revue française de linguistique appliquée, 21*(2), 123-138. https://doi.org/10.3917/rfla.212.0123

Sanders, C. (1981). Recent developments in contrastive analysis and their relevance to language teachers. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 21-30). UK. Pergamon.

Sarıçoban, A. (Ed.).(2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi.* Ankara: Anı.

Sarsenbekova, G. (2019). *Kazaklara Türkçe öğretiminde yalancı eş değer sözcükler*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Saussure De F. (1985). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.

Schweers C. W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum, 37*(2), 6-9.

Shadkam, Z., & Paltore, Y. (2018). Linguocultural characteristics of guest hosting traditions of Kazakh and Turkish people. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. (86). 169-185. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/tkhcbva/issue/71939/1157432

Sheen, R. (1996). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. *34*(3), 183-198. https://doi.org/10.1515/iral.1996.34.3.183

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century-Crofts.

Solso, R. L., MacLin, M. K., & MacLin, O. H. (2018). *Bilişsel psikoloji*. (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). İstanbul: Bilge Kültür.

Sridhar, S. N. (1981). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. In J. Fisiak (Ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher* (pp. 207-241). UK. Pergamon.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching.* Oxford: Oxford University.

Stockwell, R., Bowen, J., & Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago.

Stockwell, R. P. (1968). Contrastive linguistics and lapsed time. *Georgetown Monograph Series on Languages and Linguistics*, 21, 11-26.

Stoff, V. A. (1966). *Modeling and philosophy*. Moscow: Nauka.

Sunderman, G., & Kroll, J. F. (2006). First language activation during second language lexical processing: An investigation of lexical form, meaning, and grammatical class. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*(3), 387-422. https://doi.org/10.1017/S0272263106060177

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *3*(1), 325-339. https://doi.org/10.7884/teke.245

Şimşek, P. (2023). Ana dili Kazak Türkçesi olan öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yazma becerileri sorunları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 12* (1), 239-252 . https://doi.org/10.7884/teke.5641

Tamir, F. (2003). Türkiye Türkçesi açısından Kazak Türkçesine bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. (13). 321-331. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sutad/issue/26283/276973 sayfasından erişilmiştir.

Taştekin, A. (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi nasıl olmalıdır. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. *3*(3). 43-55. https://philpapers.org/rec/TATTDT sayfasından erişilmiştir.

Taylor, G. (1986). Errors and explanations. *Applied Linguistics, 7*, 144-66.

Taylor, D. S. (1988). The meaning and use of the term "competence" in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, *9*(2), 148-168.

Temenova, G. (2020, Kasım). *Kazak Türkçesindeki yalancı eşdeğerlerin Türkçe öğretiminde yaşattığı zorluklar.* II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Istanbul.

Temur, N. (2017, Nisan). *Türk lehçeleri konuşurlarına Türkiye Türkçesinin öğretiminde hazırlanacak ders programları ve materyallerinde temel dil becerilerinin öncelik durumları ve uygulamaları.* II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi üniversitesi Matbaası, Ankara.

Terzioğlu, Y. (2023). *Türk soylulara Türkçe öğretimi: Yesevi Türkçe öğretim seti örneği.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. UK: Pearson.

Toptan Uzunçarşili, A., Ülkü Akın, Ü. B., & Mollaoğlu, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinde iletişim becerilerinin önemi. *Eurasian Education and Literature Journal, 16,* 51-66. http://dx.doi.org/10.17740/eas.edu.2022-V16-04

Torrijos, M.D.M.R. (2009). Effects of cross-linguistic influences on second language acquisition: A corpusbased study of semantic transfer in written production. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas. (4).* 147-159. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet.

Tuimebayev, Zh. (2004). *Qazaq tılı. Gramatikalyq anyqtağyş*. Almaty: Gylym.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*. New York: Academic.

Uğurlu, M. (2000). Türk lehçeleri arasında aktarma meseleleri ve “Abay yolu” romanı. *Bilig*, 15, s. 59-80.

Uğurlu, M. (2004). Türk lehçeleri arasında kelime eş değerliği. *Bilig*. (29). 29-40. https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25391/267944 sayfasından erişilmiştir.

Ulfayanti, N., & Jelimun, M. O. (2018). Contrastive analysis of English and Indonesian vowel phoneme and its lesson plan in language teaching. *Journal of Applied Studies in Language. 2*(2). 116-123. Retrieved from http: //ojs.pnb.ac.id/index.php/JASL/article/view/1030

Ülper, H., & Çetinkaya, G. (2017, Nisan). *Türk soylu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar.* IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Niğde.

Ünveren, D. (2019). Söylem çözümlemesi odaklı metin işleme uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 51-104 . https://doi.org/10.14520/adyusbd.520710

Üstten, A. U., & Er, M. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcük öğretiminin söz varlığına katkısı açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 12*(34), 457-472. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12588

Van Ek, J. A. (1986). Objectives for foreign language learning. *Vol.1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from https://www.scribd.com/

Vyatyutnev, M. S. (1975). Ponyatie yazykovoj kompetencii v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Inostrannye Yazyki v Shkole, 6*, 55-65.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge: The M I T.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 120-130.

Weisgerber, J. L. (Ed.). (2004). *Native language and the formation of the spirit*. URSS. Moscow.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*(5), 297–333. https://doi.org/10.1037/h0040934

Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University.

Yakar, Y. M., & Yılmaz, O. (2016, Mayıs). *Çizgi filmler aracılığıyla Türk soylulara Türkçe ve değer öğretimi.* Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Munich, Almanya.

Yaman, E. (2002). Ortak Türkçenin temel ilkeleri. *Türk dünyasında ortak dil Türkçe bilgi şöleni,* 49-58. Anlara: Türk Dil Kurumu.

Yang, X. (2019). A review of negative language transfer regarding the errors in English writing in Chinese colleges. *Journal of Language Teaching and Research, 10*(3), 603-609. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.24

Yıldız, M. (2016). Contrastive analysis of Turkish and English in Turkish EFL learners' spoken discourse. *International Journal of English Studies, 16*(1), 57-74. https://doi.org/10.6018/ijes/2016/1/212631

Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR).* 37. 257-275. https://search.trdizin.gov.tr/tr sayfasından erişilmiştir.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı. (2021). *Türk devletleri diaspora kurumları YTB ev sahipliğinde toplanıyor.* https://dkp.ytb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Zhumabekov, K. (2019). *Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinde hayvan adı içeren atasözleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma.* Doktora Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu formda vereceğiniz bilgiler *"Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kazak Öğrencilerin Türkçe Dilbilgisel Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi"* adlı doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Verdiğiniz kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Bu form, 15-20 dakikalık bir sürede cevaplanabilmektedir. Sizden aşağıdaki sorulara doğru bir şekilde cevap vermenizi rica ediyoruz. Türkçe öğrenme sürecinizde başarılar dileriz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Saule DAURENBEK

Gazi Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Bölümü
Doktora Öğrencisi

1. Adınız ve Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz: a) Kadın ( ) b) Erkek ( )

3. Yaşınız:

4. Ana diliniz:

a) Kazakça b) Rusça c) Özbekçe d) Kırgızca e) Diğeri .....

5. Bildiğiniz başka yabancı diller:

a)

b)

c)

d)

6. Üniversite dışında daha önce Türkçe öğrendiniz mi?

a) Evet b) Hayır

7. Eğer 6. soruya cevabınız "evet" ise daha önce Türkçeyi nerede öğrendiniz?

a) Kurs merkezinde b) Özel öğretmen c) İnternette d) Diğeri .....

8. Daha önce Türkiye'de bulundunuz mu?

a) Evet b) Hayır

9. Eğer 8. soruya cevabınız "evet" ise Türkiye'de bulunma nedeniniz?

a) Eğitim b) Seyahat c) İş d) Diğeri .....

10. Eğer 8. soruya cevabınız "evet" ise Türkiye'de ne zamana kadar kaldınız?

a) 1 aydan az b) 1-6 ay c) 6 ay-1 yıl d) Diğeri .....

11. Derslerin dışında Türkçe kitap, dergi ve vb. okuyor musunuz?

a) Her gün b) Haftada birkaç kere c) Ayda birkaç kere d) Okumuyorum

12. Derslerin dışında Türkçe film, dizi, haber ve vb. seyrediyor musunuz?

a) Her gün b) Haftada birkaç kere c) Ayda birkaç kere d) Seyretmiyorum

13. Derslerin dışında İnternet üzerinden veya günlük hayatta Türkçe şiir, günlük, kompozisyon, mektup, post, e-posta yazıyor musunuz?

a) Şiir b) Günlük c) Kompozisyon d) Mektup/ Post/ E-Posta e) Yazmıyorum

15. Üniversite içinde veya dışında Türkçe faaliyetlere katılıyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

16. Derslerin dışında Türkçe kurslarına katılıyor musunuz?

a) Evet b) Hayır

EK 2. Gazi TÖMER İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.05.2023-E.665896

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-33972245-773.02-665896 29.05.2023
Konu : İzleme ve Değerlendirme

İLGİLİ MAKAMA

Kazakistan uyruklu Saule DAURENBEK, "Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kazak Öğrencilerin Türkçe Dilbilgisel Yeterliklerinin Geliştirilmesine Etkisi" konulu doktora tez çalışması için: 10 Ocak-10 Mayıs 2021 tarihleri arasında Gazi TÖMER tarafından geliştirilmiş olan Türkçe yeterlik sınavının "Dil Bilgisi" ve "Yazma" bölümleri ile "Türkçe Seviye Tespit Sınavını" kullanmıştır.

Bu yazı ilgilinin Müdürlüğümüze vermiş olduğu 25.05.2023 tarihli dilekçesi üzerine düzenlenmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Nezir TEMUR
Merkez Müdürü

EK 3. Türkçe Seviye Tespit Sınavı

TÜRKÇE SEVİYE TESPİT SINAVI

1.-5. SORULARDA, CÜMLEDE BOŞ BIRAKILAN YERE GETİRİLMESİ UYGUN OLAN SEÇENEĞİ BULUNUZ.

1. Yiyeceklerin besin değerini ---------- için onları uygun koşullarda saklamak gerekir.

A) bekletilmesi B) yitirmemesi
C) unutulmaması D) yükseltilmesi
E) bırakmaması

2. Geçen hafta gösterime giren bu film izleyicilerin beklentilerini ----------.

A) çıkarmadı B) sevmedi C) beğenmedi
D) gönderdi E) karşılamadı

3. 8 Mart Dünya Kadınlar Günü çeşitli ------- kutlandı.

A) etkinliklerle B) çalışmaları C) anmayla
D) törende E) yatırımdan

4. ---------- bize benzer olaylar karşısında nasıl davranmamız gerektiğini söyleyen en iyi öğretmendir.

A) Yaşayacaklarımız B) Söylediklerimiz
C) Deneyimlerimiz D) Umutlarımız
E) Beğendiklerimiz

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

5. Bölgemizdeki verimli topraklar özellikle üzüm üretimi için çok ----------.

A) yararlanılır B) sakıncalıdır C) bakılır
D) sağlanır E) elverişlidir

6.-10. SORULARDA, CÜMLEDE BOŞ BIRAKILAN YERE GETİRİLMESİ UYGUN OLMAYAN SEÇENEĞİ BULUNUZ.

6. Bu romanımda ülkemizdeki güncel olaylardan ----------.

A) örnekler sundum B) değindim
C) etkilendim D) söz ettim
E) esinlendim

Diğer sayfaya geçiniz.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

7. Toplantıda alınan kararlar üst kurul tarafından da ----------.

A) bırakıldı B) onaylandı C) benimsendi
D) kabul edildi E) uygun görüldü

8. Gıdalarınızı --------- seçiyor ve güvenilir olmayan yerlerden almıyorsunuz.

A) titizlikle B) kendi ellerinizle C) nefretle
D) dikkatle E) özenle

9. Yeşille mavinin buluştuğu bu eşsiz manzaranın karşısında oturup ----------.

A) uzun uzun sohbet ettik
B) burasının durumuna hayıflandık
C) temiz havayı içimize çektik
D) köpüklü bir kahve içtik
E) saatlerce çevreyi seyrettik

10. Bir dağın ---------- ulaştığımda içimde tarif edilemez bir mutluluk duyuyorum.

A) zirvesine B) doruğuna C) dibine
D) tepesine E) en yüksek noktasına

11. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde boş bırakılan yere** "ne kadar" **sözcüğü <u>getirilemez</u>?**

A) ---------- çalışırsanız o kadar başarılı olursunuz.
B) Sana ---------- da çok güveniyordum.
C) İnsanlar eskiden zamanı ---------- hesaplardı acaba?
D) Onu ---------- bekledim, tahmin bile edemezsin.
E) Bu kentte ---------- kalmayı düşünüyorsunuz?

12. Birçok sorunu olmasına karşın ----------.

Bu cümlenin sonuna aşağıdakilerden hangisi <u>getirilemez</u>?

A) bunları hiç umursamıyor
B) hiçbir şey yokmuş gibi davranıyor
C) bunları kimseyle paylaşmıyor
D) bunları kolayca çözmüyor
E) bunlarla uğraşmayı denemiyor bile

Diğer sayfaya geçiniz.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

13. Gecenin geç saatlerinde <u>ulaştığımız</u> bu güzel Karadeniz kasabası hoş bir kokuyla karşıladı bizleri.

Bu cümledeki altı çizili sözcüğün yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümlenin anlamı <u>değişmez</u>?

A) vardığımız B) beklediğimiz

C) aradığımız D) aydınlattığımız

E) kutladığımız

14.-18. SORULARDA, NUMARALANMIŞ SÖZLERİN ANLAMLI VE KURALLI BİR CÜMLE OLUŞTURAN SIRALANIŞINI BULUNUZ.

14.

I. hem de tarihsel dokusuyla
II. tatilcilere
III. hem doğal güzellikleri
IV. Bodrum sahilleri
V. güzel bir ortam sunuyor

A) II., III., I., V., IV. B) I., II., III., IV., V.

C) IV., I., II., III., V. D) V., I., III., IV., II.

E) IV., III., I., II, V.

15.

I. romanlarının çoğunda
II. Kırgız halkının
III. ünlü Kırgız yazar
IV. geleneklerine
V. geniş yer ayırır
VI. Cengiz Aytmatov

A) VI., I., II., V., III., IV. B) III., VI., I., II., IV., V.

C) I., III., II., IV., VI., V. D) VI., III., I., II., IV., V.

E) I., VI., V., III., II., IV.

16.

I. sigara içmek
II. daha az kan gitmesine neden olur
III. damarları daralttığından
IV. kan akışını yavaşlatır ve
V. özellikle beyin bölgesine

A) I., III., IV., V., II. B) V., III., I., II., IV.

C) III., II., I., IV., V. D) I. V., IV., III., II.

E) I., III., II., IV., V.

17.

I. öğrencilerimize
II. yeşil alanları
III. üniversitemizin
IV. sağlıyor
V. dinlenme imkânı

A) III., II., V., I., IV. B) V., IV., III., II., I.

C) I., III., II., V., IV. D) III., II., I.,V., IV.

E) II., IV., V., III., I.

Diğer sayfaya geçiniz.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

18.

I. çok önemli
II. okul öncesi
III. masal dinlemesi
IV. dönemde
V. çocukların

A) I., V., II., IV., III. B) II., IV., I., III., V.

C) II., IV., V., III., I. D) V., III., II., I., IV.

E) III., I., V., II., IV.

19.

I. — Hafta sonu ne yapacaksınız?
II. — Kardeşimle sinemaya gideceğiz.
I. — Hangi filme gideceksiniz?
II. — -------

Yukarıdaki karşılıklı konuşmada boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi <u>getirilemez</u>?

A) Henüz karar vermedik.

B) Ben de gelebilir miyim?

C) Tarihî bir film ama adını hatırlamıyorum.

D) Kardeşim karar verecek.

E) Sanırım, "Kader"e gideceğiz.

20. Yetkililer (I) bu müzede (II) yakın bir zamanda ünlü (III) yazarların el yazması (IV) eserlerinin sergileneceğini (V) bildirdi.

Bu cümlede numaralanmış yerlerden hangisine "çok" **sözcüğü getirilebilir?**

A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

21. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "kalabalık" **sözcüğünün anlamca karşıtı olan bir sözcük kullanılmıştır?**

A) Önümüzdeki ay yapılacak sınava çok iyi hazırlandık.

B) Yeni aldığın kazak sana çok yakışmış.

C) Kentin merkezinde yer alan bu anıt yüz yıllık bir geçmişe sahip.

D) Bu ilginç kitabı okumaya başlamadan önce kısa bir süre dinlendim.

E) Cadde her zamankinin aksine bugün tenha.

22. Aşağıdakilerin hangisinde "ancak" **sözcüğü cümleye** "son anda, ucu ucuna" **anlamı katmıştır?**

A) Bu zor soruyu ancak onun gibi zeki biri yapabilirdi.

B) Yoğun trafikten dolayı sınava ancak yetişebildim.

C) Sana yardım ederim ancak bir şartım var.

D) Türk kahvesini ancak orası bu kadar iyi pişiriyor.

E) Çok çalıştı ancak sınavda istediği başarıya ulaşamadı.

Diğer sayfaya geçiniz.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

23. "Saymak" **sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde ötekilerden farklı bir anlamda kullanılmıştır?**

A) Okuma güçlüklerinin sayamayacağımız kadar nedeni vardır.

B) Doğadan topladığı bitki örneklerini sabaha kadar saydı.

C) Babasının kendisine verdiği harçlığı özenle sayarak cebine koydu.

D) İki eski dost oturup kaç yıldır görüşemediklerini saydılar.

E) Takımın son dakikada attığı gol sayılmadı.

24. En sevdiği arkadaşının sözlerinden çok alındı.

"Alınmak" **sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde bu cümledeki anlamıyla kullanılmıştır?**

A) Evindeki bu güzel kuklaların hepsi Orhan'ın dükkânından alınmış.

B) Kardeşimin söylediklerine bile alınmış.

C) Sınava girmeyen öğrencilerin öğrenci numaraları alındı.

D) Bu bölge savaştan sonra yapılan anlaşmayla alındı.

E) Yazarın çok ilgi gören bu romanının konusu gerçek bir olaydan alınmış.

25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı vardır?

A) Derslere devam etmek başarının olmazsa olmaz koşuludur.

B) Derslerde aldığınız notları sürekli tekrar etmek bilginin kalıcı olmasını sağlar.

C) Derste öğrendiklerinizin önemli ya da önemsiz oluşunun ayırımı size kalıyor.

D) Derslerde öğrendiklerimizin bir bütün oluşturduğunu lütfen unutmayın.

E) Dersi öğrenmeye karşı duyulan istek başarının en önemli basamağıdır.

26. Karagöz ve Hacivat (I) Türk kültürünün (II) çok önemli bir parçasıdır. "Gölge Oyunu" (III) olarakta (IV) adlandırılan bu tiyatro türü daha çok kelime oyunlarına dayanır (V).

Yukarıdaki numaralanmış sözlerden hangisinin yazımı yanlıştır?

A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

Diğer sayfaya geçiniz.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

27.

Anadili (I) eğitimi ailede başlar (II) yaşam boyu da sürer. Çocuk anne (III) ve babasından duyduğu ilk sözcükleri belleğine kaydedip kendi cümlelerini kurar. Çocuğun duygu (IV) düşünce ve hayallerini anlatırken seçtiği (V) sözcükler onun sözcük hazinesini oluşturur.

Bu cümlelerdeki numaralanmış yerlerin hangilerine virgül (,) koyulmalıdır?

A) I. ile II. B) II. ile IV C) III. ile IV.

D) IV. ile V. E) I. ile III.

28. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde iki nokta işareti (:) yerinde <u>kullanılmamıştır</u>?

A) Haldun Taner: "Hayat bir tiyatrodur." der.

B) Çok sevdiğim iki tür var: şiir ve öykü

C) Arkadaşım: bu yazarın kitaplarını çok sevdiğini söyledi.

D) Bu bölgede şu ürünler yetişir: incir, üzüm ve pamuk.

E) Ayşe: "Yarın okula gelmeyeceğim." diyor.

29. Ben ve arkadaşım hafta sonunda İstanbul'da çok eğlendik.

Bu cümlede aşağıdakilerin hangisinde verilen soruların cevabı sırasıyla vardır?

A) Kiminle? – Ne zaman? – Nerede? – Nasıl?

B) Kim? – Ne Zaman? – Niçin? – Nasıl?

C) Kim? – Nerede? – Ne zaman? – Ne Kadar?

D) Kiminle? – Nerede? – Nasıl? – Ne zaman?

E) Kim? – Ne zaman? – Nerede? – Ne kadar?

30. <u>Müzeciliğin kurulmasını</u> Osman Hamdi'ye borçluyuz.

Bu cümledeki altı çizili sözler aşağıdaki soruların hangisinin cevabıdır?

A) Kimi? B) Kim? C) Ne?

D) Neyi? E) Neden?

31. İlk gençlik çağında heyecanla okunan kitaplar <u>kişiliği biçimlendirdiğinden</u> hiçbir zaman unutulmaz.

Bu cümledeki altı çizili sözler aşağıdaki soruların hangisinin cevabıdır?

A) Neden? B) Nereden? C) Kimden?

D) Neyi? E) Ne zaman?

32. II. Dünya Savaşı <u>pek çok insanın</u> uygarlığa olan inancını sarsmıştır.

Bu cümledeki altı çizili sözler aşağıdaki soruların hangisinin cevabıdır?

A) Kimden? B) Kiminle? C) Kimin?

D) Neyin? E) Ne zaman?

Diğer sayfaya geçiniz.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

33. Aşağıdakilerin hangisinde verilen iki cümle anlamca birbirinden farklıdır?

A) Çok tuzlu ve yağlı yemeklerden kaçınmalısın.

Tuzu ve yağı fazla olan yemeklerden uzak durmalısın.

B) Yediğimiz ve içtiğimiz şeylerin temizliğine özen göstermeliyiz.

Yediklerimiz ve içtiklerimizin temizliğine dikkat etmeliyiz.

C) Az kalsın ödevimi yapmayı unutuyordum.

Neredeyse ödevimi yapmayı unutacaktım.

D) Bu görevi arkadaşımla birlikte üstlendik.

Bu görevi almaktan hiç çekinmedik.

E) Manyas Kuş Cenneti'ndeki kuş çeşitliliği dünyanın hiçbir yerinde yoktur.

Dünyada kuş türleri açısından Manyas Kuş Cenneti kadar zengin başka bir yer yoktur.

34. Aşağıdaki cümlelerin hangisi anlamca ötekilerden farklıdır?

A) Bu okulu seçmekle çok yerinde bir tercih yaptın.

B) Seçtiğin okul senin için çok doğru bir seçim.

C) Bu okulu seçmekten daha iyi bir tercih yapabilirdin.

D) Okul konusundaki tercihin çok isabetli oldu.

E) Senin için çok uygun bir okulu tercih ettin.

35.

I. Dışarı çıkmak yerine evde kalmayı tercih ederim.
II. Dışarıda olmayı evde olmak kadar severim.
III. Dışarı çıkmaktansa evde kalmayı yeğlerim.
IV. Evde oturmak dışarı çıkmaktan daha sıkıcı.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerin hangileri anlamca birbirine <u>en yakındır</u>?

A) I. ve IV. B) II. ve III. C) III. ve IV.

D) I. ve III. E) I. ve II.

36.

(I) Bir iki günlüğüne bile olsa şehrin kalabalığından uzaklaşalım diye Doğu Karadeniz'in yaylalarına çıkıyoruz. (II) İkizdere Çamlık Yaylası nefis havası, kana kana içilip bir türlü doyulamayan suyu ve dinginliğiyle huzur veriyor insana. (III) İkizdere'de yaşayanların, ilçede olsun köylerde olsun, atadan kalma bir tutkuları var ki, vazgeçilmez. (IV) Yaylaya çıkma tutkusu bu. (V) Bu tutku dünyanın öbür ucunda olsa bile çekiyor onları. (VI) Biz de önce Çamlık Köyü yolunu tırmanıp bir tepeyi aşıyoruz; çam koksunu içimize çekerek içinden dere geçen vadiye geliyoruz.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinde söz konusu yolculuğun gerekçesinden söz edilmektedir?

A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

Diğer sayfaya geçiniz.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

37.

(I) En önemli coğrafya yapıtlarından kabul edilen "Kitabı Bahriye", bugünkü adıyla Denizler Kitabı, Türk haritacılığının kurucusu Piri Reis tarafından 1521 yılında hazırlanmıştır. (II) Bu kitap Ege ve Akdeniz'de sefer yapan kaptanların kılavuzuydu. Bu dönemde farklı haritalar da bulunmaktaydı. (III) Bunlar denizciler tarafından gezilip görülerek yapıldıkları için o çağdaki diğer haritalara göre daha doğru, daha kullanışlıydılar. (IV) Ayrıca, denizin nemi ve tuzuna karşı koyabilmeleri için parşömen üzerine çiziliyorlardı. (V) Haritacılıkta gerçek bir devrim yaratan bu haritaların üzerinde bulunan ülke bayrakları, krallık armaları, büyük kentler, gemiler ve bazı semboller yardımı ile o yılların tarihi hakkında çok değerli bilgiler edinilebiliyordu.

Bu parçada numaralanmış cümlelerin hangisinde sözü edilen haritaların güvenilir oluşunun nedeni belirtilmiştir?

A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

38. Yayıncılar son yıllarda artan kitap sayısının yakın bir gelecekte azalabileceğini (I) belirttiler. Yayın dünyasındaki gelişmelere bakıldığında (II) bence bu tahmin doğru çıkmayacak (III). Kitap sayısında küçük düşmeler yaşanabilir (IV) ancak büyük düşüşlerin yaşanması çok zor (V).

Bu parçadaki altı çizili sözlerin hangilerinde ihtimal (olasılık) anlamı vardır?

A) I. ve III. B) II. ve V. C) IV. ve V.
D) II. ve III. E) I. ve IV.

39. Aşağıdaki sorulardan hangisi "Olur." **ya da** "Olmaz." **la cevaplanabilir?**

A) Yarın okulda olacak mısınız?

B) Sen de bizimle gelir misin?

C) Niçin burada olacaksın?

D) Ona yardım ettin mi?

E) Bu işi sen mi istemedin?

40. Niçin farklı türlerde yapıtlar veriyorsunuz?

Aşağıdakilerden hangisi bu soruya verilen bir cevap olabilir?

A) Ben daha çok öykü yazmayı seviyorum.

B) Okurlarımın kitaplarıma gösterdiği ilgiden çok hoşnut oldum.

C) Çeşitli deneyimlerimi değişik türlerle daha iyi ifade edebiliyorum.

D) Çünkü okurlarım özellikle roman yazmamı istedi.

E) Bir tek türde tanınmak istediğimden.

41. Aşağıdaki karşılıklı konuşmalardan hangisi birbiriyle uyuşmamaktadır?

A) — Toplantı yarın mı olacakmış?
— Henüz bildirmediler.

B) — Beklediğin postayı aldın mı?
— Yok, hâlâ gelmedi.

C) — Serginin açılışını kim yaptı?
— Kültür bakanı.

D) — Bu yazıyı sen mi düzelttin?
— Yazı yazmayı çok seviyorum.

E) — Yemek güzel miydi?
— Hem de nasıl.

Diğer sayfaya geçiniz.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

42. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

A) Güvenliğiniz açısından tanımadığınız kişilerin ikramlarını kabul etmeyiniz.

B) Yolculuk üzerinde şoförle konuşmak tehlikeli ve yasaktır.

C) Çocuklarınızın güvenliği için koridorda yalnız dolaşmalarına izin vermeyiniz.

D) Dilek, şikâyet ve önerilerinizi görevlilerimize bildirebilirsiniz.

E) Aracımız bilgisayar donanımlı olduğundan lütfen cep telefonlarınızı kapatınız.

43. Yaşam koşullarının kötü olduğu bu yerde yoksul ve okuryazar olmayan pek çok insan var.

Bu cümledeki anlatım bozukluğunu gidermek için aşağıdaki değişikliklerden hangisi yapılmalıdır?

A) "yoksul" sözcüğü yerine "fakir" sözcüğü getirilmeli.

B) "bu yerde" sözü yerine "burası" sözcüğü getirilmeli.

C) "yoksul" sözcüğünden sonra "olan" sözcüğü getirilmeli.

D) "pek çok insan" sözü yerine "pek çok insanlar" getirilmeli.

E) "okuryazar" sözcüğü yerine "bilgisiz" sözcüğü getirilmeli.

44. Söz konusu makale komisyonumuzca
I

tarafından incelenmiş ve yayımlanması uygun
II III IV

bulunmuştur.
V

Bu cümledeki anlatım bozukluğunu gidermek için numaralanmış sözcüklerin hangisi atılmalıdır?

A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

45. "Kesin" **sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde gereksizdir?**

A) Hakkındaki iddiaları kesin bir dille yalanladı.

B) Sınavda başarısız olduğun kesin mi?

C) Okula gelmediğine göre kesin bir işi çıktı.

D) Matematik üzerinde tartışılmaması gereken mutlak ve kesin bir bilgi alanıdır.

E) Üslubundan belli, bu ödevi kesin bir başkası yapmış.

46. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

A) 1990'da üniversiteye başlamış olmasına karşın okulu ancak 2000'de bitiremedi.

B) Hepimiz onun başarılı olacağına inanıyorduk.

C) Uzun yıllar yurt dışında yaşamıştı.

D) Küresel ısınma pek çok soruna yol açtı.

E) Son aylarda yağan yağmurlar ekili alanlara zarar verdi.

47. Onun gibi iyi bir insanın bana karşı niçin
I II III

böyle davrandığını anlayamıyorum.
IV V

Bu parçada numaralanmış sözlerden hangisi çıkarılırsa cümlenin anlamı bozulmaz?

A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

Diğer sayfaya geçiniz.

48. "Yetişmek" **sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde yanlış kullanılmıştır?**

A) Arkadaşlarına yetişmek için daha hızlı yürümeye başladı.

B) Yıllardan beri aradığım kitaba nihayet yetiştim.

C) Bu ürün yalnızca Ege Bölgesi'nde yetişir.

D) Son kitabımın Kitap Fuarı'na yetişmesi çok zor.

E) Burası soğuk olduğundan burada incir yetişmez.

49. Şirketimizi tanıtan bu yayın yıllardır
I II III

okurlarına ücretsiz olarak gönderiliyor.
IV V

Bu parçada numaralanmış sözlerden hangisi çıkarılırsa cümlenin anlamı bozulmaz?

A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

50. (I) Doğanın insanoğluna eşsiz manzaralar sunduğu bu dağın eteklerinden zirveye doğru çıkıyoruz. (II) Pek de iyi olmayan bu yolun sağında solunda bin bir çeşit ağaç var. (III) Araçtaki herkes çevredeki bu büyüleyici güzelliği seyrediyor. (IV) Yörede ilk yerleşimin başlaması yüzyıllarca önceye dek uzanıyor. (V) Eminim, hiçbirimiz doğanın insana bu kadar cömert davrandığı bu yerden ayrılmak istemeyeceğiz.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisi anlatımın akışını bozmaktadır?

A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

51. Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan Küre Dağları, görselliği ve doğal zenginlikleri açısından Türkiye'nin en önemli doğal ortamlarından. Ormanların doğallığı ve yaşlılığı, alanın büyüklüğü, zengin biyolojik çeşitliliği, bünyesinde barındırdığı yaban hayatının zenginliği ve nadir bulunan ağaçlarıyla ön plana çıkan Küre Dağları, Dünya Koruma Vakfının belirlediği Avrupa'nın acil korunması gereken yüz orman alanından biri. Bölgede yaklaşık binin üzerinde bitki türü bulunuyor. İlkbaharda düzlükler büyük çiçek toplulukları ile donanıyor. Burada çeşit çeşit orkideleri, zambakları, ağaç türlerini görmek olağan.

Bu parçada Küre Dağları ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

A) Küre Dağları'nın doğal çeşitlilik bakımından zengin olduğuna

B) Söz konusu yörenin diğer bölgelerde sık rastlanmayan bitki örtüsüne sahip olduğuna

C) Bölgenin gözetime ihtiyacı olmadığına

D) Bölgede yer alan ağaç türlerinin yaklaşık sayısına

E) Küre Dağları'nda yer alan kimi çiçeklerin adlarına

52. (I) Avanos, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan Nevşehir'in şirin bir ilçesi. (II) Burası Kızılırmak Nehri'nin taşıdığı kırmızı topraktan yapılan çanak çömlekleriyle tanınıyor. (III) Avanos'ta çömlekçilik dededen toruna aktarılan bir meslek. (IV) Burada üretilen el yapımı çanak, çömlek ve küp gibi ürünler yurt içinde olduğu kadar yurt dışında da ilgi görüyor. (V) Yöre sadece çömlekçiliği ile ünlü değil. (VI) Avanos'ta ayrıca halı ve kilim dokumacılığı da revaçta. (VI) Genç kızların, kadınların göz nuru dökerek dokudukları halı ve kilimler özellikle desenleriyle ilgi çekiyor. (VII) Bu uğraş o kadar sabır istiyor ki bu durumun anlatılması hayli güç; örneğin bir halının dokunmasının kimi zaman on yılı aldığını söylersem abartmış olmam.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerle ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

A) I. cümlede sözü edilen yerin coğrafi konumuyla ilgili bilgi veriliyor.

B) II. cümlede yörenin ünlü oluş nedeni ifade ediliyor.

C) III. cümlede bir el sanatının nasıl öğrenildiği aktarılıyor.

D) V. cümlede yörede başka el sanatlarının da olduğundan söz ediliyor.

E) VII. cümlede halı ve kilim dokuyanların geçim sıkıntısı çektikleri anlatılıyor.

Diğer sayfaya geçiniz.

53.

Doğanın insanoğluna hediye ettiği en değerli besinlerden biridir zeytinyağı. Yarattığı mucizeler sağlık açısından saymakla bitmez. Çocukluğumuzdan yaşlılığa kadar yaşamımızın her dönemini olumlu yönde etkiler. Her şeyden önce zeytinyağı kolay sindirilir ve mideyi ülsere karşı korur. A, D, E ve K vitaminlerini içerdiği için çocukların gelişiminde ve hücre yenilediği için yaşlılık tedavilerinde önem taşımakta. Ayrıca vücudumuzdaki kötü kolesterolü iyi kolesterole dönüştürür, kalbin zayıflamasını, damarların tıkanmasını ve felç tehlikesini büyük ölçüde engeller.

Aşağıdakilerden hangisi bu parçada sözü edilenlerden <u>değildir</u>?

A) Zeytinyağı birçok mide rahatsızlığını çözmede kullanılan bir besindir.

B) Zeytinyağı besin değeri açısından çok zengindir.

C) Zeytinyağının insan sağlığına pek çok yararı bulunmaktadır.

D) İçerdiği türlü vitaminler sayesinde farklı yaş grupları için önemlidir.

E) Zeytinyağı, kalp ve damar sağlığı açısından olumlu etkiler sağlar.

54.

(I) Karaburun olarak adlandırılan bu yerdeki halkın başlıca geçim kaynağı zeytin. (II) Köylülerden birisi bize bu yörede yetişen zeytin türlerini tek tek tanıtıyor. (III) Karaburun Osmanlı döneminden 1930'lara kadar canlı bir ticaret limanı işlevi görmüş. (IV) Bu süre içinde yüzlerce gemi buradan çeşitli yiyecekleri öteki limanlara taşımış. (V) Ne var ki 1960'larda yöre halkı kentlere göçmeye başlamış. (VI) Şimdi bu güzel beldede zeytincilikle uğraşan bir avuç yaşlıdan başkası yaşamıyor.

Bu parçadaki numaralanmış cümlelerle ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi <u>yanlıştır</u>?

A) I. cümlede söz konusu yerdeki halkın en önemli gelir kaynağından söz ediliyor.

B) II. cümlede bir kişinin bir konudaki rehberliği konu ediliyor.

C) III. cümlede liman kentinin yoksulluk nedenleri sıralanıyor.

D) IV. cümlede gemilerle taşınan yükün niteliğinden söz ediliyor.

E) VI. cümlede yörenin azalan nüfusuna değiniliyor.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

55.

Türkler için kahve içmek bambaşka bir keyiftir. Beraberinde getirdiği dostluk, sevgi ve paylaşım için bir fincan kahveye büyük anlamlar yüklenir. "Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır." sözü bu durumu en iyi biçimde açıklar. Türk halkı kahve içmeyi o kadar önemser ki, Türkçedeki "kahvaltı" kelimesi kahve ve altı kelimelerinin birleşmesinden oluşmuştur. Kahve ikramı dostlukların pekişmesinde de önemli bir yer tutar. Ev sahibi misafirine verdiği değeri, hazırladığı ve özenle sunduğu kahvesi ile gösterir. Evlilik öncesi kız istenirken, gelin adayının damadın ailesine kahve yaparak ikram etmesi de adettendir. Kahvenin kabulü ise ikramda bulunanı onurlandırır. Dilimize yerleşen "kahvesi içilir olmak" ve "Bir kahveni içerim." deyişleri bunu ifade eder.

Bu parçada kahveyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi vurgulanmaktadır?

A) Türkler için kahve büyük bir keyif kaynağıdır.

B) Arkadaşlıkların pekişmesi birlikte kahve içmeye bağlıdır.

C) Türkçe sözcüklerin oluşumunda kahve kavramının önemli bir yeri bulunmaktadır.

D) Türk konukseverliği kahve ikramının yanında başka ayrıntılarla da zenginleşmiştir.

E) Kahve Türk toplumu için pek çok anlam taşır ve bu durum Türkçeye de yansımıştır.

56.

En tanınmış ve sevilen Estonya efsanelerinden birinde dilsiz doğan bir çocuktan söz edilir. Çocuk konuşmadan ve kimsenin dikkatini çekmeden yavaş yavaş büyür. Babası bir gün artık büyümüş olan oğlunu ağaç kesmeye götürür. Babanın ilk baltaladığı ağaç devrilmeye başladığında oğul olanca gücüyle bağırır: "Dikkaaaatt, devriliyooorrr!" Babası şaşkınlık içinde sorar: "Niye şimdiye kadar hiç konuşmadın?" Oğlunun cevabı kısa ve çok anlamlıdır: "Şimdiye kadar konuşmamı gerektirecek bir şey olmadı ki…"

Bu parçada konuşmayla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi vurgulanmaktadır?

A) Konuşmak ve anlaşmak insanın en önemli özelliklerinden biridir.

B) İnsanoğlu her zaman konuşarak duygularını ifade eder.

C) İnsan doğru zamanda ve gerektiğinde konuşmalıdır.

D) İnsan tehlikelere karşı her zaman uyanık olmalıdır.

E) İnsanlar konuşmadan da iletişim kurabilir.

Diğer sayfaya geçiniz.

57.-58. SORULARI AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLAYINIZ.

(I) Alzheimer, yaşlanmayla birlikte yavaş yavaş ortaya çıkan ve başta hafıza olmak üzere çeşitli zihinsel yetilere ağır zararlar veren bir beyin hastalığıdır. (II) Hastalığa adını veren Alman nöropsikiyatrist Alois Alzheimer 1906 yılında bir hastasında ilk tanıyı koyarak hastalığın belirtilerini tanımlamıştır. (III) Bu hastalıkta proteinler beynin belli bölgelerinde birikerek sinir hücrelerini hasara uğratır. (IV) Sinirlerin birbiriyle olan bağlantılarını keser ve beyin için gerekli bazı kimyasal maddelerin miktarını azaltır. (V) Böylece beyindeki bilgiler ve zihinsel beceriler birer birer yitirilir. (VI) Hastalık her iki cinste görülse de bu hastalığa kadınlarda daha çok rastlanır. (VII) Hastalığın henüz kesin bir tedavisi yoksa da hastalığın ilerlemesini yavaşlatan bazı ilaçlar mevcuttur.

57. Bu parçada anlatılanlarla ilgili olarak aşağıdakilerin hangisi <u>söylenemez</u>?

A) Hastalığın beslenme alışkanlıklarından kaynaklandığı belirtilmiştir.

B) Hastalığın adının nereden geldiği ile ilgili bilgiye yer verilmiştir.

C) Hastalığın ne gibi sonuçlar doğurduğuna değinilmiştir.

D) Hastalığın erkeklerde daha az görüldüğü belirtilmiştir.

E) Alzheimer'in kesin bir tedavisinin olmadığından söz edilmiştir.

58. Bu parçada numaralanmış cümlelerin hangisinde karşılaştırma söz konusudur?

A) I. B) II. C) III. D) V. E) VI.

© GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

59.-60. SORULARI AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLAYINIZ.

(I) Yakutistan'ın yüzölçümü neredeyse Türkiye'nin dört katı. (II) Ne var ki bu geniş coğrafyada yalnızca bir buçuk milyona yakın insan yaşıyor. (III) Bu yüzden de bu ülkeye "ıssız ülke" deniliyor. (IV) Burada yaşayan Türkler kendilerine "Saha" adını vermişler. (V) Bu soğuk ülkenin insanları yüzlerce yıldır kendi gelenek ve göreneklerini koruyor. (VI) Yakutistan çok soğuk olmakla birlikte çok önemli yeraltı kaynaklarına da sahip. (VII) Elmas, altın, petrol ve doğalgaz burada çıkarılan zenginliklerden yalnızca bazıları. (VIII) Burasının ilgi çeken bir başka özelliği de bu bölgede 700 bin civarında gölün bulunması.

59. Bu parçada Yakutistan'la ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine <u>değinilmemiştir</u>?

A) Bu bölgede yer alan yeraltı kaynaklarının neler olduğuna

B) Burada yaşayanların toplumsal kimliklerine sahip çıktığına

C) Genişliğine rağmen nüfusun az olduğuna

D) Bölgenin su kaynakları bakımından zengin olduğuna

E) Bölgede üretilen madenlerden büyük gelir elde edildiğine

60. Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangileri arasında neden-sonuç ilişkisi vardır?

A) I. ile II. B) II. ile III. C) III. ile IV.
D) IV. ile V. E) V. ile VI.

EK 4. Gazi TÖMER'in Türkçe Yeterlilik Sınavı (Dilbilgisi Bölümü)

Adı, Soyadı : Tarih:

TÖMER Nu. :

G.Ü.

TÖMER

20…..-20…. ÖĞRETİM YILI DİL BİLGİSİ DERSİ A KURU FİNAL SINAV SORULARI

1. Aşağıdaki boşlukları uygun <u>zaman ve kişi</u> ekleri ile tamamlayınız. (30 p)

- Ben gördüm. Siz dün balkonunuzda çay iç.....
- İki gün önce onlar yemeğe misafir davet et……..? (olumsuz soru)
- Ben bugün ders çalış…..…….. ; çünkü yarın sınavım var.
- Şimdi sen kitap oku……., televizyon seyrediyorsun. (olumsuz)
- Şu anda eşyalarımı topla…….
- Hastayım. Bunun için bugün de okula git……. (olumsuz)
- Yüksek dağların zirvesinde her zaman kar ol.....
- Öğrendiğime göre, polis olay yerine biraz geç gel…….. .
- Biz haftaya sinemaya git…… çünkü o gün sınav var. (olumsuz)
- Ben hafta sonları amcamı ziyaret et……..
- Ali televizyondan duy…… . Geçen sene bir çok insan Anıtkabir'i ziyaret et…… .
- Şu anda burada otobüs bekli…….. ama otobüs hâlâ gel…… . Çok zaman geçti galiba otobüs gel…….. .

2. "Sınıftaki öğrencilerin bazıları gibi kendisi de bu sorunun cevabını bilmiyordu. Bu sebeple onu Kutay'a sordu. O da soruyu cevapladı." **cümlesinde yer alan zamirleri bularak türlerini yazınız. (12 p)**

3. "Maltepe'deki çiçekçiden büyük bir buket çiçek yaptırdı, çiçeği ona götürmeye karar verdi." **Cümlesi ile ilgili verilenlerden doğru olanlara (D); yanlış olanlara (Y) yazınız. (12 p)**

- Bu cümlede bir kelimede ünsüz uyumu vardır. ( )
- Cümlede ona kelimesi bir işaret zamiridir. ( )
- Cümlede hiçbir kelimede ünsüz yumuşaması yoktur. ( )
- "Götürmeye" kelimesi yönelme hâl eki almıştır. ( )
- Bu cümlede bir özel isim vardır. ( )
- Cümlede bulunma hâl eki hiç kullanılmamıştır. ( )

4. Aşağıdaki cümlelerde yer alan zamirleri bulunuz ve türlerini yazınız. (8 p)

- Televizyon açıkken ben ve arkadaşlarım çalışamıyoruz, şunu kapatır mısın?
- Bu konudaki kararı kim verecek?
- Söyleyin onlara, sorunlarını kendileri çözsünler.
- Bazı soruları ben anlamadım; bazılarını da o anlamadı.

5. Aşağıdaki parçada yer alan isim tamlamaları bulunuz. Türünü yazınız. (16 p)

Anne bütün bu kirli işleri biliyordu. Onun evine, akşama kadar maden işçisi girip çıkıyordu. Yüreğinin derinliklerinde büyük bir acı hissetti. Akşamın karanlığı sokak lambaları üzerine çökerken duvar saatine baktı. Oğlu için onun düşüncelerinin önemi yoktu. Masa örtüsü, yemekleri ve eskiden olduğu gibi, onları neşeyle yiyecek yoksul madencinin ailesini bekliyordu.

6. Aşağıdaki paragrafı <u>hâl ekleriyle</u> doğru şekilde tamamlayınız. (22 p)

Ben iki ay….. beri Türkiye'de yaşıyorum. Ben her sabah saat …… (07.15) uyanıyorum. Önce, banyo….. gidiyorum. Banyoda elim….. yüzüm….. yıkıyorum. Sonra kahvaltı yapıyorum. Kahvaltıda peynir, zeytin, bal ve ekmek yiyorum, çay içiyorum. Kahvaltı….. sonra evden çıkıyorum ve dolmuşla okula gidiyorum. Dolmuştan iniyorum ve biraz yürüyorum. Bazen yürümek….. yoruluyorum. Dersler dokuzda başlıyor ve dörde çeyrek kala bitiyor. Dersten sonra Ahmet'le birlikte yurda dönüyorum. Ahmet, ben….. daha hızlı yürüyor. Yurtta akşam yemeği yiyorum. Yemek…. sonra odamda ödevlerimi yapıyorum. Saat 8.00'….. 10.00'….. kadar kitap okuyorum. İnternette ailemle konuşuyorum. Saat en geç on birde uyuyorum. Benim bir günüm böyle geçiyor.

EK 5. Gazi TÖMER'in Türkçe Yeterlilik Sınavı (Yazma Bölümü)

Adı Soyadı :

TÖMER Numarası :

G.Ü. TÖMER

20….-20…. ÖĞRETİM YILI

YAZILI ANLATIM A KURU FİNAL SINAV SORULARI

A. **Aşağıdaki cümleleri doğru şekilde tekrar yazınız.(30p)**

1. Lütfen camı açа bilir misiniz?
2. Siz türkçe ingilizce ve almanca mı biliyorsunuz?
3. Dün metrola okula gittik.
4. Kadın çikolataları 3'er 3'er dağıttı.
5. Bu koridorda onaltı sınıf var.
6. Türkiye'nin Doğusu kar altında.
7. Arkadaşımın köpeği karabaş kayboldu.
8. 21 aralıkta kıyamet kopmadı.
9. Dersler Cuma Günü bitecek.
10. Bu otobüs eryamandan geçiyor mu?
11. Yarın müdür bey toplantı için yurt dışına gidecek.
12. Yeni öğrencinin adı ali demir'dir.
13. Oğluma bir Kedi yavrusu aldım.
14. Ben 37 yaşındayım.
15. Bizim ev hiç Güneş almıyor.

B. Aşağıdaki diyaloğu verilen kelimelerle tamamlayınız. (22p)

(nakit mi ödeyeceksiniz? iyi günler, lütfen sıraya geçiniz, Teşekkür ederim, ,evet, domates, Yine bekleriz, Başka bir şey var mı?, toz şeker, Ne tarafta acaba?, hayırlı işler)

MARKETTE ALIŞVERİŞTE

Ali: İyi günler, ……

Görevli:…… Buyrun.

Ali : Toz şeker almak istiyorum. ……

Görevli : Karşı köşede efendim.

Ali: ……

(kasada)

Ali: Ne kadar?

Görevli: ……

Ali: Bir acelem var. Sıraya geçmek zorunda mıyım?

Görevli: ……Çok teşekkürler

Görevli: Ekmek, ... reçel ve gazete. ……

Ali: Yok. Teşekkürler.

Görevli: Borcunuz 25. lira efendim. …… Yoksa kredi kartıyla mı?

Ali: Nakit lütfen. Buyrun.

Görevli: İyi günler efendim……

C. Aşağıdaki resimlere uygun ifadeler yazınız (20p)

……

.....

.....

.....

.....

D. **En sevdiğiniz mevsim hangisidir? Niçin ? Açıklayınız.(28p),**

EK 6. Gazi TÖMER AR-GE Uzman Görüşü Yazısı

SORU DEĞERLENDİRME FORMU

Her bir maddeyi aşağıdaki ölçütlere göre, Evet: E, Hayır: H seçeneklerinden yalnız birini daire içerisine alarak değerlendiriniz.

Soruya İlişkin Özellikler				
Düzey	**Beceri**	**Kazanım No**	**Soru No**	**Bilişsel Süreç**

SORU KÖKÜ

1. Soru kökü, soruyu açık bir biçimde yöneltmekte midir? **E / H**
2. Soru kökünde verilen bilgiler çözüm için yeterli midir? **E / H**
3. Soru kökünde gereksiz bilgiler verilmiş midir? **E / H**
4. Soru kökünde kullanılan dil öğrencinin okuma düzeyine uygun mudur? **E / H**

DOĞRU YANIT

5. Sorunun doğru yanıtı tek midir? **E / H**
6. Çeldiricilerin doğruluk payı var mıdır? **E / H**
7. Doğru yanıt yeteri kadar gizlenmiş midir? **E / H**
8. Doğru yanıtın uzunluğu seçeneklere yakın mıdır? **E / H**
9. Doğru yanıtta öğrencilerin dikkatini çekecek bir ipucu var mıdır? **E / H**
10. Doğru yanıtın ifadesi soru köküyle paralel midir? **E / H**

SEÇENEKLER

11. Çeldiriciler öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hatalardan seçilmiş midir? **E / H**
12. Çeldiricilerin ifadesi doğru yanıtla yakın uzunlukta mıdır? **E / H**
13. Çeldirici ifadeleri gramer açısından tutarlı mıdır? **E / H**
14. Çeldirici ifadeleriyle doğru yanıt gramer açısından tutarlı mıdır? **E / H**
15. Çeldiricilerde kullanılan dil öğrencinin okuma düzeyine uygun mudur? **E / H**

16. Çeldiricilerde birden fazla anlamın çıktığı durum var mıdır?
E / H

17. Çeldiricilerde öğrenciyi doğru yanıta yöneltecek bir ipucu var mıdır?
E / H

18. Çeldiricilerde anlam bakımından birbirini içeren cümleler var mıdır?
E / H

19. Çeldiricilerin ifadeleri soru köküyle paralel midir? **E / H**

SORUNUN TÜMÜ

20. Soru "Değerlendirmenin Yapısı"nda belirtilen becerilere uygun mudur? **E / H**

21. Sorunun konu kodu "Değerlendirmenin Yapısı"nda kodlara uygun mudur?
E / H

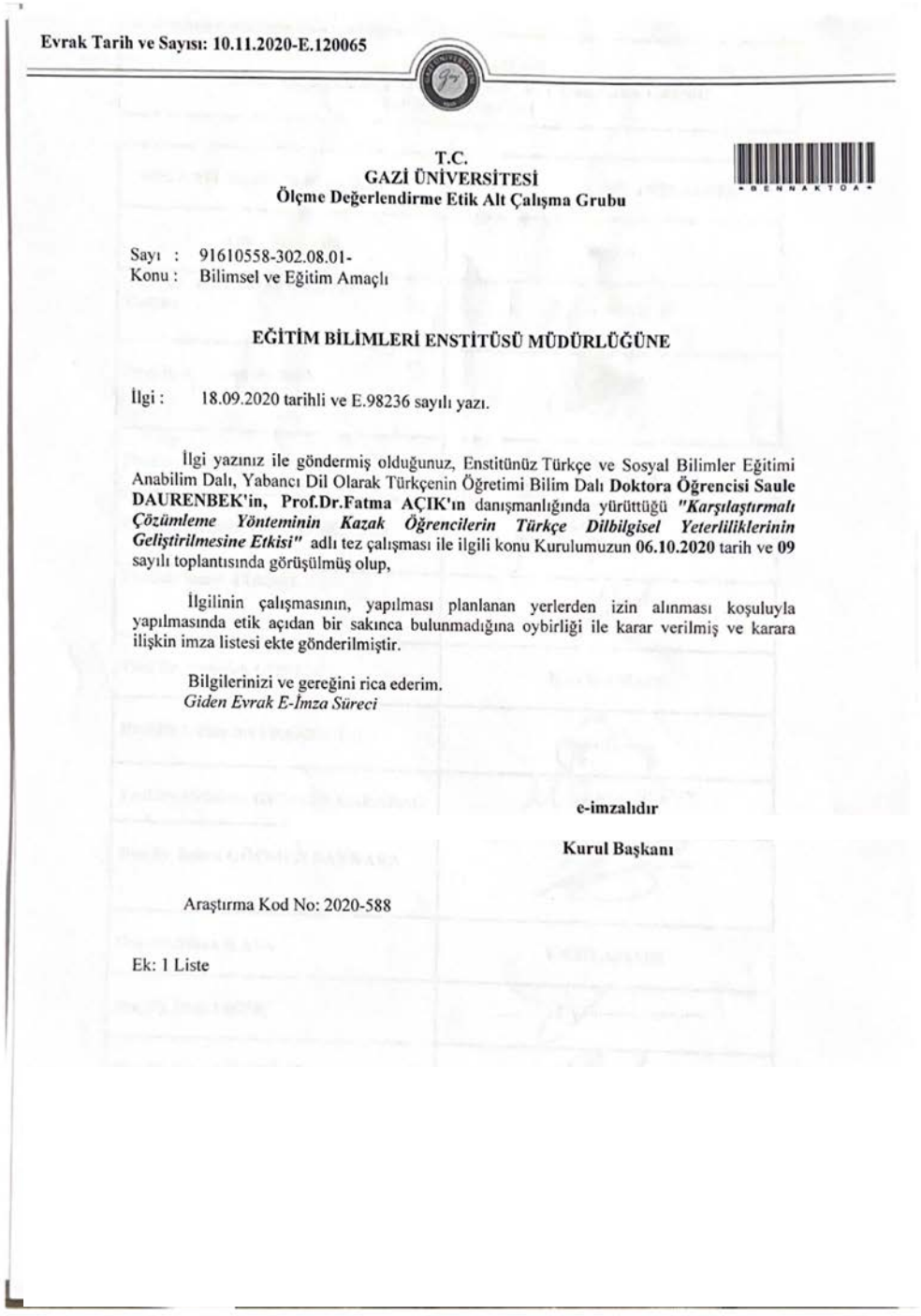
Soru geçerlidir. ◯ Soru geçerlidir. ◯ Soru geçerlidir. ◯

Soru geçerli değildir. ◯ Soru geçerli değildir. ◯ Soru geçerli değildir. ◯

Değerlendirenin Adı Soyadı	Değerlendirenin Adı Soyadı	Değerlendirenin Adı Soyadı
Tarih	Tarih	Tarih

22. Sorunun beceri kodu "Değerlendirmenin Yapısı"nda kodlara uygun mudur? **E / H**

EK 7. Gazi Üniversitesi Etik Kurul İzin Yazısı



Evrak Tarih ve Sayısı: 10.11.2020-E.120065

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.09.2020 tarihli ve E.98236 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Saule DAURENBEK'in, Prof.Dr.Fatma AÇIK'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kazak Öğrencilerin Türkçe Dilbilgisel Yeterliliklerinin Geliştirilmesine Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **06.10.2020** tarih ve **09** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.
Giden Evrak E-İmza Süreci

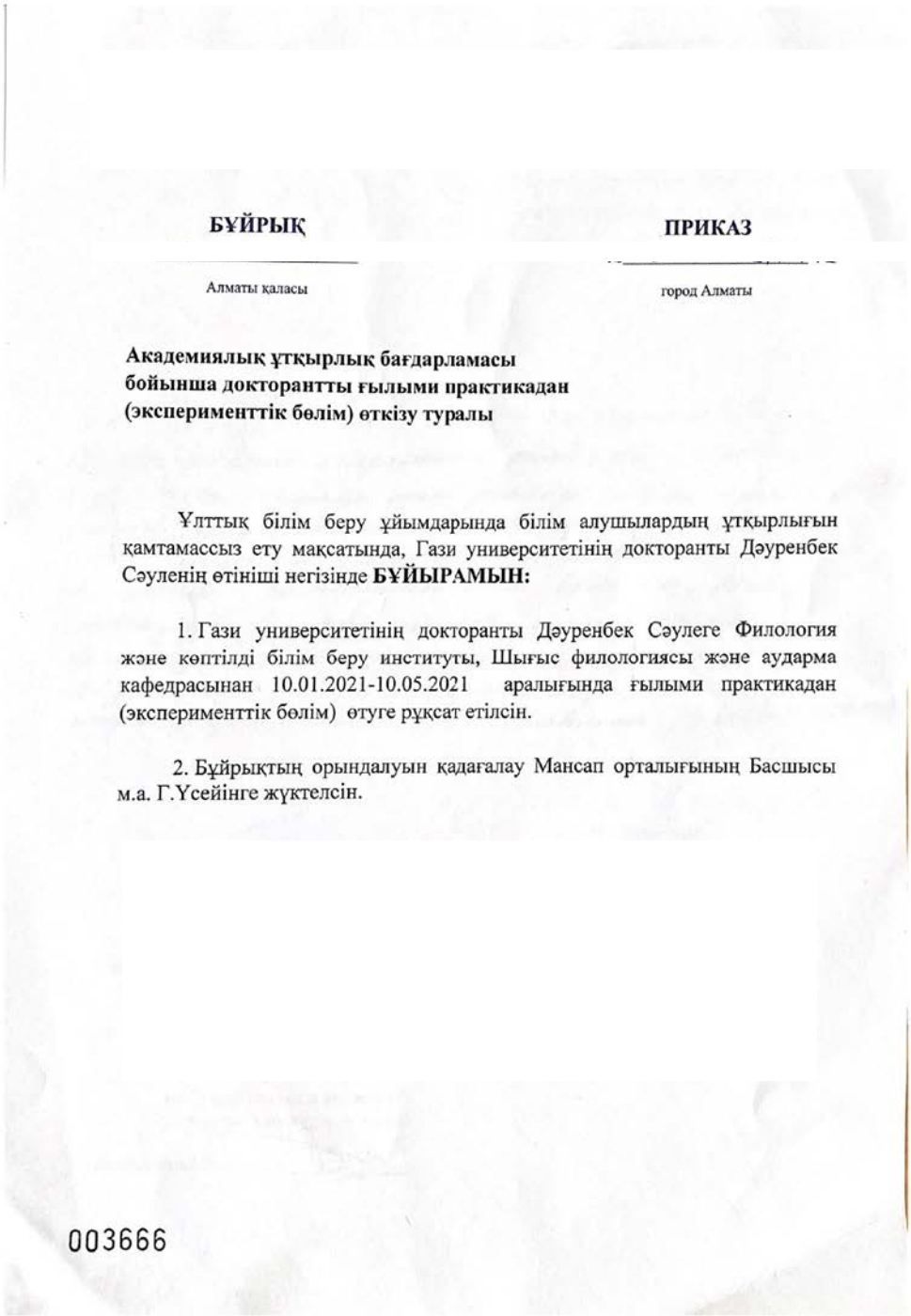
e-imzalıdır

Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-588

Ek: 1 Liste

EK 8. Abai Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı



БҰЙРЫҚ **ПРИКАЗ**

Алматы қаласы город Алматы

Академиялық ұтқырлық бағдарламасы бойынша докторантты ғылыми практикадан (эксперименттік бөлім) өткізу туралы

Ұлттық білім беру ұйымдарында білім алушылардың ұтқырлығын қамтамассыз ету мақсатында, Гази университетінің докторанты Дәуренбек Сәуленің өтініші негізінде **БҰЙЫРАМЫН:**

1. Гази университетінің докторанты Дәуренбек Сәулеге Филология және көптілді білім беру институты, Шығыс филологиясы және аударма кафедрасынан 10.01.2021-10.05.2021 аралығында ғылыми практикадан (эксперименттік бөлім) өтуге рұқсат етілсін.

2. Бұйрықтың орындалуын қадағалау Мансап орталығының Басшысы м.а. Г.Үсейінге жүктелсін.

003666

Дайындаған:
Мансап орталығының Басшысы м.а.:
_____ Үсейн Г.

Келісілді:
Стратегиялық даму және
интернационализация жөніндегі
проректор
_____ _А.Т.Құлсариева

Академиялық мәселелер жөніндегі
департамент директоры
_____ _Х.Н.Жанбеков

Филология және көптілді білім
беру институтының директоры
_____ _А.В.Танжарикова

Абай атындағы Қазақ Ұлттық
Педагогикалық Университетінің
Басқарма Төрағасы - ректор
м.а. Т. Балықбаевқа
Гази университетінің
докторанты Жұрынбек
Сүлеймен.

Өтініш

Мен, Жұрынбек Сүлеймен, Анкара қ., (Түркия) Гази Университетінің Педагогика жоғарғы институтының, Шетел тілі кәсіпкерлік курсік тілін оқыту бағдарламасының 3 курс докторанттарының. Бітіруші жұмыстың материалдарын тәжірибелік - эксперименттік бөлімін, Абай атындағы ҚҰПУ-нің, Филология және Контекстегі білім беру институтта, шетел филологиясы және Аударма кафедрасында өтуге рұқсат берулеріңізді сұраймын. (10.01.2021 - 10.05.2021)

EK 9. Deney Grubu “Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 düzeyi)” Seçmeli Ders Programı, Ders Planları ve Etkinlikler

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
СИЛЛАБУС

1. Пән туралы ақпарат:

Пән атауы: Салыстырмалы-талдау әдісі негізінде түрік тілі (А2 деңгей).
Кредит саны: 3
Курс: 2
Семестр: 4
Оқу жылы: 2020-2021
Шифр және Білім бағдарламасының (ББ): 6В01703 шетел тілі: екі шетел тілі
Институт: Филология және көптілді білім беру
Кафедра атауы: Шығыс тілдері және аударма
Оқытушының аты-жөні, дәрежесі, ғылыми атағы, қызметі, қатынас ақпараты (телефон, e-mail): Дәуренбек Сәуле Балтабайқызы, п.ғ.м., +77758929943, saulemmd@gmail.com

2. Бақылау түрі: тест түріндегі емтихан
Критериалды бағалау:

Оқу барысында студенттің қамтылған ақпаратты әр түрлі жағдаяттарға байланысты қолдана білуіне, білім мен біліктілігін көрсете алуына назар аударылады. Студент оқу барысында меңгерген білім мен дағдыларын оқылым, жазылым, тыңдалым және айтылым сынды сөйлеу әрекетінің түрлерінде көрсетілуі ескеріледі. Оқу үрдісінде алынған ақпаратты түсінуі, талдай алуы, өзіндік бағалауы мен кері байланыс жасауы студенттің білім деңгейінің сапасын көрсетеді. Үй тапсырмалары және СӨЖ мерзімдері ҚазҰПУ академиялық саясатына сәйкес жеңілдететін жағдайларда (ауру, шұғыл жағдайлар, күтпеген жағдайлар және т.б.) ұзартылуы мүмкін. Сұрақтарға жауап беру, диалог құру, пікір-таластарға қатысу, жаттығулар жасау және кері байланыс жасау сынды іс-әрекеттер құпталады, көтермеленеді, ескеріледі және бағаланады. Олар:
1. Кестеге сәйкес әр сабақтың тақырыбына алдын-ала дайындалуы;
2. Үй тапсырмаларын пәннің күнтізбелік кестесіне сәйкес орындауы, әрі уақытында жіберуі;
3. Үй тапсырмалары бірнеше сұрақтар/тапсырмалардан тұратын болғандықтан, оларды толық, әрі тиянақты орындау сапасы, студенттің жауапкершілігі;
4. Семестр бойы студенттің оқу материалдарын өз тілдік дағдысында пайдалана білуі, нәтижесі ескеріліп отырады.

Аралық бақылау 1
- Сабаққа қатысуы – 2 балл;
- Үй тапсырмасын уақытында орындауы – 3 балл;
- Сабақ барысындағы белсенділігі – 4 балл;
- СӨӨЖ орындауы– 10 балл (3 және 6 апталар);
- Аралық бақылау – 15 балл;
- Студенттің белсенділігі үшін оқытушы тарапынан қолдау – 2 балл (8 аптада)

Аралық бақылау 2
- Сабаққа қатысуы – 2 балл;
- Үй тапсырмасын уақытында орындауы – 3 балл;
- Сабақ барысындағы белсенділігі – 5 балл;
- СӨӨЖ орындауы – 10 балл (3 және 6 апталар);
- Аралық бақылау – 15 балл;

- Студенттің белсенділігі үшін оқытушы тарапынан қолдау – 5 балл (15 аптада)

СӨЖ көрсетілген мерзімде орындалуы тиіс. Көрсетілген мерзімнен кейін СӨЖ қабылданбайды.

Жиынтық бағалау: Сіздің қорытынды бағаңыз мына формула бойынша есептеледі: $\frac{(АБ1(\%)+АБ2(\%))}{2}\times 0.6+E(\%)\times 0.4$

3. Курстың академиялық презентациясы
Оқу курсының типі: элективті курс

«Салыстырмалы-талдау әдісі негізінде түрік тілі» таңдау пәні екінші шетел тілі ретінде түрік тілі бойынша білім алатын 2 курс студенттеріне арналған. Бұл пән таңдау компоненттерге (ТК) жатады және 45 сағатқа мөлшерленіп жасалған (3 кредит).

«Салыстырмалы-талдау әдісі негізінде түрік тілі» пәнінің негізгі мақсаты: А2 деңгейі бойынша қазақ дәрісханасындағы студенттердің түрік тіліндегі лингвистикалық құзыреттілігін, яғни, түрік тілінің фонетика, лексика және грамматикалық құрылымдарын салыстыра отырып меңгерту, тілдік-коммуникативтік және мәдениетаралық дағдыларын салыстырмалы-талдау әдісі негізіндегі тапсырмалар жиынтығы арқылы қалыптастыру болып табылады.

«Салыстырмалы-талдау әдісі негізінде түрік тілі» пәнінің негізгі міндеттері:

Түрік тілін білім беру пәні ретінде оқыту арқылы студенттердің:

- салыстырмалы-талдау әдісі негізінде қазақ және түрік тілдерінің фонетика, лексика және грамматикалық құрылымдарына қатысты ұқсастықтар мен айырмашылықтарды салыстыра отырып, түрік тілінің құрылымдық ерекшелігін меңгерту және сөйлеу әрекетінің түрлері бойынша студенттердің түрік тіліндегі білімдері мен дағдыларын дамыту;

- күнделікті өмірдегі қарапайым, жиі кездесетін жағдайларға қатысты студенттердің түрік тіліндегі айтылым мен жазылым қатынасын қалыптастыру, салыстыру мен талдау негізінде грамматикалық нормаларды дұрыс меңгерту және тілдік танымдық қабілеттерін дамыту;

- салыстырмалы-талдау әдісі негізіндегі тапсырмалар көмегімен қазақ және түрік тілдеріндегі ұқсас құрылымдардан туындайтын кедергілерді анықтай отырып, студенттердің түрік тіліндегі қателеріне қатысты білімдерін тереңдету, тілдік қашықтық ерекшеліктерін үйрету және өз-өзін бағалауға баулу;

- салыстырмалы-талдау әдісі негізінде студенттердің түркі халықтарына ортақ тілдік, мәдени құндылықтарға деген қызығушылықтары мен толерантты мінез-құлықтарын қалыптастыру және мәдениетаралық коммуникация іс-қимыл міндеттерін шешуді қамтамасыз ету.

Тілдерге арналған жалпы еуропалық анықтамалық деңгейдің талаптарына сәйкес және Қазақстан Республикасының білім беру жүйесі стандарттар мен бағдарламаларын негізге ала отырып, студенттердің қабілеті/дағдылары/құзыреттілігі төмендегі сөйлеу әрекетінің төрт түріне сай болуы керек:

Тыңдалым:

- баяу және анық сөйлегенде нақты қажеттіліктерді қанағаттандыра алатындай сөйлеу тілін түсінеді;
- анық және баяу айтылғанда негізгі қажеттіліктерге (адамдар, отбасы, дүкендер, жұмыс және жақын маңдағы туралы негізгі ақпарат) қатысты сөз тіркестері мен ақпаратты түсінеді;
- қысқа, түсінікті және қарапайым хабарландырулар мен ескертулердің маңызды тұстарын түсінеді;
- күнделікті қарым-қатынас жағдаяттарына сәйкес таныс тақырыптарда әдеби нормалар шеңберінде анық айтылған сөздердің негізгі алғы шарттарын түсінеді.

Оқылым:

- күнделікті немесе жұмысқа қатысты жиі кездесетін тілдік материал типіндегі таныс мәселелер бойынша қысқа, қарапайым мәтіндерді оқып түсінеді;
- қазіргі қазақ және түрік халықтарының тарихи ортақ тілдік мәдени байланыстары негізінде ортақ, жоғары жиілікті сөздік қорынан тұратын қысқа, қарапайым мәтіндерді түсінеді;
- қысқа, қарапайым ресми электрондық пошталар мен хаттарды (брондау немесе онлайн сатып алуды растау) түсінеді;
- қарапайым жазбаша нұсқаулықтағы материалдарды (жарнамалық хабарландырулар, конспектілер, ас мәзірі, анықтамалық қағаздар және сабақ кестесі) талдайды және қабылдайды;
- қоғамдық орындардағы (көше, мейрамхана, вокзал, т.б.) күнделікті белгілер мен ескертулерді салыстырады және оқып түсінеді;
- брошюралар мен веб-сайттардағы тауарлардың қысқа және қарапайым сипаттамасында негізгі ақпаратты түсінеді.

Айтылым:

- күнделікті өмірі, тұрмысы-тіршілігі, жағдайы, білімі және бұрынғы немесе қазіргі ортасы туралы қарапайым тілде қысқаша ақпарат бере алады;
- өзінің жоспары, әдеттері, шешімдері мен күнделікті істері туралы ақпарат береді және өз ойын немесе алған әсерлерін қысқа түрде жеткізеді;
- шағын тақырыптар бойынша қарапайым сөз тіркестер мен сөйлемдерді құрайды және қарапайым тілмен өз заттарын қысқаша сипаттап, салыстыра алады;
- салыстырмалы қарапайым сөздер мен грамматикалық құрылымдарды қолдана отырып монолог немесе диалог құру дағдыларын меңгереді;
- жиі кездесетін жағдайларда қарапайым жолмен әрекеттесе алады;
- күнделікті мәселелердің жалпыға ортақ жауаптарды түсініп, сөз сөйлеудің қарапайым, күнделікті, сыпайы түрлерін қолданады.

Жазылым:

- тікелей қажетті салалардағы мәселелер, оқиғалар, өткен іс-әрекеттер және жеке тәжірибелерге қатысты қысқа, қарапайым жазбаларды құрайды және негізгі ойын қысқаша түрде жеткізеді;
- ресми хат (түйіндеме, өтініш, т.б.) немесе құжаттарды жазу дағдыларын меңгереді;
- бейресми платформадағы (әлеуметтік желідегі қосымшалар) оқиғаларға қатысты қарапайым хабарламалармен бөліседі, қысқаша оң немесе теріс пікір қалдыра алады;

- қарапайым жалғаулармен байланыстырылған сөз тіркестері мен сөйлемдерді құрайд, салыстырмалы-талдау негізінде жазбаша грамматикалық қателерді түсіріп, өзін-өзі бағалайды;
- жеке қызығушылық тудыратын тақырыптар бойынша өз әсерлері мен пікірлерін жазылым түрінде көрсете біледі.

Пәнді меңгеру нәтижесінде студент:

- жалпы тақырыптарға қатысты түрік тілінің фонетикалық, грамматикалық және лексикалық ерекшеліктерін салыстыра отырып, терең білімді меңгереді;

- салыстырмалы-талдау әдісі негізінде лингвистикалық құзыреттілікті дамыту арқылы түрік тілінің тілдік ерекшеліктерін сөйлеу әрекетінің түрлері (тыңдалым, оқылым, айтылым және жазылым) бойынша дұрыс қолдану біліктіліктері қалыптасады;

- салыстырмалы-талдау әдісі негізіндегі тапсырмалар арқылы ауызша және жазбаша нысанда өздерінің мәдениетаралық коммуникация дағдылары және кәсіби үздіксіз өзін-өзі дамыту мен бағалау шеберліктері дамиды;

- түркі халықтарына ортақ тілдік және мәдени құндылықтарға қызығушылығы артып, коммуникативтік және мәдениетаралық қарым-қатынасты жүзеге асыра алатын тұлғаға тән сапалық қасиеттері қалыптасады.

4. Курстың академиялық саясаты:

Академиялық тәртіп ережелері:

Сабаққа міндетті түрде қатысу, кешігуге жол бермеу. Сабаққа кешігу ескеріледі, сабақта болмау 0 баллмен бағаланады.

Тапсырмаларды орындау және тапсыру мерзімдерін міндетті түрде сақтау. Тапсыру мерзімі бұзылған жағдайда тапсырма айыппұл баллдарын шегеру есебімен бағаланады.

Академиялық құндылықтар:

Академиялық адалдық және тұтастық: жоғары білім берудегі академиялық артықшылық пен жоғары жетістіктер академиялық адалдықтың ең жоғары стандарттары қолдау тапқан ортада ғана мүмкін болады. Білім алушылар академиялық адалдықты мүлтіксіз сақтауға және білім беру процесінің барлық қатысушыларынан оның сақталуын талап етуге міндетті. Академиялық адалдық – академиялық адалдық емес формаларына (плагиатқа, көшіріп жазуға, қысқартуға, қайталауға, алдын-ала шешуге, алаяқтыққа және т.б.) тыйым салынады. Білім алушының тапсырмалары плагиатқа (жалғандық, шпаргалкаларды пайдалану, бақылаудың барлық кезеңінде көшіріп жазу) тексерілуі мүмкін. Білім алушыларға сабақтарға міндетті түрде қатысу, кешігуге жол бермеу, тапсырмаларды орындау және тапсыру мерзімдерін сақтау жауапкершілігі жүктеледі.

Мүмкіндігі шектеулі студенттер қосымша e-mail арқылы кеңес ала алады.

5. Ақпараттық ресурстар:

1. Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi. Gazi Üniversitesi. – Ankara, 2012
2. Түймебаев Ж. Қазақ тілі грамматикалық анықтағыш. – Алматы, 2004.
3. Қортабаева Г. Түркі тілдерінің салыстырмалы грамматикасы. – Алматы, 2016.
4. Açık F. Temel Türkçe (A1/A2) Söz Dağarcığı Tespit Denemesi. – Ankara, 2013.
5. Göz I. Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü. – Ankara, 2003.
6. Ercilasun A. Türk Lehçeleri Grameri. – Ankara, 2007.
7. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. – Strasbourg, 2020.

8. http://www.tdk.gov.tr/
9. https://turkceninsesi.yee.org.tr/

6. Оқу курсының тақырыбын іске асыру күнтізбесі:

2 семестр

Апта / күн	Тақырып атауы (дәріс, практикалық сабақ, СӨЖ)	Сағат саны	Ең жоғары балл
1	2	3	4
1	Практикалық сабақ 1. ***1A. Mutfakta (Kazak ve Türk mutfağı)*** - *Karşılaştırmalı yemek tarifi* *Dil bilgisi:* karşılaştırmalı emir kipi. *Kelime bilgisi:* mutfakla ilgili isimler, fiiller ve kalıp ifadeler. *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша A) belirtilen 12. etkinlik (yazma); - Bir paragraf yemek tarifini yazmak.	3	9
2	Практикалық сабақ 2. ***1B. Lokantada*** - *Türk lokantası* *Dil bilgisi:* karşılaştırmalı istek kipi. *Kelime bilgisi:* 1. lokanta konusu ile ilgili isimler ve fiiller (Kazakça ve Türkçede ortak kelimeler). *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша A) belirtilen 9-10. etkinlik (diyalog yazma); - Türk lokantasına davet.	3	9
3	Практикалық сабақ 3. ***1C. İnternette*** - *Sosyal Ağ Platformu* *Dil bilgisi*: karşılaştırmalı sıfat yapım ekleri (-lı/-sız)) / isim yapım eki (-lık). *Kelime bilgisi:* internet konusu ile ilgili kelimeler ve ifadeler. *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша A) belirtilen 14. etkinlik (yaratıcı yazma); - Kişisel web sitesi tanıtımı.	3	9
	СОӨЖ: Ek A (қосымша A) belirtilen 12. etkinlik		10
4	Практикалық сабақ 4. ***2A. Buluşlar-İcatlar (Türk Dünyasında Buluşlar-İcatlar)*** ***2B. Geçen hafta sonu*** *Dil bilgisi:* a) karşılaştırmalı belirli geçmiş zaman. b) karşılaştırmalı isim cümlelerinde belirli geçmiş zaman/ bağlaçlar (çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bu yüzden). *Kelime bilgisi:* 1. konu ile ilgili yeni kelimeler ve ifadeler. 2.hafta sonu ile ilgili sık kullanılan kelimeler. *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша A) belirtilen 10. etkinlikler - Türk Dünyasındaki ünlü insanlar. Yaz tatili konulu kompozisyon (yazma).	3	9

5	Практикалық сабақ 5. ***2C. Haberler*** - *Haber kaynakları* *Dil bilgisi:* karşılaştırmalı vasıta eki ile. *Kelime bilgisi:* 1. haber konusu ile ilgili isimler, fiiller ve ifadeler (Kazakça ve Türkçedeki ortak kelimeler). *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша А) belirtilen 7. etkinlik - Kazakça metni Türkçeye çevirmek.	3	9
6	Практикалық сабақ 6. ***3A. Gelecek planları*** *Gelecekle ilgili planlarım ve hayallerim* *Dil bilgisi:* karşılaştırmalı gelecek zaman *Kelime bilgisi:* 1. gelecek zaman, durum ve yorumlarla ilgili kelimeler. *Ev ödevi:*- Ek A (қосымша А) belirtilen 8. ve 9. etkinlikler (konuşma); - YEE yaz okulu görüşmesi ile ilgili sorular yazmak.	3	9
	СОӨЖ: Ek A (қосымша А) belirtilen 9. etkinlik		10
7-8	Практикалық сабақ 7-8 ***3B. Nereye Gideceğiz?*** ***3C. Hava durumu*** - *Türk Dünyası kültür başkenti Türkistan'a seyahat* - *Kazakistan ve Türkiye'de hava durumu* *Dil bilgisi:* a) karşılaştırmalı isim cümlelerinde gelecek zaman / b) karşılaştırma (gibi, kadar). *Kelime bilgisi:* seyahat ve hava durumu ile ilgili kelimeler ve kalıp ifadeler (Kazakça ve Türkçedeki ortak kelimeler). *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша А) belirtilen 10.etkinlik (yazma); - "Türkistan'da gezilecek en iyi yerler" konulu kompozisyon.	6	9
	Аралық бақылау 1.		15+2
9	Практикалық сабақ 9. ***4A. Kim ne yapmış?*** *- haberler ve dedikodu* *Dil bilgisi:* karşılaştırmalı belirsiz geçmiş zaman *Kelime bilgisi:* konu ile ilgili kelimeler ve ifadeler *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша А) belirtilen 8.etkinlik (çeviri); - Türkçe metni Kazakçaya çevirmek.	3	10
10	Практикалық сабақ 10. ***4B. Masallar ve efsaneler*** - *Kazak ve Türk halkının ortak mirası* *Dil bilgisi:* karşılaştırmalı pekiştirme sıfatları/ küçültme ekleri (-cık, -ca, - cağız) *Kelime bilgisi:* konu ile ilgili kelimeler ve ifadeler (Kazakça ve Türkçedeki ortak kelimeler). *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша А) belirtilen 9.etkinlik (yazma); - "En sevdiğim edebi kahramanım" konulu kompozisyon.	3	10

11	Практикалық сабақ 11. ***4 C. Fıkralar*** - *Nasreddin Hoca ve Kocanasır* *Dil bilgisi:* karşılaştırmalı doğrudan anlatım diye/ bağlaçlar (hem hem, ne ne, ya ya) *Kelime bilgisi:* konu ile ilgili karşılaştırmalı kelimeler ve ifadeler. *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша A) belirtilen 11.etkinlik (yazma); - "Parayı veren düdüğü çalar" Nasrettin Hoca fıkrasını okumak ve özet yazmak.		10
	СОӨЖ: Hayatınızdaki en komik anı anlatmak.		10
12	Практикалық сабақ 12. ***5A. Doğa olayları*** - *Kazakistan ve Türkiye iklimi* *Dil bilgisi:* karşılaştırmalı geniş zaman *Kelime bilgisi:* doğa olayları ile ilgili kelimeler ve kalıp ifadeler (Kazakça ve Türkçedeki ortak kelimeler). *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша A) belirtilen 7.etkinlik (yazma); - "Dört Mevsim Türkiye" konulu kompozisyon yazmak.	3	10
13	Практикалық сабақ 13. ***5B. Alışkanlıklar ve ricalar*** - *İyi ve kötü alışkanlıklar* *Dil bilgisi:* karşılaştırmalı rica etme. *Kelime bilgisi:* konu ile ilgili kelimeler ve kalıp ifadeler. *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша A) belirtilen 9.etkinlik (yazma); - "Hayat kolaylaştıran alışkanlıklar" konulu metni tamamlamak.	3	10
14-15	Практикалық сабақ 14-15. ***5C. Özetler*** *Dil bilgisi:* - dır eki *Kelime bilgisi:* konu ile ilgili kelimeler ve kalıp ifadeler. *Ev ödevi:* - Ek A (қосымша A) belirtilen 11.etkinlik (diyalog yazmak ve çevirmek); - Konu ile ilgili diyalog yazmak ve Kazakçaya çevirmek.	6	10
	СОӨЖ: Okuduğunuz bir kitap ya da izlediğiniz bir film özeti yazmak.		10
	Аралық бақылау 2.		**15+5**
Барлығы:		**45с.**	**100**

«Салыстырмалы-талдау әдісі негізінде түрік тілі (А2 деңгей)» таңдау пәні арнайы тапсырмалар жинағы негізінде жүргізілді. Тапсырмалар жинағы ҚОСЫМША А берілген.

Оқытушы _____ Дәуренбек С.

Кафедра меңгерушісі ____ ___ Абдрахманова К.Х.

Институт оқу-әдістемелік бірлестігінің бастығы _Юсуп А.Н.

ҚОСЫМША А

Салыстырмалы-талдау әдісі негізінде түрік тілі (А2 деңгей) пәнінің тапсырмалар жинағы

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 11 /01 /2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	1. Gezelim Görelim
Konu	A. Mutfakta- Kazak ve Türk mutfağı
Dil bilgisi	A. Emir kipi
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Türk mutfağı hakkında bilgi edinmek; emir kipi ile günlük ihtiyaçları, istekleri ve uyarıları üretebilmeyi öğretmek.
Kazanımlar	*Bilgi:* Türk yemekleri ile ilgili basit kelimeleri, ifadeleri öğrenir; emir kipi hakkında genel bilgi sahibi olur. *Beceriler:* Emir kipi ile ilgili doğru ve anlamlı cümleleri kurmayı; günlük ve basit ihtiyaçlarını (istek, buyruk, uyarı vb.) karşılamayı; metin içinde hataları tahmin etmeyi; analiz etmeyi öğrenir. *Davranışlar:* Türk mutfağına ilgi duyar ve olumlu görüşleri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, soru-cevap, iç çember ve serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (dikkat çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara Türk mutfağı hakkında soru sorulur. *"En çok hangi Türk yemeklerini beğeniyor sunuz?" "Sizce Kazak mutfağı ile Türk mutfağı benziyor mu?"* gibi sorular sorulur. Konu ile ilgili yeni kelimelerin, ifadelerin ve (soy-; kes-; kaynat-; kal-; pişir-; doğra-; erit-; dök-; kızart-; doy-; süz-;) gibi Kazakça ve Türkçede ortak olan fillerin anlamları açıklanır ve karşılaştırılır. 2. *"Ders kitabındaki uygulamalar sonrasında sizce emir kipi nedir?" "Hangi durumlarda emir kipi kullanılır?" "Kazakçada emir kipi örnekleri verebilir misiniz?"* gibi sorular sorularak derse başlanır. Öğrencilerden gelen cevaplar günlük hayatla ilişkilendirilerek konuya geçiş yapılır. - *Güdüleme:* Öğrencilere Türk mutfağı hakkında genel bilgi verildikten sonra sunumda emir kipinin ne amaçla kullanıldığı ve hangi durumlarda kullanıldığı hakkında bilgi verilir. - *Gelişme (dersin işlenişi):* 1. Emir kipi ile ilgili genel bilgi verildikten sonra öğrencilerin örneklere bakılması rica edilir. 2. Örnekler iyice incelendikten sonra Kazakça ile Türkçede emir kipi benzerlikleri ile farklılıkları öğrenciler tarafından analiz edilir. Ortak olan noktalar ortaya çıkarılır. 3. Öğrencilerin emir kipiyle ilgili günlük hayattan örnek vermeleri istenir. 4. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde emir kipi hakkında bilgi sahibi olurlar ve emir kipiyle doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. 5. Ardından emir kipi ile ilgili oluşturulan etkinlikler öğrenciler tarafından işlenirler. Öğrencilerin hataları var ise düzeltilir. Öğrencilerin anlamadıkları noktalar tekrar anlatılır. 6. Bir de bu etkinlikler esnasında öğrencilerin hataları tespit etmek, düzeltmek, analiz etmek, dilbilimsel farkındalık gibi becerileri geliştirilir. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle yazma bölümü işlenir. Öğrencilerin yemek tarifi ile ilgili metni okumaları ve metindeki fiilleri emir kipiyle tamamlamaları istenir. 8. Etkinliğin ardından öğrencilerden buna benzer bir yemek tarifi yazmaları istenir.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından doldurulur. Öğrenciler dersi grup olarak değerlendirirler.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmiş, becerileri geliştirmiş ve davranışlara sahip olmuştur. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

1. ÜNİTE

KELİME HAVUZU

1. Aşağıdaki sözcükleri inceleyelim. Sözcükler arasında bildikleriniz var mı?

isimler: *bıcak çatal kaşık tabak kase kepçe rende bardak fincan ketıl leğen demlik tencere tepsi oklava tava peçete ocak fırın sofra bulaşık makinesi buzdolabı mikser önlük çöp kutusu meyve ve sebze isimleri ıhlamur ada çayı*
fiiller: *soymak kesmek kaynatmak pişirmek doğramak eritmek dökmek kızartmak ısıtmak tüketmek beslenmek doymak süzmek kaldırmak*

2. Kelime havuzundaki mutfak eşyaları ile ilgili sözcükleri uygun resimlerin altına yazalım.

....

....

....

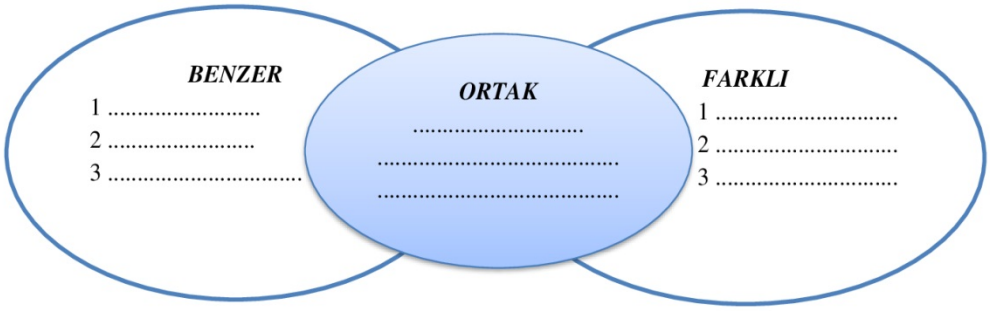
....

....

....

KARŞILAŞTIRALIM .....

3. Sizce Kazakça ve Türkçede mutfak eşyaları konusunda ortak sözcükler var mı? Yukarıda kelime havuzunda yer alan sözcükleri Kazakça ile karşılaştıralım. Sözcükleri Kazakça ve Türkçede karşılaştırarak anlamlarına göre aşağıdaki kutulara yerleştirelim.



DİL BİLGİSİ (EMİR KİPİ)

	Sen	O	Siz	Onlar
+	pişir	pişir**sin**	pişir**in**/ pişir**iniz**	pişir**sin (ler)**
-	pişirme	pişirme**sin**	pişirme**yin**/ pişirme**yiniz**	pişirme**sin (ler)**
+?	-	pişir**sin** mi?	-	pişir**sin (ler)** mi?
-?	-	pişirme**sin** mi?	-	pişirme**sin (ler)** mi?
		Evet, pişir**sin**/ **Hayır,** pişirme**sin**		Evet, pişir**sin (ler)** / Hayır, pişirme**sin (ler)**

Bir hareketin, işin veya oluşun gerçekleşmesini emir anlamıyla bildirir.

- **Emir, buyruk, istek, nasihat, uyarı, dua** ve **dilek** cümleleri emir kipinde kurulur.
- Türkçede **1. tekil (ben)** ile **1. çokluk (biz)** kişilerde emir kipi **kullanılmaz.**
- Emir kipinin **2. çokluk (siz)** ekinde **rica** anlamı vardır.
- Emir kipinde yalnızca **3. kişilerde (o ve onlar)** soru sorulur.

Örnek: Sen yemek pişir. (emir, buyruk)
Meyve ve sebzeleri bol suda yıka**yın**! (nasihat, uyarı)
Allah sofranıza bereket versin! (dua)
Lütfen yemeğe tuz koymayı unutma**yınız**! (rica)
Onlar pasta al**sın(lar)** mı?
Evet, onlar pasta als**ınlar**.
Hayır, onlar pasta alma**sınlar**.

4. Kutucuktaki fiilleri seçerek aşağıdaki cümleleri anlamına göre emir kipiyle tamamlayınız.

içmek, olmak, kaldırmak, kızartmak, soymak, satın almak, yapmak, yemek, kesmek, kaynatmak

1. Çok sarımsak ..... . Terinden kokusu çıkıyor.
2. Siz yarın çok lezzetli bir yemek ..... . Mesela, mantı.
3. Hadi sofrayı ..... . Onlar biraz dinlensinler.
4. Masada bıçak var. Lütfen dikkatli ..... .
5. Dışarı çok soğuk, içimi ısıtmak istiyorum. Hemen çay için suyu ..... .
6. Onlar Kurban Bayram için koyun ..... mi?
7. Şu sebzeleri ..... . Bugün fırında sebze yemeği yapalım.
8. Çok acıktık. O hemen patates ..... .
9. Lütfen pazardan üzüm ..... . Çünkü dün İzmir üzümü aldım.
10. Sağlığınız için çok soğuk su ..... .

5. Aşağıdaki cümleleri uygun anlam içerikleriyle düzeltiniz.

1. Meyve ve sebzeleri tüketmede dikkat etmelisiniz. **(buyruk/ emir) → (.....)**
2. Allah kesenize bereket versin! **(rica) → (.....)**
3. Sakın yumurtayı yağda pişirme. Yumurtayı haşla. **(dilek) → (.....)**
4. Kahvaltı için domatesleri doğra. **(istek) → (.....)**
5. Ekmek arası döner yemeyin. Sağlıklı beslenin. **(nasihat/ öğüt) → (.....)**
6. Türk kahvesi için ve kahve falına bakın. **(buyruk/ emir) → (.....)**
7. Bu bitkiyi sakın koparmayın. Cezası 10 bin lira. **(rica) → (.....)**
8. Manavdan kavun, karpuz, vişne, kiraz, elma ve limon satın al. **(istek) → (.....)**
9. Çok fazla tuz tüketmeyin. **(rica) → (.....)**
10. Dükkandan un, ekmek, ayran, şeker alsın mı? **(buyruk/ emir) → (.....)**

6. Aşağıdaki metinde bazı yazım yanlışları yapılmıştır. Bu yanlışları düzelterek metni tekrardan yazalım.

Sağlıklı bir yaşam işin en önemli faktör doğru beslenmedir. Birçok uzman diyetisyenler arasında sağlıklı beslenme hakkında birbirinen farklı pikirler ortaya atılmaktadır. Fakat bu çeşitli görüşlerin olmasına rağmen bilimsel araştırmacılar sonucu sağlıklı beslenme ile ilgili temel prensipleri belirtmektedir. Aşağıda sağlıklı beslenebilmek ve yaşayabilmek işin 10 nasihatler sunulmaktadır.

1. Düzenli besleniz. Gününüzü 4-5 kere beslenecek şekilde planlayım.
2. Beslenmenizde çeşitliliğe dikkat edin. Sofradan doymadan kalkın.
3. Günde 2-3 litre su işin. Bunun dışında yeşil, siyah şay, ıhlamur, ada şayı, ayran, kefir, soda, şalgam gibi işecekler tüketilebilir.
4. Bol miktarda sebze ve meyve yeyin.
5. Yağ tüketiminizi azaltun. Yemeklerinizde zeytünyağı, fundık yağı, ayşişeği gibi yağları kullanun.
6. Şeker ve şekerli ürünleri çok tüketme.
7. Daha az tuz tüket.

8. Hareketli olın.
9. Stressten uzak durun.
10. Pozitif olın. Her zaman olumlu düşün ve gülümse.

Umutmayın ki, bu öneriler sadece siz işin değil, anne-babalarınız, aile çevreniz, dostarınız ve tüm toplum işin önemlidir.

7. Sizce yukarıdaki metnin başlığı nedir? Metnin anahtar kelimelerini belirtiniz.

1. _____
2. _____

8. Metni tekrar okuyunuz. Metin içinde hangi eş anlamlı sözcükler vardır?

1.	a. .....
2.	b. .....
3.	c. .....

DİKKAT EDELİM .....

- **Kazakça ve Türkçede birçok ortak sözcük vardır. Bazı sözcükler aynı olarak kullanılsa da bazı sözcükler ses değişmelerine uğramıştır.**
- **İsimler:** bıçak, kaşık, tabak, kase, kepçe, tava, mikser, ocak, aş, bereket, un, su, tuz, ayran, kefir, şeker, sarımsak, zeytin, üzüm, vişne, kavun, karpuz.
- **Filler:** soymak; kesmek; kaynatmak; içmek; pişirmek; eritmek; dökmek; doğramak; doymak; kızartmak; ısıtmak; süzmek.
- **Kazakça ve Türkçede yazım biçimi aynı ama anlamı farklı sözcükler vardır. Örnek olarak,** leğen, kesmek ve soymak.

  Türkçede **leğen** sözcüğü içinde bir şey yıkamak için kullanılan metal veya plastikten yayvan kap anlamındayken;

  Kazakçada **leğen** içine yemek koymak için kullanılan büyük düz ve yuvarlak tabak ankamında kullnılır.

  Türkçede kesmek, kesici bir araçla bir şeyi ayırmak, son vermek vb. anlamlarda kullanılır.

  Kazakçada **kesmek,** bir şeyi ikiye ayırmak dilimlemek, ucunu almak anlamında kullanılır.

  Türkçede **soymak,** bir şeyin üzerinden kabuk ve vb. şeyleri çıkarmak anlamında kullanılır.

  Kazakçada **soymak,** bıcak, makas gibi kesici bir araçla bir şeyi parçalara ayırmak anlamında kullanılır.

9. Yukarıdaki Kazakça ve Türkçede ortak olan sözcükleri tekrar inceleyelim. Sizce sözcüklerde başlıca hangi ses değişmeleri yer almaktadır?

TÜRKÇE > KAZAKÇA

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....

YAZMA

10. Metni okumadan önce aşağıdaki resime bakınız. Sizce metin ne hakkında? Aşağıdaki metni okuyunuz. Parantez içindeki fiilleri emir kipiyle çekimleyiniz.

Show TV'in *"Lezzet Akademisi"* programında aşçılık eğitimi almış genç şef adaylar seyircilerimizin *"tane tane pilav nasıl yapılır?"* sorusuna cevap vermektedir. Uzmanlar tarafından lezzetli pilav malzemeleri ile tarifi şu şekildedir:

Malzemeler:

- 1 su bardağı pirinç
- 1,5 su bardağı sıcak su
- 1 yemek kaşığı tereyağı veya margarin
- 1 yemek kaşığı sıvı yağ
- Yeteri kadar tuz

Tarifi:

Öncellikle pirinçleri bol suda ..... (yıka-). Tencereye tereyağı ve sıvı yağı ..... (koy-). Sonra ..... (erit-). Pirinçleri ..... (ekle-) ve uzun süre ..... (kavur-). Ardından da pirinçlere 1,5 sıcak suyu ..... (dök-). Biraz ..... (karıştır-). Kısık ateşte suyu çekene kadar ..... (pişir-). 20-30 dakika sonra tane tane pilavımız hazır.

Afiyet olsun.

11. Uzmanlar "tane tane pilav pilav" yapmak için kaç malzemeden bahsetti? Pilav yapmak için önce ne yapmak gerekiyor? Ülkenizde tane tane pilav nasıl yapılır? Benzerlikleri ile farklılıkları var mı? Birer örnek verin.

BENZERLİKLER	FARKLILIKLAR
Malzeme:	.....
.....	.....
Tarifi:	.....
.....	.....

12. Yukarıdaki tarife bakarak bir paragraf yemek tarifini yazalım.

Malzemeler:	**Tarifi:**
-	- .....
-	- .....
-	- .....
-	- .....
-	- .....

HAYDİ KENDİNİ DEĞERLENDİR!

- ☐ Türk mutfağı ile ilgili durum ve zamana uygun yeni sözcükleri, ifadeleri anlayabilirim.
- ☐ Kazakça ve Türkçede ortak olan sözcükleri ve sözcüklerin Türkçedeki eş anlamlarını anlayabilirim.
- ☐ Emir kipi hakkında genel bilgileri öğrendim.
- ☐ Kazakça ve Türkçede emir kipi kullanım özelliklerinin farklı ve ortak noktalarını analiz edebilirim.
- ☐ Emir kipiyle doğru cümleleri kurabilirim.
- ☐ İletişim esnasında istek, buyruk, uyarı, rica ve nasihat içerikli günlük ihtiyaçlarımı karşılayabilirim.
- ☐ Arkadaşıma nasihat verebilirim, ricada bulunabilirim.
- ☐ Metin içinde sık yapılabilir hataları tahmin edebilirim ve onları düzeltebilirim.
- ☐ *"Allah kesenize bereket versin! ", "Afiyet olsun"*, gibi ifadelerin anlamını açıklayabilirim.
- ☐ Farklı yemek tarifleri hem yazılı hem sözlü bir şekilde verebilirim.
- ☐ Türk mutfağı ve kültürü ile ilgili farklı fikir/davranışlara sahip oldum.
- ☐ Kazak ve Türk kültürünü karşılaştırabilirim, analiz edebilirim.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 18 /01/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	1. Gezelim Görelim
Konu	B. Lokantada- Türk lokantası
Dilbilgisi	B. Karşılaştırmalı istek kipi
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili genel dil varlığı, söz varlığı ve istek kipi ile ilgili bilgileri kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Konu ile ilgili duruma uygun basit sözcükleri, ifadeleri öğrenir; lehçeler arası benzer ve farklı sözcük sayıları ve türlerini içeren söz varlığına, istek kipi hakkında genel bilgiye sahibi olur. *Beceriler:* İstek kipi ile ilgili doğru ve anlamlı cümleleri kurmayı; günlük ve basit ihtiyaçlarını (istek, niyet vb.) karşılamayı; metin içinde tanıdık olan sözcükler ile ifadeleri karşılaştırmayı; konu ile ilgili kısa metinleri yazmayı öğrenir. *Davranışlar:* Türk yemekler ile genel Türk kültürüne ilgi duyar ve olumlu görüşleri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, karşılaştırma, soru-cevap ve serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (dikkat çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara Türk lokantası hakkında soru sorulur. *"Lokanta sözcüğü duyulunca aklımıza ilk gelen sözcükler nelerdir?"* sorusu sorulur. Sonra öğrencilerin verdikleri cevaplarla kelime havuzundaki sözcükler karşılaştırılır. Bir de konu ile ilgili Kazakça ve Türkçede ortak ve farklı olan sözcüklerin mevcut olup olmadığı hakkında öğrencilere etkinlik yaptırılır. Sözcüklerin anlamları yorumlanır ve açıklanır. 2. Yukarıdaki uygulamalar sonrasında *"Sizce istek kipi nedir?" "Hangi durumlarda istek kipi kullanılır?" "Kazak Türkçesinde istek kipi örnekleri verebilir misiniz?* gibi sorular sorularak derse başlanır. Öğrencilerden gelen cevaplar günlük hayatla ilişkilendirilerek konuya geçiş yapılır. - *Güdüleme:* Öğrencilere sunumda istek kipinin ne amaçla kullanıldığı ve hangi durumlarda kullanıldığı hakkında bilgi verilir. - *Gelişme:* 1. İstek kipi ile ilgili genel bilgi verildikten sonra öğrencilerin örneklere bakılması rica edilir. 2. Örnekler iyice incelendikten sonra Kazakça ile Türkçede istek kipi benzerlikleri ile farklılıkları öğrenciler tarafından karşılaştırılır. Ortak olan noktalar ortaya çıkarılır. 3. Öğrencilerin istek kipiyle ilgili günlük hayattan örnek vermeleri istenir. 4. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde istek kipi hakkında bilgi sahibi olurlar ve istek kipiyle doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. 5. Ardından istek kipi ile ilgili oluşturulan etkinlikler öğrenciler tarafından işlenirler. Öğrencilerin hataları var ise düzeltilir. Öğrencilerin anlamadıkları noktalar tekrar anlatılır. 6. Bir de bu etkinlikler esnasında öğrencilerin olumsuz aktarımları tespit edilir, düzeltilir, analiz edilir, dilbilimsel farkındalık gibi becerileri geliştirilir. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle yazma bölümü işlenir. Öğrencilerin lokanta konusu ile ilgili kelime havuzundaki sözcükleri faydalanarak durum ve zamana uygun bir diyalog metni yazmaları istenir.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından doldurulur. 9. ve 10. etkinlikler ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmiş, becerileri geliştirmiş ve davranışlara sahip olmuştur. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

B. LOKANTADA – Türk Lokantası

KELİME HAVUZU

isimler: *garson* *sipariş* *lokanta* *kafe* *bar* *kantin* *pastane* *aşçı* *as* *kasa* *rezervasyon* *hesap* *porsiyon* *menü* *ana yemek* *tatlılar* *içecekler*
fiiller: *sipariş vermek* *denemek* *tadına bakmak* *almak* *ısmarlamak* *hazırlamak* *servis etmek*

KARŞILAŞTIRALIM .....

1. Yukarıda kelime havuzunda *"lokanta"* konusu ile ilgili sözcüklere yer verilmiştir. Sözcükler arasında konu ile ilgili Kazakçada benzer ve farklı olan sözcükleri aşağıdaki boşluklara yerleştirelim.

Benzer — **LOKANTA** — **Farklı**

.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

DİL BİLGİSİ (İSTEK KİPİ/ ҚАЈАУ РАЙ)

		Ben	Sen	O	Biz	Siz	Onlar
TÜRKÇE	+	oturayım	-	-	oturalım	-	-
	-	oturmayayım	-	-	oturmayalım	-	-
	+ ?	oturayım mı?			oturalım mı?		
	- ?	oturmayayım mı?	-	-	oturmayalım mı?	-	-
		Evet, otur / **Hayır,** oturma			Evet, oturalım / Hayır, oturmayalım		
KAZAKÇA		**Men**	**Sen/ Siz**	**Ol**	**Biz**	**Sender/ Sizder**	**Olar**
	+	otırğım keledi	otırğın keledi/ otırğınız keledi	otırğısı keledi	otırğımız keledi	otırğılarıñ keledi/ otırğı larıñız keledi	otırğıları keledi
	-	otırğım kelmeydi	otırğın kelmeydi/ otırğınız kelmeydi	otırğısı kelmeydi	otırğımız kelmeydi	otırğılarıñ kelmeydi / otırğı larıñız kelmeydi	otırğıları kelmeydi
	+ ?	otırğım keledi me?	otırğın keledi me?/ otırğınız keledi me?	otırğısı keledi me?	otırğımız keledi me?	otırğılarıñ keledi me? / otırğı larıñız keledi me ?	otırğıları keledi me?
	- ?	otırğım kelmeydi me?	otırğın kelmeydi me?/ otırğınız kelmeydi me?	otırğısı kelmeydi me?	otırğımız kelmeydi me?	otırğılarıñ kelmeydi me? / otırğı larıñız kelmeydi me?	otırğıları kelmeydi me?

Kazakça ve Türkçede bir hareket, iş veya oluşunda istek kipi istek, dilek ve niyet anlamlarında kullanılır. Ancak görüldüğü üzere Kazakça ve Türkçenin istek kipi ekleri tamamen farklıdır. Türkçede istek kipi:

- **İstek, niyet** ve **dilek** cümleleri istek kipinde kurulur.
- Türkçede **2. tekil (sen)- cokluk (siz)** ile **3.tekil (o) - çokluk (onlar)** kişilerde istek kipi **kullanılmaz.**
- Bu kişilerde emir kipinin formları kullanılır.
- İstek kipi formlarının yanı sıra **iste-** fiili ile birlikte cümleler kullanılır.
- İstek kipi ile ilgili cümleler şimdiki ve gelecek zamanı içerir.

Örnek: Eve gidelim ve Türk kahvesi yap**alım**. Eve gitmek ve Türk kahvesi içmek istiyorum.
Akşam lokantaya gid**elim** mi?
Evet, gid**elim**.
Hayır, gitme**yelim**.
Tavuklu pilav yemek **istiyorum**.
Ayşe ile birlikte çay iç**elim** ve sohbet ed**elim**.

2. Aşağıdaki cümleleri emir ve istek kipleriyle tamamlayınız.

1. Çok acıktık. Yolda bir kafeye .....uğrayalım. (uğramak)
2. Bugün akşam mercimek çorbasını içmek ..... . (istemek)
3. Lokanta içinde sigara ..... . (içmek) Ceza 200 lira.
4. Yarın lokanta için rezervasyon .....yapalım mı.... ? (yapmak)
5. Annem doğum günü için pastaneden yaş pasta ..... (almak)
6. Müşterimizi sıcak bir selamlamayla ..... (karşılamak)
7. Şu masa boş değil ..... . (oturmak)
8. Tüm bardakları masaya koymadan önce .....edin. (kontrol etmek)
9. Almatı'daki Türk lokantalarının hangisine ..... (gitmek)
10. Taze olmayan meyve ve sebzeleri ..... (servis etmek)

3. Aşağıdaki cümleleri istemek fiilini kullanarak yeniden yazınız.

1. Lütfen bana bir bardak meyve suyu getirin.

_____

2. Aşçı kursunda fıstıklı baklava tarifini öğrenmeyi düşünüyorum.

_____

3. Kantin için bir ek bina daha inşa etmeyi planlıyoruz.

_____

4. Bizim hesap ne kadar tuttu? Şimdi öğreneyim.

_____

5. Şimdi kredi kartla ödemeyi tercih ediyorum.

_____

OKUMA

LOKANTADA

4. Metni okumadan önce aşağıdaki sorulara cevap verinz.

- Hiç Türk lokantalarına gittiniz mi?
- Cevabınız evet ise gittiğiniz lokantalarda menüdeki yemeklerin hangisinin tadına baktınız?
- Türk lokantalarında sevdiğiniz yemek türü var mı?

5. Aşağıdaki metni okuyunuz. Lokanta konusu ile ilgili altı çizgili sözcüklere bakınız ve yorumlayınız.

Merhaba. Benim adım Ayşe. 23 yaşındayım. Kazakistanlıyım. Çocukluğumdan beri dünyanın her yerin gezmekteyim. Farklı ülkelerde farklı lokantalara gitmeyi seviyorum. Şimdi Türkiye'deyim. Burasını çok beğendim. Özellikle Türk lokantalarını. Türk lokantalarında yemek çeşitleri çoktur. Yemeklerin hepsi lezzetlidir. Şimdi ben Modo'ya gidiyorum. Sınıf arkadaşım Ali bana yemek ısmarlamak istiyor. Şimdi sizi bizimle bu lokantaya davet ediyorum.

Garson: Hoş geldiniz.
Ali: Hoş bulduk. Dün masaya reservasyon yaptım.
Garson: Evet efendim, buyurun. Ne alırsınız?
Ali: Menüye bir bakalım. Ayşe, ne yemek istiyorsun?
Ayşe: Ben ana yemekten ızgara köfte alayım. Peki sen Ali?
Ali: Ben domates çorbasını denemek istiyorum.
Garson: Salata istiyor musunuz?
Ali: Evet, biz sezar salatasını alalım. Bir de sütlü tatlılardan neler var?
Garson: Fırın sütlaç, kazandibi, muhallebi ve tavuk göğsü var. Bir de geleneksel Mado dondurma tabağımız da var.
Ayşe: Ben dondurma alayım.
Ali: Tamam Ayşe. O zaman bize geleneksel Mado dondurma tabağından getirin.
Garson: Tamam efendim. Siparişleriniz 10 dakika sonra hazır olacak.

30 DAKİKA SONRASI

Ayşe: Ali, her şey çok güzel oldu. Davetin için teşekkür ederim. Bu lokantadaki yemekleri özellikle tatlıları çok beğendim.
Ali: Afiyet olsun Ayşe. Kalkalım mı?
Ayşe: Evet. Ben biraz alışveriş yapmak istiyorum.
Ali: Afedersiniz hesabı alabilir miyiz?
Garson: Buyurun. Kasada ödeyebilirsiniz.
Ali: Teşekkür ederim.
Garson: Yine bekleriz.

6. Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

- Metin kim hakkında?
- Metindeki karakterler nereye gitti?
- Kim hangi yemeklere sipariş verdi?
- Metinde adı geçen salata ve sütlü tatlılar nelerdir?
- Hesabı kim sordu?
- Sizce Ayşe lokantayı beğendi mi?
- Lokantadan sonra Ayşe ne yapmak istiyor?
- Ülkenizde metinde adı geçen yemek, salata ve tatlıları denediniz mi? Cevabınız *evet* ise hangisinin tadına baktınız? Beğendiniz mi?

DİKKAT EDELİM .....

- **Kazakça ve Türkçede lokanta konusu ile ilgili birçok ortak sözcük vardır. Bazı sözcükler aynı olarak kullanılsa da bazı sözcükler ses değişmelerine uğramıştır.**
- **Örneğin:** kafe, bar, kantin, rezervasyon, menü, porsiyon, almak vb. sözcükler.

KONUŞMA

8. Diyalog yapalım. Telefonla yemek siparişi.

YAZMA

9. Hafta sonu sınıf arkadaşınızı bir Türk lokantasına davet ettiniz.

- Sınıf arkadaşınızla Türk lokantasında hangi yemeklere sipariş vermek isterdiniz?
- Hangi tatlıların tadına bakardınız?
- İçeceklerden neleri almak isterdiniz?

10. Yukarıdaki sorulara cevap veriniz ve istek ile emir kipini kullanarak bir diyalog yazınız.

_____
_____
_____
_____

HAYDİ KENDİNİ DEĞERLENDİR!

- ☐ Lokanta konusu ile ilgili durum ve zamana uygun yeni sözcükleri, basit ifadeleri anlayabilirim.
- ☐ Kazakça ve Türkçede ortak olan sözcükleri ve sözcüklerin Türkçedeki eş anlamlarını anlayabilirim.
- ☐ İstek kipi hakkında genel bilgi sahibi oldum.
- ☐ İstek kipiyle durum ve zamana uygun doğru cümleleri kurabilirim.
- ☐ Kazakça ve Türkçedeki benzer ve farklı noktaları tahmin edebilirim.
- ☐ İletişim esnasında istek, rica ve plan içerikli günlük ihtiyaçlarımı karşılayabilirim.
- ☐ Farklı yemek türlerine hem yazılı hem sözlü bir şekilde sipariş verebilirim.
- ☐ Başkasının ne yaptığını ve nelere sahip olduğunu anlatabilirim.
- ☐ Metinle ilgili sorulara cevap verebilirim.
- ☐ Türk mutfağı, yemekleri ve tatlıları hakkında bilgi edindim ve farklı fikir/davranışlara sahip oldum.
- ☐ Kazak ve Türk mutfağını karşılaştırabilirim, benzer ve farklılıkları tespit edebilirim.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 25 /01 /2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	1. Gezelim Görelim
Konu	C. İnternette – Sosyal ağ platformu
Dilbilgisi	C. Karşılaştırmalı sıfat yapım ekleri (-lı/-sız) / isim yapım eki (-lık)
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili genel dil varlığını, söz varlığını ve ilgili dilbilgisi eklerini kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Konu ile ilgili durum ve zamana uygun basit sözcükleri ve ifadeleri; Kazakça ve Türkçe arasındaki yalancı eş değerleri öğrenir. Sıfat yapım ekleri (-lı/-sız) ile isim yapım eki (-lık) hakkında genel bilgi sahibi olur. *Beceriler:* Konu ile ilgili basit sözcükleri, yalancı eş değerleri iletişimde doğru kullanabilir; sıfat yapım ekleri (-lı/-sız) ve isim yapım eki (-lık) ile ilgili doğru ve anlamlı cümleler kurabilir ve örnekler verebilir; lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları denetleyebilir ve tahmin edebilir; konu ile ilgili sözcükler ve ekleri yazılı anlatımda doğru üretebilir. *Davranışlar:* Sosyal medya üzerine ilişkileri değerlendirir; toplumsal değerlere yönelik algıları gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ karşılaştırma, anlatım, soru-cevap, serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (dikkat çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara etkinlikte yer alan resmi incelemeleri istenir. *"İnternet deyince aklınıza neler gelir?"* sorusu sorulur. Öğrencilerin cevapları üzerine etkinlikteki kelime havuzu işlenir. Öğrencilere kelime havuzunda yer alan sözcüklere bakmaları ve bazı sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri hakkında sorular sorulur. Daha sonra sözcüklerin anlamları açıklanır. - *Gelişme:* 1. Dilbilgisi konusu incelenmeye başlar. Öğrencilerden Kazakçada sıfat yapım ekleri (-lı/-sız) ile isim yapım eki (-lık) ile birer örnek vermeleri istenir. Örnekler Türkçeye çevirilir ve benzer noktları incelenir. Farklı noktaları da öğrenciler tarafından analiz edilir. 2. Dilbilgisi konusu incelenir, kurallar anlatılır ve Kazakça ve Türkçedeki kullanım özellikleri üzerine durulur. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı değerlendirilir. Dilbilgisi konusu ile ilgili genel bilgi verildikten sonra öğrencilerin örneklere bakılması rica edilir. 3. Öğrencilerden internet konusu ile ilgili sözcükleri kullanarak dilbilgisi konusuna yönelik örnekler vermeleri istenir. Örnekler günlük ihtiyaçlarla ilişkilendirilir. 4. Örnekler iyice incelendikten sonra karşılaştırma etkinliği uygulanır. Karşılaştırma esnasında öğrencilere olumsuz aktarıma neden olabilecek dilbilgisi yapıları tekrar anlatılır. Dersi dikkatle dinledikleri takdirde öğrenciler ekleri durum ve zamana uygun kullanarak doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. Dilbilgisi konusu ile ilgili etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerin hataları var ise düzeltilir. 5. Sonrasında öğrencilere bir metin verilir. Metni okumadan önce, metin okuma esnası ve sonrasına yönelik etkinlikler yapılır. Tüm öğrencilerin grup olarak bu etkinliğe katılması beklenir. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle yazma bölümü işlenir. Yazma öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili adımlar çevçevesinde etkinlikler anlatılır. Öğrencilere etkinlikle ilgili dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanır ve bir metin yazmaları istenir.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından yapılır. 14. etkinlik ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmiş, becerileri geliştirmiş ve davranışlara sahip olmuştur. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

C. İNTERNETTE - Sosyal Ağ Platformu

1. Aşağıdaki resmi inceleyelim. İnternet deyince aklınıza ilk gelen sözcükler nelerdir?

2. Sizce Kazakistan ve Türkiye'de en çok kullanılan sosyal ağ platformu hangisidir?

KELİME HAVUZU

3. Aşağıda "internet" konusu ile ilgili sözcüklere yer verilmiştir. Sözcüklerin anlamlarını tahmin edelim.

isimler: marka kart yorum bilgi bağlantı indirim cihaz internet alışverişi bilgisayar takipçi şifre ürün ekran ücret düğme fayız hizmet
fiiller: satın almak kontrol etmek tıklamak takip etmek doğrulamak indirmek katılmak kaydolmak paylaşmak seçmek göndermek hesap açmak üye olmak yüklemek yayınlamak

DİL BİLGİSİ

(SIFAT YAPIM EKLERİ (-LI/-SIZ)) / İSİM YAPIM EKİ (-LIK))
ЕСІМ СӨЗДЕРДЕН СЫН ЕСІМ ЖАСАЙТЫН ЖҰРНАҚТАР (-ЛЫ/ -СЫЗ)

	Ekler		Örnekler
isim +	**-lı**	şeker**li**, akıl**lı**, yağ**lı**	Annem kahveyi şeker**li** içer.
isim +	**- sız**	şeker**siz**, akıl**sız**, yağ**sız**	Babam çayı şeker**siz** içer.
isim/ sıfat +	**- lık**	bilgisayarcı**lık**, tuz**luk**, şeker**lik**, bir ay**lık**	Bu şeker**lik** çok güzel. Ben de satın almak istiyorum.

Sıfat yapım eki **(-lı)** isimlerden sonra gelir. Eklendiği kelimeyi sıfat yapar. Kazakçada da **(-lı)** eki bazı isimlerden sonra gelir ve ismi sıfat yapar.

- İnternet sitesine baktın mı? Bugün hava yağmur**lu** mu?
- Ablam online mağazadan akıl**lı** telefon satın aldı.
- Ahmet online yemek siparişi verdi.

Sıfat yapım eki **(-sız)** isimlerden sonra gelir. Eklendiği kelimeyi sıfat yapar. Bu ek Türkçe ve Kazakçada **"yokluk"** anlamında kullanılır.

- Telefondaki fayda**sız** oyunlarla zaman geçirme.
- Kart**sız** internet alışverişi yapamazsın.
- Bu kafede wi-fi şifre**siz** çalışıyor.

-lık eki isim ve isim soylu kelimelere gelerek soyut isimler, alet ve meslek isimleri türetir.

- İnternet üzerinden IKEA'dan kitap**lık** siparişi verdik.
- Günümüzde bilgisayarcı**lık** gerekli bir alandır.
- Dört günlük "Gençlik" çevrim içi (online) konferansı başladı.

4. Aşağıdaki sözcüklere (-lı) ve (-sız) eklerini gerektiği yerlere getirerek tamamlayınız.

Örnek: şeker**li**	şeker**siz**
Tuz	.....
Elma	.....
Sabır	.....
Sağlık	.....
Uzun boy	.....
Mavi göz	.....
Ücret	.....
İndirim	.....
Şifre	.....
Takip	.....

KARŞILAŞTIRALIM .....

5. Yukarıda (-lı) ve (-sız) ekleriyle tamamlanan sözcüklerin hangisi Kazakçada bulunmaktadır? Sözcükleri Kazakça ve Türkçe kutusuna yerleştirelim ve karşılaştıralım.

.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

6. Aşağıdaki cümleleri uygun ekler ile tamamlayınız.

1. Online alışverişte indirim..... fiyatlar sizleri bekliyor.
2. Kablo..... kulaklık değil kablo ..... kulaklık sağlığa zararlıdır.
3. Marka ..... göz ..... fiyatlarını öğrenebilir miyim?
4. Annem meyve ..... özellikle elma ..... keki seviyor. Sipariş verelim mi?
5. Siyah saç ..... ve ela göz ..... arkadaşım fotoğrafına yorum yazdım.
6. Buradan kış ..... giyimlere bakmak için "yukarı çık" butonunu tıklayınız.
7. Amazon kart ..... online alışveriş hizmetini açtı.
8. Gelecekte akıl..... şehirler yapılacaktır.
9. Günümüzde doktor..... önemli meslektir.
10. Çocuklar için güven..... internet ortamı oluşturmak önemlidir.

OKUMA

ONLİNE DÜĞÜN

7. Metni okumadan önce resimlere bakınız. Sizce metin ne hakkında?

8. Aşağıdaki metni okuyunuz. Metindeki cümleleri uygun eklerle tamamlayınız.

Koronavirus birçok ülkede alışkanlıkları değiştirmektedir. Bu yıl pandemi sebebiyle birçok çift online düğün yaptı. Rusya'ya bağ..... Başkurdistan'ın başkenti Ufa'da Liliya ve Vahit çifti online düğün yaptı. Liliya ve Vahit akrabaları ve arkadaşlarını görüntü..... arama ile bir araya topladı. Gelin..... ve damat..... giydiler. Ekranın karşısına geçtiler. Genç çift ekran başında düğün pastasını kesti. Sonra dans etti. Akrabaları ve arkadaşları dört kişi ..... masada evli..... kutlama mesajlarını ilettiler. Onlar da çevrim içi ortamında dans ettiler ve genç çifte destek verdiler.

9. Metinle ilgili aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

- Metindeki olay nerede geçiyor?
- Metnin baş kahramanları kimler?
- Online düğün nasıl geçti?
- Sizce online düğün eğlenceli mi? Pandemi sürecinde ülkenizde insanlar online düğün yaptılar mı?
- Sizce gelecekte online düğün devam edecek mi?

DİKKAT EDELİM .....

- **Kazakça ve Türkçede birçok ortak sözcük vardır. Bazı sözcükler aynı olarak kullanılsa da bazı sözcükler ses değişmelerine uğramıştır.**
- **Örneğin:** marka, kart, ekran, düğme, kent, hizmet, sebep, kahraman, fayız, saç, göz, kulak, giyim, akıl, sabır vb. sözcükler.
- **Kazakça ve Türkçede yazım biçimi aynı ama anlamı farklı sözcükler vardır. Örnek olarak,** cihaz, memleket
  Kazakçada **cihaz** (jiyhaz) sözcüğü **mobilya, ev eşyaları** anlamında kullanılır.
  Türkçede **cihaz** sözcüğü mobilya değil **aygıt** anlamında kullanılır.
  Kazakçada **memleket** sadece **ülke** anlamında kullanılır.
  Türkçede bu sözcüğün birkaç anlamı vardır: **1. ülke; 2. bireyin doğduğu ve büyüdüğü yer (şehir, vurt); 3. iklim ve üretim bakımından ele alınan bölge.**

10. *Düğme, fayız, saç, göz, kulak, giyim* gibi sözcüklerde hangi ses değişmeleri yer almıştır? Sözcüklerin Kazakçadaki karşılığını yazalım ve farklı olan seslerin altını çizelim.

1. Düğme → .....
2. Fayız → .....
3. Saç → .....
4. Göz → .....
5. Kulak → .....
6. Giyim → .....

KONUŞMA

11. Aşağıdaki sorulara cevap verelim.

- İnternette hangi sosyal medya sitelerini kullanıyorsunuz?
- Sosyal medya sitelerinde kendinizden bahsediyor musunuz?

12. Aşağıdaki duruma bakarak bir diyalog yapalım.

Sizin instagramda lezzetli yemek tarifleri ile ilgili hesabınız vardır. Ancak çok takipçiniz yoktur. Arkadaşınız Ali'nin ise başarılı bir instagram hesabı vardır. Siz arkadaşınızdan tavsiye almak istiyorsunuz. Ali size hesap büyütme stratejilerini söylüyor.

YAZMA

13.Yukarıdaki resmi inceleyelim.

- Kişisel web sitesi nedir?
- Sizin kişisel web siteniz var mı?
- Kişisel web sitenizde hangi bilgileri paylaşıyorsunuz?

14. Kişisel web siteniz var olduğunu düşünün. Aşağıdaki bilgilere dikkat ederek kişisel web sitenizde kendinizden bahsediniz.

Paragraf 1	**adı, soyadı, ülke, yaş, aile, iş/ eğitim**
Paragraf 2	dış görünüş (fiziksel)
Paragraf 3	kişilik özellikler
Paragraf 4	hobi ve ilgi alanlar
Paragraf 5	iletişim bilgileri
Paragraf 6	takipçiye dilek

BENİM ÖZGEÇMİŞ SİTEME HOŞGELDİNİZ!

Merhaba benim adım .....

_____

_____

_____

_____

_____

_____

HAYDİ KENDİNİ DEĞERLENDİR!

- ☐ İnternet konusu ile ilgili durum ve zamana uygun yeni sözcükleri anlayabilirim.
- ☐ Konu ile ilgili iletişim esnasında günlük ihtiyaçlarımı karşılayabilirim.
- ☐ Konu ile ilgili basit cümle kalıplarını kullanabilirim.
- ☐ Kazakça ve Türkçede konuyla ilgili ortak ve yalancı eş değer sözcükleri ve sözcüklerin Türkçedeki anlamlarını anlayabilirim.
- ☐ Sıfat yapım ekleri (-lı/-sız)) / isim yapım eki (-lık) hakkında genel bilgileri öğrendim.
- ☐ Ekleri Kazakça ve Türkçede karşılaştırabilirim, benzer ve farklı olan noktaları analiz edebilirim.
- ☐ Eklerle ilgili durum ve zamana uygun doğru cümleleri kurabilirim.
- ☐ Eklerle ilgili metin içinde sık yapılabilir hataları tahmin edebilirim ve onları düzeltebilirim.
- ☐ Kendim ile ilgili kişisel bilgilerin yer alacağı formları yazabilirim.
- ☐ Kendime ve başkasına ait kişisel bilgileri (ad, soyad, ülke, dış görünüş, kişilik özellikler, hobi vb.) diğer insanlara anlatabilirim.
- ☐ Kendi görüşümü ve davranışlarımı anlatabilirim.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 01/02/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	2. Haberiniz olsun
Konu	A. Buluşlar-İcatlar – Türk Dünyasında buluşlar ve icatlar / B. Geçen hafta sonu
Dilbilgisi	A. Karşılaştırmalı belirli geçmiş zaman / B. İsim cümlelerinde belirli geçmiş zaman/ Bağlaçlar (çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bu yüzden)
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili yeni sözcükleri, belirli geçmiş zaman, isim cümlelerinde belirli geçmiş zaman ve bağlaçları kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Potansiyel söz varlığından hareketle konu ile ilgili yeni sözcüklere ve ifadelere sahiptir. Belirli geçmiş zamanı hakkında genel bilgi sahibi olur. İsim cümlelerinde belirli geçmiş zamana ve bağlaçlara (çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bu yüzden) yönelik dilbilgisi kurallarına sahiptir. *Beceriler:* Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayalı konu ve iletişime uygun sözcükleri ve ifadeleri denetleyerek doğru kullanabilir. Belirli geçmiş zamanla ilgili Kazakça ve Türkçede benzer ve farklı noktaları tahmin edebilir. Türkçedeki belirli geçmiş zaman eki ile doğru cümleleri kurabilir. İsim cümlelerinde belirli geçmiş zamanı durum ve zamana uygun kullanabilir; olumsuz aktarıma neden olacak yapıları tahmin edebilir; bağlaçları cümle içinde doğru kullanabilir. Geçmiş olaylara yönelik kısa metinleri Kazakçadan Türkçeye çevirebilir; hataları düzeltebilir; konuya ilişkin kısa metinleri üretebilir. *Davranışlar:* Türk Dünyasına ilgi duyar ve olumlu görüşleri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, karşılaştırma, soru-cevap, serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (Dikkat Çekme):* 1 (A). Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara konu ile ilgili birkaç resim gösterilir ve resimleri incelemeleri istenir. Sonra resimlerle ilgili sorular sorulur. *"Aşağıdaki resimler ne ifade ediyor?"* sorusu sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar temelinde dönütler verilir. Daha sonra konu ile ilgili kelime havuzundaki sözcükler incelenir. Öğrencilere sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri hakkında sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda etkinlikler yapılır. 1(B). Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara geçen hafta konusuna yönelik *"Geçen hafta neler yaptınız?", "Nerelere gittiniz?", "Hava nasıl idi?"* şeklinde sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda uygun dönütler verilir. Ardından konuyla ilgili resimler incelenir. Resimler incelendikten sonra kelime havuzundaki sözcükler incelenir. Öğrencilere ilgili sözcüklerin tanıdık olup olmadıkları sorulur. Sözcükler tanıdık olduğu durumda öğrencilerden açıklamaları istenir. Kazakça ile karşılaştırılır. Daha sonra yeni sözcükleri öğretmek amacıyla etkinliğe geçilir. - *Gelişim:* 1 (A). Kelime havuzu ile ilgili uygulamalar sonrasında öğrencilere *"Sizce (-dı/-tı) eki hangi zaman ekidir?"* sorusu sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda Türkçedeki belirli geçmiş zaman eki ve kullanım özellikleri anlatılır. Dilbilgisi konusuna ilişkin örnekler incelenir. Daha sonra Kazakça ile Türkçe belirli geçmiş zaman ekleri karşılaştırılır, benzerlikler ile farklılıklar tespit edilir. Yapılan karşılaştırma doğrultusunda öğrencilerden belirli belirli geçmiş zamanla ilgili örnekler verilmesi istenir. Öğrencilere konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik sorular sorulur. 2. Öğrencilerle konu ile ilgili etkinlikler yapıldıktan sonra örnekler iyice incelenir. Hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. 3. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde belirli geçmiş zamanla doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. Ayrıca geçmiş deneyimleri anlatabilirler. 4. Gereklilik duyulduğunda Kazakçada belirli geçmiş zaman ekleriyle ilgili birer örnek verilir. Öğrencilerın zorlandıkları noktalar analiz edilir ve düzeltilir. 5. Dilbilgisi alıştırmaları yapıldıktan sonra metinle ilgili etkinlikler öğrencilerle işlenir. Metin öncesi, esnası ve sonrasına yönelik etkinlikler öğrenciler tarafından yapılır. 6. Metin içinde Kazakçada kullanılan ve karşılığı Türkçede olan sözcükler tespit edilir ve değerlendirilir. Bu noktada öğretmen tarafından hep birlikte *"Dikkat edelim"* etkinliği incelenir. Öğrencilere farklılıklar anlatılır ve farklılıklara yönelik örnekler

	sunulur. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle yazma bölümü işlenir. Yazma öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili etkinlikler yapılır. 1(B). Kelime havuzundaki sözcüklerle etkinlikler yapıldıktan sonra dilbilgisi konusuna geçiş yapılır. Öğrencilere isim cümlelerinde belirli geçmiş zaman eki ile sebep-sonuç bağlaçları hakkında bilgi verilir. İlgili dilbilgisi yapılarının Kazakçadaki karşılığı incelenir. Birer örnek vermeleri istenir. Etkinlikler yapılır ve hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. 2. Öğrencilerin bir metne aracılık edebilmesi için çevri etkinliği yapılır. Kazakçadan Türkçeye çeviri yapılırken öğrencilerin zorlandıkları noktalar tespit edilir. Öğrencilerin hataları düzeltilir ve nedeni incelenir. 3. Dilbilgisi etkinlikleri yapıldıktan sonra konu ile ilgili Kazakça ve Türkçede ortak sözcükler/ yalancı eş değerler incelenir. Sözcüklerin anlamları karşılaştırılır ve ses değişmeleri üzerinde durulur. Ardından buna yönelik etkinlik yapılır. 4. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilere yeni sözcükleri ve ilgili bağlaçları kullanarak geçmiş deneyimleriyle ilgili bir metin yazmaları istenir. Yazma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik etkinlikler öğrencilere anlatılır.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından doldurulur. Lehçeler arası olumsuz aktarımlar değerlendirilir. 10. etkinlik ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmiş, becerileri geliştirmiş ve davranışlara sahip olmuştur. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

2. UNİTE

A. BULUŞLAR-İCATLAR - Türk Dünyasında Buluşlar ve İcatlar

1. Aşağıdaki resimleri inceleyelim.

1. ..... **2. .....**

3. ..... **4. .....**

2. Bunların dışında dünyada veya Türk dünyasında ortaya çıkan buluşları biliyor musunuz? Birkaç örnek verelim.

KELİME HAVUZU

isimler: ***icat buluş keşif yenilik fetih***
fiiller: ***hayal etmek fethetmek icat etmek keşfetmek***
sıfat: ***yaratıcı***

3. Yukarıdaki sözcüklerin anlamlarını birlikte inceleyelim. Kelime havuzunda yer alan sözcükleri uygun boşluklara koyalım.

1. Bilim insanları yeni şeyler _____ için çok çalışıyorlar.
2. Günümüzde birçok teknolojik _____ yapılmaktadır.
3. Amerika'yı Kristof Kolomb _____.
4. Kristof Kolomb'un Amerika'yı _____ ile birlikte birçok yenilik dünyaya yayıldı.

5. Her _____ faydalı olmaz. Atom bombası gibi buluşlar insanlığa zarar verir.
6. Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u _____ .
7. İstanbul'un _____ 29 Mayıs 1453 yılında gerçekleşti.
8. _____ insanlar yeni tecrübeler ararlar.
9. Düşünme yerine _____ önemlidir.
10. Teknolojik _____ insan ömrünü kolaylaştırmaktadır.

DİL BİLGİSİ (BELİRLİ GEÇMİŞ ZAMAN/ ЖЕДЕЛ ӨТКЕН ШАҚ)

		Ben	**Sen**	**O**	**Biz**	**Siz**	**Onlar**
TÜRKÇE	+	su iç**ti**m	su iç**ti**n	su iç**ti**	su iç**ti**k	su iç**ti**niz	su iç**ti** (ler)
	-	su içme**di**m	su içme**di**n	su içme**di**	su içme**di**k	su içme**di**niz	su içme**di** (ler)
	+?	su iç**ti**m **mi**?	su iç**ti**n **mi**?	su iç**ti mi**?	su iç**ti**k **mi**?	su iç**ti**niz **mi**?	su iç**ti** (ler) **mi**?
	-?	su içme**dim mi?**	su içme**din mi?**	su içme**di** mi?	su içme**dik** mi?	su içme**di**niz mi?	su içme**di** (ler) mi?
		Evet, içtim/ **Hayır**, içmedim	**Evet**, içtin/ **Hayır**, içmedin	**Evet**, içti/ **Hayır**, içmedi	**evet**, içtik/ **hayır**, içmedik	**evet**, içtik/ **hayır**, içmedik	**evet**, içti (ler)/ **hayır**, içmedi (ler)
		Men	**Sen/ Siz**	**Ol**	**Biz**	**Sender/ Sizder**	**Olar**
KAZAKÇA	+	suw iş**ti**m	suw iş**ti**ñ/ iş**ti**ñiz	suw iş**ti**	suw iş**ti**k	suw iş**tiñ**der / iş**ti**ñizder	suw iş**ti**
	-	suw işpe**di**m	suw işpe**di**ñ/ işpe**di**ñiz	suw işpe**di**	suw işpe**di**k	suw işpe**di**ñder / işpe**di**ñizder	suw işpe**di**
	+?	suw iş**ti**m **be**?	suw iş**ti**ñ **be**? / iş**ti**ñiz **be**?	suw iş**ti me**?	suw iş**ti**k **pe**?	suw iş**ti**ñder **me** ?/ iş**ti**ñizder me?	suw iş**ti me**?
	-?	suw işpe**dim be**?	suw işpe**di**ñ **be**? / işpe**di**ñiz **be**?	suw işpe**di me**?	suw işpe**dik pe**?	suw işpe**di**ñder **me**? / işpe**di**ñizder **me** ?	suw işpe**di me** ?

Belirli geçmiş zamanda kişi hareketi, işi ve oluşu kendisi görüyor ve duyuyor. Bu zaman tipi hareketin, işin ve oluşun geçmişte (önce) yapıldığını anlatır. Belirli geçmiş zamanın **olumlu çekiminde** ünlü ve ünsüz uyumuna göre farklı **(-dı/-di/-du/-dü/-tı/-ti/-tu/-tü)** ekler kullanılır. **Olumsuz çekiminde** ise olumsuzluk ekinden sonra **(-dı/-di)** eki kullanılır. Kazakçada belirli geçmiş zaman ekinin iki türü vardır. Jedel ötken saq Türkçe belirli geçmiş zaman ekleri ile benzerlik göstermektedir. Kazakçada **(-dı/ -di / -ti/ -ti) ve (-ıp; -ip; -p)** ekleri Türkçede belirli bir geçmiş zaman kipi belirtmek için kullanılır.

- Sultan Ahmet Cami'yi Mimar Sinan yap**madı**. Cami'yi 1609-1617 yılları arasında Mimar Sedefkâr Mehmed Ağa yap**tı.**
- Harezmi matematikte ilk defa sıfır sayısını kullan**dı**.
- Eczacı Dr. John Pemberton Coca-Cola'yı **üretti.**
- **1876 yılında Alexander Graham Bell telefonu ica**t etti.
- Çay'ı İngilizler buldu mu? Hayır, çayı İngilizler bulmadı. Çinliler buldu.

4. Kutucuktaki fiilleri seçerek aşağıdaki cümleleri anlamına göre belirli geçmiş zaman ekleriyle tamamlayınız.

kırmak bulmak almak yapmak çizmek üretmek evcilleştirmek yazmak icat etmek keşfetmek

1. Türkler ilk defa yoğurdu ..... .
2. Kaşgarlı Mahmud Türklerin ilk dünya haritasını ..... .
3. Aziz Sancar "DNA onarımı" ..... ve Nobel Kimya Ödülünü ..... .
4. Türkler atı ilk defa Orta Asya'da ..... .
5. Mehmet Akif Ersoy İstiklal Marşı'nı Tacettin Dergahı'nda ..... .
6. Avrupalılar ipeği ..... . İpeği ilk defa Çinliler ..... .
7. Naim Süleymanoğlu 1988 yılında Seul olimpiyatlarında 6 dünya 9 Olimpiyat rekoru ..... .
8. Türkler ilk defa pantolonu .....? Evet, Türkler pantolunu ....
9. Kemal Akışev ilk Altın Elbiseli Adam'ı Kazakistan'da ..... .
10. Piri Reis 1513'te dünya haritasını ..... .

OKUMA

5. Metni okumadan önce aşağıdaki resimleri inceleyelim. İki resim arasında nasıl bir bağlantı var?

6. Metni okuyalım. Metin içinde gerektiği yerlere uygun ekleri koyalım ve metni tekrar yazalım.

FATİH SULTAN MEHMET KİMDİR?

Fatih Sultan Mehmet 29 Mart 1432'de Edirne'de dünyaya _____ (gel-). Babası Sultan İkinci Murad'tır. O çocukken çok zekiydi. Farklı hocalardan ders _____ (al-) ve Arapça, Farsça, Latince, Yunanca ve İtalyanca _____ (öğren-). O uzun _____ (boy), _____ (yanak), kıvrık _____ (burun), _____ (adalet) ve _____ (güç) bir padişahtı. Fatih Sultan Mehmet'in tarihteki en önemli adımı İstanbul idi. Osmanlı İmparatorluğu'nun 7. padişahı olan Mehmet 21 yaşında İstanbul'u _____ (fethet-). Padişah 30 yıl tahtta _____ (kal-) ve 25 sefere _____ (katıl-). Padişah 1481'de _____ (öl-).

7. Metni tekrar okuyalım ve aşağıdaki sözcüklerin eş anlamlarını metinden bulalım.

1. doğmak (.....)
2. doğru (.....)
3. kuvvetli (.....)
4. akıllı (.....)
5. hükümdarlık etmek (.....)
6. vefat etmek (.....)

8. Aşağıdaki sorulara cevap verelim.

- Fatih Sultan Mehmet kimdir?
- Padişah ne zaman doğdu?
- Padişah kaç yaşında İstanbul'u fethetti?
- Padişah kaç yıl hükümdarlık etti?
- Padişah ne zaman vefat etti?

DİKKAT EDELİM .....

- **Kazakça ve Türkçede birçok ortak sözcük vardır. Bazı sözcükler aynı olarak kullanılsa da bazı sözcükler ses değişmelerine uğramıştır.**
- **Örneğin:** güçlü, akıllı, adaletli, ipek, dünyaya gelmek, ölmek, yazmak vb. sözcükler.
- **Kazakça ve Türkçede yazım biçimi aynı ama anlamı farklı sözcükler vardır. Örnek olarak,** düşünmek, kırmak

  Kazakçada **düşünmek** sözcüğü **tüsinuw** olarak anlamak anlamında kullanılır.

  Türkçede **düşünmek** sözcüğü anlamak değil **aklından geçirmek** anlamında kullanılır.

  Kazakçada **kırmak** sözcüğü **qıruw**olarak sadece yok etmek, temizlemek gibi anlamlarda kullanılır.

  Türkçede bu sözcüğün birkaç anlamı vardır. **1. parçalamak; 2. dileğini kabul etmemek; 3. bir şeyin fiyatını azaltmak.**

YAZMA VE KONUŞMA

10. Türk Dünyası için önemli adımlar atan insanlar hakkında bir paragraf yazalım. Yazarken aşağıdaki sorulara cevap verelim.

- Nerede ve ne zaman doğdu?
- Nasıl bir fiziksel görünüşe sahip idi?
- Neden o hakkında yazıyorsun?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

11. Grupla çalışma. Sınıf arkadaşınızın yazdığı kahramanı dinleyelim. Sizce sınıfı en çok etkileyen kahraman kim oldu ?

_____
_____
_____
_____
_____

HAYDİ KENDİNİ DEĞERLENDİR!

- ☐ Konu ile ilgili durum ve zamana uygun yeni sözcükleri anlayabilirim.
- ☐ Konu ile ilgili iletişim esnasında günlük ihtiyaçlarımı karşılayabilirim.
- ☐ Konu ile ilgili basit cümle kalıplarını kullanabilirim.
- ☐ Kazakça ve Türkçede ortak ve yalancı eş değer sözcükleri ve sözcüklerin Türkçedeki anlamlarını anlayabilirim.
- ☐ Belirli geçmiş zaman hakkında genel bilgileri öğrendim.
- ☐ Belirli geçmiş zamanı Kazakça ve Türkçede karşılaştırabilirim, benzer ve farklı olan noktaları analiz edebilirim, farklılıkları anlayabilirim.
- ☐ Eklerle ilgili durum ve zamana uygun doğru cümleleri kurabilirim.
- ☐ Eklerle ilgili metin içinde sık yapılabilir hataları tahmin edebilirim ve onları düzeltebilirim.
- ☐ Geçmiş ile ilgili kişisel bilgileri, olayları sözlü ve yazılı şekilde yazabilirim.
- ☐ Belirli geçmiş zaman eklerini kullanarak olayları, hikayeleri diğer insanlara anlatabilirim.
- ☐ Türk dünyasındaki ünlü insanlar hakkında bilgi sahibi oldum.

B. GEÇEN HAFTA SONU

1. Aşağıdaki resimleri inceleyelim. Resimlere bakarak aklınıza gelen sözcükleri yazalım.

1. ..... 2. ..... 3. .....

4. ..... 5. ..... 6. .....

2. Resimlerdeki yerlere hafta sonları gidiyor musunuz? Bundan başka hafta sonları gidilecek hangi yerler var?

KELİME HAVUZU

3. Aşağıdaki sözcükleri inceleyelim. Daha önce bildiğiniz sözcükler var mı?

isimler:	***tatil sahil deniz piknik pasaport havalimanı bagaj sırt çantası manzara gemi turist yürüyüş valiz yolculuk***
fiiller:	***uçmak inmek yüzmek dinlenmek ziyaret etmek gezmek kalmak rahatlamak kamp yapmak yürümek dolaşmak çekmek***

4. Yukarıdaki sözcüklerin anlamlarını birlikte inceleyelim. Kelime havuzunda yer alan sözcükleri metindeki uygun boşluklara koyalım.

Merhaba, benim adım Ayşe. Ankara'lıyım. Ailemizle hafta sonu _____ için Antalya'ya gittik. Antalya'ya yolculuk uçak ile 5 saat sürdü. Antalya _____ çok büyük ve güzel idi. Havalimanda _____ ve _____ hizmetinden üçretsiz faydalandık. Biz otelde _____. Otelden _____ baktık. Antalya'da çok _____ vardı. Babam _____ için _____ girdi ve _____ dinlendi. Ablam _____ çok seviyor bu yüzden _____ bindi. Annem ile ben biraz _____ yaptık ve birlikte fotoğraf _____. Ertesi gün parka gittik. Parkta insanlar _____ yaptılar. Biz ise orada _____ yaptık. Babam mangal yaptı. Piknikten sonra şehri tanımak için sokakları _____. Alışveriş yaptık. Antalya müzesini _____ . Akşama kadar şehri _____. Otele döndük. Ablam annemle_____ topladı. Ben _____ hazırladım. Pazartesi Antalya'dan Ankara'ya doğru _____. Uçaktan öğle vakti _____. Evimize geldik ve tatil sonrası çok güzel _____.

DİL BİLGİSİ (İSİM CÜMLELERİNDE BELİRLİ GEÇMİŞ ZAMAN)

	Ben	Sen	O	Biz	Siz	Onlar
+	öğrenciydim	Öğrenciydin	öğrenciydi	öğrenciydik	öğrenciydiniz	öğrencilerdi öğrenciydi (ler)
-	öğrenci değildim	öğrenci değildin	öğrenci değildi	öğrenci değildik	öğrenci değildiniz	öğrenci değillerdi/ değildi(ler)

+?	öğrenci miydim?	öğrenci miydin?	öğrenci miydi?	öğrenci miydik?	öğrenci miydiniz?	öğrenciler miydi? öğrenci miydi (ler)?
-?	öğrenci değil miydim?	öğrenci değil miydin?	öğrenci değil miydi?	öğrenci değil miydik?	öğrenci değil miydiniz?	öğrenci değiller miydi? öğrenci değil miydi (ler)
	evet, öğrenciydim/ **hayır**, öğrenci değildim	**evet**, öğrenciydin/ **hayır**, öğrenci değildin	**evet**, öğrenciydi **hayır**, öğrenci değildi	**evet**, öğrenciydik **hayır**, öğrenci değildik	**evet**, öğrenciydiniz **hayır**, öğrenci değildiniz	**evet**, öğrencilerdi/öğrenciydi (ler) **hayır**, öğrenci değillerdi/ değildi (ler)

Ek fiil **olmak** anlamında kullanılarak bir durumu, bir ismi zamanla ilişkilendirir. İsim cümlelerinde belirli geçmiş zamanla çekimlenmiş kelimenin iki tip yazımı vardır. Birinci tip çekim, **isim + (-i) + belirli geçmiş zaman eki + kişi** (**yalnız idim**) / ikinci tip çekim, **isim + belirli geçmiş zaman eki + kişi (yalnızdım).** Ünlü ile biten kelimelerde ikinci tip çekimde ek fiil düşer ve kelime ile zaman eki arasına **(-y)** sesi gelir. Sözcük ve ekler uygumlu olur. Olumsuz çekim ise **değil** ile yapılır. İsim cümlelerinde belirli geçmiş zamanla çekimlenmiş sözcüğün iki tip yazımı olumsuz çekimde de geçerlidir.

- Geçen hafta hava çok soğuktu.
- Geçen yıl Kazakistan'da mıydın? Hayır, geçen yıl Kazakistan'da değildim, Türkiye'deydim.
- Dostum küçükken zayıftı, ben tombiştim.
- Dört yıl önce öğrenciydik. Zaman ne çabuk geçiyor!

BAĞLAÇLAR (çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bu yüzden)

Türkçede **çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bu yüzden** gibi bağlaçlar Kazakçadaki gibi sebep-sonuç ilgisi kurarak cümleleri birbirine bağlar.

- Geçen yıl Kazakistan'da değildim. Çünkü Türkiye'deydim.
- Geçen hafta hastaydım bu sebeple işe gitmedim.
- Ahmet çok yorgundu. Bu yüzden saatlerce dinleniyor.

5. Aşağıdaki cümleleri anlamına göre uygun belirli geçmiş zaman ekleriyle tamamlayınız.

1. Geçen hafta çok _____ bu yüzden düğüne gidemedim. (yorgun)
2. Ali geçen yıl _____ ? Hayır, Ali _____ değildi. Türkiye'deydi. (Türkistan)
3. Dün sırtım çok ıslandı çünkü hava _____. (yağmur)
4. Hava çok _____ bu nedenle denize girmedik. (soğuk)
5. Geçen hafta Ayşe bizim _____. (ev)
6. Dört sene önce _____. Şimdi ise öğretmeniz. (öğrenci)
7. Şehir _____ bu yüzden çok gezmedik. (büyük)
8. Hafta sonu derse bakmadım. Çünkü _____. (rahatsız)
9. Arkadaşımla sinemaya gittim. Orası çok _____. (kalabalık)
10. Yaz tatilinde _____ bu sebeple seni ziyaret edemedik. (Türkiye)

6. Aşağıdaki metni Kazakçadan Türkçeye çevirelim. Metni Türkçede tekrar yazalım.

Жазғы демалыс

Менің жазғы демалысым өте қызықты болды. Біз отбасымызбен теңізге бардық себебі біз теңізді сағындық. Ауа райы қатты ыстық еді. Інім екеуміз теңізге түстік. Су таза және жылы еді. Анам теңізде жүзуді білмейді сол себепті теңіз жағалауында демалды. Әкем айналаны кезді және бізді суретке түсірді. Кешкісін біз досымыздың үйіне бардық. Үйдің бақшасында шәй іштік, әңгімелестік. Мен қатты шаршаған едім сондықтан ерте ұйқыға кеттім. Демалысымыз осылай тез өтті. Маған бұл демалыс қатты ұнады себебі демалыста бақытты едім.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. Çeviri yaparken zor olan noktalar nelerdir? Çevirirken Kazakça ve Türkçede ortak olan sözcükler var mı?

DİKKAT EDELİM .....

- **Kazakça ve Türkçede birçok ortak sözcük vardır. Bazı sözcükler aynı olarak kullanılsa da bazı sözcükler ses değişmelerine uğramıştır.**
- **Örneğin:** deniz, piknik, gemi, gezmek, yol, yüzmek, yürümek, uçmak, kalmak vb.
- **Kazakça ve Türkçede yazım biçimi aynı ama anlamı farklı sözcükler vardır. Örnek olarak,** düşmek

  Kazakçada **düşmek** (tüsuw) sözcüğü inmek anlamında kullanılır.

  Türkçede **düşmek** sözcüğü yere devrilmek ve yukarıdan aşağıya inmek gibi anlamlarda kullanılır.

8. Yukarıdaki örneklere bakarak *Tr. g> k Kaz. , Tr. y> j Kaz. , Tr. ç> ş Kaz.* ses değişmeleriyle ilgili sözcükleri bulalım ve yazalım.

Örnek: gün > kün

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

KONUŞMA

9. Yazmadan önce aşağıdaki sorulara cevap verelim.

- Sizce tatil nasıl geçmeli?
- Tatilde ne yapmayı seviyorsunuz? Nereye gidiyorsunuz?
- Geçen yıl tatilde ne yaptınız? Nereye gittiniz?

Cevap verirken:

- Bence .....

çünkü .....

- Ben tatilde .....

..... Bu sebeple .....

.....

- Geçen yıl .....

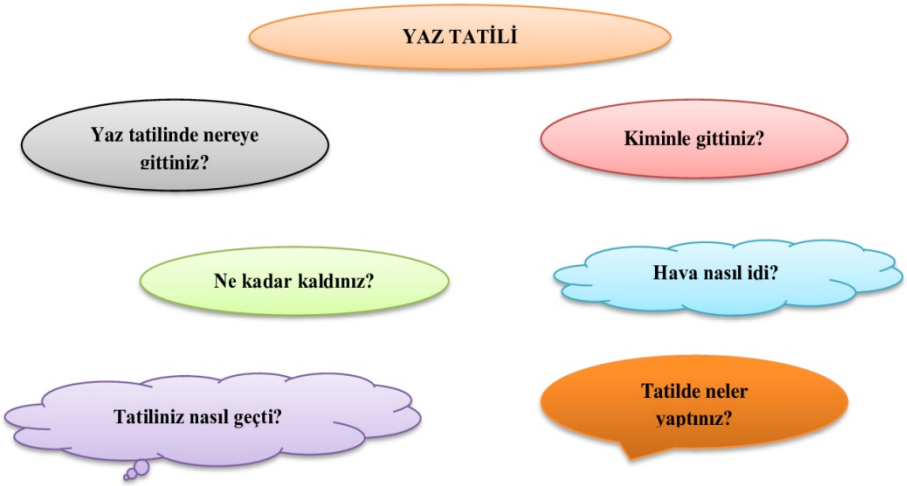
.....

Çünkü .....

.....

.....

10. Geçen yaz tatilinde ne yaptığınızı düşünün. Aşağıdaki sorulara cevap vererek ve *bu sebeple, çünkü* gibi bağlaçları kullanarak yaz tatilinde neler yaptığınız hakkında bir metin yazalım.



_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

HAYDİ KENDİNİ DEĞERLENDİR!

- Konu ile ilgili durum ve zamana uygun yeni sözcükleri anlayabilirim.
- Konu ile ilgili iletişim esnasında günlük ihtiyaçlarımı karşılayabilirim.
- Konu ile ilgili basit cümle kalıplarını kullanabilirim.
- Kazakça ve Türkçede ortak ve yalancı eş değer sözcükleri farkedebilirim.
- Sözcüklerin Türkçedeki anlamlarını anlayabilirim.
- Konu ile ilgili ortak sözcüklerde ses değişmeleri fark edebilirim.
- İsim cümlelerinde belirli geçmiş zaman ekinin kullanımını karşılaştırarak öğrendim.
- Ekleri Kazakça ve Türkçede karşılaştırabilirim, benzer ve farklı olan noktaları analiz edebilirim.
- Eklerle ilgili durum ve zamana uygun doğru cümleleri kurabilirim.
- Ekleri ve sonuç-neden bağlaçları kullanarak geçmiş deneyimlerimden bahsedebilirim.
- Kazakça metni Türkçeye doğru çevirebilirim.
- Bir metne aracılık edebilirim.
- Kendime ve başkasına ait geçmiş kişisel bilgileri (ad, soyad, ülke, dış görünüş, kişilik özellikler, hobi vb.) diğer insanlara yazılı ve sözlü bir şekilde anlatabilirim.
- Kendi görüşümü ve davranışlarımı anlatabilirim.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 08/02 /2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	2. Haberiniz olsun
Konu	C. Haberler – Haber kaynakları
Dilbilgisi	Karşılaştırmalı vasıta eki (ile)
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Haber konusuna ilişkin söz varlığı ve vasıta ekine (ile) ilgili bilgi ve kuralları kavramak ve doğru uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Konu ile ilgili temel ihtiyaçlarını karşılamak için lehçeler arasındaki benzer ve farklı sözcük sayıları ve türlerini içeren söz varlığına sahip olur. Vasıta eki (ile) ilgili genel dilbilgisi kurallarını öğrenir. *Beceriler:* Vasıta eki (ile) konu ile ilgili basit cümleleri üretebilir. Olumsuz aktarıma neden olabilecek farklı sözcük türleri ve ifadeleri denetleyebilir. Lehçeler arasındaki benzer ve farklı sözcükleri ve ifadeleri uygun bir şekilde iletişimde kullanabilir. Konu ile ilgli kısa metinleri çevirebilir. Konu ile ilgili kısa metinler yazabilir. *Davranışlar:* Haber türlerine ilgi duyar; karşılaştırmalı öğretim neticesinde Türkçeye yönelik olumlu görüşleri gelişir ve empati kurar.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, iç çember, çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (dikkat çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara *"Televizyonda haber programlarını seyrediyor musunuz?"*, *"Hangi tür haberleri okumayı veya dinlemeyi seviyorsunuz?"* şeklinde sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplara yönelik uygun dönütler yapılır. 2. Resimler incelendikten sonra grupla çalışma etkinliği yapılır. Beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerden "haberler" sözcüğü ile ilişkili olan birçok sözcük yazmaları istenir. Öğrencilerin yazdıkları sözcükler incelenir ve birer örnekler vermeleri istenir. Ardından kelime havuzu etkinliğine geçiş yapılır. - *Gelişme:* 1. kelime havuzundaki sözcükler tek tek incelenir. Tanıdık sözcüklerin olup olmadığı sorulur. Kazakça ile karşılaştırılır. Daha sonra kelime havuzundaki sözcüklerin öğrencilerde daha kalıcı olması için etkinliğe yer verilir. Kelime havuzundaki sözcükleri cümle içinde uygun boşluklara doldurmaları istenir. Hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. 2. Dilbilgisi konusuna geçiş yapılır. Öğrencilere vasıta eki (ile) hakkında bilgi verilir. Öğrencilerden eki kullanarak birkaç örnek vermeleri istenir. 3. Dersi dikkatle dinledikleri ve etkinlikleri yaptıkları takdirde vasıta ekiyle doğru cümleler kurmayı, durum ve zamana uygun cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. 4. Konu ile ilgili Kazakçada kullanılan ve karşılığı Türkçede olan ortak sözcükler, yalancı eş değerler incelenir. Sözcüklerin anlamları Kazakça ile karşılaştırılır. Ayrıca *seyretmek - izlemek - görmek – bakmak* gibi sözcüklerin anlamları açıklanır ve örnekler verilir. Ardından etkinliğe geçiş yapılır. 5. Öğrencilerin yeni sözcükleri ve vasıta eki kullanarak bir haber metni yazmaları istenir. Yazma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik etkinlikler öğrencilerle yapılır.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrencilerle yapılır. 7. etkinlik ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrencilerin bilgi ve becerileri geliştirilmiştir. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

C. HABERLER - Haber Kaynakları

1. Aşağıdaki resimleri inceleyelim ve sorulara cevap verelim.

Televizyonda haber programlarını seyrediyor musunuz?

Hangi tür haberleri okumayı veya dinlemeyi seviyorsunuz?

GRUPLA ÇALIŞMA

2. "Haber" deyince aklınıza gelen sözcükleri yazalım. Arkadaşlarınızla yazdıklarınızı paylaşalım.

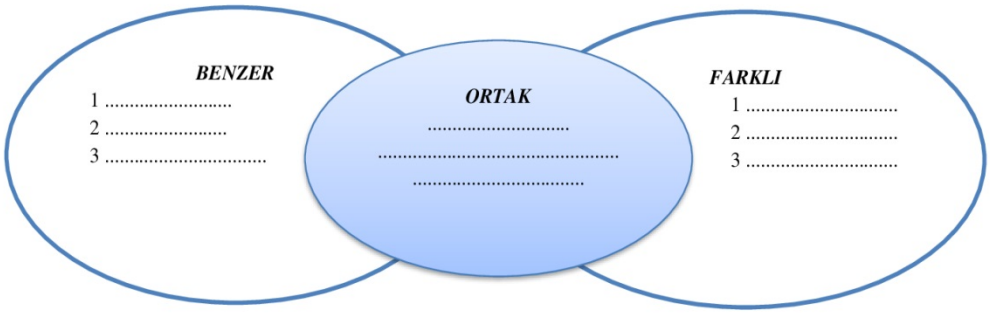
KELİME HAVUZU

3. Aşağıdaki sözcükleri inceleyelim. Daha önce bildiğiniz sözcükler var mı?

isimler:	*televizyon radyo dergi gazete ilan bilgi röportaj hikaye reklam mesaj dedikodu hava durumu gazeteci*
fiiller:	*seyretmek izlemek görmek bakmak duymak dinlemek haber vermek bilgi vermek beyan etmek söylemek*

KARŞILAŞTIRALIM .....

4. Yukarıda kelime havuzunda yer alan sözcükleri Kazakça ile karşılaştıralım. Sözcükleri Kazakça ve Türkçede karşılaştırarak anlamlarına göre aşağıdaki çemberlere yerleştirelim.



5. Yukarıdaki sözcüklerin anlamlarını birlikte inceleyelim. Aşağıdaki cümlelerin boşluklarına uygun sözcükleri koyalım.

1. İyi seyretmeler! Türk dizisi _____ ?
2. Günümüzde televizyon kanalları koronavirüs ile ilgili _____ yapıyor.
3. Annem her gün televizyondaki _____ haberleri _____.
4. Dünyada internet etkisinden _____ ile _____ sayısı azalıyor.
5. Her sabah trafikte canlı _____ haberleri _____ ve işe gidiyorum.
6. Kadınlar mı daha çok _____ yapar erkekler mi?
7. _____ insan psikolojisi üzerinde büyük etkilere sahiptir. Çünkü reklam ajansları insanlara farklı _____ göndermek için yeni stratejileri kullanıyorlar.
8. Çalışmak istiyorum. Bu sebeple iş _____ bakıyorum.
9. Haberleri _____ _____ ? Musa babası gibi _____ olmak istiyor.
10. Yıldız'ı hastanede _____ ve bana hastalığı hakkında _____

DİL BİLGİSİ (VASITA EKİ "İLE" / "МЕН" ЖАЛҒАУЛЫҚ ШЫЛАУЫ)

Vasıta eki veya vasıta hâl eki, "ile" sözcükleri birbirine bağlar. Ünsüz ile biten sözcüklere **-le** şeklinde eklenir. Ünlü ile biten sözcüklere **-yle** şeklinde kullanılır. Vasıta eki genelde **vasıta (araç), birliktelik** ve **durum** görevinde kullanılır. Örneğin:

- Annem herkese telefonla haber verdi . (vasıta/araç)
- Arkadaşımla iş ilanlarına baktık. (birliktelik)
- Hasta sayısı hızla artıyor. Lütfen evde kalın. (durum)

6. Aşağıdaki cümle boşluklarına "ile" ekini kullanarak yazalım.

1. Hafta sonu Ainur _____ Nurcan televizyon haberleri seyrediyorlar.
2. Şok fırsatlar kaçırma! Hediye kart _____ indirimli ürünleri hemen satın al.
3. Güncel haberler! Gürkan Genç bisiklet _____ sekiz yıl dünyayı keşfetti.
4. Geçen yıl Türkistan'da konferans _____ gezi düzenledik.

5. Uçak en güvenli ulaşım aracıdır. Bu nedenle insanlar uçak _____ en çok seyahat ederler.
6. Kazakistan _____ Türkiye arası 4694 kilometredir. Bu sebeple Kazakistan'a 5 saatlik uçuşla gidilir.
7. Göz sağlığı için bilgisayar önünde gözlük _____ oturmak gerekir.
8. Kimse gazeteler _____ dergileri okumuyor. Haberleri artık cep telefonundan öğreniyoruz.
9. İnsanlar farklı cihazlar _____ canlı yayın yaparlar.
10. Geçen hafta Antalya ____ Mersin şehirlerinde hava sıcaklığı 26 derece oldu.

OKUMA-YAZMA

7. Aşağıdaki metni Kazakçadan Türkçeye çevirelim. Metni Türkçede tekrar yazalım.

Қазіргі таңда балалар күн сайын сағаттап теледидар көреді. Бұл олар үшін өте зиян. Мысалы, қазіргі кезде 2 жасқа дейінгі бала теледидар алдында отырады. Бала басқа адамдармен қарым-қатынас жасамайды және ойнамайды. Нәтижесінде балалар кеш сөйлейді. Адамдармен қарым-қатынас құруда қиналады. Теледидар орнына балалар әлемді танып жануарлармен, адамдармен, қоршаған ортамен қарым-қатынас орната білуі керек. Ойынмен өсулері қажет. Бұл олардың дамуы үшін маңызды. Сол себепті ата-аналар бұл жағдайға назар аударулары қажет.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Arkadaşınızla metnin Türkçesini kontrol ediniz. Çeviri yaparken nerede en çok zorlandınız ? Çevirirken Kazakça ve Türkçede ortak olan sözcükler var mı?

9. Metin ile ilgili aşağıdaki sorulara cevap verelim.

- Günümüzde çocuklar televizyon önünde çok vakit geçiriyor mu?
- Metinde televizyonun çocuklara zararları nelerdir? Başka hangi zararları söyleyebilirsiniz?
- Sizce televizyonun çocuklara faydaları var mı? Var ise faydaları nelerdir?
- Sizce metnin başlığı ne olmalı?

DİKKAT EDELİM .....

- **Kazakça ve Türkçede birçok ortak sözcük ile ifade vardır. Bazı sözcükler ile ifadeler aynı olarak kullanılsa da bazıları ses değişmelerine uğramıştır.**
- **Örneğin:** haber, gazete, haber vermek, haber almak ... vb.
- **Kazakça ve Türkçede yazım biçimi aynı ama anlamı farklı sözcükler ile ifadeler vardır. Örnek olarak,** televizyon görmek ~ televizyon seyretmek/izlemek
  Kazakçada **televizyon görmek** ifadesi çok kullanılır. Ancak bu ifade Türkçede **televizyon seyretmek/izlemek** şeklindedir. İfade **eğlenmek, görmek, öğrenmek için bakmak, seyretmek** gibi anlamlarda kullanılır.
- Türkçede **seyretmek - izlemek - görmek – bakmak** gibi fiillerin farkı aşağıdaki gibidir:
  - **seyretmek/ izlemek** fiilleri film, haber ve dizi gibi sözcüklerle birlikte kullanılır. Örneğin, film/dizi/haberleri/televizyon **izlemek/seyretmek.**
    Bir çizgi filmi izlemek ister misin?
  - Türkçede **görmek** fiilin Kazakçadaki karşılığı **körüw** fiilidir. Ama fiil **anlamak, göz yardımıyla bir şeyin varlığını algılamak, değerlendirmek** gibi anlamlarda da kullanılır. Örneğin, arkadaşımı İstanbul'da gördüm.
  - Türkçede **bakmak** fiili bakışı bir şey veya birisi üzerine çevirmek, beslemek, tedavi etmek gibi anlamlarda kullanılır. Örneğin, pencereden dışarıya baktım.

10. Aşağıdaki sözcüklere (görmek/etmek/beyan etmek/vermek/ duymak/ seyretmek/ dinlemek) uygun filleri koyalım.

Beyan ..... Haber .....

Film ..... Güneş .....

Resime ..... Radyo .....

Sesi ..... Olay hakkında .....

KONUŞMA

11. Aşağıdaki resmi inceleyelim ve sorulara cevap verelim.

- Türkiye'de kaç bölge var?
- Sizce Türkiye'de bölgelere göre mevsim değişiyor mu?
- Bölgelere göre hangi şehirleri biliyorsunuz?
- Sizce bölgelerin genel özellikleri nelerdir?

YAZMA

12. Aşağıda verilen durumu inceleyelim. Kutucuktaki sözcükleri kullanarak bir metin yazalım.

Arkadaşınız Türkiye'ye bir haftaya gitmek istiyor. Ancak Türkiye'ye hangi giyislerle gideceğine karar veremedi. Arkadaşınız Türkçeyi az biliyor ve bu sebeple internetten hava durumuna bakamadı.
Arkadaşınıza yardım etmek için internetten hava durumu haberleri yazınız.

güneşli sıcak soğuk yağmurlu karlı bulutlu derece hava sıcaklığı

Örnek: Bugün hava Ankara'da sıcak. Hava sıcaklığı 25 derece.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

HAYDİ KENDİNİ DEĞERLENDİR!

- Konu ile ilgili durum ve zamana uygun yeni sözcükleri ve ifadeleri anlayabilirim.
- Konu ile ilgili iletişim esnasında günlük ihtiyaçlarımı karşılayabilirim.
- Konu ile ilgili basit ve günlük haberleri anlayabilirim.
- Kazakça ve Türkçede ortak ve yalancı eş değer sözcükleri ve ifadeleri farkedebilirim.
- Sözcüklerin Türkçedeki anlamlarını anlayabilirim.
- Konu ile ilgili Kazakça metni Türkçeye çevirebilirim.
- Hatalarımı tahmin edebilirim, analiz yapabilirim.
- Vasıta eki ile ilgili genel bilgileri öğrendim.
- Ek ile ilgili durum ve zamana uygun doğru cümleleri kurabilirim.
- Konu ile ilgili hikayeleri ve haberleri diğer insanlara yazılı bir şekilde anlatabilirim.
- Kendi görüşümü ve davranışlarımı anlatabilirim.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 15/02 /2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	3. Neler Olacak?
Konu	A. Gelecek planları - Gelecekle ilgili planlarım ve hayallerim
Dilbilgisi	A. Karşılaştırmalı gelecek zaman
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Gelecek planlarla ilgili temel söz varlığı; gelecek zaman ilgili bilgi ve kuralları kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Gelecek planlarla ilgili temel söz varlığına sahip olur. Gelecek zamanla ilgili kuralları öğrenir. *Beceriler:* Gelecek planlarıyla ilgili temel ihtiyaçlarını karşılamak için eş/zıt/yakın anlamlı sözcüklerden oluşan sözcükleri bağlam içinde doğru kullanabilir. Tanıdık konu ve durumlarda iletişim kurmak için temel potansiyel söz varlığından yararlanabilir. Gelecek zaman ekiyle doğru cümleler üretebilir. Hedef lehçede olumsuz aktarıma neden olabilecek dilbilgisi yapıları tahmin edebilir. Yeni sözcükleri ve gelecek zaman ekini kullanarak kısa metinleri doğru yazabilir. *Davranışlar:* Gelecek planlarını kurmaya çalışır. Hayallerini Türkçede anlatmaya istekli olur..
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, soru-cevap, oyun, serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (dikkat çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara gelecek zaman ile ilgili sözcüklerin yer aldığı bulmacaya bakmaları istenir. Ardından öğrencilerden potansiyel söz varlığından yola çıkarak gelecek zamanla ilgili sözcükleri bulmaları istenir. Ayrıca bu sözcüklerin Kazakça karşılıklarını söylemeleri ve yazmaları istenir. Sonrasında öğrencilere bu sözcükleri ne zaman kullandıkları sorulur. Böylece öğrencileri yeni konuya ve gelecek zaman ekine hazırlamak söz konusu olur. - *Gelişme:* 1. Gelecek zaman ile ilgili bilgi ve kurallar açıklanır. Örnekler verilir. Kazakça ile karşılaştırılır. Öğrenme hatalarına neden olabilecek gelecek zaman ekleri değerlendirilir. 2. Daha sonra gelecek zamanla ilgili sözcük ve eklerin cümlelerde doğru kullanımına yönelik etkinliğe geçiş yapılır. - *Güdüleme:* Öğrencilere gelecek zaman eki ile zorlandıkları noktaların olup olmadığı sorulur. Ayrıca her öğrenciden gelecek zamanla ilgili birer cümle kurmaları istenir. 2. Ardından okumaya yönelik etkinliğe geçiş yapılır. Okuma öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin etkinlikler yapılır. 3. Okuma ile ilgili etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerden *"Yaz Okuluna"* ilişkin gelecek planlarını anlatan diyaloğ yazmaları istenir. Sonrası yazma etkinliğine geçilir. 4. Yazma etkinliğinde öğrencilerden *"Gelecek Hayallerim"* konusunda bir kompozisyon yazmaları istenir. Bu doğrultuda öğrencilerle birlikte yazma öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili etkinlikler yapılır.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından yapılır. 8. ve 9. etkinlik ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrencilerin bilgi ve becerileri geliştirilmiştir. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

3. ÜNİTE

A. GELECEK PLANLARI - Gelecekle İlgili Planlarım ve Hayallerim

1. Aşağıdaki resimlerle bayrakları inceleyelim, eşleştirelim ve yazalım.

1. …… A. ……..

2. …… B. ……..

3. …… C. ……

4. …… D. ……

2. Daha önce resimlerdeki yerlere gittiniz mi ? Nerelere gittiniz? Gitmediyseniz nerelere gitmek istiyorsunuz?

KELİME HAVUZU

3. Aşağıda "seyahat" konusu ile ilgili sözcüklere yer verilmiştir. Sözcüklerin anlamlarını tahmin edelim.

isimler: ***bagaj koridor bilet gişesi gümrük kalkış iç/dış hatlar yolcusu gezi kapı danışma kimlik mola bekleme salonu konaklama tur sigorta uçak metro otobüs araba gemi tren acil durum el çantası***

fiiller: ***giriş yapmak uçmak toplanmak gezmek ziyaret etmek seyahat etmek iptal etmek kiralamak havalanmak gecikmek teslim etmek beklemek***

4. Aşağıdaki cümleleri uygun sözcüklerle tamamlayınız.

1. Lütfen 7 nolu _____ gidiniz.
2. Acil uçak bileti satın almam gerekiyor. _____ nerede?
3. Uçaktan indik ve _____ kontrolüne gittik.
4. Hava çok kötü bu sebeple _____ saati ertelenecek.
5. Tüm uçuşlarda _____ ağırlığı en fazla 32 kilo olacak.
6. Uçaklarda dizüstü bilgisayar çantası, _____, fotoğraf makinesi, şemsiye vb. kişisel eşyalarınızdan sadece biri kabin içine kabul edilecektir.
7. Antalya Olimpos _____ kişi başı 399 TL.
8. Havalimanımızın hemen girişindeki _____ gerekli bilgiyi alın.
9. Seyahat esnasında _____ yanınızda bulundurmanız gerekiyor.
10. _____, _____, _____, _____, _____, _____ gibi ulaşım araçları günümüzde çok kullanılmaktadır.
11. Karadeniz turunda _____ ve _____ dahildir.
12. Değerli yolcular bagajınızı saatinde _____ ediniz.
13. Sayın yolcular, ülkemize _____ yapmak için vizeye ihtiyacınız vardır.
14. İstanbul'un her yerinden en iyi araba _____ fırsatlarını kullan ve unutulmaz geziyi hemen başla.
15. Biletimi satın aldıktan sonra _____ _____ mümkün mü? Koronavirüs sebebiyle seyahat etmek istemiyorum.
16. Bütün bu kötü hava şartları içersinde uçak _____ için ilerledi. Uçak, havalandıktan yaklaşık 40 dakika sonra havalimanına indi.
17. Amasya otogarında 4 adet bilet satış noktası, mescit ve yolcu _____ yer alacak.
18. Seyahat _____ gezilerinizi güvenli geçirin.

5. a. Aşağıdaki bulmacada gelecek ile ilgili sözcükleri bulalım.

Y	I	L	D	N	Ç	F	Ğ	R	U	A	Ğ	U	S	T	O	K
Ç	T	Ş	O	M	İ	E	Ü	T	B	İ	R	A	Z	D	A	N
T	U	K	Ğ	H	L	Ö	Y	A	H	L	T	İ	M	O	L	Ş
A	Ö	Ü	İ	G	E	L	E	C	E	K	I	Ö	R	A	Y	Y
N	Y	E	N	Ö	R	J	L	İ	B	G	S	H	U	J	O	I
Ö	A	U	M	Z	İ	I	E	K	H	A	Z	Ü	L	H	Ş	A
C	R	R	A	V	D	Ğ	U	Ş	M	R	P	L	A	N	D	B
L	I	S	A	L	E	S	A	B	A	H	A	İ	Ç	O	Ö	Ç
E	N	G	Ş	E	F	Ğ	O	Y	T	Y	V	F	R	G	E	P
R	A	İ	D	Ö	Ç	P	Ü	H	A	F	T	A	H	A	V	Ü

b. Yukarıdaki bulmacadan bulduğunuz sözcükleri ve sözcüklerin Kazakça karşılıklarını yazalım.

Türkçe. **Kazakça**

....

....

....

....

....

....

c. Sizce sözcükler genelde hangi zaman tipinde kullanılabilir? Sözcükleri kullanarak birkaç örnek verelim.

.....

.....

.....

.....

DİL BİLGİSİ (GELECEK ZAMAN / КЕЛЕР ШАҚ)

	Ben	**Sen**	**O**	**Biz**	**Siz**	**Onlar**
+	kal**acağım**	kal**acaksın**	kal**acak**	kal**acağız**	kal**acaksınız**	kal**acak** (lar)
-	kal**ma**yacağım	kal**ma**yacaksın	kal**ma**yacak	kal**ma**yacağız	kal**ma**yacaksınız	kal**ma**yacak (lar)
+?	kal**acak** mıyım?	kal**acak** mısın?	kal**acak** mı?	kal**acak** mıyız?	kal**acak** mısınız?	kal**acak** (lar) mı?
-?	kal**ma**yacak mıyım?	kal**ma**yacak mısın?	kal**ma**yacak mı?	kal**ma**yacak mıyız?	kal**ma**yacak mısınız?	kal**ma**yacak (lar) mı?

	evet, kalacağım/ **hayır**, kalmayacağım	**evet**, kalacaksın/ **hayır**, kalmayacaksın	**evet**, kalacak **hayır**, kalmayacak	**evet**, kalacağız **hayır**, kalmayacağız	**evet**, kalacaksınız **hayır**, kalmayacaksınız	**evet**, kalacak (lar) **hayır**, kalmayacak (lar)

Gelecek zaman, gelecekte yapılacak hareketi, işi ve oluşu anlatmak için kullanılır. Bu zaman tipi hareketin, işin ve oluşun gelecekte planlanarak, amaçlanarak yapılacağını anlatır. Bu zaman tipindeki cümleler Kazakçadaki gibi *beklenti, amaç, emir, nasihat* ve *ihtimal* anlamlarını içerir. Gelecek zamanın **olumlu çekiminde** ünlüsüz ile biten fiillere **(-acak/ -ecek) ekleri,** ünlü ile biten fiillere **(-y) + (-acak/ -ecek)** ekleri eklenir. **Olumsuz çekiminde** ise olumsuzluk ekinden sonra **(-y) + (-acak/ -ecek)** eki kullanılır.

Kazakçada üç tür gelecek zaman vardır. Kazakçada gelecek zaman ekleri **(-a/-e/-y)/ (-ar/-er/-r)/ (-maq/-mek/-baq/-bek/-paq/-pek)/(-maqşı/-mekşi/-baqşı/-bekşi/-paqşı/-pekşi).**
Görüldüğü gibi Kazakça ve Türkçede gelecek zaman ekleri farklıdır.

- İnşallah bu günleri birlikte atlatacağız. (beklenti)
- Seneye mezun olacağım. (amaç/beklenti)
- Akşam saat 9'da evde olacaksın. (emir)
- Sırrını kimseye söylemeyeceksin. (nasihat)
- Yarın müdür bey okulda olacak mı? Hayır müdür bey okulda olmayacak. Büyük olasılıkla müdür bey toplantıda olacak. (ihtimal)

6. Aşağıdaki sözcükleri kullanarak cümleleri gelecek zamanla tekrar yazalım.

1. Geçen yaz İzmir'de tatil yaptık.

_____

2. Dün bankamatikten para çektim.

_____

3. Geçen ay uçak bileti satın aldık ve Kazakistan'a gittik.

_____

4. Dün akşam evde misafir ağırladım.

_____

5. Geçen yıl babam kırmızı araba satın aldı. alacak

_____

6. Geçen hafta Bursa'da kar yağdı.

_____

7. Az önce sınav sonuçları açıklandı.

7. Aşağıdaki cümleleri anlamına göre uygun gelecek zaman ekleriyle tamamlayalım.

1. Pandemi sürecinde maske takın aksi takdirde hasta ol ..... .

2. Seneye mezun ol ..... .

3. Geziye çıkalım çünkü haftaya hava güneşli ol ..... .

4. Yarın işlerim az bu yüzden yorgun ol ..... .

5. Akşama Ali ile Ayşe mutlu ol ..... . Ben onlara sinemaya bilet satın aldım.

6. Babam iki yıl sonra emekli ol ..... .

7. Avrupa turuna araba kiralayacağım. Turumuz keyfli ol ..... .

8. Gelecek hafta sınav ol ..... bu sebeple pikniğe çıkmayalım.

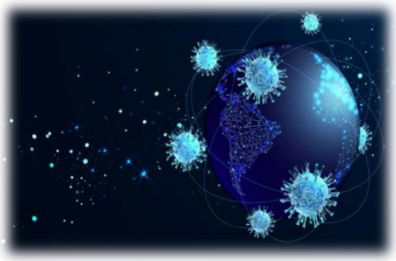
9. Annem haberi duyunca üzgün ol ..... ?

10. Arkadaşımın balayı Bodrum'da ol ..... .

OKUMA

8. Aşağıdaki metni okuyunuz. Metindeki cümleleri gelecek zaman ekiyle tamamlayınız.

ASTROLOGLARIN 2021 ASTROLOJI YORUMLARI



2021 yılında bizi neler bekliyor? Pandemi sona ....? (er-). Dünya ne halde .....? (ol-). Bu soruların cevabını ünlü astrologların 2021 yorumlarında bulabilirsiniz.

Dinçer Güner: Yeni dünya düzeninde kağıt paranın ve petrolün etkisi ..... *(azal-).* Dijital paralara geçiş süreci ..... *(başla-).* Ticaretlerde tek bir para birimi ..... *(kullan-)* çünkü Kova çağına giriyoruz. Bu çağda, dünya üzerinde baskıcı rejimler ortadan ..... *(kalk-).* Önümüzdeki sene Satürn ile Uranüs etkileşime ..... *(gir-)* ve bu sebeple tarım devrimi yer ..... *(al-).* Baskıcı toplumlardaki insanlar kendi ideolojilerine karşı harekete ..... *(geç-).*

Gelecek senede sosyal adaleti savunan güçlü liderler ortaya ..... *(çık-).* Teknolojide rönesans dönemi ..... *(ol-).*

Hande Kazanova: Ekonomik anlamda zorluklar ..... *(ol-).* Satürn şu an Temmuzun sonuna kadarki aşamada hareket ..... *(et-).* 2021 yılının Şubat ayında, krizin boyutu …… *(netleş-).* Aralıkta boyut kendini ..... *(göster-).* Ama esas kriz, 2022-2025 yılları arasında ..... *(gerçekleş-).* Bu bakımdan 2020 yılı bir final yılı ..... *(ol-).*

Can Aydoğmuş: 2020 Temmuz ayından 2023 yılının şubat ayına kadar olan bütün dünya astrolojik olarak ekonomik olarak sıkıntılar yaşayabilir. Çin özellikle 2023 Mayıs ayına kadar çok kötü şeyler ..... *(yaşa-)* ! Çin'de birçok yeni virüsler ..... *(çık-).* Gelecek yıl Japonya, Kanada ve Kuzey İskandinavya ile İskoç'ya gibi bazı ülkeleri de olumlu yönde ..... *(etkile-)*! Ancak bu 2020 ve 2023 arasındaki süreçte herkes Brezilya, Meksika ve Güney Amerika ülkelerine ..... *(üzül-)* çünkü savaşlar, iç savaşlar ortaya ..... *(çık-).* Corona 2021 Şubat sonrası ..... *(bit-).* Ancak sonra bambaşka virüs, savaş, iç savaş ve bütün dünya'da ekonomik depresyon gibi sonuçlar yer ..... *(al-).*

9. Metinde altı çizili sözcüklere bakalım. Bu sözcükler neden metinde yer alıyor?

10. Metinle ilgili aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

- Metin ne hakkında?
- Metinde yorumları kim yapıyor?
- Astrologların 2021 yılı için neler söylüyor?
- Sizce bu yorumlar doğru mu?

11. Aşağıdaki diyalogu okuyalım ve sorulara cevap verelim.

EGE TURU

Feruze: Merhaba
Görevli: Merhaba, buyurun, nasıl yardımcı olabilirim?
Feruze: ben annemle birlikte Türkiye'nin Ege bölgesini gezmek istiyorum.
Görevli: ben size bununla ilgili ayrıntılı bilgi vereyim. Şu anda çok güzel bir programımız var.

Görevli: Programımızda Alaçatı, Efes, Kuşadası, Şirince ve Pamukkale gibi güzel yerleri gezebilirsiniz. Programa dahil olan hizmetler: 5 yıldızlı otelde konaklama, sabah kahvaltısı, akşam yemeği, rehberlik hizmet, seyahat sağlık sigortası ve araç içi ikramlar.
Feruze: Peki, oarda kaç gece kalacağız?
Görevli: 4 gün 3 gece.
Feruze: Toplam ne kadar olacak?
Görevli: toplam 1500 Tl olacak.

Feruze: bu program bizim için biraz pahalıdır. Uygun olan program var mı?

Görevli: Tamam, bekleyin. Şimdi bakıyorum. 2 gün 1 gece kampanyamız var. Kişi başı 550 Tl. Programa dahil olan hizmetler: 5 yıldızlı otelde konaklama, sabah kahvaltısı, rehberlik hizmet, seyahat sağlık sigortası ve araç içi ikramlar. Sadece akşam yemeği hizmeti bulunmamaktadır.

Feruze: Tamam, bizim için uygun. Ödeme nasıl olacak?

Görevli: nakit veya kredi kartla yapabilirsiniz.

Feruze: Toplam ne kadar olacak?

Görevli: 2 kişi 1100 Tl olacak.

Feruze: Teşekkür ederim. Kredi kartla ödeyeceğim.

Görevli: Rica ederim. Bizi internet sayfamızdan takip edebilirsiniz. İyi gezmeler! Yine bekleriz.

12. Metni tekrar okuyalım ve aşağıdaki cümleleri doğru (D) ve yanlış (Y) olarak değerlendirelim.

- Feruza ailesi ile birlikte Ege bölgesini gezmek istiyor. (.....)
- Programda Alaçatı, Efes, Kuşadası, Şirince, Pamukkale ve Olimpos gibi yerler vardır. (.....)
- Görevli Feruze'ye iki programdan bahsetti. (.....)
- Ucuz progamda akşam yemeği dahil değildir. (.....)
- Feruze kişi başı 550 TL'den ödedi. (.....)
- Feruze 3 gece gezide kalacak. (.....)

13. Aşağıdaki metni Kazakçaya çevirelim.

Yaz tatilleri her öğrenci için güzel anılar ile dolu günlerdir. Yaz tatillerinde güzel günler geçirmek için zengin ve ya fakir olmaya gerek yoktur. Her iki durumda da güzel günler geçirilebilir. Yaz tatilimde ben genellikle kitap okumayı tercih ederim. Ayrıca akşamları çizgi romanlar okuduktan sonra arkadaşlarım ile bisiklet ile turlamayı ve mümkünse evimizin yakınlarında yer alan piknik alanlarında zaman geçirmeyi de severim. Bazı arkadaşlarım yaz tatili boyunca akrabalarının yanında bulunurlar. Çoğu zaman onlar ziyarete giderler, sohbet ederler ve birlikte alışveriş yaparlar. Diğer arkadaşlarım yurt içi ve yurt dışı turları yaparlar. Bence tüm bunlar insana bağlı olan şeylerdir. Mesela, birisi mutsuz bir şekilde 5 yıldızlı otelde zaman geçirebilir. Başkası ise ailesinin veya arkadaşının yanında çok iyi zaman geçirir. O yüzden bizim nerede değil nasıl yaz tatilini geçirdiğimiz önemlidir.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

KONUŞMA

14. Diyalog yapalım. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Yaz Okuluna başvurdunuz. Bir hafta sonra sizi görüşmeye cağırdı. Görüşmede gelecek planlarınızla ilgili sorular olacağını söyledi. Acaba gelecek planlarınızla ilgili sorular nasıl olacak?

YAZMA

15. *"Gelecek Hayallerim"* konusunda bir kompozisyon yazalım.

_____

_____

_____

_____

_____

HAYDİ KENDİNİ DEĞERLENDİR!

- Gelecek ile ilgili durum ve zamana uygun yeni sözcükleri ve ifadeleri anlayabilirim.
- Konu ile ilgili iletişim esnasında günlük ihtiyaçlarımı karşılayabilirim.
- Gelecek ile ilgili basit ve günlük haberleri anlayabilirim.
- Kazakça ve Türkçede gelecekle ilgili ortak sözcükleri farkedebilirim.
- Sözcüklerin Türkçedeki anlamlarını anlayabilirim.
- Hatalrımı tahmin edebilirim, analiz yapabilirim.
- Kazakça ve Türkçeyi karşılaştırarak gelecek zaman ile ilgili genel bilgileri öğrendim.
- Gelecek zamana uygun doğru cümleleri kurabilirim.
- Gelecek planlarım ve hayallerim hakkında diğer insanlara yazılı ve sözlü bir şekilde anlatabilirim.
- Gelecek zaman ekini kullanarak konu ile ilgili kısa metni Türkçeden Kazakçaya doğru çevirebilirim.
- Kendi görüşümü ve isteklerimi anlatabilirim.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 22/02/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	3. Neler Olacak?
Konu	B. Nereye gideceğiz? – Türk Dünyası kültür başkenti Türkistan'a seyahat C. Hava durumu - Kazakistan ve Türkiye'de hava durumu
Dilbilgisi	B. Karşılaştırmalı isim cümlelerinde gelecek zaman/ C. Karşılaştırma (gibi, kadar)
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili yeni sözcükleri, isim cümlelerinde gelecek zaman kurallarını, karşılaştırma (gibi, kadar) edatlarını kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Potansiyel söz varlığından hareketle konu ile ilgili yeni sözcüklere ve ifadelere sahiptir. İsim cümlelerinde gelecek zaman kuralları hakkında genel bilgi sahibi olur. Karşılaştırma (gibi, kadar) edatlarına yönelik yönelik dilbilgisi kurallarına sahiptir. *Beceriler:* Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayalı konu ve iletişime uygun sözcükleri ve ifadeleri denetleyerek doğru kullanabilir. İsim cümlelerinde gelecek zamanla doğru cümleleri kurabilir. Olumsuz aktarıma neden olacak yapıları tahmin edebilir; ilgili edatları cümle içinde doğru kullanabilir. Gelecekle ilgili kısa metinleri Kazakçadan Türkçeye çevirebilir; hataları düzeltebilir; konuya ilişkin kısa metinleri üretebilir. *Davranışlar:* Türk kültürüne, bireysel ve ortak kültürel değerlere saygı duyar; Türkiye'ye yönelik olumlu görüşleri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, iç çember, çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (Dikkat Çekme):* 1 (B). Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara geçen hafta konusuna yönelik *"Hafta sonu neler yapacaksınız?", "Nerelere gideceksiniz?"* şeklinde sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda uygun dönütler verilir ve hataları olursa düzeltilir. Ardından konuyla ilgili resimler incelenir. *"Aşağıdaki resimler ne ifade ediyor?"* sorusu sorulur. Resimler incelendikten sonra soru-cevap etkinliğe geçiş yapılır. Öğrencileri derse hazırlamak için *"Bugün hava nasıl?"* sorusu sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar temelinde bugünkü konu ile ilgili dönütler verilir. Daha sonra konu ile ilgili kelime havuzundaki sözcükler incelenir. Öğrencilere sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri hakkında sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda etkinlikler yapılır. - *Gelişim:* 1 (B). Öğrencilere isim cümlelerinde gelecek zaman ekinin kuralları anlatılır. Birkaç örnek verilir. Öğrencilere karşılaştırma (gibi, kadar) edatlarının kullanım kuralları ve örneklerle anlatılır. İlgili dilbilgisi yapılarının Kazakçadaki karşılığı incelenir. Birer örnek verilir. Etkinlikler yapılır ve hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. Ardından odaklanan etkinliklere yer verilir. Öğrencilere konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik sorular sorulur. 2. Hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. 3. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde gelecek zamanla doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. 4. Gereklilik duyulduğunda Kazakçada gelecek zaman ekleriyle ilgili birer örnek verilir. Öğrencilerın zorlandıkları noktalar analiz edilir ve düzeltilir. 5. Dilbilgisi alıştırmaları yapıldıktan sonra *"Türkistan"* başlıklı metin okunur. Metinle ilgili etkinlikler öğrencilerle işlenir. Metin öncesi, esnası ve sonrasına yönelik etkinlikler öğrenciler tarafından yapılır. 6. Metin içinde Kazakçada kullanılan ve karşılığı Türkçede olan sözcükler tespit edilir ve değerlendirilir. Bu noktada ortak kültürel değerleri yansıtan sözcüklere dikkat edilir. Ardından hep birlikte *"Dikkat edelim"* etkinliği incelenir. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilere yazma bölümü anlatılır. Sonrasında ev ödevi verilir.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrencilerle yapılır. 10. etkinlik ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrencilerin bilgi ve becerileri geliştirilmiştir. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 01/03/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	3. Neler Olacak?
Konu	B. Nereye gideceğiz? – Türk Dünyası kültür başkenti Türkistan'a seyahat C. Hava durumu - Kazakistan ve Türkiye'de hava durumu
Dilbilgisi	B. Karşılaştırmalı isim cümlelerinde gelecek zaman/ C. Karşılaştırma (gibi, kadar)
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili yeni sözcükleri, isim cümlelerinde gelecek zaman kurallarını, karşılaştırma (gibi, kadar) edatlarını kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Potansiyel söz varlığından hareketle konu ile ilgili yeni sözcüklere ve ifadelere sahiptir. İsim cümlelerinde gelecek zaman kuralları hakkında genel bilgi sahibi olur. Karşılaştırma (gibi, kadar) edatlarına yönelik yönelik dilbilgisi kurallarına sahiptir. *Beceriler:* Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayalı konu ve iletişime uygun sözcükleri ve ifadeleri denetleyerek doğru kullanabilir. İsim cümlelerinde gelecek zamanla doğru cümleleri kurabilir. Olumsuz aktarıma neden olacak yapıları tahmin edebilir; ilgili edatları cümle içinde doğru kullanabilir. Gelecekle ilgili kısa metinleri Kazakçadan Türkçeye çevirebilir; hataları düzeltebilir; konuya ilişkin kısa metinleri üretebilir. *Davranışlar:* Türk kültürüne, bireysel ve ortak kültürel değerlere saygı duyar; Türkiye'ye yönelik olumlu görüşleri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, iç çember, çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (Dikkat Çekme):* 1 (B). Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara geçen hafta konusuna yönelik *"Hafta sonu neler yapacaksınız?", "Nerelere gideceksiniz?"* şeklinde sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda uygun dönütler verilir ve hataları olursa düzeltilir. Ardından konuyla ilgili resimler incelenir. *"Aşağıdaki resimler ne ifade ediyor?"* sorusu sorulur. Resimler incelendikten sonra soru-cevap etkinliğe geçiş yapılır. Öğrencileri derse hazırlamak için *"Bugün hava nasıl?"* sorusu sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar temelinde bugünkü konu ile ilgili dönütler verilir. Daha sonra konu ile ilgili kelime havuzundaki sözcükler incelenir. Öğrencilere sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri hakkında sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda etkinlikler yapılır. - *Gelişim:* 1 (B). Öğrencilere isim cümlelerinde gelecek zaman ekinin kuralları anlatılır. Birkaç örnek verilir. Öğrencilere karşılaştırma (gibi, kadar) edatlarının kullanım kuralları ve örneklerle anlatılır. İlgili dilbilgisi yapılarının Kazakçadaki karşılığı incelenir. Birer örnek verilir. Etkinlikler yapılır ve hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. Ardından odaklanan etkinliklere yer verilir. Öğrencilere konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik sorular sorulur. 2. Hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. 3. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde gelecek zamanla doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. 4. Gereklilik duyulduğunda Kazakçada gelecek zaman ekleriyle ilgili birer örnek verilir. Öğrencilerın zorlandıkları noktalar analiz edilir ve düzeltilir. 5. Dilbilgisi alıştırmaları yapıldıktan sonra *"Türkistan"* başlıklı metin okunur. Metinle ilgili etkinlikler öğrencilerle işlenir. Metin öncesi, esnası ve sonrasına yönelik etkinlikler öğrenciler tarafından yapılır. 6. Metin içinde Kazakçada kullanılan ve karşılığı Türkçede olan sözcükler tespit edilir ve değerlendirilir. Bu noktada ortak kültürel değerleri yansıtan sözcüklere dikkat edilir. Ardından hep birlikte *"Dikkat edelim"* etkinliği incelenir. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilere yazma bölümü anlatılır. Sonrasında ev ödevi verilir.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrencilerle yapılır. 10. etkinlik ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrencilerin bilgi ve becerileri geliştirilmiştir. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

B. NEREYE GİDECEĞİZ? – Türk Dünyası Kültür Başkenti Türkistan'a Seyahat
C. HAVA DURUMU - Kazakistan ve Türkiye'de hava durumu

1. Aşağıdaki resimleri inceleyelim ve sorulara cevap verelim.

1. _____ **2.**_____

3. _____ **4.** _____

2. Resimdeki bu şehirler size tanıdık geliyor mu? Hiç bu şehirlere gittiniz mi?

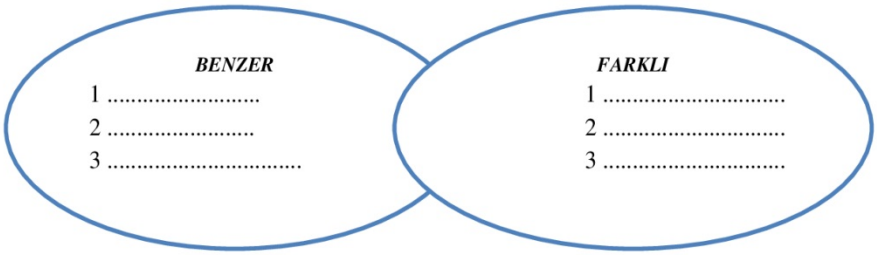
KELİME HAVUZU

3. Aşağıdaki sözcükleri inceleyelim. Tanıdık sözcükler var mı?

isimler:	*gökyüzü hava güneş bulut buz rüzgar yağmur yıldırım iklim kar*
sıfatlar:	*güneşli bulutlu buzlu rüzgarlı yağmurlu soğuk sıcak ılık hafif karlı ayazlı nemli*
fiiller:	*yağmak terlemek bulutlanmak esmek donmak*

KARŞILAŞTIRALIM .....

4. a. Yukarıda kelime havuzunda yer alan sözcükleri Kazakça ile karşılaştıralım. Sözcükleri Kazakça ve Türkçede karşılaştırarak anlamlarına göre aşağıdaki çemberlere yerleştirelim.



b. Aşağıdaki resimlerle eşleşen sözcükleri yazalım.

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____

5. Aşağıdaki cümlelerin boşluklarına uygun sözcükleri koyalım.

1. Bugün hava_____. Yağmur _____.
2. Antalya çok _____. Orada sürekli _____.
3. Kışın Astana'da _____ için kalın giyinirim.
4. Türkistan çok _____ bir şehir.
5. Türkiye'nin_____ Kazakistan'dan farklıdır. Türkiye'de bir yılda dört mevsim yaşanıyordur.
6. Dün hava çok _____. Yarın yağmur _____.
7. Ülkende _____ nasıl? Soğuk ve _____.

GRUPLA ÇALIŞMA

6. "Türkiye ve Kazakistan'da hava nasıl?" ifadesini duyunca aklınıza gelen sözcükleri yazalım.

DİL BİLGİSİ (İSİM CÜMLELERİNDE GELECEK ZAMAN)

	Ben	Sen	O	Biz	Siz	Onlar
+	yorgun olacağım	yorgun olacaksın	yorgun olacak	yorgun olacağız	yorgun olacaksınız	yorgun olacak(lar)
-	yorgun olmayacağım	yorgun olmayacaksın	yorgun olmayacak	yorgun olmayacağız	yorgun olmayacaksınız	yorgun olmayacak (lar)
+ ?	yorgun olacak mıyım?	yorgun olacak mısın?	yorgun olacak mı?	yorgun olacak mıyız?	yorgun olacak mısınız?	yorgun olacak (lar) mı?
-?	yorgun olmayacak mıyım?	yorgun olmayacak mısın?	yorgun olmayacak mı?	yorgun olmayacak mıyız?	yorgun olmayacak mısınız?	yorgun olmayacak(lar) mı?
	evet, yorgun olacağım/ **hayır**, yorgun olmayacağım	**evet**, yorgun olacaksın/ **hayır**, yorgun olmayacaksın	**evet**, yorgun olacak **hayır**, yorgun olmayacak	**evet**, yorgun olacağız **hayır**, yorgun olmayacağız	**evet**, yorgun olacaksınız **hayır**, yorgun olmayacaksınız	**evet**, yorgun olacak(lar) **hayır**, yorgun olmayacak (lar)

İsim cümlelerinin gelecek zaman hâli yoktur. Farklı zamanlardaki isim cümleleri, "olmak" fiili eklenerek gelecek zamana dönüştürülür. *"Olmak"* fiilin Kazakça karşılığı "болу" fiilidir. Kullanım amacı Kazakça ile aynıdır.

- Bu sıcakta dışarı çıkmayın, hasta olacaksınız.
- Annem seneye emekli olacak.
- Gelecek sene mezun olacağım.
- İşten sonra yorgun olmayacak mısın?
- Yarın evde olmayacağım.

KARŞILAŞTIRMA (GİBİ/ KADAR)

Türkçede **"kadar"** karşılaştırma, **"gibi"** benzetme anlamı verir. Bu sözcükler zamirden sonra geldiklerinde birbirlerinin yerini kullanılabilirler. Bu sözcüklerin Kazakça karşılıkları *"сияқты", "секілді"*dir.

- Azize bebek gibi uyuyor.
- Ellerin buz gibi soğuk.
- Çocuğun boyu annesi kadar uzun.
- Babası kadar yetenekli bir çocuktur.
- Ablan kadar güzel yemek yapamazsın.

7. Aşağıdaki cümleleri anlamlarına göre uygun gelecek zaman eki ve "kadar/ gibi" sözcükleriyle tamamlayınız.

1. Yarın hava soğuk _____. Dışarı çıkmayın, hasta olursunuz.
2. Ağabeyim de babam _____ şefkatlidir.
3. Pamuk _____ yumuşak poğaçalar yapmak istiyorum.
4. Bu hafta Türkiye'nin büyük bölümü _____! Dışarı çıkarken şemsiyenizi unutmayın.
5. Ablam doktor _____.
6. Yarın misaferler eve _____. İkimiz çok yorgun _____.

7. Eyvah! Kardeşim hasta _____.
8. Yarın imtihan zor _____.
9. Çamaşırları yıkadım. _____ gibi beyaz oldu.
10. Kızımız senin _____ mutlu olacak.

8. Aşağıdaki metni okumadan önce, sorulara cevap veriniz.

- Sizce bu metin ne hakkındadır?
- Hiç burada bulundunuz mu?
- Önceki soruya cevabınız evet ise nerelere gittiniz?

TÜRKİSTAN

Köklü bir geçmişe sahip olan ancak Kazakistan'ın yeni bir eyaleti olan Türkistan, sadece Kazakistan için değil tüm Türk dünyası için çok önemli bir yer. Kazakistan'ın en önemli manevi ve tarihi yapısı olan ve UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan Hoca Ahmed Yesevi Türbesi burada yer almaktadır.

Kazakistan'ın en önemli ruhani ve tarihi yapısı olan Hoca Ahmed Yesevi Türbesi, bir Türk şairi ve din muallimi olan Mevlâna'nın hocası Ahmed Yesevi onuruna yapılmıştır. Türbenin inşaat yapısına 1389 yılında başlanmıştır. 1405 yılında Timur'un ölümüyle yarım kalmıştır. Bu Orta Asya'daki en büyük türbedir. Günümüzde ulusal anıt olarak korunmaktadır. Türbede en önemli iki eser bulunmaktadır: Toy Kazan ve Timur'un savaşlara çıkarken kullandığı sancak.

Türkistan bölgesinde yazlar sıcak, kurak ve açıktır. Kışlar dondurucu, karlı ve parçalı bulutludur. Yıl içerisinde sıcaklık normalde -9°C ila 35°C arasında olur. Bu bölgedeki en sıcak ay Temmuz ayıdır. Bu ayda ortalama yüksek sıcaklık 34°C iken düşük sıcaklık 19°C düzeyindedir. En soğuk ay Ocak ayıdır. Seyahat etmek için en iyi zaman Mayıs ortasından Haziran sonuna ve Temmuz sonundan Eylül sonuna kadardır. Türkistan'a seyahat etmek istiyorsanız bu dönemi kaçırmayın.

9. Metinle ilgili aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

- Türbe kimin adına yapılmıştır?
- Ahmed Yesevi kimin hocasıydı?
- Türkistan bölgesinde yaz / kış nasıldır?
- Ocak ayında Türkistan'da hava nasıl?
- Seyahat etmek için en uygun zamanı söyler misiniz?

DİKKAT EDELİM .....

- **Kazakça ve Türkçede birçok ortak sözcük vardır. Bazı sözcükler aynı olarak kullanılsa da bazı sözcükler ses değişmelerine uğramıştır.**
- **Örtak sözcükler:** bulut, ayaz, nemli, kar, terlemek
- yağmur- jañbır, yastık – jastıq, buz – muz, kar – qar, soğuk – suwıq vb. sözcükler ses değişmelerine uğramıştır.

Bu sözcükleri yazarken veya telaffuz ederken dikkatli olun.

YAZMA

10. Aşağıda verilen durumu inceleyelim. "Türkistan'da Gezilecek En İyi Yerler" konulu bir kompozisyon yazalım. Yazarken aşağıdaki noktalara dikkat edelim.

- Türkistan'ı tanıtın.
- Mevsime göre hava durumunu kısaca açıklayın.
- Türkistan'da mutlaka görülmesi gereken yerlerden bahsedin.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

HAYDİ KENDİNİ DEĞERLENDİR!

- ☐ Hava durumu ile ilgili zamana uygun yeni sözcükleri anlayabilirim.
- ☐ Konu ile ilgili iletişim esnasında günlük ihtiyaçlarımı karşılayabilirim.
- ☐ Konu ile ilgili basit cümle kalıplarını kullanabilirim.
- ☐ Kazakça ve Türkçede konuyla ilgili ortak sözcükleri ve sözcüklerdeki ses değişmeleri farkedebilirim.
- ☐ İsim cümlelerinde gelecek zaman/ karşılaştırma (gibi, kadar) hakkında genel bilgileri ve kuralları öğrendim.
- ☐ İsim cümlelerinde gelecek zamana/ karşılaştırma ya (gibi, kadar) yönelik durum ve zamana uygun doğru cümleleri kurabilirim.
- ☐ Konu ile ilgili dil bilgisi yapısını kullanarak kısa metinler yazabilirim.
- ☐ Yazılı anlatımda nokta, virgül ve soru işaretlerini kullanabilirim.
- ☐ Kendi görüşümü ve davranışlarımı anlatabilirim.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 15 /03/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	4. Evvel Zaman İçinde
Konu	A. Kim ne yapmış?- Haberler ve dedikodu
Dilbilgisi	A. Karşılaştırmalı belirsiz geçmiş zaman
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili yeni sözcükleri, belirsiz geçmiş zaman eklerini karşılaştırarak kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Potansiyel söz varlığından hareketle konu ile ilgili yeni sözcüklere ve ifadelere sahiptir. Belirsiz geçmiş zamanı hakkında genel bilgi sahibi olur. *Beceriler:* Belirsiz geçmiş zaman ile ilgili doğru ve anlamlı cümleleri kurmayı; günlük ve basit ihtiyaçlarını karşılamayı; metin içinde hataları tahmin etmeyi; lehçeler arası farklılıkları analiz etmeyi öğrenir. *Davranışlar:* Türkiye'ye yönelik olumlu görüşleri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, soru-cevap, iç çember ve serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (dikkat çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara yeni konu hakkında soru sorulur. *"Arkadaşın ne yapmış?" "Dün annen ne yapmış?"* gibi sorular sorulur. Konu ile ilgili yeni kelimelerin, ifadelerin ve Kazakça ve Türkçede ortak olan fillerin anlamları açıklanır ve karşılaştırılır. 2. *" Belirsiz geçmiş zaman nedir?"* gibi sorular sorularak derse başlanır. Öğrencilerden gelen cevaplar günlük hayatla ilişkilendirilerek konuya geçiş yapılır. - *Güdüleme:* Öğrencilere konu hakkında genel bilgi verildikten sonra sunumda belirsiz geçmiş zamanın ne amaçla kullanıldığı ve hangi durumlarda kullanıldığı hakkında bilgi verilir. - *Gelişme (dersin işlenişi):* 1. Belirsiz geçmiş zaman ile ilgili genel bilgi verildikten sonra öğrencilere örneklere bakılması rica edilir. 2. Örnekler iyice incelendikten sonra Kazakça ile Türkçede belirsiz geçmiş zamanın benzerlikleri ile farklılıkları öğrenciler tarafından analiz edilir. Ortak olan noktalar ortaya çıkarılır. 3. Öğrencilerin belirsiz geçmiş zamanla ilgili günlük hayattan örnek vermeleri istenir. 4. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde ilgili zaman hakkında bilgi sahibi olurlar ve belirsiz geçmiş zamanla doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. 5. Ardından belirsiz geçmiş zaman ile ilgili oluşturulan etkinlikler öğrenciler tarafından işlenirler. Öğrencilerin hataları var ise düzeltilir. Öğrencilerin anlamadıkları noktalar tekrar anlatılır. 6. Bir de bu etkinlikler esnasında öğrencilerin hataları tespit etmek, düzeltmek, analiz etmek, dilbilimsel farkındalık gibi becerileri geliştirilir. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle yazma bölümü işlenir. Öğrencilerin konu ile ilgili metni okumaları ve metindeki fiilleri belirsiz geçmiş zaman ekiyle tamamlamaları istenir. 8. Etkinliğin ardından öğrencilerden ülkeye yönelik bir günlük haber yazmaları istenir.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından doldurulur. Öğrenciler dersi grup olarak değerlendirirler. Lehçeler arası olumsuz aktarımlar değerlendirilir. 8. etkinlik ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmiş, becerileri geliştirmiş ve davranışlara sahip olmuştur. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 29/03/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	4. Evvel Zaman İçinde
Konu	B. Masallar ve efsaneler – Kazak ve Türk halkının ortak mirası
Dilbilgisi	A. Karşılaştırmalı pekiştirme sıfatları / Küçültme ekleri (-cık, - ca, - cağız)
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili yeni sözcükleri, pekiştirme sıfatları, küçültme ekleri (-cık, - ca, - cağız) kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Potansiyel söz varlığından hareketle konu ile ilgili yeni sözcüklere ve ifadelere sahiptir. Türkçedeki pekiştirme sıfatlarını Kazakça ile karşılaştırarak öğrenir. Küçültme eklerine (-cık, - ca, - cağız) yönelik kurallara sahiptir. *Beceriler:* Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayalı konu ve iletişime uygun sözcükleri ve ifadeleri denetleyerek doğru kullanabilir. Pekiştirme sıfatları ile ilgili Kazakça ve Türkçede benzer ve farklı noktaları tahmin edebilir. Türkçedeki pekiştirme sıfatları ile doğru cümleleri kurabilir. Küçültme ekleri doğru kullanabilir; olumsuz aktarıma neden olacak yapıları tahmin edebilir; Geçmiş olaylara yönelik kısa metinleri Kazakçadan Türkçeye çevirebilir; hataları düzeltebilir; konuya ilişkin kısa metinleri üretebilir. *Davranışlar:* Türkiye'ye ilgi duyar ve olumlu görüşleri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, karşılaştırma, soru-cevap, serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlik, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (Dikkat Çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara konu ile ilgili birkaç resim gösterilir ve resimleri incelemeleri istenir. Sonra resimlerle ilgili sorular sorulur. *"Dün neler olmuş?"* sorusu sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar temelinde dönütler verilir. Daha sonra konu ile ilgili kelime havuzundaki sözcükler incelenir. Öğrencilere sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri hakkında sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda etkinlikler yapılır. - *Gelişim:* 1. Kelime havuzu ile ilgili uygulamalar sonrasında öğrencilere yeni konu ile ilgili sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda Türkçedeki pekiştirme sıfatları ve kullanım özellikleri anlatılır. Dilbilgisi konusuna ilişkin örnekler incelenir. Daha sonra Kazakça ile Türkçe pekiştirme sıfatları / küçültme ekleri (-cık, - ca, - cağız) karşılaştırılır, benzerlikler ile farklılıklar tespit edilir. Öğrencilere konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik sorular sorulur. 2. Öğrencilerle konu ile ilgili etkinlikler yapıldıktan sonra örnekler iyice incelenir. Hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. 3. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde dilbilgisi konusununa ilişkin doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. Ayrıca geçmiş deneyimleri anlatabilirler. 4. Gereklilik duyulduğunda Kazakçada birer örnek verilir. Öğrencilerın zorlandıkları noktalar analiz edilir ve düzeltilir. 5. Dilbilgisi alıştırmaları yapıldıktan sonra metinle ilgili etkinlikler öğrencilerle işlenir. Metin öncesi, esnası ve sonrasına yönelik etkinlikler öğrenciler tarafından yapılır. 6. Metin içinde Kazakçada kullanılan ve karşılığı Türkçede olan sözcükler tespit edilir ve değerlendirilir. Bu noktada öğretmen tarafından hep birlikte *"Dikkat edelim"* etkinliği incelenir. Öğrencilere farklılıklar anlatılır ve farklılıklara yönelik örnekler sunulur. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle yazma bölümü işlenir. Yazma öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili etkinlikler yapılır.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından doldurulur. Ev ödevi kompozisyon yazmaktir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmiş, becerileri geliştirmiş ve davranışlara sahip olmuştur. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 05/04/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	4. Evvel Zaman İçinde
Konu	C. Fıkralar – Nasreddin Hoca ve Kocanasır
Dilbilgisi	A. Karşılaştırmalı doğrudan anlatım diye / Bağlaçlar (hem hem, ne ne, ya ya)
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili yeni sözcükleri, doğrudan anlatım diye ve bağlaçları (hem hem, ne ne, ya ya) kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Potansiyel söz varlığından hareketle konu ile ilgili yeni sözcüklere ve ifadelere sahiptir. Türkçedeki doğrudan anlatım diye kuralı Kazakça ile karşılaştırarak öğrenir. Bağlaçlar (hem hem, ne ne, ya ya) yönelik kurallara sahiptir. *Beceriler:* Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayalı konu ve iletişime uygun sözcükleri ve ifadeleri denetleyerek doğru kullanabilir. Doğrudan anlatım diye / bağlaçlarla (hem hem, ne ne, ya ya) ilgili kuralları Kazakça ve Türkçede karşılaştırır. Benzer ve farklı noktaları tahmin edebilir. Türkçedeki doğrudan anlatım diye ile doğru cümleleri kurabilir. Bağlaçları (hem hem, ne ne, ya ya) doğru kullanabilir; olumsuz aktarıma neden olacak yapıları tahmin edebilir; Geçmiş olaylara yönelik kısa metinleri Kazakçadan Türkçeye çevirebilir; konuya ilişkin kısa metinleri üretebilir. *Davranışlar:* Türk dünyasına ilgi duyar ve olumlu görüşleri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, karşılaştırma, iç çember, soru-cevap, serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlik, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (Dikkat Çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara konu ile ilgili birkaç resim gösterilir ve resimleri incelemeleri istenir. Sonra resimlerle ilgili sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar temelinde dönütler verilir. Daha sonra konu ile ilgili kelime havuzundaki sözcükler incelenir. Öğrencilere sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri hakkında sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda etkinlikler yapılır. - *Gelişim:* 1. Kelime havuzu ile ilgili uygulamalar sonrasında öğrencilere yeni konu ile ilgili sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda Türkçedeki doğrudan anlatım diye / bağlaçların (hem hem, ne ne, ya ya) kullanım özellikleri anlatılır. Dilbilgisi konusuna ilişkin örnekler incelenir. Daha sonra Kazakça ile Türkçe ilgili dilbilgisi yapıları karşılaştırılır, benzerlikler ile farklılıklar tespit edilir. Öğrencilere konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik sorular sorulur. 2. Öğrencilerle konu ile ilgili etkinlikler yapıldıktan sonra örnekler iyice incelenir. Hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. 3. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde dilbilgisi konusununa ilişkin doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. Ayrıca geçmiş deneyimleri anlatabilirler. 4. Gereklilik duyulduğunda Kazakçada birer örnek verilir. Öğrencilerın zorlandıkları noktalar analiz edilir ve düzeltilir. 5. Dilbilgisi alıştırmaları yapıldıktan sonra metinle ilgili etkinlikler öğrencilerle işlenir. Metin öncesi, esnası ve sonrasına yönelik etkinlikler öğrenciler tarafından yapılır. 6. Metin içinde Kazakçada kullanılan ve karşılığı Türkçede olan sözcükler tespit edilir ve değerlendirilir. Bu noktada öğretmen tarafından hep birlikte *"Dikkat edelim"* etkinliği incelenir. Öğrencilere farklılıklar anlatılır ve farklılıklara yönelik örnekler sunulur. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle yazma bölümü işlenir. Yazma öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili etkinlikler yapılır.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından doldurulur. Ev ödevi 11. etkinlik.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmiş, becerileri geliştirmiş ve davranışlara sahip olmuştur. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 12/04/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	5. Ne Olur Ne Olmaz
Konu	A. Doğa Olayları – Kazakistan ve Türkiye İklimi
Dilbilgisi	A. Karşılaştırmalı geniş zaman
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili yeni sözcükleri, geniş zaman ekleri kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Potansiyel söz varlığından hareketle konu ile ilgili yeni sözcüklere ve ifadelere sahiptir. Türkçedeki geniş zaman eklerini Kazakça ile karşılaştırarak öğrenir. Geniş zamana yönelik dilbilgisi kurallara sahiptir. *Beceriler:* Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayalı konu ve iletişime uygun sözcükleri ve ifadeleri denetleyerek doğru kullanabilir. Geniş zamana ilişkin Kazakça ve Türkçede benzer ve farklı noktaları tahmin edebilir. Geniş zaman ile doğru cümleleri kurabilir. Olumsuz aktarıma neden olacak yapıları tahmin edebilir; Günlük olaylara yönelik kısa metinleri Kazakçadan Türkçeye çevirebilir; hataları düzeltebilir; konuya ilişkin kısa metinleri üretebilir. *Davranışlar:* Türkiye'ye ilgi duyar ve olumlu görüşleri gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, karşılaştırma, soru-cevap, serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlik, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (Dikkat Çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara konu ile ilgili birkaç resim gösterilir ve resimleri incelemeleri istenir. Sonra resimlerle ilgili sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar temelinde dönütler verilir. Daha sonra konu ile ilgili kelime havuzundaki sözcükler incelenir. Öğrencilere sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri hakkında sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda etkinlikler yapılır. - *Gelişim:* 1. Kelime havuzu ile ilgili uygulamalar sonrasında öğrencilere yeni konu ile ilgili sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda Türkçedeki geniş zaman ekleri ve kullanım özellikleri anlatılır. Dilbilgisi konusuna ilişkin örnekler incelenir. Daha sonra Kazakça ile Türkçe geniş zaman ekleri karşılaştırılır, benzerlikler ile farklılıklar tespit edilir. Öğrencilere konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik sorular sorulur. 2. Öğrencilerle konu ile ilgili etkinlikler yapıldıktan sonra örnekler iyice incelenir. Hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. 3. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde dilbilgisi konusununa ilişkin doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. Ayrıca günlük deneyimleri anlatabilirler. 4. Gereklilik duyulduğunda Kazakçada birer örnek verilir. Öğrencilerın zorlandıkları noktalar analiz edilir ve düzeltilir. 5. Dilbilgisi alıştırmaları yapıldıktan sonra metinle ilgili etkinlikler öğrencilerle işlenir. Metin öncesi, esnası ve sonrasına yönelik etkinlikler öğrenciler tarafından yapılır. 6. Metin içinde Kazakçada kullanılan ve karşılığı Türkçede olan sözcükler tespit edilir ve değerlendirilir. Bu noktada öğretmen tarafından hep birlikte *"Dikkat edelim"* etkinliği incelenir. Öğrencilere farklılıklar anlatılır ve farklılıklara yönelik örnekler sunulur. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle yazma bölümü işlenir. Yazma öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili etkinlikler yapılır.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından doldurulur. 7.etkinlik ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmiş, becerileri geliştirmiş ve davranışlara sahip olmuştur. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 19/04/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	5. Ne Olur Ne Olmaz
Konu	B. Alışkanlıklar ve Ricalar – İyi ve Kötü Alışkanlıklar
Dilbilgisi	A. Karşılaştırmalı rica etme
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili yeni sözcükleri, rica etmeyi kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Potansiyel söz varlığından hareketle konu ile ilgili yeni sözcüklere ve ifadelere sahiptir. Türkçede rica etmeyi Kazakça ile karşılaştırarak öğrenir. Ricada bulunma eklerine yönelik kurallara sahiptir. *Beceriler:* Lehçeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayalı konu ve iletişime uygun sözcükleri ve ifadeleri denetleyerek doğru kullanabilir. Ricada bulunma ile ilgili Kazakça ve Türkçede benzer ve farklı noktaları tahmin edebilir. Türkçe ricada bulunabilir ve doğru cümleleri kurabilir. Olumsuz aktarıma neden olacak yapıları tahmin edebilir; Geçmiş ve günlük olaylara yönelik kısa metinleri Kazakçadan Türkçeye çevirebilir; hataları düzeltebilir; konuya ilişkin kısa metinleri üretebilir. *Davranışlar:* İnsanlarla empati kurmayı öğrenir ve duyarlılık hissi gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, karşılaştırma, soru-cevap, serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlik, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (Dikkat Çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara konu ile ilgili birkaç resim gösterilir ve resimleri incelemeleri istenir. Sonra resimlerle ilgili sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar temelinde dönütler verilir. Daha sonra konu ile ilgili kelime havuzundaki sözcükler incelenir. Öğrencilere sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri hakkında sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda etkinlikler yapılır. - *Gelişim:* 1. Kelime havuzu ile ilgili uygulamalar sonrasında öğrencilere yeni konu ile ilgili sorular sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda Türkçede ricada bulunma özellikleri anlatılır. Dilbilgisi konusuna ilişkin örnekler incelenir. Daha sonra Kazakça ile Türkçe ricada bulunma özellikleri karşılaştırılır, benzerlikler ile farklılıklar tespit edilir. Öğrencilere konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik sorular sorulur. 2. Öğrencilerle konu ile ilgili etkinlikler yapıldıktan sonra örnekler iyice incelenir. Hatalar tespit edildiği takdirde düzeltmeler yapılır. 3. Dersi dikkatle dinledikleri ve analiz ettikleri takdirde dilbilgisi konusununa ilişkin doğru cümleleri üretebilmeyi öğrenirler. Ayrıca geçmiş ve günlük deneyimleri anlatabilirler. 4. Gereklilik duyulduğunda Kazakçada birer örnek verilir. Öğrencilerın zorlandıkları noktalar analiz edilir ve düzeltilir. 5. Dilbilgisi alıştırmaları yapıldıktan sonra metinle ilgili etkinlikler öğrencilerle işlenir. Metin öncesi, esnası ve sonrasına yönelik etkinlikler öğrenciler tarafından yapılır. 6. Metin içinde Kazakçada kullanılan ve karşılığı Türkçede olan sözcükler tespit edilir ve değerlendirilir. Bu noktada öğretmen tarafından hep birlikte *"Dikkat edelim"* etkinliği incelenir. Öğrencilere farklılıklar anlatılır ve farklılıklara yönelik örnekler sunulur. 7. Bu etkinlikler uygulandıktan sonra öğrencilerle yazma bölümü işlenir. Yazma öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili etkinlikler yapılır.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından doldurulur. 9.etkinlik ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrenciler konu ile ilgili bilgi edinmiş, becerileri geliştirmiş ve davranışlara sahip olmuştur. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 03/05/2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	5. Ne olur ne olmaz
Konu	C. Özetler
Dilbilgisi	C. Karşılaştırmalı – dır eki
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili temel söz varlığı; - dır eki ile ilgili bilgi ve kuralları kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	*Bilgi:* Konu ile ilgili temel söz varlığına sahip olur. - dır eki ile ilgili kuralları öğrenir. *Beceriler:* temel ihtiyaçlarını karşılamak için farklı durumlarda temel sözcükleri ve ifadeleri doğru kullanabilir. Tanıdık konu ve durumlarda iletişim kurmak için temel potansiyel söz varlığından yararlanabilir. - Dır eki ile ilgili doğru cümleleri üretebilir. Yeni sözcükleri ve - dır ekini kullanarak kısa metinleri doğru yazabilir. *Davranışlar:* Türkçe ve Türk kültürüne yönelik olumlu davranışları gelişir.
Yöntem ve Teknikler	Karşılaştırmalı çözümleme yöntemi/ anlatım, soru-cevap, oyun, serbest çağrımsal düşünce teknikleri
Araç ve Gereçler	Power Point sunumu, etkinlikler, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Giriş (dikkat çekme):* 1. Öğrencilerin dikkatlerini çekmek için onlara konu ile ilgili resimler incelenir. Resimlerle ilgili sorulara cevap vermeleri istenir. Sonrasında öğrencilerle bir konu üzerinde metin işlenir. Ardından verilen sözcükleri kullanarak sorulara cevap vermeleri istenir. Böylece öğrencileri yeni konuya ve - dır ekini kullanma kurallarına hazırlamak söz konusu olur. - *Gelişme:* 1. - Dır eki ile ilgili bilgi ve kurallar açıklanır. Örnekler verilir. Kazakça ile karşılaştırılır. Öğrencilere anlamadıkları noktalar sorulur. 2. Daha sonra - dır ekinin cümlelerde doğru kullanımına yönelik etkinliğe geçiş yapılır. - *Güdüleme:* Öğrencilere - dır eki ile zorlandıkları noktaların olup olmadığı sorulur. Ayrıca her öğrenciden - dır eki ile ilgili birer cümle kurmaları istenir. 2. Ardından okumaya yönelik etkinliğe geçiş yapılır. Okuma öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin etkinlikler yapılır. 3. Okuma ile ilgili etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerden konu ile ilgili kısa metin yazmaları istenir. 4. Yazma etkinliğinde öğrencilerle yazma öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili etkinlikler yapılır.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir, ardından *"Haydi Kendini Değerlendir!"* öz değerlendirme etkinliği öğrenciler tarafından yapılır. 11. etkinlik ev ödevi olarak verilir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrencilerin bilgi ve becerileri geliştirilmiştir. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

C. ÖZETLER

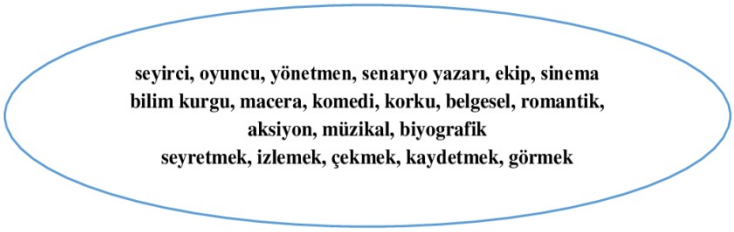
1. Aşağıdaki resimleri inceleyelim ve sorulara cevap verelim.

- Adı nedir?
- Nerelidir?
- Nerede doğmuştur?
- Şimdi neler yapıyordur?
- Ne iş yapıyordur?
- Sizce beş sene sonra neler yapacak?

2. Aşağıdaki metnin özetini okuyalım. Metin içinde gerektiği yerlere uygun ekleri koyalım ve metni tekrar yazalım.

Hande Erçel 24 Kasım 1993 tarihinde Balıkesir'in Bandırma ilçesinde dünyaya _____ (gel-). Annesi Aylin Erçel, babası Kaya Erçeldir. Kız kardeşi ise Gamze Erçel'dir. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Geleneksel Türk El Sanatları Bölümü'nde yüksek öğrenim _____ (gör-). Oyunculuk hayatına 2013 yılında "Çalıkuşu" isimli dizi ile _____ (başla-). Hande Erçel, bu dizide "Zahide" karakterini _____(canlandır-). 2014 yılında "Çılgın Dershane" adlı filmde "Meryem" rolüne hayat _____ (ver-). Aynı yıl "Hayat Ağacı" isimli dizide "Selen" karakterini _____(oyna-). Hande Erçel, 2015 yılında Altın Kelebek Ödülleri'nde Pantene Yıldızları Parlayanlar Ödülü _____ (al-).

3. Aşağıdaki sözcükleri kullanarak sorulara cevap verelim.



- Dizi veya film izlemeyi sever misiniz?
- En çok hangi tür filmleri izlemeyi tercih edersiniz?
- En sevdiğiniz oyuncu kim?

DİL BİLGİSİ (DIR- EKİ)

DIR- bildirme eki Türkçede yükleme kesinlik, belirsizlik, ihtimâl gibi anlamları belitmek için kullanılmaktadır. Ayrıca cümleye tahmin anlamı katar. Bu ek Türkçe yazı dilinde çok kullanılmaktadır. Eklendiği sözcükteki ses kurallarına uyarak **-dır, -dur, -dür, -tir, -tır, -tur** ve **-tür** hallerine dönüşebilir: cevherdir, elmadır, yüzüktür, gelmiştir, dönüyordur. Örnekler:

- Kitap tanıtımı 12 Nisan'da yapılacaktır.
- Apple Steve Jobs sayesinde ortaya atılmıştır.
- Yarın sınav olmayacaktır.
- İnşAllah çocuğum eve dömnüştür.

4. Aşağıdaki cümleleri uygun ekler ile tamamlayınız.

1. Bugün babam erken işten _____ ve eve _____.
2. Sınav haftasında Ali her gün kütüphaneye gider. Bugün de _____.
3. Annem benimle uzun süre konuşmadı. Bence _____.
4. Geçeh hafta bir elbiseyi _____. Ama satın alamadım.
5. Çok yoruldum. Evdekiler yemek _____.
6. İnşAllah Feride geçen hafta verdiğim kitabı _____.
7. Babam sözünü _____.
8. Anneme güzel hediye _____. İnşAllah _____.
9. Ahmet ve Selen'in nişanı 1 Mayıs'ta _____.
10. Merve evden geç çıktı. Ucağa _____.

5. Aşağıdaki cümleleri kutudaki fiilleri ve dır- ekini kullanarak tamamlayalım.

çalışmak, kızmak, bozulmak, tamir etmek, not almak, canlandırmak, seyretmek, geçmek

1. Emre dersleri iyi _____.
2. Yarın akşam Merve kesin o diziyi _____.
3. Ali sözünü tutmadı. Şimdi ona babam _____.
4. Hocamın söylediklerini _____.
5. Burak Özçivit "Kuruluş Osman" dizisinde Osman Bey karakterini _____.
6. Son aylar çok çalıştı bu yüzden sınavdan _____.
7. Ben yurt dışındayken telefonum _____.
8. Kim bilir kimlerin saatini _____.

OKUMA

6. Metni okumadan önce resimlere bakınız. Sizce metin ne hakkında?

7. Aşağıdaki metni okuyunuz. Dır- eki kullanılan cümlelere dikkat ediniz.

Karagöz ve Hacivat. Bu oyun halkın ortak oyunudur. Oyunlarda gösterilen konuların kim tarafından düzenlendiği bilinmez. Zaman içerisinde her Karagöz sanatçısı oyuna bir şeyler eklemiş, zamanın ihtiyacı ve şartlarına göre konuları işlemiştir. Karagöz öğrenim görmemiş, nüktedan, zeki bir tiptir. Hacivat ise biraz öğrenim görmüş, gösteriş meraklısı, yarı aydın bir tiptir. Oyunda yer alan diğer tipler perdeye sadece Karagöz ve Hacivat'la konuşmak için gelir. Oyun sırasında şarkılar söyler. Seyirciler ise bunu izlerle ve eğlenirler.

Aşık atma oyunu. Aşık atma oyunu Orta Asya ve anadolu'da en çok bilinen oyun türüdür. Bu oyun baş veya daha fazla kişiyle oynanabilen bir oyundur. Bu oyunda ortada bulunan aşık kemikleri vurulur. Çizilen halkanın dışına çıkarılmaya çalışılır. Dışarı çıkan aşık ise atışı gerçekleştiran oyuncunun olur.

8. Metinle ilgili aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

- Karagöz ve Hacivat kimdir?
- Karagöz ve Hacivat oyununun özellikleri nelerdir?
- Aşık atma oyunu nasıl oynanır?
- Sizin ülkenizde bu iki oyuna benzer oyun var mı? Anlatalım.

NOKTALAMA İŞARETLERİ.

- **Nokta (.) :** Oğlum birinci sınıfa gidecek.
- **Virgül (,) :** Eve Azize, Ayşe ve Ali geldi.
- **Soru işareti (?):** Selena Gömez nerede doğdu?
- **Ünlem işareti (!):** Yapma! Bu işi bize bırak.
- **Kesme işareti (’):** Avrupa’ya altı ay sonra gidelim.

9. Aşağıdaki cümleleri uygun noktalama işaretleriyle tamamlayalım.

1. Eyvah okula geç kaldım.
2. Feride ile Ayşe birlikte yemek yaptılar
3. Benimle alış verişe kim gelecek
4. İstanbulda yarın kar yağacak
5. Olur ben de size katılırım.

YAZMA

10. En son hangi filmi izlediniz? Sınıf arkadaşınla bir diyalog yazalım.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

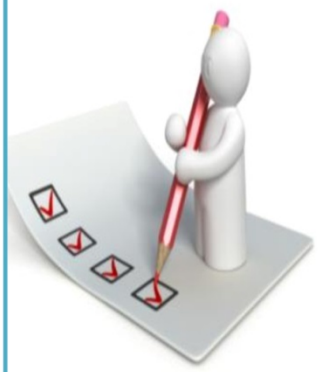
11. Aşağıda “Selvi Boylum Al Yazmalım” filminin özeti verilmiştir. Metni Türkçeden Kazakçaya çevirelim.

Birbirlerine aşık olan İlyas ve Asya’nın arasındaki muhteşem aşkın sonu felaketle sonuçlanır. İlyas, Asya’yı aldatmıştır. Destansı aşk beklenmedik şekilde sona ermiştir. Hayattaki en büyük tutkusu kamyonu “Arkadaş” olan İlyas’ın geçimsiz tavırlarının üzerine bu ihanet de eklendiğinde Asya evini terk eder. Çünkü İlyas başka bir seçenek bırakmamıştır. Tek oğlu Sametle kimsesiz kalan çaresiz kadın türlü zorluklar sonrasında Cemşit isimli bir adamla tanışır. Cemşit iyi bir insandı. O çaresiz kadın ve oğluna evinin kapılarını açar, kendi ailesiymiş gibi yakın davranır. Yıllarca Asya ve Cemşit bu şekilde yaşamıştır. Samet Cemşit’e “baba” demektedir. Bir gün İlyas çıkagelir. Asya şimdi büyük aşkı İlyas ile kendisine zor gününde kucak açan Cemşit arasında bir tercih yapmak zorunda kalır.

_____
_____

HAYDİ KENDİNİ DEĞERLENDİR!

- ☐ Konu ile ilgili durum ve zamana uygun yeni sözcükleri anlayabilirim.
- ☐ Konu ile ilgili iletişim esnasında günlük ihtiyaçlarımı karşılayabilirim.
- ☐ Konu ile ilgili basit cümle kalıplarını kullanabilirim.
- ☐ Kazakça ve Türkçede konuyla ilgili ortak ve yalancı eş değer sözcükleri anlayabilirim.
- ☐ Dır – ekinin kullanım kuralları hakkında genel bilgileri öğrendim.
- ☐ Temel noktalama işaretlerini cümle içinde doğru kullanabilirim.
- ☐ Öğrenme hatalarını tahmin edebilirim ve düzeltebilirim.
- ☐ Bir film, kitap veya dizi hakkında kısa bir özet yazabilirim.
- ☐ Türk kültürü ile ilgili olumlu görüşler ile davranışlarımı anlatabilirim.



EK 10. "Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi Temelinde Türkçe (A2 Düzeyi)" Seçmeli Ders Programının ve Etkinliklerinin Kazak Öğrencilerin Eğitim Sürecine Dâhil Edilmesine Ilişkin Resmi Yazı

«БЕКІТЕМІН»
Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің

Ғылыми зерттеу жұмысының нәтижелерін оқу үдерісіне енгізу

АКТ

Бұл енгізу актісі Гази университеті (Түркия), Педагогикалық ғылымдар институтының «Шетел тілі ретінде түрік тілін оқыту» мамандығының PhD докторанты Дәуренбек Сәуле Балтабайқызының *«Салыстырмалы-талдау әдісінің қазақ дәрісханасындағы студенттердің түрікше лингвистикалық құзыреттілігін қалыптастырудағы әсері»* тақырыбындағы ғылыми-зерттеу жұмысының нәтижелері 2020-2021 оқу жылдарында «6В01703- шетел тілі: екі шетел тілі» мамандығының 2 курс студенттердің оқу үдерісіне «Салыстырмалы-талдау әдісі негізінде түрік тілі (А2 деңгей)» атты таңдау пәні мен тапсырмалар жинағы ретінде енгізілді.

Филология және көптілді білім беру институтының директоры ___ А.В. Танжарикова

Шығыс филологиясы және аударма кафедрасының меңгерушісі ___ К.Х. Абдрахманова

Ғылыми жұмысты орындаушы ___ С.Б. Дәуренбек

EK 11. Kontrol Grubu Ders Programı ve Ders Planı Örneği

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ПӘН СИЛЛАБУСЫ

1. Пән туралы ақпарат
Пәннің атауы: Екінші шетел тілі А2
Кредит саны: 3
Курс, семестр: 2 курс, 4 семестр
Оқу жылы: 2020-2021
Білім бағдарламасының атауы және шифры: 6В01703 - шетел тілі: екі шетел тілі
Институт: Филология және көптілді білім беру
Кафедра: Шығыс тілдері және аударма
Оқытушының аты-жөні, дәрежесі,ғылыми атағы, қызметі: магистр, оқытушы Коспаганбетова Н.Х.
Контактілік ақпарат (телефон, e-mai):

2. Критериалды бағалау:
Бақылау түрі *(ауызша, жазбаша және тест түріндегі емтихан)**
Үй тапсырмаларының немесе СӨЖ-нің тиісті мерзімдері жеңілдететін мән-жайлар (ауру, шұғыл жағдайлар, авария, күтпеген мән-жайлар және т.б. сияқты) жағдайында ұзартылуы мүмкін. Студенттің сабақтардағы пікірталастар мен жаттығуларға қатысуы оның пән бойынша жалпы бағалауында ескеріледі. Сабақ барысында сындарлы сұрақтар, диалог және пәнге қатысты кері байланыс құпталады және көтермеленеді, ал қорытынды бағаны шығару кезінде мұғалім әр оқушының сабаққа қатысуын ескереді.
Жиынтық бағалау:
1. Төмендегі кестеге сәйкес әр сабаққа алдын-ала дайындалу керек. Тапсырманы дайындау тақырып талқыланатын аудиториялық сабаққа дейін аяқталуы керек.
2. Үй тапсырмалары пән кестесінде көрсетілгендей семестр бойы таратылады.
3. Үй тапсырмаларының көпшілігінде жауап беруге болатын бірнеше сұрақтар болады,
4. Семестрде сіз зерттелетін материалды қолданасыз
СӨЖ орындау кезінде келесі ережелер сақталуы керек:
* СӨЖ көрсетілген мерзімде орындалуы тиіс. Кейінірек СӨЖ қабылданбайды.

«Екінші шетел тілі А2» ПӘНІ БОЙЫНША ЕМТИХАН ЖҰМЫСЫН БАҒАЛАУ ШКАЛАСЫ	
Балдар:1 сұрақ-30, 2 сұрақ – 30, 3 сұрақ – 40	
Білім алушы:	
A	- берген жауаптарын стилистикалық сауатты, логикалық дұрыс ашқан; - теориялық ережелерді нақты мысалдармен келтіре білген; - ғылыми терминологияны тура қолдануды толық көрсеткен - тәжірибелік тапсырманы толық көлемінде, шығармашылық жолын қолданып орындаған
A-	– ғылыми терминологияны қолдануда білместік пен оқу материалын түсінбегендіктің салдары болып саналмайтын жеке қателіктер немесе дәлсіздіктер жіберген;
B+	– тәжірибелік тапсырманы толық көлемінде емес орындаған, тапсырманы орындаған кезде шығармашылық жолын қолданған
B	– баяндауда жауаптың логикалық және ақпараттық мазмұнын бұрмаламайтын бірнеше қателіктер жіберілген; – жауаптың негізгі мазмұнын баяндауда бір-екі кемшіліктер жіберілген.
B-	– ғылыми терминологияны қолдануда қателік немесе екіден астам кемшіліктер

	жіберілген – тәжірибелік тапсырманы толық көлемінде емес орындаған
C+	– материалдың мазмұны толығымен немесе жүйелі түрде ашылмаған, бірақ білім алушы сұрақты жалпы түсінген және жеткілікті білімі көрсетілген, түсініктерді анықтауда, терминді қолдануда қиындықтар мен қателіктер жіберген. – тәжірибелік тапсырманы толық көлемінде емес орындаған
C	– тәжірибелік тапсырманы орындау кезінде немесе теорияны жаңа жағдайда қолдана алмаған.
C-	– теориялық материалдың білімін аңғару кезінде негізгі біліктілік пен машықтардың жеткіліксіз қалыптасқандығын байқатқан.
D+	– оқу материалының негізгі мазмұны ашылмаған; – оқу материалын білім алушы білмеген немесе оның анағұрлым немесе маңызды бөлігін түсінбегендігі анықталған.
D	– терминдерді пайдалану кезінде түсініктерді анықтауда қателіктер жіберген.
F	білім алушының тексеріліп отырған пән бойынша міндетті білімі мен машықтарының толығымен жоқтығы байқалады.

Жиынтық бағалау:
Сіздің қорытынды баға мына формула бойынша есептеледі: (АБ1+АБ2)· 0,6 + емт· 0,4

3. Курстың академиялық презентациясы:

«Екінші шетел тілі А2» түрік тілін меңгеру студенттің тұлғалық, қоғамдық және оқу-кәсіби өмір салалары тақырыбындағы мәтіндерді түсіну іскерлігін дәлелдемедегі бөліп көрсетілуге тиісті қағидаларды белгілеу; бағдарламада белгіленген тақырыптарға байланысты қарым-қатынас жасау кезінде тілді ұшқыр, грамматикалық тұрғыдан қатесіз және тиімді пайдалану іскерлігін көрсетеді.

Оқу курсының типі: БП/ТК

Пәннің мақсаты «Екінші шетел тілі А2» пәнін оқытудың негізгі мақсаты студенттердің негізгі жеткіліктілік А2 базалық стандарт деңгейінде мәдениаралық коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыру.

«Екінші шетел тілі А2» ***пәнінің негізгі міндеттері*** **6В01703 шетел тілі: екінші шетел тілі** ***ББ бойынша оқытудың келесі нәтижелерін (ОН...) қалыптастыру болып табылады:***

ОН6 - қабілеттеріне сәйкес жеке тұлғаны дамытуға бағытталған бағдарламалар мен оқыту әдістерін қолданады;

ОН9 - интеграцияланған пәндер мен тілді оқыту үшін қажетті материалдарды, білім беру ресурстарын, оның ішінде цифрлық және түпнұсқа мәтіндерді даярлайды және таңдайды;

ОН10 - әріптестерімен бірлесе отырып, сөйлеу әрекетінің төрт түрі бойынша негізгі және орта мектеп білім алушыларының пәндік және тілдік құзыреттіліктерін бағалау критерийлерін жасайды

4. Курстың академиялық саясаты:

Академиялық тәртіп ережелері:

•Әрбір аудиториялық сабаққа төменде келтірілген кестеге сәйкес алдын ала дайындалуыңыз керек. Тапсырманы дайындау тақырыбы талқыланатын аудиториялық сабаққа дейін аяқталуы тиіс.

•Үй тапсырмалары пән кестесінде көрсетілгендей семестр бойы үлестіріледі.

• Үй тапсырмаларының көпшілігі деректер қорының мысалында сұрау арқылы жауап беруге болатын бірнеше сұрақтардан тұрады; сізге сұрауларды орындау қажет болады және сіз алған жауаптар үй жұмысының келесі бөлігі үшін пайдалануға болады.

Академиялық құндылықтар: пән бағдарламасы тақырыптық принцип бойынша құрылған. Әр тақырып оның мазмұнын ашатын негізгі мәселелер тізімін қамтиды, дәрістік курста жүйелі түрде баяндалады және студенттергепрактикалық сабақтарда,

сондай-ақ өзіндік жұмыс барысында оқытылады. Осы мәселелерді білу студентке оқу процесінде, ал оқытушыға бақылау іс-шаралары кезінде пәннің жекелеген тақырыптарын меңгеру дәрежесін анықтауға мүмкіндік береді.
Мүмкіндігі шектеулі студенттер e-mail бойынша кеңес ала алады.

5. Ақпараттық ресурстар: (*Интернет-ресурстарды қоса алғанда)**
Оқу әдебиеттері: (*әлеуметтік-гуманитарлық бейіндегі пәндер бойынша соңғы 5 жылда, жаратылыстану пәндері бойынша - соңғы 10 жылда жарық көрген)**
1.İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2. İstanbul. 2 baskı, 2013
2.Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi. Gazi Üniversitesi, Ankara 2012
3.Yabancılar için Türkçe Ders kitabı, Talip Ayan, Almatı 2014
4.Türk Dili Gramerinin Temel Kuralları (Türkiye Türkçesi), TDK yay., Jean Deny, çev: Oytun Şahin.
5.http://www.turkceogretimi.com
6.http://www.bilgicik.com/yazi/turkce-ogretimi
7.http://www.turkcem.net

6. Күнтізбелік-тақырыптық жоспар:*(кестеде ұсынылған баллдар көрсетілген, кафедра шешімі бойынша олар өзгертуге болады; аудиториялық сабақтар мен СӨЖ (СРО) көлемі апта бойынша пән бағдарламасына байланыстыөзгертуге болады)**

Апта /күні	Тақырып атауы (дәріс, практикалық сабақ, СӨЖ)	Сағат саны	Ең жоғары балл
1	2	3	5
1	**Практикалық сабақ 1.** 1A. Gezelim görelim *Dil bilgisi:* Emir kipi.	3	7
2	**Практикалық сабақ 2.** 1B. Lokantada. Şiş kebap yapalım. Yemek siparişi. *Dil bilgisi:* İstek kipi. Dünya turu.	3	7
3	**Практикалық сабақ 3**. 1C. İnternette *Dil bilgisi:* yapım ekleri (-lı, -sız, -lık)	3	7
	СОӨЖ: 10 ve 11. etkinlikler. sayfa 19		13
4	**Практикалық сабақ 4**. 2A. Buluşlar-icatlar 2B. Geçen hafta sonu. *Dil bilgisi:* belirli geçmiş zaman; isim cümlelerinde belirli geçmiş zaman; bağlaçlar (çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bunun için, ile). Dünyadaki ünlüler. Kompozisyon	3	7
5	**Практикалық сабақ 5** 2C. Haberler. Dünyada ilkler. Dün neler yaptın? *Dil bilgisi:* vasıta eki ile	3	8
	Ev ödevi: 15. etkinlik, sayfa 33		13
6	**Практикалық сабақ 6** 3A. Neler olacak. Gelecek planları *Dil bilgisi:* Gelecek zaman. Bizim seçim vaatlerimiz. Gelecek tatilimiz. Giyim tarzları.	3	7
	СОӨЖ: 7. ve 8. etkinlikler, sayfa 40.		13
7-8	**Практикалық сабақ 7** 3B. Nereye gideceğiz?	6	8

	3C. Hava durumu *Dil bilgisi:* isim cümlelerinde gelecek zaman; karşılaştırma (gibi, kadar).		
	Ev ödevi: 10. etkinlik, sayfa 44.		10
	Аралық бақылау 1.		15+2
9	**Практикалық сабақ 8.** 4A. Evvel zaman içinde. Kim ne yapmış? *Dil bilgisi:* belirsiz geçmiş zaman.	3	5
	Ev ödevi: 7. etkinlik, sayfa 54.		
10	**Практикалық сабақ 9.** 4B. Masallar ve efsaneler. Yeni komşu. Keloğlan ve sihirli tas. Eşeğin sözü *Dil bilgisi:* Pekiştirme sıfatları, küçültme ekleri (-cık, -ca, - cağız).	3	7
11	**Практикалық сабақ 10.** 4C. Fıkralar. Fıkra anlatma *Dil bilgisi:* doğrudan anlatım (diye); bağlaçlar (hem hem, ne ne, ya ya)	3	7
	СОӨЖ: 6. etkinlik, sayfa 62		
12	**Практикалық сабақ 11.** 5A. Ne olur ne olmaz. Doğa olayları *Dil bilgisi:* Geniş zaman. Geniş zamanın çeşitli kullanımları.	3	7
	Ev ödevi: 8. etkinlik, sayfa 71		11
13	**Практикалық сабақ 12** 5B. Alışkanlıklar ve ricalar. *Dil bilgisi:*rica etme	3	7
	Ev ödevi: 6. etkinlik, sayfa 73		12
14-15	**Практикалық сабақ 13** 5C. Özetler. *Dil bilgisi:* - dır eki. Çalıkuşu Kitap dükkanı- diyalog yazma	6	8
	СОӨЖ: 10. etkinlik, sayfa 77		
	Аралық бақылау 2.		10
	Барлығы:	**45с.**	**100**

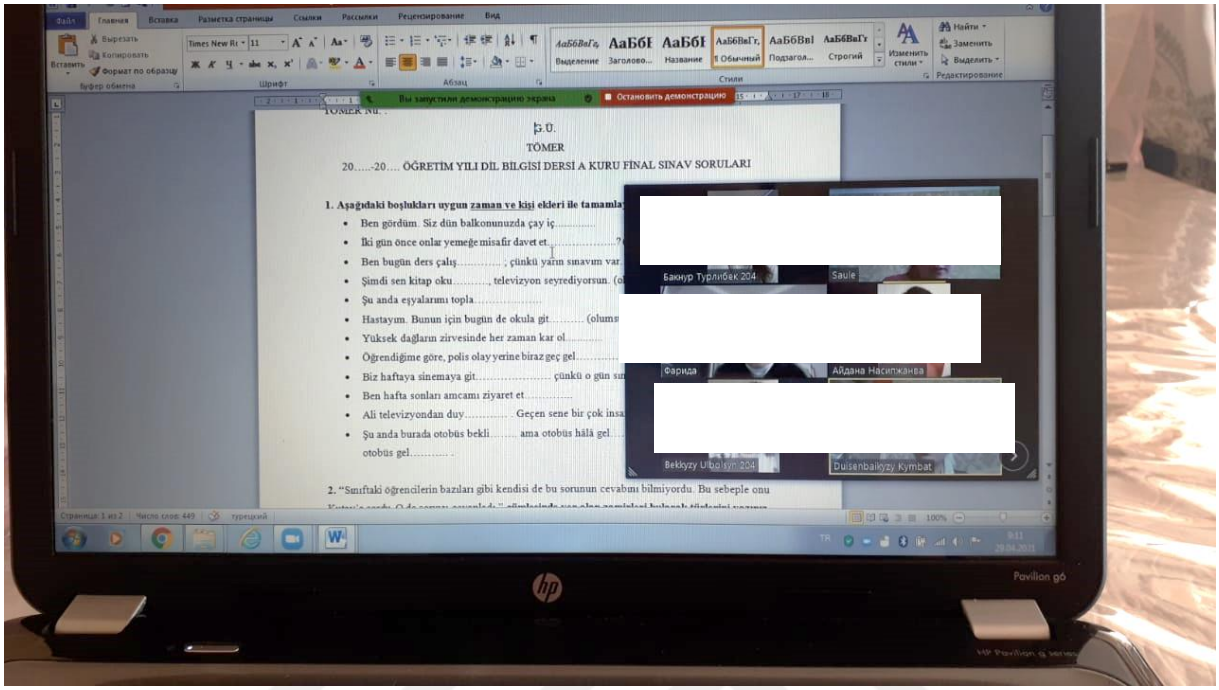
Оқытушы Коспаганбетова Н.Х.

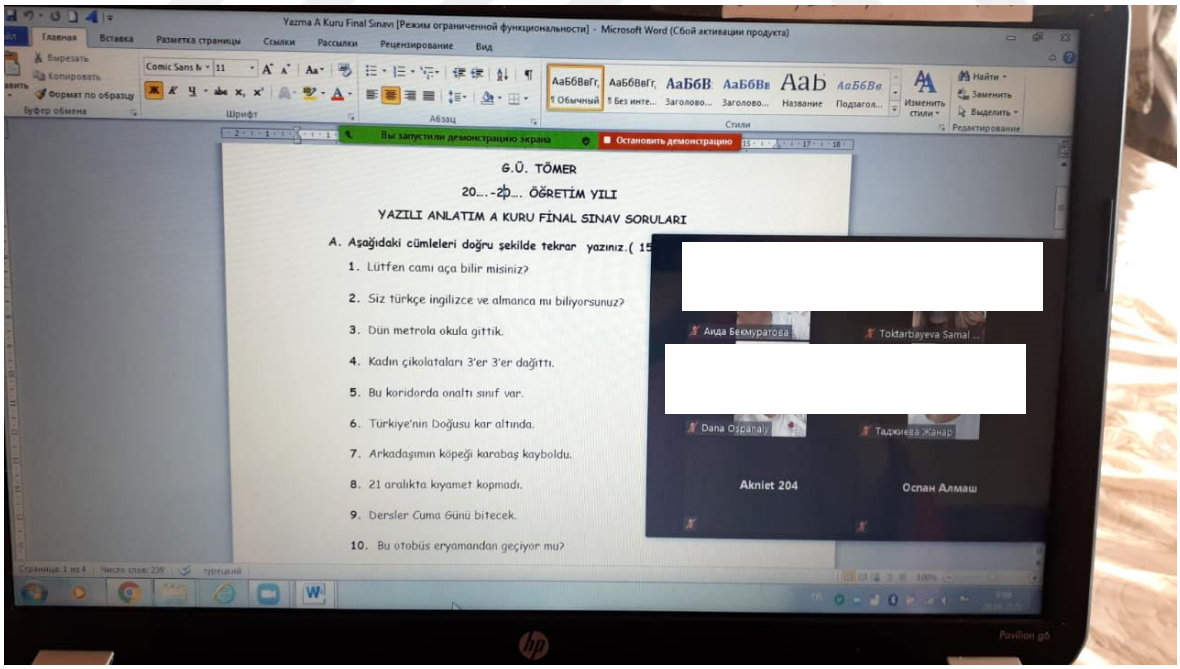
GÜNLÜK DERS PLANI

Tarih: 11 /01 /2021

Bölüm I	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf/ Düzey	2. sınıf / temel düzey
Ünitenin Adı	1. Gezelim Görelim
Konu	A. Mufakta
Dilbilgisi	A. Emir kipi
Önerilen Süre	50 dakika
Bölüm II	
Amaç	Konu ile ilgili yeni sözcükleri, emir kipi kurallarını kavramak ve uygulamak.
Kazanımlar	Farklı durumlarda Türkçeyi anlamlı ve etkili kullanabilir.
Yöntem ve Teknikler	İletişimsel dil öğretim yöntemi/ anlatım ve soru-cevap
Araç ve Gereçler	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, bilgisayar
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	- *Hazırlık aşaması:* Bu aşamadaki etkinlikler öğrenci ve öğrenmenle birlikte yapılır. Ardından yeni konuya geçiş yapılır. Yeni konu anlatılır. - *Gelişme:* Dilbilgisi konusuna yer verilir. Sayfa 9-10'da yer alan okuma ile dilbilgisi etkinlikleri yapılır. Ardından sayfa 11'deki etkinlikler yapılır. Yazma ve konuşma ile ilgili etkinlikler öğrenciler tarafından yapılır. Öğretmen kontrol eder. Anlamadıkları noktaları bir daha anlatır. Öğrenciler emir kipi kurallarını farklı durumlarda anlamlı kullanmaya çalışılır. Öğrenmene sorular sorulur. Öğretmen sadece Türkçede cevap verir ve yeni konuyu örneklerle açıklar. - *Sonuç:* Ders özeti yapılır.
Bölüm III	
Ölçme-Değerlendirme	Ders sonunda bireysel/grup değerlendirilmesi yapılır. Öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormaları beklenir.
Bölüm IV	
Dersin Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Önerilen süre içinde konu işlenmiş, öğrencilerin bilgi ve becerileri geliştirilmiştir. Değerlendirme yapılmış ve dersin amacına ulaşılmıştır.

EK 12. Deneysel İşlem Öncesi Öğrencilerin Fotoğrafları





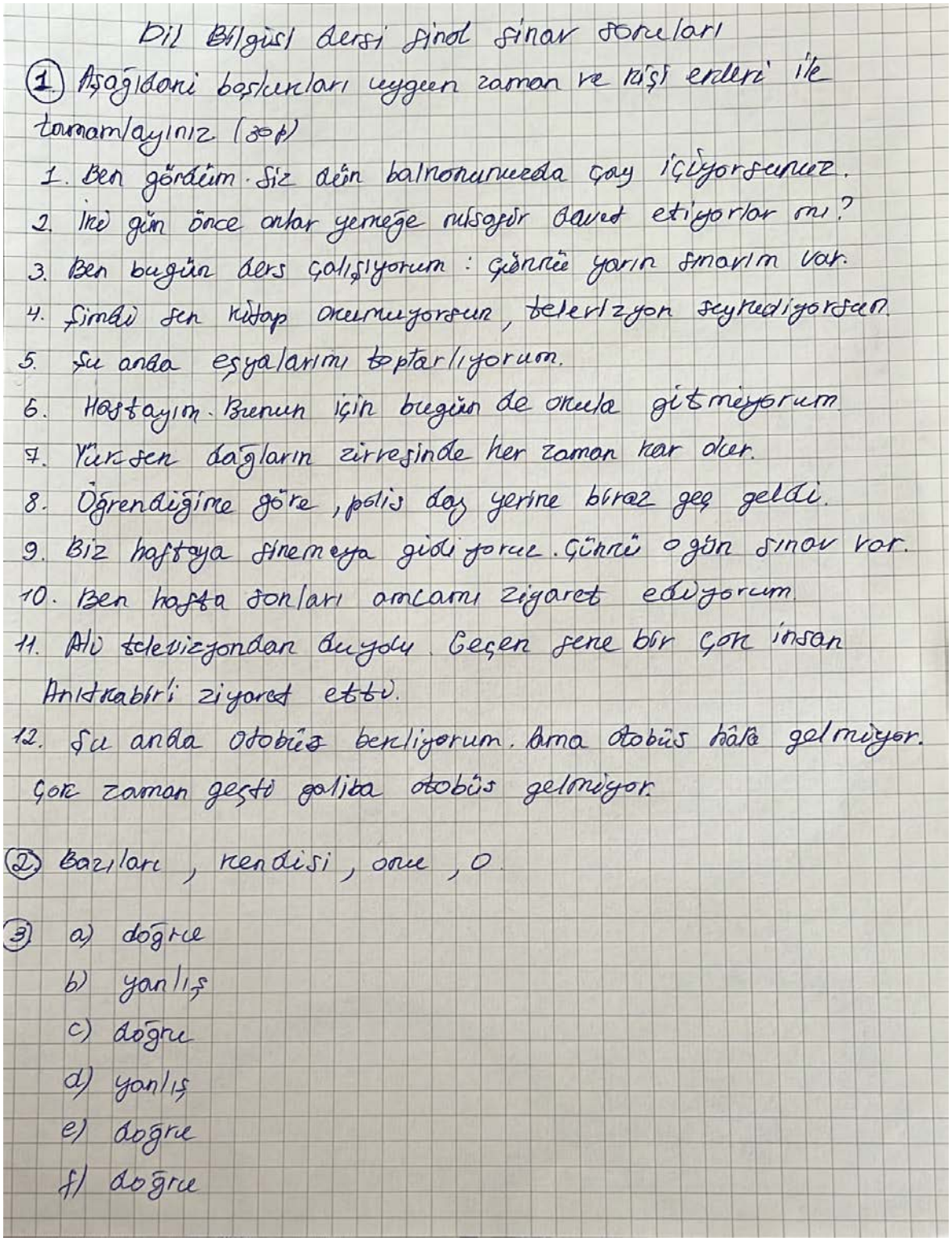
EK 13. Gazi TÖMER'in Yazma Değerlendirme Ölçeği

YAZMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

	Puan	Seviye	Ölçütler
İÇERİK	6	30-27	MÜKEMMEL – ÇOK İYİ: Konuya hâkim * kapsamlı * ana fikir ayrıntılı olarak geliştirilmiş * verilen konuyla tamamen ilgili
	5	26-22	İYİ-ORTA: Konuyla ilgili büyük oranda bilgi içeriyor * yeterince kapsamlı * ana fikir kısıtlı olarak geliştirilmiş * konuyla genel olarak ilgili ama ayrıntıdan yoksun
	4	21-17	VASAT-ZAYIF: Konuyla ilgili sınırlı bilgi içeriyor * yeterince kapsamlı değil * konu yeterince geliştirilmemiş
	3	16-13	ÇOK ZAYIF: Konuyla ilgili bilgi içermiyor * konuyla alakalı değil * değerlendirme yapmak için yeterli değil
DÜZENLEME	5	20-18	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Akıcı anlatım * fikirler açık bir şekilde belirtilmiş ve desteklenmiş * özlü * iyi organize edilmiş * mantıksal sıralama sağlanmış * tutarlı
	4	17-14	İYİ-ORTA: Biraz tutarsız * organizasyona pek dikkat edilmemiş ama ana fikir belirgin * yardımcı fikirler yetersiz * sıralama mantıklı ama eksik
	3	13-10	VASAT-ZAYIF: Akıcı değil * fikirler karışık veya birbirinden kopuk* mantıksal sıralamadan ve gelişimden yoksun
	2	9-7	ÇOK ZAYIF: Anlaşılmıyor * organizasyon yok * değerlendirme yapmak için yeterli değil
KELİME	6	20-18	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Kelime çeşitliliği üst düzeyde * kelime ve ifadelerin seçimi ve kullanımı etkili * kelime türlerine hâkim
	5	17-14	İYİ-ORTA: Kelime çeşitliliği yeterli * kelime ve ifadelerin seçiminde ve kullanımında bazen hata yapılmış ama anlamda bir belirsizlik yok
	4	13-10	VASAT-ZAYIF: Kelime çeşitliliği sınırlı * kelime ve ifadelerin seçimi ve kullanımında sık sık hata yapılmış * anlam karışık ve belirsiz
	3	9-7	ÇOK ZAYIF: Büyük ölçüde başka bir dilden doğrudan çeviri * kelime bilgisi zayıf * değerlendirme yapmak için yeterli değil
DİL KULLANIMI	6	25-22	MÜKEMMEL – ÇOK İYİ: Etkili birleşik cümleler * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi…) hatası çok az
	5	21-18	İYİ-ORTA: Basit ama etkili cümleler * birleşik cümlelerde küçük hatalar * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi…) ile ilgili, anlamı pek bozmayan hatalar
	4	17-11	VASAT-ZAYIF: Basit ve birleşik cümlelerde büyük hatalar * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi…) ile ilgili sık yapılmış hatalar * anlam karışık ve belirsiz
	3	10-5	ÇOK ZAYIF: Cümle oluşturma kuralları ile ilgili neredeyse hiç hâkimiyet yok * hatalarla dolu * anlaşılmıyor * değerlendirme yapmak için yeterli değil
YAZIM VE NOKTALAMA	5	5	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Yazım ve noktalama kurallarına hâkim * yazım, noktalama ve paragraflandırmada çok az hata
	4	4	İYİ-ORTA: Yazım, noktalama ve paragraflandırmada anlamı bozmayan bazı hatalar
	3	3	VASAT-ZAYIF: Yazım, noktalama ve paragraflandırmada sık hatalar * yazının okunaklılığı zayıf * anlam karışık ve belirsiz
	2	2	ÇOK ZAYIF: Yazım ve noktalama kurallarına hâkim değil * yazım, noktalama ve paragraflandırma hatalarıyla dolu * yazı okunaklı değil * değerlendirme yapmak için yeterli değil
Toplam 28			

Jacops, Zingraf, Wormuth, Hartfiel ve Hughey, (1981)'den uyarlanmıştır.

EK 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Deneysel İşlem Öncesi Kâğıtları



Dil Bilgisi dersi final sınav soruları

(1) Aşağıdaki boşlukları uygun zaman ve kişi ekleri ile tamamlayınız. (30p)

1. Ben gördüm. Siz dün balkonunuzda çay içiyorsunuz.
2. İki gün önce onlar yemeğe misafir davet ediyorlar mı?
3. Ben bugün ders çalışıyorum: Çünkü yarın sınavım var.
4. Şimdi sen kitap okumuyorsun, televizyon seyrediyorsun.
5. Şu anda eşyalarımı toplarlıyorum.
6. Hastayım. Bunun için bugün de okula gitmiyorum.
7. Yüksek dağların zirvesinde her zaman kar der.
8. Öğrendiğime göre, polis dağ yerine biraz geç geldi.
9. Biz haftaya sinemaya gidiyoruz. Çünkü o gün sınav var.
10. Ben hafta sonları amcamı ziyaret ediyorum.
11. Ali televizyondan duyuru. Geçen sene bir çok insan Anıtkabir'i ziyaret etti.
12. Şu anda otobüs bekliyorum. Ama otobüs hâlâ gelmiyor. Çok zaman geçti galiba otobüs gelmiyor.

(2) Bazıları, kendisi, onu, o.

(3) a) doğru
b) yanlış
c) doğru
d) yanlış
e) doğru
f) doğru

④ a) ben, sizin
b) kim
c) onlara, kendileri
d) ben

⑤ masa örtüsü, yemekleri, sonra bardakları.

⑥ Ben iki aydan beri Türkiye'de yaşıyorum. Ben her sabah saat 07.15'te uyanıyorum. Önce banyo gidiyorum. Banyoda elimi, yüzümü yıkıyorum. Sonra kahvaltı yapıyorum. Kahvaltıda peynir, zeytin, bal ve ekmek yiyorum, çay içiyorum. Kahvaltı sonra evden çıkıyorum ve dolmuşla okula gidiyorum. Dolmuştan iniyorum ve biraz yürüyorum. Bazen yürümek yorucu yorum. Dersler dokuzda başlıyor ve döde çeyrek kala bitiyor. Dersten sonra Ahmet'le birlikte yurda dönüyorum. Ahmet, ben daha hızlı yürüyor. Yurtta akşam yemeği yiyorum. Yemekten sonra odamda ödevlerimi yapıyorum. Saat 08.00'den 10.00'a kadar kitap okuyorum. İnternette ailemle konuşuyorum. Saat en geç on birde uyuyorum. Benim bir günüm böyle geçiyor.

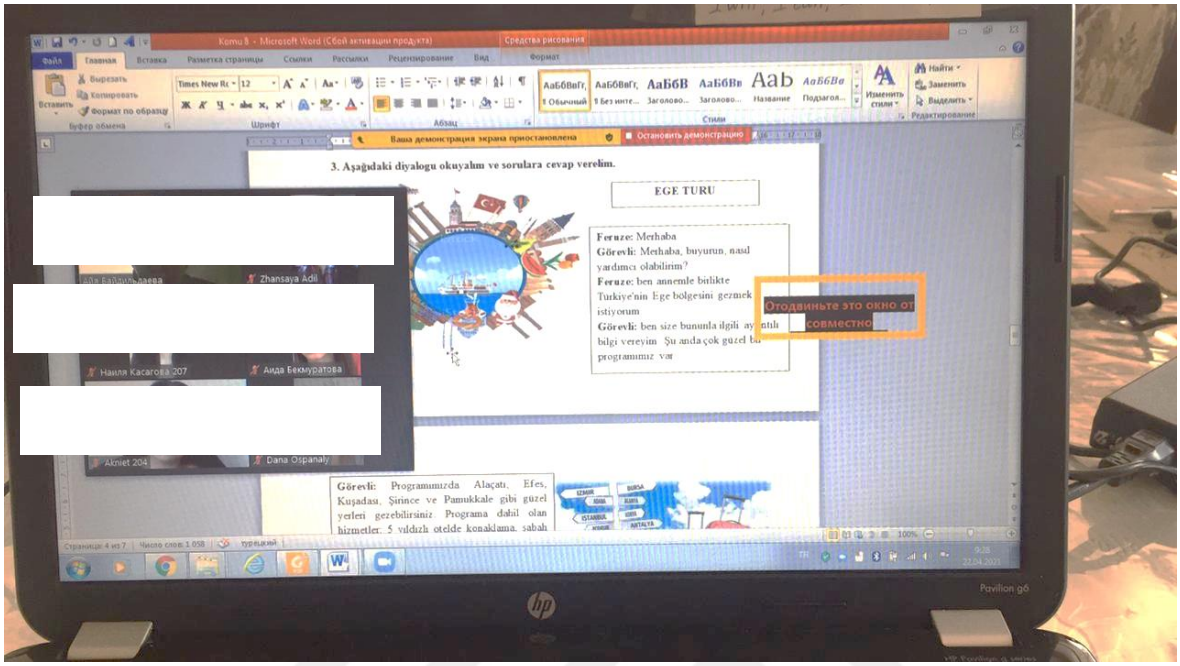
En sevdiğiniz mevsim hangisidir? Niçin? Açıklayınız.

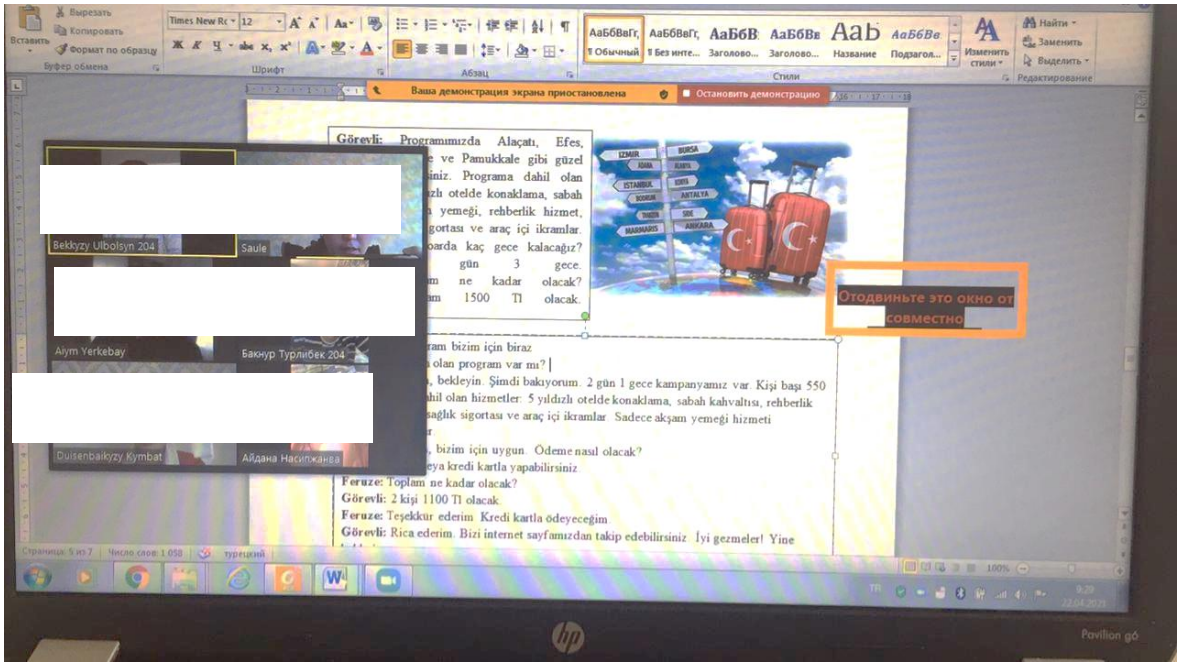
Benim en sevdiğim mevsim yaz mevsimi. Çünkü yazın doğdum. Yaz çok sıcak ve güzel. Meyveler ve sevzeler var. Ben dostlarımla göle gidiyorum. Akrabalar eve geliyor biz mutlu oluyoruz. Çünkü tatlı getiriyorlar. Yazın çok geziyorum. Başka şehre gidiyorum. Benim büyük köpeğim var. Oda yaz mevsimini seviyor. Bizim bahçemiz var ve yazın güzel oluyor. Yazın okul yok. Her günde futbol oynuyorum. Ama çok terliyorum. Yaz mevsiminde babam ve ben bahçede meyveler topluyoruz. Benim yazın küçük kardeşimle havuza gidiyorum. Annem evde dondurma her gün yapıyor. Ben yaz mevsimini çok seviyorum.

En sevdiğim mevsim.

Ben kış ve yaz mevsimi seviyorum. Kışta ortam beyaz, yazın sıcak oluyor. Kışta arkadaşlarım ile gezerim. Yazın piknik yaparız. Mangıstau'da yaz çok sıcak geçiyor. Kışta soğuk oluyor. Kışta burası soğuk olsa da eğlenceli dir. İlkbahar yağmurlu. Bu sebeple ilk bahar sevmiyorum. Son baharda çok yağmur var. Ben yağmuru sevmiyorum.

EK 15. Deneysel İşlemin Öğrenci Fotoğrafları ve Kâğıtları





6. Aşağıdaki cümleleri uygun ekler ile tamamlayınız.

1. Online alışverişte indirim.....ları..... fiyatlar sizleri bekliyor.
2. Kablo.....lu.. kulaklık değil kablo .....suz..... kulaklık sağlığa zararlıdır.
3. Marka .....sı.. göz .....ları..... fiyatlarını öğrenebilir miyim?
4. Annem meyve .....si.... özellikle elma .....sı.... keki seviyor. Sipariş verelim mi?
5. Siyah saç .....lı..... ve ela göz .....lı... arkadaşım fotoğrafına yorum yazdım.
6. Buradan kış .....lık..... giyimlere bakmak için "yukarı çık" butonunu tıklayınız.
7. Amazon kart .....sı.... online alışveriş hizmetini açtı.
8. Gelecekte akıl.....lı..... şehirler yapılacaktır.
9. Günümüzde doktor.....luk.... önemli meslektir.
10. Çocuklar için güven.....li..... internet ortamı oluşturmak önemlidir.

OKUMA

ONLİNE DÜĞÜN

7. Metni okumadan önce resimlere bakınız. Sizce metin ne hakkında?

8. Aşağıdaki metni okuyunuz. Metindeki cümleleri uygun eklerle tamamlayınız.

Koronavirus birçok ülkede alışkanlıkları değiştirmektedir. Bu yıl pandemi sebebiyle birçok çift online düğün yaptı. Rusya'ya bağ.....lı..... Başkurdistan'ın başkenti Ufa'da Liliya ve Vahit çifti online düğün yaptı. Liliya ve Vahit akrabaları ve arkadaşlarını görüntü.....lü.... arama ile bir araya topladı. Gelin.....lık.... ve damat.....lık.... giydiler. Ekranın karşısına geçtiler. Genç çift ekran başında düğün pastasını kesti. Sonra dans etti. Akrabaları ve arkadaşları dört kişi .....lık.... masada evli.....lık kutlama mesajlarını ilettiler. Onlar da çevrim içi ortamında dans ettiler ve genç çifte destek verdiler.

5. Aşağıdaki cümleleri anlamına göre uygun belirli geçmiş zaman ekleriyle tamamlayınız.

1. Geçen hafta çok yorgundum bu yüzden düğüne gidemedim. (yorgun)
2. Ali geçen yıl Türkistandaydı mı? Hayır, Ali Türkistanda değildi. Türkiye'deydi. (Türkistan)
3. Dün sırtım çok ıslandı çünkü hava yağmurluydu. (yağmur)
4. Hava çok soğuktu bu nedenle denize girmedik. (soğuk)
5. Geçen hafta Ayşe bizim eve oldu. (ev)
6. Dört sene önce öğrenci oldum. Şimdi ise öğretmeniz. (öğrenci)
7. Şehir büyüktü bu yüzden çok gezmedik. (büyük)
8. Hafta sonu derse bakmadım. Çünkü rahatsız oldum. (rahatsız)
9. Arkadaşımla sinemaya gittim. Orası çok kalabalık oldu. (kalabalık)
10. Yaz tatilinde Türkiye'ye gelemedim bu sebeple seni ziyaret edemedik. (Türkiye)

6. Aşağıdaki metni Kazakçadan Türkçeye çevirelim. Metni Türkçede tekrar yazalım.

Жазғы демалыс

Менің жазғы демалысым өте қызықты болды. Біз отбасымызбен теңізге бардық себебі біз теңізді сағындық. Ауа райы қатты ыстық еді. Інім екеуміз теңізге түстік. Су таза және жылы еді. Анам теңізде жүзуді білмейді сол себепті теңіз жағалауында демалды. Акем айналаны кезді және бізді суретке түсірді. Кешкісін біз досымыздың үйіне бардық. Үйдің бақшасында шәй іштік, әңгімелестік. Мен қатты шаршаған едім сондықтан ерте ұйқыға кеттім. Демалысымыз осылай тез өтті. Маған бұл демалыс қатты ұнады себебі демалыста бақытты едім.

Benim yaz tatilim çok güzel oldu. Bir ailemiz ile denize gittik. Çünkü denizi özledik. Hava durumu çok sıcak oldu. Kardeşim ile denizde yüzdük. Su temiz ve ılık oldu. Babam gezdi. Bizi foto çekti. Biz arkadaşın evine akşam gittik. Bahçede çay içtik. sohbet ettik. Ben yorgun oldum ve uyudum. Tatil çok hızlı geçti. Tatili çok sevdim. Tatilde mutlu oldum.

7. Çeviri yaparken zor olan noktalar nelerdir? Çevirirken Kazakça ve Türkçede ortak olan kelimeler var mı?

- İnternet sitesine baktın mı? Bugün hava yağmur**lu** mu?
- Ablam online mağazadan akıl**lı** telefon satın aldı.
- Ahmet online yemek siparişi verdi.

Sıfat yapım eki **(-sız)** isimlerden sonra gelir. Eklendiği kelimeyi sıfat yapar. Bu ek Türkçe ve Kazakçada **"yokluk"** anlamında kullanılır.

- Telefondaki faydas**ız** oyunlarla zaman geçirme.
- Kart**sız** internet alışverişi yapamazsın.
- Bu kafede wi-fi şifre**siz** çalışıyor.

-lık eki isim ve isim soylu kelimelere gelerek soyut isimler, alet ve meslek isimleri türetir.

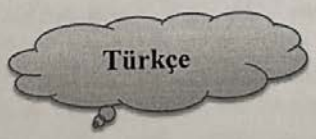
- İnternet üzerinden IKEA'dan kitap**lık** siparişi verdik.
- Günümüzde bilgisayarcı**lık** gerekli bir alandır.
- Dört günlük "Gençlik" çevrim içi (online) konferansı başladı.

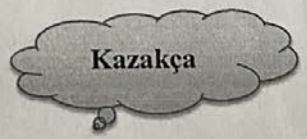
4. Aşağıdaki kelimelere (-lı) ve (-sız) eklerini gerektiği yerlere getirerek tamamlayınız.

Örnek: şeker**li**	şeker**siz**
Tuz tuzlu	tuzsuz
Elma li	elmasız
Sabır lı	sabırsız
Sağlık lı	sağlıksız
Uzun boy lu	boysuz
Mavi göz lü	gözsüz
Ücret li	ücretsiz
İndirim li	indirimsiz
Şifre li	şifresiz
Takip ~~çi~~ li	takipsiz

KARŞILAŞTIRALIM .....

5. Yukarıda (-lı) ve (-sız) ekleriyle tamamlanan kelimelerin hangisi Kazakçada bulunmaktadır? Kelimeleri Kazakça ve Türkçe kutusuna karşılaştıralım ve yerleştirelim.





tuzsuz, sabırsız
elmasız, tuzlu
sabırlı,
boylu, gözlü

tuzsuz, sabırsız,
boysuz, elmasız
tuzlu, sabırlı
boylu, gözlü

9. Metinle ilgili aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

- Metindeki olay nerede geçiyor?
- Metnin baş kahramanları kimler?
- Online düğün nasıl geçti?
- Sizce online düğün eğlenceli mi? Pandemi sürecinde ülkenizde insanlar online düğün yaptılar mı?
- Sizce gelecekte online düğün devam edecek mi?

DİKKAT EDELİM .....

- **Kazakça ve Türkçede birçok ortak kelimeler vardır. Bazı kelimeler aynı olarak kullanılsa da bazı kelimeler ses değişmelerine uğramıştır.**
- **Örneğin:** marka, kart, ekran, düğme, kent, hizmet, sebep, kahraman, fayız, saç, göz, kulak, giyim, akıl, sabır vb. kelimeler.
- **Kazakça ve Türkçede yazım biçimi aynı ama anlamı farklı kelimeler vardır. Örnek olarak,** cihaz, memleket
  Kazakçada **cihaz** (jiyhaz) kelimesi **mobilya, ev eşyaları** anlamında kullanılır.
  Türkçede **cihaz** kelimesi mobilya değil **aygıt** anlamında kullanılır.
  Kazakçada **memleket** kelimesi sadece **ülke** anlamında kullanılır.
  Türkçede bu kelimenın birkaç anlamı vardır. **1. Ülke; 2. Bireyin doğduğu ve büyüdüğü yer (şehir, yurt); 3. İklim ve üretim bakımından ele alınan bölge.**

10. *Düğme, fayız, saç, göz, kulak, giyim* gibi kelimelerde hangi ses değişmeleri yer almıştır? Kelimelerin Kazakçadaki karşılığını yazalım ve farklı olan seslerin altını çizelim.

1. Düğme → tüyme
2. Fayız → fayız
3. Saç → sas
4. Göz → köz
5. Kulak → qulak
6. Giyim → kiyim

KONUŞMA

11. Aşağıdaki sorulara cevap verelim.

- İnternette hangi sosyal medya sitelerini kullanıyorsunuz?
- Sosyal medya sitelerinde kendinizden bahsediyor musunuz?

12. Aşağıdaki duruma bakarak bir diyalog yapalım.

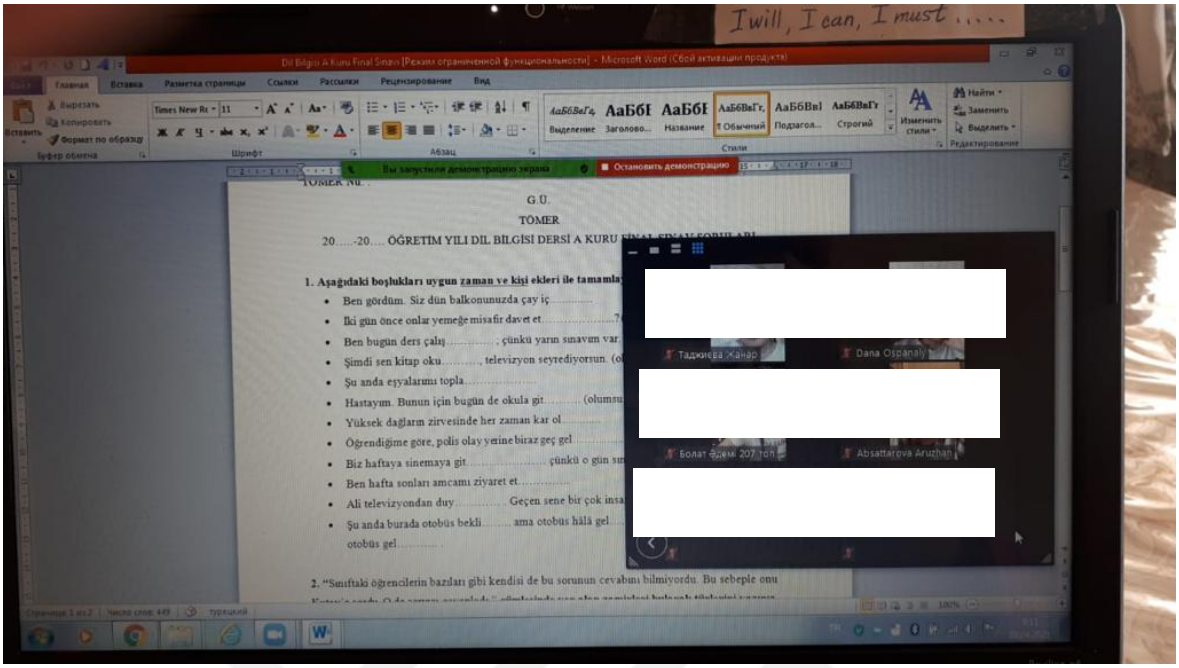
Sizin instagramda lezzetli yemek tarifleri ile ilgili hesabınız vardır. Ancak çok takipçiniz yoktur. Arkadaşınız Ali'nin ise başarılı bir instagram hesabı vardır. Siz arkadaşınızdan tavsiye almak istiyorsunuz. Ali size hesap büyütme stratejilerini sövlüvor.

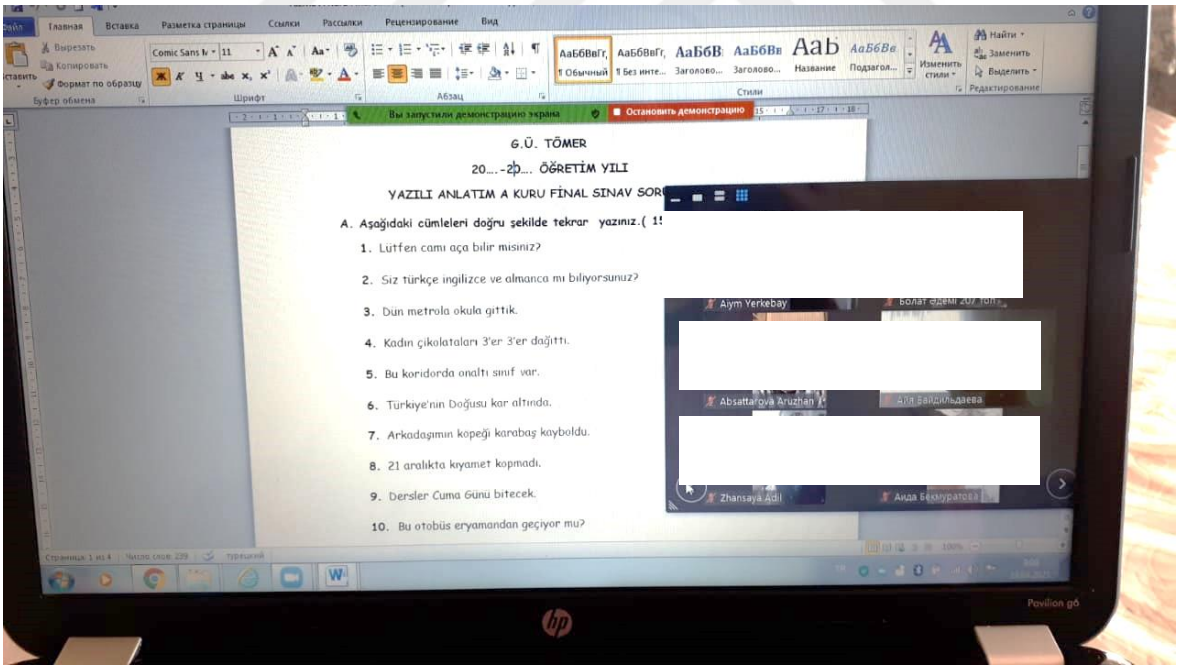
BENİM ÖZGEÇMİŞ SİTEME HOŞGELDİNİZ!

Merhaba benim adım Akniyet

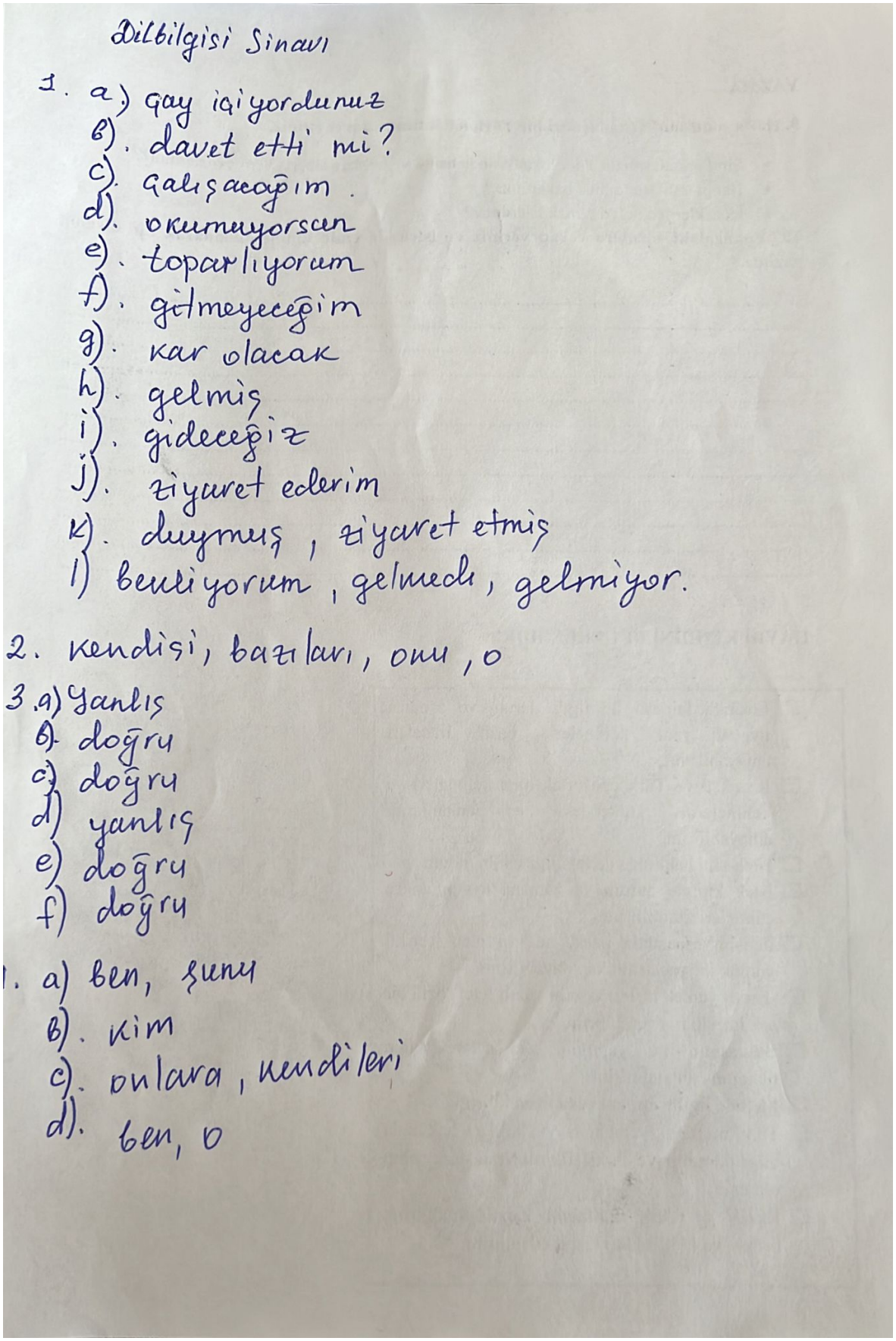
Ben yakında instagram hesabı açtım. 1 yıl oldu. Ama dostlarım çok az. Ben çok fotoraf koydım. Fotoraflaım çok guzel oldu. Ben her gun 5 saat siteme bakıyorum. Bazı zaman instagrama sıkılyorum. Çok adamlar bu siteni kulanıyor. Benim telefon eski oldu için ben az kulanıyorum. Çünki ders çalışıyorum. Ama arabada otabuste instagrama giriyorum. Arkadaşlarıma konuş-yorum. instagram paydalı oldu. Çünki adamlar para alıyorlar. Yani çok adamlar instagram ömir süruyor.

EK 16. Deneysel İşlem Sonrası Öğrencilerin Fotoğrafları





EK 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Deneysel İşlem Sonrası Kâğıtları



Dilbilgisi Sınavı

1. a) Çay içiyordunuz
b). davet etti mi?
c). Çalışacağım.
d). okumuyorsun
e). toparlıyorum
f). gitmeyeceğim
g). kar olacak
h). gelmiş
i). gideceğiz
j). ziyaret ederim
k). duymuş, ziyaret etmiş
l) bekliyorum, gelmedi, gelmiyor.

2. kendisi, bazıları, onu, o

3. a) yanlış
b) doğru
c) doğru
d) yanlış
e) doğru
f) doğru

1. a) ben, şunu
b). kim
c). onlara, kendileri
d). ben, o

5. a). onun evine, maden işçisi, sokak lambaları, duvar saatine, masa örtüsü, yemekleri.

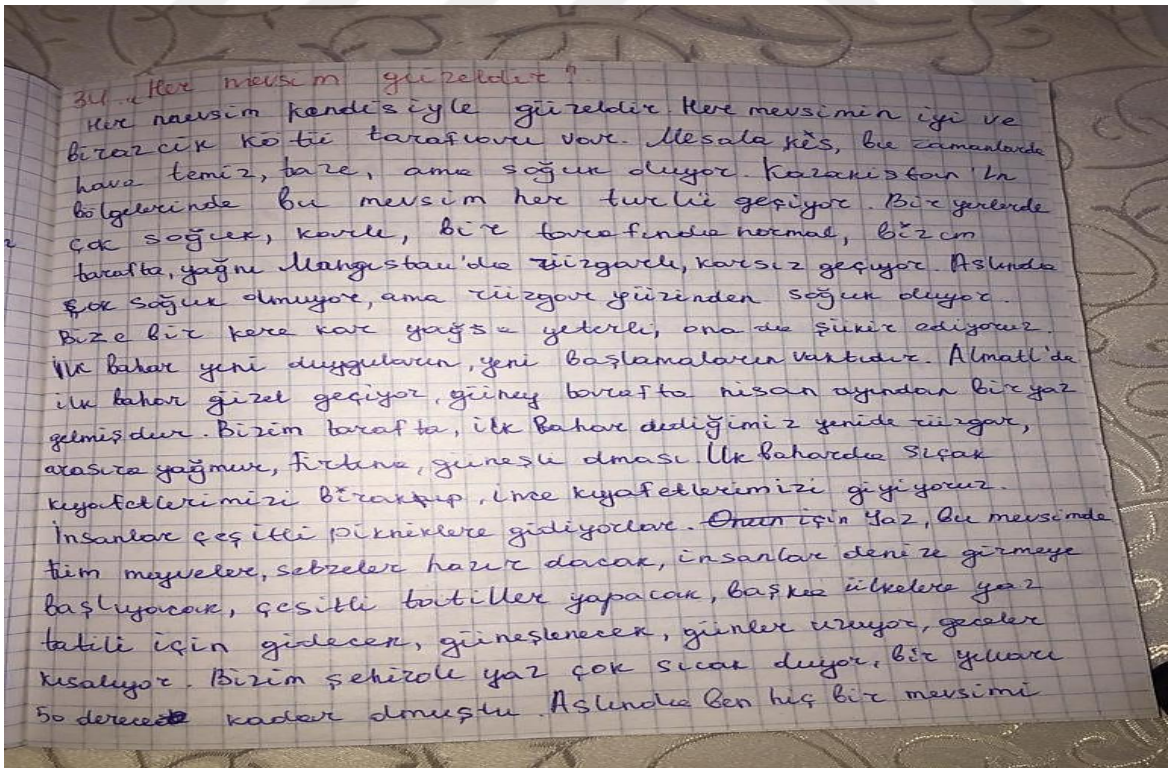
6. a) aydan beri
b). sabah saat 07.15'te;
c). banyoya, elimi ve yüzümü;
d). kahvaltı
e). yürümekten
f). benden
g). yemek
h). 08.00'den 10.00'a kadar

Yazılı Anlatım soruları

1. dürbün camı açabilir misiniz?
2. Siz Türkçe, İngilizce ve Almanca biliyor musunuz?
3. Dün metrola okula gittik.
4. kadın çikolatları üçer üçer dağıttı.
5. Bu koridorda on altı sınıf var.
6. Türkiye'nin doğusu kar altında.
7. Arkadaşımın köpeği, Karabaş kaybolduı.
8. 21 Aralıkta kıyamet kopmadı.
9. Dersler cuma günü bitecek.
10. Bu otobüs Erzaman'dan geçiyor.
11. —
12. Ali Demir.
13. kedi yavrusu
14. —
15. güneş.

En sevdiğiniz mevsim hangisidir? Niçin? Açıklayınız.

Benim en sevdiğim mevsim yazdır. Bence her kişi yazı seviyor. Yaz mevsimi başka mevsimlere göre güzeldir. Çünkü yazda arkadaşlarımla havuza gidiyoruz ve geziyoruz. Büyük eğlence parklara gidiyoruz. Her gün piknik yapıyoruz. Mesela ben hafta sonları dostlarımı ere davet ediyorum. Fakat en kötüsü çok sıcak oluyor. Böylece ben sıcakta erde kalmayı seçiyorum. Ama babam ve anneme evin işlerine yardım ediyorum. Yaz mevsimi böyle geçiyor. Yaz mevsimin en iyi tarafı karpuz ve ravunların pazara gelmesi. Biz onları satın almaya her gün pazara gidiyoruz. Onun dışında meyvelerde olgun olmaya başlar. Bizim bahçe büyük ve güzeldir. Orada hem meyve ağaçlar var hem de sebze ağaçları var. Yazın her şey güzel oluyor. Tişörtle geziyoruz. Yazın hayvanları yaylaya taşıyoruz. Son baharda geri götüriyoruz. Yaz mevsimi benim için böyledir. Neredeyse bütün doğa, hava harika olacak mevsim yazdır.



34. Her mevsim güzeldir?

Her mevsim kendisiyle güzeldir. Her mevsimin iyi ve biraz çok kötü taraflarını var. Mesela kış, bu zamanlarda hava temiz, taze, ama soğuk oluyor. Kazakistan'ın bölgelerinde bu mevsim her türlü geçiyor. Bir yerlerde çok soğuk, karlı, bir tarafında normal, bizim tarafta, yağmur Mangistau'da rüzgarlı, karsız geçiyor. Aslında çok soğuk olmuyor, ama rüzgar yüzünden soğuk oluyor. Bize bir kere kar yağsa yeterli, ona da şükür ediyoruz. İlk bahar yeni duygularını, yeni başlamalarını vaktidir. Almatı'da ilk bahar güzel geçiyor, güney tarafta nisan ayından bir yaz gelmiş olur. Bizim tarafta, ilk bahara dediğimiz yerde rüzgar, arasıra yağmur, fırtına, güneşli olması. İlk baharda sıcak kıyafetlerimizi bırakıp, ince kıyafetlerimizi giyiyoruz. İnsanlar çeşitli piknikelere gidiyorlar. ~~Onun için~~ Yaz, bu mevsimde tüm meyveler, sebzeler hazır olacak, insanlar denize girmeye başlıyorlar, çeşitli tatiller yapacak, başka ülkelere yaz tatili için gidecek, güneşlenecek, günler uzuyor, geceler kısalıyor. Bizim şehirde yaz çok sıcak oluyor, bir yılları 50 dereceye kadar olmuştu. Aslında ben hiç bir mevsimi

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..