



**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRENEN SOMALİLİ ÖĞRENCİLERİN SÖZLÜ ANLATILARINDAKİ**

**FİİL VARLIĞI VE FİİL-TAMLAYICI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hakan KEKLİK**

**BURSA**

**2021**





**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRENEREN SOMALİLİ ÖĞRENCİLERİN SÖZLÜ ANLATILARINDAKİ**

**FİİL VARLIĞI VE FİİL-TAMLAYICI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hakan KEKLİK**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Süleyman EROĞLU**

**BURSA**

**2021**

## Ön Söz

Türkçenin yabancılara öğretiminde son yıllarda oldukça ilerleme kaydedilmiş ve öğretim kurumları, öğretim materyalleri, akademik çalışmalar, alanda görev yapan öğretici ve öğrenenlerde hızlı bir artış görülmüştür. Bu durum; dilimiz ve kültürümüzün öğretimi, tanıtımı açısından çok önemli bir gelişme olmasının yanında gelişmelerin hızlı olması öğretenler ve öğrenenler açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerekli kimi adımların atılmasını zorunlu kılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin niteliğinin ve kalitesinin artırılması adına atılan adımları ortaya konan akademik çalışmalardan da anlayabilmek mümkündür.

Yabancı dil öğrenmede başarıya ulaşmak için, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her birinde yetkinliğe sahip olmak gerekmektedir. Bunun için de bu dört becerinin eşit oranda gelişmesi ve geliştirilmesi gerekmekte ve her becerinin en iyi şekilde öğretilmesi, öğrenme ve öğretim sırasında karşılaşılan zorlukları aşmak için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Alanyazına bakıldığında, anlatma becerilerinden olan ve dinlemeyle birlikte iletişimin temelini oluşturan konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hem öğrenirken hem de dili kullanırken zorlandıkları; öğretenlerin de öğretiminde zorluk yaşadığı konuların başında fiil-tamlayıcı ilişkisi yer almaktadır. Bu konuda alanyazında yeter oranda araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki biçimbilgisel istem kullanımları ve hataları incelenmiş ve bununla ilgili tespitlerde ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlü anlatılarıyla ilgili ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, son yıllarda iki ülke arasında gelişen siyasi, ekonomik, askeri ilişkiler neticesinde Türkçeye olan ilginin arttığı ülkelerden olan Somali'den gelen öğrencilerin

konuşma becerilerindeki fiil varlığı ve fiil-tamlayıcı ilişkisi incelenmiştir. Beş bölümden oluşan tezin birinci bölümü olan “Giriş” bölümünde problem durumu araştırma soruları ve yöntemle ilgili bilgilere; ikinci bölümde Türkçe öğretimi ve fiil-tamlayıcı ilişkisi konusu ile ilgili literatür bilgilerine; üçüncü bölümde araştırma yöntemine; dördüncü bölümde araştırmanın bulgularına ve beşinci bölümde sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Ekler bölümünde ise Somalili öğrencilerin konuşmalarından örnekler yer almaktadır. Araştırmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına, konuşma becerisi ve fiil-tamlayıcı ilişkisi çalışmalarına katkı sağlaması ümit edilmektedir.

Tez çalışmam süresince desteğini eksik etmeyen, çalışmamın her adımında engin bilgi birikimi ve değerli görüşleriyle bana rehber olan değerli danışmanım Doç. Dr. Süleyman Eroğlu’na teşekkür ederim. Ayrıca tezin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen tezimin bilimsel, tutarlı olmasına yardımcı olan Doç. Dr. Mustafa Uluocak’a ve Arş. Gör. Dr. Ozan İpek’e, veri toplama sürecinde yardımcı olan Somalili öğrencilere, veri çözümleme sırasında desteğini esirgemeyen Esat Gazan’a ve hayatımın her anında olduğu gibi tezimin de tamamlanmasında bana destek olan sevgili eşime teşekkürü bir borç bilirim.

## Özet

- Yazar** : Hakan KEKLİK
- Üniversite** : Bursa Uludağ Üniversitesi
- Anabilim Dalı** : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
- Bilim Dalı** : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Tezin Niteliği** : Yüksek Lisans Tezi
- Sayfa Sayısı** : XVII + 110
- Mezuniyet Tarihi** : 12 / 10 / 2021
- Tez** : Türkçe Öğrenen Somalili Öğrencilerin Sözlü Anlatılarındaki Fiil Varlığı ve Fiil-Tamlayıcı İlişkisi Üzerine Bir İnceleme
- Tez Danışmanı** : Doç. Dr. Süleyman EROĞLU

### **TÜRKÇE ÖĞRENEN SOMALİLİ ÖĞRENCİLERİN SÖZLÜ ANLATILARINDAKİ FİİL VARLIĞI VE FİİL - TAMLAYICI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığını tespit edip sınıflandırmak, fiillerin almış olduğu tamlayıcıların kullanımındaki hataları tespit etmek ve çözüm önerilerinde bulunmaktır. Araştırmada Bursa Uludağ Üniversitesinde öğrenim gören 25 Somalili öğrenciden çeşitli konularda sözlü anlatımlarda bulunmaları istenmiştir. Bu anlatımlardaki fiil varlığı tespit edilerek sınıflandırılmıştır. Ayrıca fiillerin tamlayıcılarının kullanımına yönelik ne gibi yanlışlıklar yapıldığı tespit edilerek bu doğrultuda yanlışlıkları önlemeye ve düzeltmeye yönelik kalıcı öğrenmeyi sağlamak için yapılması gerekenlerle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında 546 farklı fiil kullandığı ve bu fiillerin içerik olarak tasnifinde %46'sının oluş bildiren fiiller, %39'unun

kılış/kılınış bildiren fiiller, %15'inin de durum bildiren fiillerden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca fiillerin biçim olarak tasnifinde de Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında kullandıkları fiillerin %40,48'i birleşik, %37,55'i türemiş ve %21,97'si de kök fiillerden oluşmaktadır.

Somalili öğrencilerin kullandığı fiillerin tamlayıcılarının kullanımına ait bulgularda ise kullanılan fiillerin %54'ünde hata yapılmazken %46'sında hata yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan tüm öğrencilerin sözlü anlatılarında tamlayıcı hatası yaptığı tespit edilmiştir. Yapılan hataların %54,65'i eksiltme, %39,75'i değiştirme ve %5,60'ı ekleme hatasıdır. En çok yanlış yapılan durum eklerinin ise %37,42 ile belirtme durumu, %31,39 ile yönelme durumu, %11,53 ile bulunma durumu, %8,88 ile vasıta durumu, %5,18 ile ayrılma durumu, %4,02 ile yalın durum ve %1,59 ile eksiz belirtme durumu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu bulgular da çeşitli alt başlıklar altında detaylandırılmış ve örneklendirilmiştir. Araştırmanın Somalililere Türkçe öğretimine ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Fiil varlığı, fiil-tamlayıcı ilişkisi, konuşma becerisi, Somalili öğrenciler, sözlü anlatım, yabancılara Türkçe öğretimi.

## **Abstract**

<b>Author</b>	: Hakan KEKLİK
<b>University</b>	: Bursa Uludag University
<b>Field</b>	: Turkish and Social Sciences Education
<b>Branch</b>	: Teaching Turkish as Foreign Language
<b>Degree Awarded</b>	: Master
<b>Page Number</b>	: XVII + 110
<b>Degree Date</b>	: 12 / 10 / 2021
<b>Thesis</b>	: A Study on the Verb Presence and Verb-Complement Relationship in the Verbal Narratives of Somali Students Learning Turkish
<b>Supervisor</b>	: Doç. Dr. Süleyman EROĞLU

### **A STUDY ON THE VERB PRESENCE AND VERB-COMPLEMENT RELATIONSHIP IN THE VERBAL NARRATIVES OF SOMALI STUDENTS LEARNING TURKISH**

The aim of this research is to detect and classify the presence of verbs in the oral narratives of Somali students learning Turkish, to detect errors in the use of morphological claims that verbs have taken, and to suggest solutions. In the research, 25 Somali students studying at Bursa Uludağ University were asked to make oral expressions on various subjects. The existence of verbs in these expressions has been determined and classified. In addition, it was determined what kind of mistakes were made regarding the use of verbs and suggestions were made about what should be done in order to prevent and correct mistakes in order to ensure permanent learning.

According to the results of the research, it was determined that Somali students used 546 different verbs in their oral narratives, and in the classification of these verbs as content,



46% were verbs expressing occurrence, 39% were verbs expressing behavior, and 15% were verbs expressing status. In addition, in the classification of verbs, 40.48% of the verbs used by Somali students in their oral narratives are compound, 37.55% are derived and 21.97% are root verbs.

In the findings of the use of the verbs used by the Somali students, it was determined that while 54% of the verbs used, errors were not made, while 46% were wrong. In addition, it was determined that all the students participating in the research made morphological prompt errors in their oral narratives. 54.65% of the mistakes made are subtraction, 39.75% of them are changing and 5.60% are additions. The most frequently mistaken status suffixes are the state of specifying with 37.42%, orientation with 31.39%, presence with 11.53%, vehicle status with 8.88%, separation with 5.18%, 4%, It has been determined that there is a plain condition with 02 and a condition without appendix with 1.59%. In addition, these findings are detailed and exemplified under various sub-headings. It is thought that the research will contribute to the teaching of Turkish to Somalis and to the field of teaching Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Oral expression, Somali students, speaking skill, teaching Turkish to foreigners, Verb presence, verb-component relationship.

# İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırma Soruları .....	2
1.3. Amaç .....	3
1.4. Önem .....	3
1.5. Varsayımlar .....	4
1.6. Sınırlılıklar .....	4
1.7. Tanımlar .....	4
2. BÖLÜM .....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE .....	6
2.1. Dil Öğretiminin Temel Kavramları .....	6
2.1.1. Dil.....	6
2.1.2. Ana dili .....	8
2.1.3. İkinci dil.....	10
2.1.4. Yabancı dil.....	12
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi .....	13
2.2.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi.....	15
2.2.2. Yabancı dil öğretiminde dil becerileri ve konuşma becerisi.....	19
2.2.2.1. Dinleme.....	19
2.2.2.2. Okuma .....	21
2.2.2.3. Yazma.....	22
2.2.3. Konuşma.....	22
2.2.3.1. Konuşmanın unsurları.....	24
2.2.3.1.1. Konuşmanın fiziksel unsurları.....	24
2.2.3.1.2. Konuşmanın zihinsel unsurları.....	27
2.2.3.2. Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ve konuşma becerisi .....	28

2.2.3.3. Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesinin içeriği ve amaçları.....	29
2.2.3.4. Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesinde konuşma becerisi .....	31
2.3. Fiil-Tamlayıcı İlişkisi .....	36
2.3.1. Yabancılara Türkçe öğretiminde fiil tamlayıcı ilişkisi .....	38
2.4. İlgili Çalışmalar .....	39
2.4.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde fiil-tamlayıcı ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmalar.....	39
2.4.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar.....	46
3. BÖLÜM .....	50
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	50
3.4. Verilerin Toplanması Ve Çözümlemesi .....	51
4. BÖLÜM .....	54
BULGULAR .....	54
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular .....	54
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular .....	54
4.2.1. İçerik bakımından fiiller .....	54
4.2.1.1. Oluş bildiren fiiller .....	55
4.2.1.2. Kılış ve kılınış bildiren fiiller .....	55
4.2.1.3. Durum ve tasvir bildiren fiiller.....	56
4.2.2. Yapıları bakımından fiiller .....	57
4.2.2.1. Kök fiiller .....	58
4.2.2.2. Türemiş fiiller.....	58
4.2.2.3. Birleşik fiiller.....	59
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular .....	60
4.3.1. Fiillerin tamlayıcılarıyla doğru kullanım düzeyleri.....	60
4.3.1.1. Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiiller .....	61
4.3.1.2. Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin durum eklerine göre dağılımı .....	64
4.3.1.3. Aynı fiilin hem yanlış hem de doğru tamlayıcılarla kullanılması .....	65
4.3.2. Yanlış tamlayıcılarla kullanılan fiiller.....	66
4.3.2.1. Yanlış tamlayıcılarla kullanılan fiillerin listesi.....	66
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular .....	71
4.4.1. Yanlış kullanılan tamlayıcıların hata türlerine göre dağılımı.....	71
4.4.2. Yanlış kullanılan tamlayıcıların durum eklerine göre dağılımı.....	72
4.4.3. Belirtme durumu yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.....	73
4.4.4. Yönelme durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı .....	74
4.4.5. Bulunma durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı .....	75
4.4.6. Vasıta durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.....	76

4.4.7. Ayrılma durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.....	77
4.4.8. Yalın durum yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.....	78
4.4.9. Eksiz belirtme durumu yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.....	78
5. BÖLÜM .....	80
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1. Sonuçlar .....	80
5.2. Öneriler.....	87
KAYNAKÇA .....	89
EKLER .....	100
EK 1. ETİK KURUL İZİNİ.....	100
EK 2. SÖZLÜ ANLATI ÖRNEKLERİ.....	100
EK 4. ÖZ GEÇMİŞ.....	110

## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Doğru Tamlayıcılarla Kullanılan Fiillerin Listesi .....	60
2. Doğru Tamlayıcılarla Kullanılan Fiillerin Durumlara Göre Dağılımı.....	63
3. Hem Yanlış Hem de Doğru Tamlayıcılarla Kullanılan Fiillerin Doğru Kullanımlarının Durum Eklerine Göre Dağılımı.....	64
4. Somalili Öğrencilerin Yanlış Tamlayıcılarla Kullandıkları Fiillerin Hata Çeşitliliğine Göre Listesi .....	65
5. Yanlış Kullanılan Tamlayıcıların Hata Türlerine Göre Dağılımı.....	70
6. Yanlış Kullanılan Tamlayıcıların Durum Eklerine Göre Dağılımı.....	71
7. Belirtme Durum Eki Yerine Kullanılan Durum Eklerinin Dağılımı.....	72
8. Yönelme Durum Eki Yerine Kullanılan Durum Eklerinin Dağılımı .....	73
9. Bulunma Durum Eki Yerine Kullanılan Durum Eklerinin Dağılımı .....	74
10. Vasıta Durum Eki Yerine Kullanılan Durum Eklerinin Dağılımı .....	75
11. Ayrılma Durum Eki Yerine Kullanılan Durum Eklerinin Dağılımı .....	76
12. Yalın Durum Yerine Kullanılan Durum Eklerinin Dağılımı .....	77
13. Eksiz Belirtme Durumu Eki Yerine Kullanılan Durum Eklerinin Dağılımı.....	77

## Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1. Sözlü Anlatım Yeterlilik İfadeleri .....	30
2. Bağlantılı Tekli Konuşma: Deneyimleri Anlatma Yeterlilik İfadeleri .....	31
3. Bağlantılı Tekli Konuşma Yeterlilik İfadeleri .....	32
4. Duyuru Yapma Yeterlilik İfadeleri .....	33
5. Topluluk Önünde Konuşma Yeterlilik İfadeleri .....	34

## Grafikler Listesi

<i>Grafik</i>	<i>Sayfa</i>
1. Fiillerin İçerik Bakımından Dağılımı.....	53
2. Fiillerin Yapı Bakımından Dağılımı.....	56
3. Fiillerin Doğru Tamlayıcılarla Kullanım Oranları.....	59
4. Hem Yanlış Hem de Doğru Tamlayıcılarla Kullanılan Fiillerin Doğru Kullanımlarının Durum Eklerine Göre Dağılımı .....	64
5. Doğru Tamlayıcılarla Kullanılan Fiillerin Kullanıldıkları Durum Eklerine Göre Dağılımı.....	81

## Kısaltmalar Listesi

- akt. : aktaran
- AOÖÇ : Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
- DLT : Divanü Lügati't-Türk
- K : Katılımcı
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- TDK : Türk Dil Kurumu
- vb. : ve benzeri
- vd. : ve diğerleri
- YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu



## 1. Bölüm

### Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, sorularına, amacına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde konuyla ilgili temel terimler de açıklanmıştır.

#### 1.1. Problem Durumu

Dünyada ülkeler arası ilişkilerin gelişmesiyle günümüzde yabancı dil öğrenmek zorunluluk hâline gelmiştir. Bugün Türkiye'nin sanayi ve ticaret gibi alanlarda ön plana çıkması ve bu durumun doğal bir sonucu olarak Türkçenin öğrenilmek istenen diller arasına girmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenim ve öğretimini ön plana çıkarmıştır (Durmuş, Okur, 2018, s. 172). Dünya üzerinde her geçen yıl Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı artmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı gibi kurumlar sayesinde dünyanın çeşitli yerlerinde Türkçe öğretilmekte ve Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Türkçeye ilginin en yoğun olduğu ülkelerden biri Somali'dir. YÖK'ün resmi internet sayfasında yer alan istatistiğe göre 2019- 2020 öğretim yılında Türkiye'de eğitim gören Somalili öğrenci sayısı 6104'tür (YÖK, 08.06.2021). Bu sayı 2013-2014 eğitim öğretim yılından beri her geçen yıl artmaktadır.

Yabancı dil öğrenmede başarıya ulaşmak için dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin hepsinde eşit oranda ve iyi derecede anlama ve anlatma kabiliyeti kazanmak gerekir. Bu becerilerin kazanılmasında da en çok konuşma becerisinde zorluk çekilmektedir. Ladousse (2002) konuşmanın, dil öğrenmede en problemlili beceri kazanma süreci olduğunu söyler. Dil öğrenmenin en büyük amaçlarından biri, hatta birincisi diyebileceğimiz, hedef dilde konuşmak ve iletişim kurmak, en az dönüt aldığımız alan olduğundan, en çok üzerinde durulması ve çalışma yapılması gereken konudur (İşcan ve Karagöz, 2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler de konuşma becerisinde zorlanmakta ve

bazı zorlukları aşamamaktadır. Bu zorluklardan bir tanesi fiil-tamlayıcı ilişkisi, fiillerin istemidir. Birçok çalışmada (Demirci ve Dinçaslan, 2016, s. 1014; Dolunay, İpek ve Karabuğa, 2020, s. 510; İslıoğlu, 2014; Özkan, 2018, s. 359) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin fiillerin almış oldukları durum eklerini kullanmada zorluk yaşadığı ve bunu çözmekte zorlandığı belirtilmektedir.

Türkçede, sözdizimsel bir yapının çekirdeğini oluşturan ana unsur fiildir. Fiil, sentaktik ve semantik bağımlılıkları düzenleyen ve aynı zamanda bağlı unsurlar arasındaki ilişkiyi belirleyen temel ögedir. Yardımcı ögeler (nesne, tümleç) ise yapı ve anlam bakımından fiile bağlı olup tamlayıcı işlevdedir. Fiil tamlayıcısı görevindeki bu ögelerin ad durum eklerini alarak fiile anlamsal değer yüklemesi ve fiilin anlamını çeşitli yönlerden tamamlaması ise valenz (valence) yani istem terimi ile açıklanmaktadır (Vardar, 2002, s. 30).

İstem, tamlayıcı unsurların hâl eki alarak fiile anlamsal değer katması ya da fiille tamlayıcı öge(ler) arasındaki ilişkinin sağlanması durumudur. Öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinde zorlandıkları fiil-tamlayıcı kullanımı ile ilgili maalesef alanyazında yapılan araştırmalar sayıca çok azdır.

Somalili öğrencilerin de fiillerin almış oldukları durum eklerinin kullanımında zorlandıkları görülmektedir. Bunun sebebi, fiillerin almış oldukları durum eklerini öğrenmede zorlanılması veya bunları öğrenebilecekleri kaynakların sınırlı olmasıdır. Bu sebeple Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığının tespit edilip, fiil-tamlayıcı ilişkisinin öğrencilerin kullanımını açısından incelenmesi gerekmektedir.

## **1.2. Araştırma Soruları**

Tez çalışmasının amaçları doğrultusunda yanıt aranan araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir:

1. Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığı nasıldır?

2. Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında kullandıkları fiil çeşitliliği ne durumdadır?

3. Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerin fiilleri tamlayıcıları ile doğru kullanım düzeyleri nedir?

4. Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerin fiillerin tamlayıcılarını kullanmada yaşadıkları zorluklar ve kullanım yanlışlıkları nelerdir? Bu yanlışlıkların giderilmesi için nasıl bir yöntem izlenmelidir?

### **1.3. Amaç**

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığını tespit etmek ve sınıflandırmak, fiillerin almış olduğu tamlayıcıların kullanımındaki hataları tespit etmek ve çözüm önerilerinde bulunmaktır.

### **1.4. Önem**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların konuşma becerisini geliştirmeye yönelik dil öğretim yöntemleri uygulamaları (Arslan, 2018; Avcı, 2019; Günaydın, 2020; İlgün, 2015; Kılıçarslan, 2014; Sivrioğlu, 2014; Uysal, 2020), konuşma derslerinde kullanılabilecek örnek ders materyalleri geliştirme ve uygulama, (Koçak, 2018; Tanju, 2019; Taşköprü, 2017), konuşma becerisine yönelik öğrenci görüşleri ve kaygı düzeyleri (Keser, 2018; Kızıldağ, 2018; Rashid, 2017) ve ders kitaplarının değerlendirilmesine (Sağlık, 2018) yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar içerisinde sözlü anlatım yanlışlarına yönelik bir çalışma görülmemektedir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü anlatım yanlışlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın bir diğer katkısı da sözlü anlatımlardaki fiil varlığı ve fiillerin aldıkları tamlayıcıların kullanımında yapılan hataların tespit edilmesidir. Literatürde fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerine yazılı anlatım ile ilgili bazı çalışmalar görülmektedir (Güven, 2007;

Msakhuradze, 2019; Yıldırım, 2011). Fakat sözlü anlatımlarda fiil-tamlayıcı ilişkisi ile ilgili çalışma görülmemektedir. Bu çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığı ile fiil-tamlayıcı ilişkisine yönelik yapılan ilk çalışma olarak alana kayda değer bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.5.Varsayımlar

Araştırmanın; çalışma grubunu oluşturan 25 Somalili öğrenciden elde edilen verilerin Türkçe öğrenen tüm Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığını ve fiillerin tamlayıcılarıyla doğru kullanım oranını yansıttığı varsayılmıştır. Ayrıca en az B1, B2, C1 seviyelerinde Türkçe öğrenimini tamamlamış olan söz konusu 25 öğrencinin mevcut seviyelerinin, eğitimini tamamladıkları seviyenin de üstünde olduğu düşünülmektedir.

### 1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma grubunu en az B1-B2-C1 kur düzeyinde Türkçe öğrenimini tamamlamış ve Bursa Uludağ Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 25 Somalili öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, Somalili öğrencilerin sözlü anlatımlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Konuşma:** “Konuşma, kişiler arasında ortak anlaşma sistemlerinin, bireylerin zihninde anlama dönüşmesini, yani bir mesaj oluşturmasını sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir” (Erdem, 2017, s. 181).

**Tamlayıcı (fiil):** “Fiilin, anlatım içinde, yüklemi olduğu cümlelerde ya da temel ögesi olduğu isim-fiil sıfat-fiil, zarf-fiil öbeklerinde varolmasına birinci derecede gereksindiği tamlayıcı”dır (Kahraman, 1996, s. V). Tamlayıcılar, fiillerin bir dereceye kadar soyutluktan kurtulmalarını sağlayan, anlamlarını “tamlayan” bir ön koşul başka bir deyişle fiiller için bir varlık koşuludur (Özezen, 2007, s. 154).

**Fiil:** “Şekil bilgisinin addan sonra en önemli ögesi olan fiiller, iş ve hareket bildiren önemli sözlerdir. Fiiller, karşıladıkları hareketler ile zaman ve mekân kapsamı içinde, somut ve soyut nesne ve kavramlarla ilgili her türlü oluş, kılış, kılınış ve durumları bildirirler: al-, at-, başla-, bilin-, büyü-, dinlen-, getir-, otur-, ört-, sivril-, tut-, uyu-, uza-, ver-, yar-, yaşa-, yeşer-, yıkıl- gibi” (Korkmaz, 2009, s.527).

## 2. Bölüm

### Kuramsal Çerçeve

#### 2.1. Dil Öğretiminin Temel Kavramları

**2.1.1. Dil.** Dil, ilk akla gelen tanımıyla insanlar arasında iletişimi, duygu ve düşüncelerin aktarılmasını sağlayan bir araç; insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Dil canlı ve gelişen bir varlıktır. Dilin pek çok tanımı yapılmış ve bu tanımlarda dilin birden fazla işlevi vurgulanmıştır.

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 2011, s. 3).

Ergin’in tanımında dil, iletişimi sağlayan bir araçtır ama tamamen insanların kontrolünde bir araç olmayıp insanların kullandıkları diğer araçlardan farklı olarak insanları kendine uymak ve tabi olmak zorunda bırakan kendi başına bir canlı varlıktır. Dilin iletişimi sağlaması onun işlevlerinden bir tanesi ve en önemlilerindedir. Banguoğlu da dilin iletişimi sağlamada kullanılan en önemli araç olduğunu şu tanımla belirtmiştir:

“Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en güzel anlatma vasıtamız dilimizdir” (Banguoğlu, 2007, s. 9).

Benzer bir tanım da Ediskun (2003, s. 9) tarafından yapılmıştır. “Geniş anlamıyla dil, insanların anlaşmalarını çeşitli işaretlerle sağlayan bir sistemdir... Dar anlamıyla dil, bir toplumdaki insanların anlaşmalarını konuşma ya da yazı ile sağlayan işaretler sistemidir”.

“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, gelişmiş

bir dizgedir” (Aksan, 2007, s. 55). Bu tanımda da dilin iletişim aracı olma özelliği vurgulanmıştır.

İnsanın sosyal bir varlık olması diğer insanlarla iletişime geçmesi ve ilişki kurması sonucunu doğurmaktadır. Bunu sağlamanın en etkili ve kolay yolu elbette dili kullanmaktır. İnsanlar arasında iletişimi sağlayan başka araçlar da vardır. Bunlar; mimikler, jestler, anlamsız gibi görünen belli sesler, bazı işaretler vb. fakat bunlar dil kadar etkili değildir. İnsan dili, konuşurlarının bütün ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir yapıya sahiptir.

Aksan (2007, s. 11) ayrıca “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok tarafı olan, değişik açılardan bakınca farklı nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz sihirli bir varlıktır.” diyerek dilin sadece iletişimi sağlama görevi olmadığını, hayatımızın her alanında etkisi olduğunu ve onun tam manasıyla çözümlenip sınırlandırılmayacağını belirterek dilin mükemmel yapısına dikkat çekmiştir. Dille ilgili diğer bazı tanımlar da şunlardır:

“En kısa biçimiyle dil, insana özgü bir olgudur. Başka canlı türleri arasında da belli oranda bir iletişim olduğu bilinmektedir. Fakat bunlardan hiçbirisi insan dili kadar, örneğin soyut kavramlar geliştirecek biçimde, karmaşık bir yapıya sahip değildir” (Demir ve Yılmaz, 2010, s. 15).

Barın (Güzel ve Barın, 2013, s. 228) dili bir milletin sahip olduğu en değerli unsurlardan biri olarak tanımlamıştır. Dilin geçmişle gelecek arasında köprü vazifesi görerek geçmişini bugüne, bugünü de geleceğe taşıdığını söyleyen Barın, dilin kültürün ve millete ait unsurların taşıyıcısı olma özelliğine değinmiştir.

Dil, bir topluluğun millet olmasını ve varlığını sürdürmesini sağlayan en önemli unsurdur. Milletler ve toplumlar, dilleri sayesinde var olur, kültürlerini, geleneklerini, örf ve ananelerini, gelecek kuşaklara taşırlar. Bu sebeple toplumlar dillerine sahip çıkıp ona çok önem vermelidirler. Aksi takdirde dilleri ile birlikte bütün birikimlerini kaybederler. Zaten milletleri yok sayıp onları sindirmek için de ilk başvuru ve en etkili yöntem dillerini

konuşmalarını engellemek veya onları dillerinden uzaklaştırmaktır. Dilinden uzaklaşmış bir millet kültüründen, tarihinden de uzaklaşır ve kim olduğunu unuttur. Geçmişte ve günümüzde bunun örnekleri pek çok millette hatta Türk milletlerinde maalesef yaşanmıştır. Kaplan (2000), dilin bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağı olduğunu söylemiştir. Bu barınağa ve korunağa sahip çıkmak her bireyin görevidir.

**2.1.2. Ana dili.** Bireyin doğumundan itibaren en yakınlarından ve içinde bulunduğu çevreden edindiği dildir. Ana dili, Güncel Türkçe Sözlük'te “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>).

İnsan, ana dilini bebeklikte en çok kiminle yakınsa ondan alır. Bu kişinin genellikle anne olması adlandırmada etkili olmuştur. Buradaki “ana” sözcüğü “anne” anlamında yani “anne dili” demektir. Aksan, (2004, s. 174) ana dili oluşumunda annenin etkisinin baba ve diğer yakınlarla göre daha fazla olduğunu belirtmiştir ve ana dilinde annenin payını ve etkisini dört madde hâlinde sıralamıştır:

1. Ana dilinde annenin payı küçümsenmeyecek ölçüdedir; özellikle ses dizgesi bakımından derin çizgilerle kendini belli eder.
2. Ülkemizin koşulları dolayısıyla, annenin dil bakımından etkisi bizde daha güçlüdür.
3. Çocuğun dilinde başkalarının payı, onlarla olan ilişkileriyle doğru orantılıdır.
4. Yetişkin bir insanın dilinde söz varlığı, aile çevresi dışındaki ilişkileriyle orantılı olarak değişebilir. Çocuklukta görüldüğü gibi annenin dilindeki ses özellikleri korunsa bile, öğrenim, iş, meslek ilişkileri, hatta evlilik sonucunda başka çevrelerden kimselerle bir arada yaşama dolayısıyla söz varlığında başkalaşma ortaya çıkar. Bu yüzden, yetişkin insanın dili, söz varlığı, kullanılan sözcükler açısından annenin dilinden farklıdır. Aksan, bu sıralamanın ardından ana dilin tanımını da şu şekilde yapmıştır:



“Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2004, s. 175).

Özüdoğru ve Dilman da (2014, s. 5) ana dilini, doğumla beraber başlayan, çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesi ve toplumsal etkileşimiyle edinilme süreci gelişen dil olarak tanımlamışlardır ve zaman zaman “birinci dil” ve “ilk dil” isimlerinin de kullanıldığını belirtmişlerdir.

Oruç ise ana dili kavramını şu tanımla açıklamıştır:

Ana dili, anneden, aileden, yakın çevreden ve sosyal çevreden, içinde yaşanılan toplumdan, doğumdan sonraki ilk yıllarda, çocukluk evresinde, ilk iletişimin sağlandığı, konuşmanın ve düşünmenin gerçekleştiği, kişinin en iyi hâkim olduğu, kendisini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretim almaksızın, ilk kullanılan, birinci olarak edinilen ve öğrenilen dildir (Oruç, 2016, s. 281).

Bu tanımdan sonra Oruç, bireyin ana dilinin belirlenmesinin kolay olmadığını, çok dilli ortamlarda bunun daha da karmaşık olabileceğini örneklerle açıklamıştır.

Ana dili, toplumun kültürünü ve düşünce yapısını, dilin fonetik özelliklerini çocukluktan itibaren insanların özümsemesini sağlar. Kişinin bir toplumun parçası olması, millet duygusuna sahip olması ana dili sayesinde olur; ana dili, millet olabilmenin en önemli gereklerindedir.

Ana dili, ait olduğu toplumun evrene karşı bakış açısını, düşünce tarzını, onu nasıl yorumlayacağını şekillendirir. Her milletin evrene karşı bakış açısı birbirinden farklıdır ve bu ana dillerinde de açık olarak görülür ve ana dilimiz bizi, dolayısıyla ait olduğumuz milleti de şekillendirir. Bir nesneye verilen isim o toplumla ilgili pek çok bilgi verir. Bu isim toplumun o nesneye bakış açısını, onun hakkındaki duygu ve düşüncelerinin yansımasıdır.

“Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir” (Vardar, 2002, s. 20). “Geleneksel olarak çocukların annelerinden ve çevrelerinden edindikleri ilk dile ana dil veya İngilizce alanyazında olduğu gibi birinci dil adı verilir” (Durmuş ve Okur, 2018, s. 182). Yapılan tanımların büyük çoğunluğunda “edinmek” sözcüğü özellikle tercih edilmektedir. Çünkü ana dili sistemli ve programlı bir öğrenme değil; doğuştan gelen yeteneklerle, doğal olarak karşılıklı etkileşim sonucu kazanılır. Ana dili edinimi kişinin anne karnında duymaya başladığı dili doğumundan sonra da duyarak öğrenmesiyle gerçekleşir. Sağlıklı her birey ana dilini rahatlıkla öğrenebilir.

Yeteri kadar etkileşime girilmesi ve dile maruz kalındığı sürece birey beş yaşına kadar birden fazla dili ana dili gibi öğrenebilir. Buna “ikinci dil”, “ilave dil” veya alanyazında “bileşik iki dillilik” denir (Durmuş ve Okur, 2018; Özüdoğru ve Dilman, 2014, s. 182).

**2.1.3. İkinci dil.** Bireyin ana dilinden sonra çevresinde konuşulan bir başka dili de ana dili kadar sık duyarak öğrenmesiyle edinilir. Bu tür bireylere iki dilli denir. Örneğin; annesinden evde Kürtçe öğrenen bir çocuğun, evde ve sokakta konuşulan diğer bir dil olan Türkçeyi de ana dili gibi öğrenmesi, ya da Almanya’da yaşayan bir Türkün sokakta kullanılan dil olan Almancayı öğrenmesi örnek olarak gösterilebilir. Farklı milletlerin bir arada yaşadığı çok dilli ülkelerde bu durum sıkça görülür.

Yılmaz (2014), bir kişiye iki dilli diyebilmek için edinilen iki dilin de günlük yaşamda aktif olarak ve iyi derecede kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Edinilen ikinci dil ana dili unutturursa veya dillerden bir tanesine yeteri kadar hâkim olunmazsa iki dillilikten söz edilemez.

Hoffman (1991) ise, iki dilliliğin farklı seviyeleri olduğunu şu şekilde örnekler vererek açıklamıştır:

-Annesiyle İngilizce, babasıyla Gal dilini konuşan iki yaşındaki bir çocuk,

- Hayatının büyük bir kısmını Lehçe yazılmış eski metin ve kaynaklar üzerinde çalışarak geçirmiş herhangi bir bilim adamı,
- Teknik tercüman,
- Almanya'ya göç eden, evde, arkadaş çevresinde Türkçeyi kullanırken, yöneticisiyle ve resmi makamlarla sözlü ve yazılı olarak Almancayı kullanan Türk göçmen ya da, Türk göçmenin alışveriş yaparken Almancayı kullanan ancak bu dilde okuryazarlık becerisi olmayan eşi,
- Yeni Zellanda'da yaşayan ve son kırk yıldır Danca ile iletişimini kesen Danimarkalı göçmen (Hoffman, 1991, s. 22; akt. Bican, 2017).

Hoffman, bu örneklerin hepsinde iki dillilikten bahsedilebileceğini fakat aralarında seviye farklılıklarının olduğunu dile getirmiştir.

Oruç (2016, s. 283), tek dilli toplumlarda bireyin ikinci dilinin yabancı dil olduğunu; çok dilli toplumlarda ise ana dili dışında, günlük hayatta, iş ilişkilerinde ve özel hayatta kullanılan dilin ikinci dil olarak adlandırıldığını belirtmiştir.

Yine burada da ikinci dil edinimi veya ikinci dil öğrenimi olarak edinim ve öğrenim sözcükleri karşımıza çıkmaktadır. İkinci dil plansız ve programsız bir şekilde doğal olarak öğrenildiğinde “ikinci dil edinimi” belli bir planla okulda öğrenildiğinde de “ikinci dil öğrenimi” olarak adlandırılmaktadır. Boylu ve İltar (2019, s. 6) edinim ve öğrenim arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

- Edinim bilinçaltı bir süreci ifade eder. Öğrenme bilinçli bir eylem sürecinde gerçekleşir.
- Edinim, dilin doğal olarak konuşulduğu ortamlarda sahip olunan dildir. Öğrenme ise dilin doğal olarak konuşulduğu veya konuşulmadığı ortamlarda sahip olunan dildir.
- Edinim amaçlı bir şekilde değildir. Öğrenme ise amaçlı bir şekilde gerçekleşir.

- Öğrenme bilinçli bir süreçte gerçekleştiği için motivasyon daha yüksektir.

Edinim ise bireyin farkında olduğu bir süreç değildir ve bu sebeple motivasyon daha düşüktür.

- Öğrenme bilinçli bir süreç olduğu için öğrenmede kaygı faktöründen söz edilebilir. Edinmede ise kaygı yer almaz (Boylu ve İltar, 2019, s. 6).

İki dilli veya çok dilli olmanın bireye pek çok katkısı vardır. Bunlardan bir tanesi de doğal olarak dil öğrenmeye yatkınlıktır. İki dilli bireyler üçüncü, dördüncü ve devamında öğrenilecek diğer dilleri öğrenirken birden fazla dil bilmenin ve daha önce farklı dilleri öğrenmenin verdiği özgüven sayesinde zorlanmayacaklar ve tek dilli bireylere göre daha avantajlı olacaklardır. Bu öğrenilen diller, yabancı dil olarak adlandırılan dillerdir.

**2.1.4. Yabancı dil.** Bireyin ana dili dışında, yakın çevresinde konuşulmayan, iş, seyahat, eğitim, kişisel gelişim, hobi vb. amaçlarla öğrendiği dillerdir. Türkiye’de okullarda yaygın olarak öğretilen İngilizce yabancı dile örnek olarak gösterilebilir. Yabancı dilin, ikinci dilden farkı, yaşanılan bölgede konuşulmamasıdır. Doğal olarak öğrenilmesi de daha zordur.

Yabancı dil kavramı, ikinci dil kavramı ile karıştırılmamalıdır. Barın ve Güzel (2013, s. 229) yabancı dili, kişinin ana dili haricinde öğrenmeyi hedeflediği dil, hedef dil veya ikinci dil olarak tanımlamışlardır. Burada ikinci dil terimi, yabancı dil için kullanılmıştır ve bununla alanyazında çok sık karşılaşılmaktadır. İkinci dil ve yabancı dil kavramları arasındaki farkı pek çok araştırmacı, dilin öğrenildiği yere göre tanımlamıştır. Örneğin, Türkiye’de yaşayan bir Suriyeli ailedeki bireylerin ana dili Arapçadır, Türkçe ise onların ikinci dilleri konumunda; Suriye’de, Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen Suriyeliler için ise yabancı dil konumundadır. Oruç (2016, s. 320) da verdiği örnekte, Almanya’da yaşayan Türk kökenli bir Alman vatandaşının “birinci dili” Türkçe, “ikinci dili” Almancadır, Almanca onun yabancı dili değildir demiştir. İkinci dil ve yabancı dil kavramlarının karıştırıldığı ya da ikinci dil kavramının yabancı dil yerine kullanıldığı toplumlar genellikle tek dillidir. Tek dilli

toplumlarda sadece ana dili olan tek bir dil kullanıldığı için öğrenilen her ikinci bir dile yabancı dil denilebilmektedir.

Avcı (2019), ana dilini ve ikinci dili bireyin yaşadığı toplumla iletişim için edindiğini; başka ülkelerdeki insanlarla iletişim, iş, vb. amaçlarla öğrendiğinin de yabancı dil olduğunu dile getirmiştir. Bayraktar (2006, s. 49) ise yabancı dili, ana dili dışındaki bir dilin, o dilin konuşulduğu coğrafyanın dışında öğrenilmesi durumu olarak tanımlamıştır. “Türkiye’de ana dili Türkçe olanların planlı programlı öğrendiği her dil, yabancı dildir” (Şen, 2019, s. 5).

Birey, çeşitli sebeplerle yabancı dil öğrenebilir. “Bir yabancı dil öğrenmek yeni bir insan olmaktır” diyen Barın (2004, s. 20), ülkeler arasında farklı seviyelerde bulunan ilişkilerin kurulabilmesi ve devam etmesi için yabancı dil öğrenmek gerektiğini belirtmiştir.

## **2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde son yıllarda büyük bir ilerleme görülmektedir ve her geçen gün Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı artmaktadır. Bunda Türkiye’nin dünya siyasetinde aktif rol alarak ön plana çıkması ve ekonomik olarak gelişme göstermesinin de etkisi büyüktür. Türkiye bu gelişmeler sonucunda göç alan bir ülke konumuna gelmiştir.

Türkiye’de Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre ikamet eden yabancıların sayısı 31 Aralık 2020 itibari ile 1 milyon 333 bin 410 kişi olarak açıklanmıştır (TÜİK, 31.12.2020). Bu sayıya Suriye, Irak, İran, Afganistan ve diğer ülkelerden gelen sayıları 5 milyonu aşkın göçmenler dâhil değildir. Bu da oldukça büyük bir kitleye Türkçe öğretilmesi demektir.

Türkçe, UNESCO’nun 1980 yılında yaptığı açıklamaya göre, dünyada en çok konuşulan 5 dilden biridir (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012). Avrupa topluluğunun dil politikasına göre ise Türkçe, dünyadan Avrupa’ya gelenlerin konuştuğu 5 ana dil içinde üçüncü sırada yer almaktadır. Bu sınıflamaya göre Türkçe de, öğretilmesi için Avrupa

Konseyi'nce desteklenen diller arasında bulunmaktadır (Nurlu, 2019, s. 5). Bütün bunlar Türkçenin öğretimini ne kadar önemli olduğunu göstermektedir ve bu alanda daha fazla çalışmaların yapılması, programların geliştirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde, Türkiye'de Türkçe öğretimi kısmi oranda üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri / birimleri tarafından, büyük oranda da Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalları tarafından yürütülmektedir.

“Gerek coğrafi alan bakımından gerekse stratejik ve jeopolitik durumundan hareketle Türkçe elbette sadece bu merkezlerde değil; yurt dışındaki birçok üniversitenin Türkoloji kürsülerinde, özel eğitim kurumlarında ve kurslarda da öğretilmektedir. Duyulan ilginin günden güne artış göstermesi de memnuniyet vericidir” (Bakır, 2014, s. 435- 456).

Ayrıca teknolojinin hayatımızın merkezine yerleştiği şu günlerde Türkçe öğretiminin internet teknolojisi kullanılarak da yapılmaya başlanması Türkçe öğretiminin geleceği ile ilgili de fikir sahibi olmamızı sağlıyor. Yunus Emre Enstitüsü'nün hayata geçirdiği “Türkçe Öğretim Portalı” internet temelli Türkçe öğretimi alanında bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Dünyayı etkisi altına alan ve hayatın her alanını etkileyen COVID 19 salgını sonrasında uzaktan eğitim ön plana çıkmış ve eğitim öğretime devam edilmesi için pek çok TÖMER'de hızlı bir şekilde uzaktan Türkçe öğretime geçmiştir. Tabii, bu süreçte salgının yarattığı psikoloji ve kurumların uzaktan eğitime hazırlıklı olmayışı geçişi biraz zorlaştırmıştır. Fakat tüm bunların sonucunda kurumların büyük çoğunluğu teknoloji temelli Türkçe öğretime geçiş yaparak dil öğretiminin geleceğine de uyum sağlamaya başlamışlardır.

Kısaca, Türkçe her geçen gün daha fazla insan tarafından öğrenilmeye devam edecek ve Türkçe öğretimi alanında da gelişmeler ve ilerlemeler yaşanacaktır. Teknolojinin kullanımıyla da internet sayesinde daha fazla kişiye ulaşıp Türkçe öğretimi daha büyük bir coğrafyada yapılabilecektir.

**2.2.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi.** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ilk ne zaman başladığı tam olarak bilinmemekle birlikte, bu alanda yazılan ilk eserin Divanü Lügati't-Türk olduğu pek çok kaynakta kabul edilmiştir (Arslan, 2012; Barın, 2010; Bayraktar, 2003; Biçer, 2012, 2017; Güzel ve Barın, 2013; Durmuş ve Okur, 2018; Özdemir, 2018; Ungan, 2006). Buna rağmen Türkçenin yabancılarca öğrenilmesinin daha eski dönemlerde başlamış olduğunu savunanlar da vardır.

“İsa Özkan, 24.02.2005 tarihinde Türk Dil Kurumu’nda verdiği konferansta, Türkçenin öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların tarihinin sanıldığından daha eski yıllara dayandığını ve Orhun Abideleri’nin bir yüzünün Çince olmasının, 8. yüzyılın başlarında dahi Türkçenin başka dillere çevrilmesi konusunda bazı çalışmaların yapılmış olduğunu belirtmektedir” (Göçer vd., 2012, s. 74).

Arslan (2012, s. 168), Aykaç (2015) ve Biçer (2012, s. 109) de Türkçenin daha eski dönemlerinde yabancılarca öğretiltiğini savunmuştur. Biçer (2017), “Türkçe Öğretimi Tarihi” adlı kitabında Türkçe öğretiminin başlangıcını Hunlar döneminden itibaren başlatmış ve tarihi dönemleri esas alarak bir sınıflandırmaya gitmiştir. Güzel ve Barın (2013) da tarihi sürece göre bir sınıflandırma yapmış fakat başlangıç tarihi olarak Uygurlar dönemini almışlardır.

Bayraktar (2003) da yazılan eserleri dikkate alarak bir tasnife gitmiş ve Yabancılarca Türkçe Öğretimi Kitaplarının Genel Özellikleri başlığı altında “iki dilli” ve “ikiden çok dilli” sözlükler olarak yapılan çalışmaları sıralamıştır. Bayraktar çalışmasında Orhon Türkçesinden günümüze dek Türkçeye verilen önemi yazılan eserlerden hareketle incelemiştir.

Arslan (2012) ise Türk dilinin yabancılarca öğretimi ve öğrenimi çalışmaları; Arap ve Farslara Türk dilinin öğretimi, Rusya’da Türk dilinin öğretimi ve öğrenimi, Balkanlarda Türk dilinin öğretimi ve öğrenimi, Batıda Türk dilinin öğrenilmesi ve çağdaş Türk dili öğretimi şeklinde beş başlıkta toplamış ve bu bağlamda incelemiştir.

Bu çalışmalar ışığında geçmişten günümüze Türkçenin Yabancılara Öğretimi ile ilgili yazılan eserlerden bazıları şunlardır:

***Divanü Lügati't-Türk.*** Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla Kaşgarlı Mahmut tarafından Arapça olarak kaleme alınmıştır. Kaşgarlı eserinin önsözünde eserini 1072-1074 yıllarında Bağdat'ta tamamladığını ve Abbasi Halifesi El-Muktedi'ye sunduğunu belirtir ve ekler “Tanrı yeryüzündeki erki Türklere vermiştir; bunların dilini öğrenmekte fayda vardır. Bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek için yazdım, buyurun” (Bayraktar, 2003, s. 62).

Divanü Lügati't-Türk'te kültürel aktarım yapılması ve duygusal zekâ kavramları, tümevarım yönteminin kullanılması, iki dillilikten bahsedilmesi, yabancı dil öğretim amacıyla yazılan bir sözlük olması, lengüistik bir metot ile yazılması, onun sıradan bir sözlükten ziyade yabancı dil öğretimi kitabı olduğunun en önemli unsurlarıdır (Onan, 2003). Şu an elimizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış en eski kaynak olan Divanü Lügati't-Türk, Türk dili için bir hazine değerindedir.

***Hilyetü'l-insan ve Heybetü'l-Lisan.*** “İnsanın Güzelliği ve Dilin Büyüklüğü” anlamına gelmektedir. İbni Muhenna tarafından 14. yüzyılda yazılmış Arapça-Türkçe-Moğolca bir sözlüktür. Sözlükte tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Sözlük, günlük yaşamla ilgili sözcükleri içermesi açısından pratik amaçlı Türkçe öğretimini amaçlamakla birlikte birçok sanat terimini içermesiyle de edebî Türkçe öğretimine yöneliktir. Dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi ağırlıklı olarak göze çarpmaktadır” (Bayraktar, 2003, s. 68).

***Codex Cumanicus (Kıpçak Kitabı).*** “Karadeniz'in kuzeyindeki Kıpçak (Kuman) Türklerinden, İtalyanlar ve Almanlar tarafından 14. yüzyılda derlenmiş iki bölümlük bir eserdir. Yazı dilini değil o zamanki Kıpçakların konuşma dilini yansıtır” (Ercilasun, 2011, s. 382).

Kitap Latin Gotik harfleriyle, ilk 55 sayfası İtalyanlarca, sonraki 26 sayfası Almanlarca yazılmış, Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi sözlüktür. Genelinde tümevarım



yöntemi hâkim olmakla birlikte Almanca Codex’te yer yer tümdengelim yöntemi, İtalyanca Codex’te de dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır. Eserde yer alan Hıristiyanlıkla ilgili metinler din eğitimi amaçlı Türkçe öğretimine, ticaretle ilgili bölümler ticari Türkçe öğretimine, günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler pratik Türkçe öğretimine örnek sayılabilecek niteliktedir. Bu bağlamda kitabın özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir (Bayraktar, 2003, s. 66).

***Muhakemetü’l Lugateyn (İki Dilin Karşılaştırması)***. 1498 yılında yazılan eserde Farsça ve Türkçe karşılaştırılmış ve Ali Şir Nevâyî Türkçeyi Farsçaya karşı savunmuştur. Nevâyî, iki dilin gramer özelliklerini ve sözcüklerini karşılaştırmıştır.

Eserde, dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır. Dil bilgisi çeviri yönteminde edebî Türkçe öğretimi vardır, Nevâyî burada edebî Türkçe öğretimini akademik amaçlı kullanmıştır (Bayraktar, 2003, s. 63).

***Kitâb-ı Zebân-ı Türkî***. “Çağatayca-Farsça bir sözlük olup 17. yüzyılda Hindistan’da yazılmıştır. Yazarı Muhammed Yakup Çingî adlı bir bilginidir. Eserde gramer bölümü de vardır” (Ercilasun, 2011, s. 424).

***Senglâh Lugati***. “Mirza Mehdî Han tarafından 1758-1760 yılları arasında yazılmış Çağatayca-Farsça sözlüktür. 6000 civarında sözcük bulunan eserin bir de gramer bölümü vardır” (Ercilasun, 2011, s. 424).

***El-Tamga-yı Nâsırî***. 19. yüzyılın ikinci yarısında yazılmış Farsça-Türkçe sözlüktür (Ercilasun, 2011, s. 425).

***Fethali Kaçar Lügati***. Fethali Kaçar Kazvinî tarafından 1862’de yazılmış Farsça-Türkçe sözlüktür. İran sahasındaki Çağatayca sözlüklerin en büyüğüdür (Ercilasun, 2011, s. 425).

***Lügat-i Çağatay ve Türkî-i Osmanî.*** Özbekler tekkesi şeyhi Süleyman Efendi tarafından yazılmış ve 1882’de İstanbul’da yayımlanmış Çağatayca-Osmanlı Türkçesi sözlüktür. Sözlük 7000 kadar kelime ihtiva etmektedir (Ercilasun, 2011, s. 425).

***Osmanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi İle İlgili Yazılan Eserler:***

BARKER, W. B. (1854). A Practical Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary, London.

BIANCHI, T. X. (1839). Le Guide de la Conversation en Français et en Turc, Paris.

GÜRCÜ, S. (1892). (Ecnebilere Mahsus) Elifbâ-yı Osmanî.

GÜZELOĞLU, E. (1852). Dialogues Français-Turcs, Précédés d'une Vocabulaire, Constantinople.

HINDOĞLOU, A. (1829). Theoretisch- Practische Turkische Sprachlere, Viyana.

MANİSSADJİMAN J. J. (1893). Lehrbuch der Modernen Osmanisches Sprache, Stuttgart.

MİHRİ, M. (1884). Kitabü't-Tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el Aliyetü't - Tefikiye, Mısır.

RUHİ, M. (1893). Conversazione in Lingua Turca Elkaliona, İstanbul

SİNAN, J. P. (1854). Abrégé de Grammaire Turque, İstanbul.

WAHRMUND, A. (1869). Practisches Handbuchder Osmanische – Turkischen Sprache, Gissen. (Biçer, 2012, s. 127).

***Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretimi İle İlgili Yazılan Eserler.*** Biçer (2012) bazı

kaynakları şu şekilde sıralamıştır:

AKYÜZ, K. (1965). Yabancılar için Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

AYTAÇ, H. ve ÖNEN, M. A. (1969). Yabancılar için Açıklamalı Uygulamalı Türkçe. Ankara.

CAN, K. (1981). Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri. Ankara: ODTÜ Yayınları.

GAZİ TÖMER. Yabancılar İçin Türkçe 1. Ankara.

GAZİ TÖMER. Yabancılar İçin Türkçe 2. Ankara.

GAZİ TÖMER. Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi. Ankara.

GENCAN, T. N. (1985). Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğreniyorum. İstanbul.

HENGİRMEN, M. ve KOÇ, N. (1982). Türkçe Öğreniyoruz. Ankara.

KOÇ, N. (1994). Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi, Güzel Türkçeyi Öğreniyorum I-II-III, Öğrenci Kitabı. İstanbul: İnkılap Yayınları.

ÖZBAY, M. ve TEMİZYÜREK, F. (2003). “Güneş” Türkçe Öğreniyoruz. Ankara: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları.

ÖZBAY, M. ve TEMİZYÜREK, F. (2003). Türkçe Öğreniyoruz “Orhun”. Ankara: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları.

SAMİ, S. (1979). Yabancılara Türkçe Dersleri Kitapları. İstanbul.

SEBÜKTEKİN, H. (1997). Turkish for Foreigners, Yabancılar İçin Türkçe 1-2.

İstanbul: Boğaziçi Üniv. Yayınları. TÖMER. Hitit Türkçe Öğretim Seti. Ankara.

ZÜLFİKAR, H. (1980). Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi. Ankara: Ankara Üniv. Türkçe Kursu Yayınları.

## **2.2.2. Yabancı dil öğretiminde dil becerileri ve konuşma becerisi.**

**2.2.2.1. Dinleme.** Dinleme, dört temel dil becerisi içinde ilk öğrenilen beceridir ve dil öğretiminde temel unsur olarak önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte dört temel dil becerisi içinde en önemlilerden biri ve en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Nunan (1997b)

yabancı dil öğretiminde öğrencinin dinleme için harcadığı sürenin toplam zamanın %50'sinin üzerinde olduğunu söyler (akt. Tezel, 2020, s. 272).

Brown (2000), anadili edinimi ve ikinci dil ediniminin farklı dönemlerde olmasına rağmen ikisi arasındaki ortak noktanın öğrenim sürecindeki doğal düzenin dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde olduğunu belirtmiştir. Hem en çok kullanılan hem de ilk öğrenilen beceri olan dinleme diğer becerilerin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. Bir dille ilgili ilk sözcükleri, dinleme sayesinde duyar ve dille ilk temasımız gerçekleşmiş olur. Konuşmanın, okumanın ve yazmanın da gelişmesinde dinleme becerisi öncülük eder.

Dinleme günün hemen her anında yapılan, odaklanma gerektiren ve bireyin bilinçli bir şekilde duyulan sesleri anlamasıyla gerçekleşen bir beceridir. Dinleme sırasında kulakların algıladığı seslerin beyin de devreye girmesi sonucu anlaşılmasıyla dinleme gerçekleşmiş olur. Dinleme sadece seslerin duyulması değil bu seslerin anlaşılmasını gerektirmesiyle duyma yetisinden ayrılır.

Dinlemeyi etkileyen etkenlerin başında motivasyon ve duygular gelmektedir. Bunun dışında amaç da önemlidir. Uyarıların diğer deneyimlerle ilişkisi faktöründe kişilerin dinlerken geçmişle bağlantılar kurarak geçmiş deneyimleri ile ilgili hoş, denemeye değer ve güzel bilgileri istekli bir şekilde dinledikleri, aksi durumda ise dinlemek istemedikleri belirtilmektedir (Doğan, 2019, s.73). Bilgi ve ses faktörü ile ilgili gürültünün mesajın doğasını etkilediği için dinlemeyi de olumsuz etkilediğinden bahsedilmektedir. Önyargı gibi önceden ayarlı düşüncelerin dinleyici davranışları üzerindeki etkisi ise beklentiler ve kabul başlığında ele alınmıştır. Son olarak kişilerin sahip olduğu alışkanlık, tutum ve önyargıların da dinlemeyi etkileyebileceğinden söz edilebilir. Dinleme sürecinde ilgi ve motivasyon kadar önemli bir etken de dikkattir. Dikkat, zihnin dinlenen, izlenen şeye odaklanmayı gerektirir ve dinlemeyi etkileyen faktörlerin de başında gelir (Doğan, 2019, s.73).

**2.2.2.2. Okuma.** Temel dil becerilerinden bir diğeri de okumadır. Okuma dil öğreniminde ve öğretiminde amaç olabileceği gibi araç da olabilir. Özbay (2007, s. 4) okumayı göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlamıştır. Dört temel becerinin gelişmesinde okuma becerisi önemli rol oynamaktadır ve dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Ana dilde okuma süreci ile yabancı dil öğrenmede yapılan okuma süreçleri birbirinden farklıdır. Ana dilde okuma sırasında birey anne karnından itibaren aşına olduğu seslerden oluşan bir metni okumaya ve anlamaya çalışır. Yabancı dilde okunan bir metin sırasında ise ana dilinde bilinen seslerin yanında hedef dilde var olan seslerle de karşılaşmaktadır ve sesletim için de bir öğrenme ve çaba gerekmektedir. Ayrıca ana dilinde okuma öğrenilirken bireyin kelime hazinesi gelişmiş ve dilin söz dizimi ile ilgili bilgilere de sahiptir. Fakat yabancı dil öğrenen bir birey okuma sırasında hem kelimelerde hem de özne, nesne, yüklem sırasını kavramak için özel bir çaba harcamak zorundadır (Altunkaya, 2019 s. 119).

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde okumanın amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

Ana fikri anlamak,

Belirli bir bilgi edinmek,

Ayrıntıları anlamak,

Akıl yürütmek,

Okuma becerisi (AOÖÇ, 2012, s. 68).

Okuma becerisi yabancı dilde kelime hazinesinin gelişmesine, hedef dilin söz dizimi ile ilgili bilgilerin edinilmesine ve yazma becerisinin oluşmasında önemli bir beceridir.

Okuma becerisinin gelişmesi, diğer becerileri ve dil gelişimini de etkilemektedir.

**2.2.2.3. Yazma.** Yazma duygu ve düşüncelerin zihinde tasarlanarak birtakım sembollerle belli kurallara uyarak anlatılmasıdır. Dört temel dil becerisi içerisinde en son gelişen ve zorlanılan beceridir.

Yazma becerisi, okuma ile birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturur. Ancak yabancı bir dilde yazma becerisinin etkin kullanılması oldukça zordur. Yazma becerisinin iyi kullanılması ciddi bir bilişsel sürecin yanında hedef dilin iyi öğrenilmesini de gerekli kılmaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğrenenlerin büyük çoğunluğu yazmanın en çok zorlandıkları alan olduğunu belirtmektedir (Bağcı ve Başar, 2018, s. 312). Bunun sebebi ise dört temel dil becerisi içerisinde yazmaya yeterince zaman ayrılmaması ve dil becerilerinin öğretiminde son sıraya bırakılmasıdır. Öğretmenler sınıf içinde yazma eğitimi yapmak yerine ev ödevleri vererek bu beceriyi ihmal etmektedirler (Hengirmen, 2005, s. 45).

Yazma, hem eğitim sürecine hem de insan hayatına sosyal psikolojik açılarından katkı sağlar. Ayrıca, deneyimlerimizi not etmeyi, yalnızlıkla mücadele etmeyi ve kendimizi keşfetmeyi mümkün kılar. Kişinin iletişim sınırlarını zamanın ve uzamın ötesine taşır. Kısacası yazma becerisi ikinci dil öğretiminin önemli bir parçasıdır ve bu becerinin geliştirilmesine önem verilmelidir (İpek, O., 2020, s. 475 ).

Konuşma ile birlikte anlatma becerilerinden olan yazma becerisi yabancı dilde geliştirilmesi zor bir beceridir. Yazma bireylerin anadilinde de zorlandığı bir beceridir. Bu sebeple hem yabancı dil öğrenen ve öğretenlerin hem de alanyazındaki araştırmacıların üzerinde durması ve geliştirmek için çalışması gereken önemli bir beceridir.

**2.2.3. Konuşma.** Anlatma becerilerinden biri olan konuşma becerisi hem hedef dili öğrenmede hem de hedef dili kullanmada önemli bir beceridir. Çünkü genel iletişim modelinde iletişimi başlatan, devam ettiren; kaynak rolünü yerine getiren ve kaynağın değişmesini sağlayan temel unsur, konuşmacı ve konuşmadır (Arı, 2018, s. 277). Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri belki de en önemlisinin öğrencilerin öğrendikleri dili

anlaşılır bir biçimde konuşabilmesidir (Demirel, 2021, s. 102). Konuşma ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları şunlardır:

“Zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreç” (Güneş, 2014, s. 106).

Ediskun’a (2017, s. 18) göre ise “Konuşma dili, işitme duyumuza seslenen işaretler sistemidir. Evde, sokakta, günlük yaşayışımızda kullanılan asıl dil budur.”

“Konuşma, kişiler arasında ortak anlaşma sistemlerinin, bireylerin zihninde anlama dönüşmesini, yani bir mesaj oluşturmasını sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir” (Erdem, 2013, s. 416).

“Türkçenin temel dil becerileri kapsamı içerisinde yer alan konuşma becerisi, bazı sözcüklerin seslendirilmesinden ibaret bir eylem süreci değildir. Konuşma öğrenme alanı zihinsel işlem basamakları sonucu tasarlanan düşüncelerin, kelimeler ile tasarlanan somutlaştırılması ve diğer insanlar ile paylaşımı sağlayan dil becerisidir” (Kırkkılıç ve Girgin, 2018, s. 96).

Konuşma becerisi dört temel becerinin içinde dinleme becerisi ile birlikte en çok kullanılan beceridir ve diğer becerilerin gelişmesi için de önemlidir. Brown (2000), yabancı dil eğitiminde iletişimsel açıdan dinleme ve konuşma becerilerinin iç içe olduğunu belirtmiştir. Arı (2018, s. 277) da konuşma ve dinlemenin yüz yüze iletişimin temel unsuru olduğunu ve bir döngü içinde birbirini takip ettiğini belirtmiştir. Temizkan (2017, s. 206) da konuşma ve yazma becerisi arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Konuşma ve yazma becerileri, anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Bu bakımdan konuşma ve yazma becerileri arasında da yakın bir ilişki vardır. Konuşma ve yazmada insan zihni önce düşünür, sonra düşündüklerini anlamlı ve kurallı bir şekilde ifade eder. Konuşma becerisi, öğrencilere mantıklı düşünme ve doğru anlatma yolları kazandırarak yazma becerisinin gelişimini de sağlar (Temizkan, 2017, s. 206).

Dilin en önemli özelliklerinden biri ve ilk başta geleni iletişimi sağlamasıdır. Konuşma da iletişimin sağlanması için çok önemlidir. Anlatma becerisi olarak en çok başvurulan şüphesiz konuşma becerisidir. Yapılan araştırmalar insanın bir gününün %50 ila 80'lik bölümünü iletişim kurarak geçirdiğini; iletişim kurma zamanının, ortalama %45'ini dinleyerek, %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak ve %9'unu ise yazarak geçirdiğini göstermektedir (Nalıncı, 2000, s. 130).

Dil öğrenmenin en büyük amaçlarından biri, hatta birincisi diyebileceğimiz, hedef dilde konuşmak ve iletişim kurmak, en az dönüt aldığımız alan olduğundan, en çok üzerinde durulması ve çalışma yapılması gereken konudur (İşcan ve Karagöz, 2016, s. 1266).

**2.2.3.1. Konuşmanın unsurları.** Konuşmanın fiziksel, zihinsel ve psikolojik olmak üzere 3 unsuru vardır. Ses, solunum, nefes alıp-verme gibi psikomotor yönü konuşmanın fiziksel unsurunu; anlam ve mana yönü, konuşmanın zihinsel unsurunu; ve kaygı, korku, mutluluk, endişe gibi yönleri konuşmanın psikolojik unsurunu oluşturur (Avcı, 2019, s. 34).

#### *2.2.3.1.1. Konuşmanın fiziksel unsurları.*

*Ses:* “Vücudumuzdaki çeşitli organların uyumlu bir şekilde çalışmasıyla oluşan ses, konuşmanın fiziksel boyutunun büyük bir bölümünü oluşturur. Ciğerlerden gelen ve gırtlaktan geçen havanın oluşturduğu titreşim dalgasına insan sesi denir” (Altunkaya, 2017, s. 29). “Ses, diyaframdan başlayarak akciğerler, ses telleri ve ağız bölgesi ses organları yardımıyla ortaya çıkar. Ses, bu organlar vasıtasıyla nefes verirken çıkardığımız titreşimlerdir” (Erdem, 2017, s. 47).

Ciğerlerimize aldığımız hava, karın boşluğu ile üst solunum yollarını birbirinden ayıran diyafram adı verilen zar, göğüs kasları ve göğüs kafesinin ahenkli çalışmasıyla sese dönüşür. Bu ahenkli ve birbirine bağlı çalışmayı yönlendiren de beyindir.

Konuşma becerisi; okuma, dinleme ve yazma becerilerine göre daha komplekstir. Bu



beceri, fiziki olarak adeta iç içe girmiş, küçük bir sistemin birbiriyle ahenkli bir şekilde çalışması sonucu gelişir (Yalçın, 2002, s. 101).

“Ses insanın kişiliğini, yaşını ve cinsiyetini de yansıtmaktadır. Kişinin sadece sesini duyarak kadın mı, erkek mi; genç mi, yaşlı mı; sinirli mi, sakin mi; mutlu mu, üzgün mü olduğu gibi birçok unsuru anlayabiliriz” (Taşer, 2012, s. 123).

*Solunum:* İnsan yaşamı için hayati öneme sahip olan solunum, ses oluşumu için de en önemli bir unsurdur. Sesin oluşması karmaşık bir yapıyı oluştururken, nefes salıp verme sesin oluşmasını sağlayan asıl etmendir. Nefes verirken çıkardığımız havanın ses telleri ve diğer organlar vasıtasıyla titreşimlere dönüşmesi sonucu ses oluşur (Erdem, 2017, s. 50).

“Sesi oluşturan temel eylem nefes vermek olduğuna göre konuşmanın başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için nefesin kontrollü alınması gerekir. Çünkü yeterli nefes alınmamışsa ses bozuk, titreşimli ve kesintili çıkar” (Kartallıoğlu, 2020, s. 318).

Doğru solunumun yapılması için öncelikle rahat olmak, akciğerlerde yeteri kadar hava biriktirmek ve bu havayı etkili, idareli bir şekilde kullanmak gerekmektedir. Bunun için de etkili konuşma için soluk alıp verme eğitimi de oldukça önemlidir.

*Boğumlama (sesletim, telaffuz):* Konuşmanın temel unsurları olan ses ve heceleri doğru, açık, hakkını vererek ve anlaşılır bir şekilde çıkarmaya boğumlama denir. Konuşma sırasında tüm seslerin doğru çıkarılması, doğru iletişimin ve karşılıklı olarak anlaşılmanın en önemli şartıdır. Boğumlamanın iyi bir şekilde yapılması, söylenenlerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunarak düzgün ve güzel bir konuşmanın ortaya çıkmasını sağlar (Yalçın, 2002).

“Bazı kişiler alçak sesle konuştukları halde konuştuklarının tamamını anlarız. Anladığımız için de kendimizi psikolojik bir rahatlık içinde hissederiz ve konuşmadan zevk alırız” (Altunkaya, 2017, s. 30). “Bazı kişiler ise konuşurken dudaklarını fazla hareket ettirmezler. Bu şekilde konuşan kişilerin söyledikleri dinleyiciler tarafından tam olarak

anlaşılmadığı için, onlara “daha yüksek sesle söyleyin” şeklinde yapılacak bir uyarı, ses seviyelerinin düşük olmasından değil boğumlandırmayı yeterli bir şekilde yapmamalarından kaynaklanır” (Şenbay, 1991, s. 50).

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçede bulunan bazı sesleri çıkarmakta zorlandıkları pek çok araştırmada belirtilmiştir” (Erdil, 2016; Şengül, 2014; Tüm, 2014). Bu sorunların giderilmesi için temel seviyede sesletim ile ilgili çalışmaların yapılması ve sıkıntı yaşayan öğrencilere özel etkinliklerle doğru telaffuz öğretilmelidir. Aksi halde iletişimde zorluk yaşayacak ve bu durum motivasyonları düşürüp dil öğrenimini olumsuz olarak etkileyecektir.

*Tonlama:* “Ton sesin yüksekliği ya da düşüklüğü, tizliği ya da pesliği biçiminde adlandırılabilir. Titreşim sayısı arttıkça ton yükselir” (Aksan, 2007). “Tonlama sesin rengi olarak da ifade edilir ve konuşma sırasında duyguların ifade edilmesini sağlar. Sesteki dinamikler alçalma, yükselme, uzatma, yumuşama, sertleşme, incelme ve kalınlaştırmayı gerektirir. Bu özellikler sergilenmezse tekdüzelik meydana gelir ve bu da etkileşimi olumsuz etkileyebilir” (Arı, 2018, s. 285). “Duygu ve düşünceleri aynı ses tonuyla anlatmak mümkün değildir. Sesimizin yerine göre alçalıp yerine göre yükselmesi konuşmayı daha etkili kılar. Ayrıca aynı cümleyi farklı tonlarda seslendirmemiz cümlenin anlamını da değiştirebilir” (Kartallıoğlu, 2020, s. 320).

*Vurgu:* “Vurgu, sözcüklerde bazı hecelerin daha baskılı ve şiddetli söylenmesine denir” (Önen, 2004, s. 158). “Konuşma boyunca kullanılan bütün kelimeleri, değişmeyen bir ses tonuyla söylemek, başarılı bir konuşmanın önündeki en büyük engellerdendir. Başarılı konuşmacıların konuşurken bazı heceleri ya da bazı kelimeleri daha baskın ifade ettiği görülür. Bu baskılı şekilde ifade etme, vurgulu söylenişten kaynaklanmaktadır” (Kartallıoğlu, 2020, s. 320).

Vurgu, konuşma içerisinde anlamı güçlendiren ve netleştiren önemli bir unsurdur. Türkçede vurgu çoğunlukla sondadır ve Türkçeyi sonradan öğrenen birinin konuşması bizi bazen rahatsız edebilir. Bunun sebebi de vurgunun kişinin konuşmasında tam olarak oturmamış olmasıdır.

*Durak:* Konuşma veya okuma sırasında kelime, kelime grubu veya cümleler arasında uzun ya da kısa süreli yapılan susmalara durak denir. Konuşma içerisinde buna ihtiyaç vardır. Anlamın gerektirdiği yerlerde metnin daha doğru anlaşılması için durmak, nefes alıp vermek gerekir. Noktalama işaretlerini sözlü olarak ifade edebilmeye olanak sağlayan durak, özellikle şiirleri seslendirirken şiirin duygusunun yansıtılması bakımından önemlidir (Altunkaya, 2017, s. 33).

*Ulama:* “Ünsüzle biten bir kelimedden sonra ünlüyle başlayan bir kelime geldiğinde ilk kelimenin sonundaki ünsüzü ikinci kelimenin ilk ünlüsüyle birleştirerek söylemeye ulama denir. Ulama söze bir ahenk katar” (Erdem, 2017, s. 124). “Türkçede konuşma ve okumanın akıcılığını sağlayan bir unsurdur. Ancak duraklama yapılması gereken yerde ulama yapılırsa dil ya da iletişim kusuru olarak kabul edilir” (Arı, 2018, s. 285).

*Ezgi:* “Konuşmanın tamamına egemen olan ton değişiklikleridir. Dilin melodisini oluşturan ton, vurgu gibi ezgi de insanların ruhsal durumlarını yani neşeli, öfkeli, üzüntülü olup olmadıklarını yansıtır. Ancak ton ve vurgu daha çok kelime ve cümlelere özgüdür. Ezgi konuşmanın bütününe kapsar” (Akbayır, 2005, s. 329).

*Ritim:* “Konuşmada yapılan güçlü ve zayıf heceli vurgu örüntüsüdür. Ritim aslında bir konuşma boyunca vurgu ve tonlamanın yapılması sonucunda elde edilen bütüncül bir performanstır” (Arı, 2018, s. 285).

#### 2.2.3.1.2. Konuşmanın zihinsel unsurları.

*Beyin:* “Konuşma, duygu, düşünce ve isteklerin sesler aracılığıyla ifade edilmesidir. Düşüncenin merkezi beyin olduğu gibi vücudumuzdaki tüm organların işleyiş merkezi de

beyindir. Konuşmanın fiziksel unsurları arasında yer alan organlarının tümünün çalışması beyinden gelecek komutlara bağlıdır” (Altunkaya, 2017, s. 38).

Dilin insan beynindeki işlevsel durumu incelenirken Broca ve Wernicke alanlarından bahsetmek gerekmektedir. Bu iki alan beyindeki dil alanları olarak adlandırılır ve okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin aktif olduğu, bir başka deyişle anlama ve anlatma ile doğrudan ilgili olan alanlardır (Temizyürek, vd. 2017, s. 70).

*Bellek (hafıza)*: “Bellek (hafıza), öğrenilmiş her şeyin, edinilen bilgi birikiminin istendiği anda kullanılmak üzere depolandığı zihinsel bir kurumdur. Hafızanın gücü birinci olarak edinilen bilgilerin kolayca kayda alınıp saklanmasıyla, ikinci olarak da lüzumu halinde bu bilgilerin kullanılabilir halde tekrarlanmasıyla kendini gösterir” (Deniz, 1994, akt. Temizyürek, vd. 2017.).

“Konuşma becerisinin kullanım esnasında belleğe dayanma mecburiyeti vardır. Çünkü hazırlıklı veya hazırlıksız konuşma sırasında kişilerin duygu ve düşüncelerini aktarırken anlamlı, mantıklı, düzenli ve belirli bir sıra içinde aktarması gerekmektedir. Bu durumun bellekle yakından ilgisi bulunmaktadır” (Avcı, 2019, s. 37).

İyi bir konuşmacının bilgiyi beyinde düzenli bir biçimde depolaması, bu bilgileri gerektiği yerde ve zamanda hızlı aktarabilmesi gerekmektedir. Genellikle konuşmalarını beğendiğimiz, etkilendiğimiz, ikna edici bulduğumuz insanların bu özelliklerinin gelişmiş olduğu görülür. Bu yüzden konuşma ile bellek arasındaki ilişkinin başarı ile kurulması gerekmektedir (Yalçın, 2002, s. 110).

**2.2.3.2. Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ve konuşma becerisi.** Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, yeterliliklerini, ders kitaplarını, ölçme ve değerlendirme ölçütlerini yönlendirmek ve ortak bir çerçevede toplamak amacıyla oluşturulmuştur (MEB, 2009). “Yabancı dil öğrenenlere, ne öğrenmeleri gerektiği ve yabancı dilde etkin bir biçimde iletişime geçebilmek için hangi bilgi

ve becerileri geliştirmeleri gerektirdiği konusunda anlamlı bir yol gösterme amacındadır” (İşisağ ve Demirel, 2010, s. 192).

40 dilbilim uzmanı tarafından hazırlanan çerçeve metnin temelinde çok kültürlülük ve çok dillilik bulunmaktadır. Avrupa kültürel benliğini oluşturmayı ve geliştirmeyi amaçlayan Avrupa konseyi tarafından hazırlanmıştır. Amacı ortak bir kültür ve çok dillilikle birlikte Avrupa’da birliği sağlamaktır. Çerçeve metin alana genel bir çerçeve çizmekle beraber etkinliklerin uygulanışı, kazanımların sağlanması konusunda uygulamayı idarecilere, öğretmenlere ve dil eğitimi uzmanlarına bırakmasından dolayı çerçeve olarak nitelendirilmektedir (Muradova, 2012, s. 48).

**2.2.3.3. Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesinin içeriği ve amaçları.** Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) 260 sayfalık bir eser olmakla beraber toplam 9 bölümden oluşmaktadır.

Eserin birinci bölümünde AOÖÇ’nin mahiyetinin ne olduğu detaylı olarak açıklanmaktadır. Öneri metninin yapılmasını gerektiren durumlar ve bu metne neden ihtiyaç duyulduğunun anlatıldığı birinci bölümde ayrıca öneriler çerçevesinin hangi alanlarda kullanıldığı da anlatılmaktadır. Eserin ikinci bölümünde öneriler çerçevesinin temel yaklaşımı olan eylem odaklı yaklaşım genel hatlarıyla anlatılmaktadır. Eserin üçüncü bölümünde öneri metninin düzeylerini oluşturan basamaklı kur sistemi anlatılmaktadır. A1-A2-B1-B2-C1-C2 basamaklarından oluşan kur sistemi hakkında detaylı bilgilere bu bölümde yer verilmektedir. Eserin dördüncü bölümünde dil kullanımı, dili kullanan bireyler ve öğrenmekte olan bireyler hakkında açıklamalara yer verilmektedir. Eserin beşinci bölümünde dili öğrenen bireylerin ulaşması gereken yeterlilikler hakkında ayrıntılı bilgi verilmektedir. Eserin altıncı bölümünde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi merkeze alınarak dil öğrenim süreçleri ve dil öğretimine ilişkin bazı yöntemler üzerine durulmaktadır. Eserin yedinci bölümünde yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde bildirişimsel görevler tanımlanmakta ve anlatılmaktadır. Eserin

sekizinci bölümünde dil çeşitlilikleri üzerine durulmuş ve dil öğretiminde kullanılması gereken öğretim programları izah edilmeye çalışılmıştır. Eserin son bölümünü oluşturan dokuzuncu bölümde, yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilen ölçme ve değerlendirme türleri tasnif edilmiş ve öneriler çerçevesinin aslında bir ölçme ve değerlendirme aracı olduğu belirtilmiştir (Kurudayıoğlu, 2020).

AOÖÇ'nin amaçları şu şeklide açıklanmıştır:

1. Nüfuslarının her bölümünün, diğer üye devletlerin (ya da bu ülkelerdeki toplulukların) dilini öğrenebilmelerini ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için gereken dil becerilerini etkili biçimde edinebilmelerini sağlamak ve bu bağlamda;

1.1. Başka bir ülkede bulunanların günlük işlerinde iletişimi mümkün kılacak ve ülkeye gelen yabancılarla anlaşmayı kolaylaştıracak dil bilgisini sağlamak,

1.2. Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerin görüş ve düşünce, duygu paylaşımını ve iletişimini sağlamak,

1.3. Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı anlaşılmasını sağlamak.

2. Dil öğrenme sistemlerinin oluşturulmasında geçerli ilkelerin her düzeyde öğretmen ve öğrencilerin kendi durumlarına göre uygulanması konusundaki çabalarını teşvik etmek, artırmak ve desteklemek.

Söz konusu sistemler, Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamında aşamalı olarak aşağıdaki şekilde geliştirilecektir:

2.1. Dil öğretme ve öğrenme ilkelerini öğrenenlerin ihtiyaç, güdülenmişlik düzeyi, özellik ve kökenlerine göre temellendirmek

2.2. Doğru ve gerçekçi hedefleri mümkün olduğunca kesin yargılarla tanımlamak

2.3. Uygun yöntem ve materyalleri geliştirmek

2.4. Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun araç ve materyalleri geliştirmek

3. Bütün eğitim düzeylerinde özel ihtiyaçlarına uygun iletişim yeteneğini farklı öğrenci türleri ve sınıflarına kazandırmak için gereken öğretim yöntemleri ve materyalleri ortaya koyacak araştırma ve geliştirme programlarını oluşturmak (AOÖÇ, 2012, s. 2).

**2.2.3.4. Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesinde konuşma becerisi.** Konuşma becerisi, yazma ile birlikte üretken etkinlikler ve stratejiler başlığı altında bulunmaktadır. Konuşma etkinliklerine örnek olarak şunlar gösterilmiştir:

Kamu duyuruları

Bir topluluk önünde konuşma (kamuya açık konuşmalar, üniversite dersleri, vaaz, eğlence, gösteriler, spor, satış sunumları vb.)

Bunlara ilişkin örnekler:

- Yazılı bir metni okuma;
- not, bir yazılı metin ya da diğer görsel desteklerden (çizelge, resim, grafik vb.) yararlanarak konuşma;
- önceden çalışılmış bir rolü oynama;
- anında hazırlıksız konuşma;
- şarkı söyleme.

Şekil 1

*Sözlü anlatım yeterlilik ifadeleri*

<b>Sözlü Anlatım, Genel</b>	
<b>C2</b>	Anlaşılır, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir dil kullanabilir. Konuşmasını; dinleyicilerin önemli noktaları algılamalarını ve akıllarında tutabilmelerini kolaylaştırıcı, oldukça mantıklı bir şekilde yapılandırabilir.
<b>C1</b>	Karmaşık konuyla ilgili olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir, alt konuları da ekleyerek belirli noktaları açıkça anlatıp uygun bir sonuca bağlayabilir.
<b>B2</b>	Konuyla ilgili olguları anlaşılır ve sistematik bir şekilde betimleyip sunabilir; önemli noktaları uygun ayrıntılarla destekleyerek ön plana çıkarabilir.
	Kendi ilgi alanından geniş kapsamlı konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir, düşüncelerini açıklar ve alt noktalara da değinerek uygun örneklerle destekleyebilir.
<b>B1</b>	Belli noktaları art arda sıralayarak kendi ilgi alanından konular hakkında karmaşık olmayan; ama birbiriyle bağlantılı, oldukça akıcı betimlemeler yapabilir.
<b>A2</b>	İnsanlar, yaşam ya da iş koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir.
<b>A1</b>	Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir.

Yukarıdaki tabloda sözlü anlatım yeterlilikleri seviyelere göre gösterilmiş ve A1'den C2'ye kadar yeterlilikler belirlenmiştir. Genel anlamda sahip olunması gereken konuşma yeterlilikleri temel seviyede basit bir şekilde başlayıp seviye ilerledikçe artarak daha karmaşık konularda da birey kendini ifade edebilir.

**Şekil 2**

*Bağlantılı tekli konuşma: deneyimleri anlatma yeterlilik ifadeleri*



<b>Bağlantılı Tekli Konuşma: Deneyimleri Anlatma</b>	
<b>C2</b>	Konuyla ilgili olguları anlaşılır, akıcı, ayrıntılı ve çok ilgi çekici tarzda sunabilir.
<b>C1</b>	Karmaşık durumları anlaşılır biçimde ve ayrıntılarıyla sunabilir. Betimleme yaparken; açıklamalar getirerek, hikâyelerle süsleyerek, alt konuları katarak ve belirli noktaları da açıklayarak uygun bir sonuca bağlayabilir.
<b>B2</b>	Kendi ilgi alanından geniş bir konu yelpazesi çerçevesinde anlaşılır bir dil kullanarak ayrıntılı açıklamalar yapabilir ve bilgiler verebilir.
<b>B1</b>	Kendi ilgi alanında çeşitli, alışılmış konular hakkında zor olmayan betimlemeler yapabilir ya da bilgi verebilir. Belli noktaları sıralayarak oldukça akıcı bir şekilde karmaşık olmayan öyküleri anlatabilir ve betimlemeler yapabilir. Kendi deneyimleri hakkında ayrıntılı bilgi verebilir ve bu arada duygu ve tepkilerini belirtebilir. Önceden bilinmeyen olayların (örneğin bir kaza) önemli ayrıntıları hakkında bilgi verebilir. Bir kitap ya da filmin konusunu anlatabilir ve konuyla ilgili tepkilerini dile getirebilir. Hayal, beklenti ve amaçlarını anlatabilir. Gerçek ve hayali olayları anlatabilir. Bir öykü anlatabilir.
<b>A2</b>	Bir şeyi anlatabilir veya basit bir sıralamayla sunabilir. Günlük yaşamıyla ilgili; insanlar, bulunduğu mekânlar, işi ya da eğitim deneyimleri hakkında bilgi verebilir. Basit bir dille bir olay ya da iş hakkında kısa bilgi verebilir. Planları, kararları, alışkanlıkları, günlük uğraşları hakkında bilgi verebilir ya da geçmişteki etkinlikleri ve kişisel deneyimlerini anlatabilir. Basit bir dille kendine ait şeyleri kısaca anlatabilir ve karşılaştırmalar yapabilir. Bir şeyin nesini beğenip beğenmediğini belirtebilir.
	Ailesi, yaşamı, yaşam şartları, eğitimi ve geçmişteki ya da şimdiki iş yaşamı hakkında bilgi verebilir. Basit sözcüklerle insanları, mekânları ve kendine ait olan şeyleri anlatabilir.
<b>A1</b>	Kendini tanıtabilir; ne iş yaptığını ve nerede oturduğunu söyleyebilir.

Tekli konuşma yeterliliklerinin gösterildiği tabloda da bağımsız konuşmada sahip olunması gereken kazanımlar seviyelere göre belirlenmiştir. Kişi A1’de kendini basit bir şekilde ifade etmeye başlayarak ilerleyen seviyelerde daha soyut ve karmaşık konularda kendini sözlü olarak ifade edebilir.

Şekil 3

*Bağlantılı tekli konuşma yeterlilik ifadeleri*

<b>Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçeleştirme (Örneğin, Bir Tartışmada)</b>	
<b>C2</b>	Tanımlayıcısı yoktur.
<b>C1</b>	Tanımlayıcısı yoktur.
<b>B2</b>	Bir şeyi düzenli olarak ayrıntılarıyla açıklar; belirleyici noktaları uygun bir tarzda ön plana çıkarabilir ve destekleyici ayrıntıları belirtebilir. Kendi görüşlerini ayrıntılarıyla anlatarak ve altbaşlıklarla, uygun örneklerle destekleyerek bir şeyi belirgin olarak açıklayabilir. Gerekçelerini mantıklı bir biçimde yapılandırıp aralarında bağlantı kurabilir. Bir sorunla ilgili görüşlerini açıklayabilir ve değişik seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirtebilir.
<b>B1</b>	Çoğu zaman zorlanmadan anlaşılabilir için, bir gerekçeyi yeterince iyi bir şekilde ortaya koyabilir. Görüş, tasarı ve davranışlar hakkında kısaca nedenler gösterebilir veya açıklamalar yapabilir.
<b>A2</b>	Tanımlayıcısı yoktur.
<b>A1</b>	Tanımlayıcısı yoktur.

Bağlantılı tekli konuşma yeterlilikleri B1 seviyesinden itibaren başlamaktadır. A1-A2 seviyelerinde birey görüşlerini ayrıntılı olarak gerekçeleştirmesi gereken tartışmalara giremez. B1 seviyesinden itibaren sebep sonuç ilişkisi kurarak görüşlerini mantıklı bir biçimde yapılandırıp sözlü olarak anlatabilir.

#### Şekil 4

#### *Duyuru yapma yeterlilik ifadeleri*

<b>Kamu Duyurusu/Duyuru Yapma</b>	
<b>C2</b>	Tanımlayıcısı yoktur.
<b>C1</b>	Fazla zorlanmadan doğru bir tonlama ve vurgulamayla ince anlam farklılıklarını da belirterek bir kamu duyurusu yapabilir.
<b>B2</b>	Birçok genel konu hakkında anında, anlaşılır ve akıcı bir dille kolay anlaşılacak şekilde duyurular yapabilir.
<b>B1</b>	Kendi ilgi alanından günlük olaylar hakkında kısa, önceden hazırlanmış duyuruları yabancı bir tonlama ve vurgulama kullansa da belirgin ve anlaşılır bir şekilde sunabilir.
<b>A2</b>	Çok kısa, önceden hazırlanmış, bilinen ve çok dikkatli dinlendiğinde anlaşılabilen ezberlenmiş bir içerik hakkında duyuru yapabilir.
<b>A1</b>	Tanımlayıcısı yoktur.

Not: Bu alt kümenin tanımlayıcıları henüz deneysel yöntemlerle ayarlanmamıştır (AOÖÇ, 2012, s. 59).

Duyuru yapma A2 seviyesinden itibaren oluşan bir yeterliliklerdir. Önceden hazırlanmış ve ezberlenmiş bir içerik, topluluk önünde sözlü olarak sunulabilir. Gerekçelendirmede aynı anda düşünüp cevap verilmesi gerekirken duyuruda önceden hazırlık yapılabileceği için daha erken seviyelerde bu yeterliliğe sahip olunabilir.

### Şekil 5

#### *Topluluk önünde konuşma yeterlilik ifadeleri*

<b>Bir Topluluk Önünde Konuşma</b>	
<b>C2</b>	Alışık olmadığı, karmaşık bir konu hakkında, kendinden emin ve iyi anlaşılır bir şekilde sunum yapabilir; konuşmasını dinleyicilerin isteklerine uygun bir esneklikle yapılandırabilir. Zorlayıcı ve hatta nezaketsizce sorulan sorularla başa çıkabilir.
<b>C1</b>	Karmaşık bir konu hakkında belirgin bir dille iyi yapılandırılmış bir sunum yapabilir; görüşlerini geniş ölçüde dile getirir, alt konuları uygun örneklerle ve gerekçelerle destekleyebilir. Dinleyicilerin tepkileriyle anında ve fazla zorlanmadan başa çıkabilir.
<b>B2</b>	Konunun ana hatlarını ve önemli ayrıntılarını vurgulayarak belirgin ve iyi yapılandırılmış bir sunum yapabilir. Hazırlanmış olduğu metinden uzaklaşıp genelde ustalıkla ve akıcı bir şekilde, dinleyicilerin ona yönelttiği ilginç soruları anında yanıtlayabilir.
	Belirgin bir şekilde hazırlanmış bir sunum yapabilir; bir görüşü savunan ya da ona karşı çıkan bakış açıları ve başka olasılıkların olumlu olumsuz yönlerini de belirtebilir. Kendisini veya dinleyici kitlesini zorlamadan, bir dizi soruyu anında ve akıcı bir dille yanıtlayabilir.
<b>B1</b>	Kendi uzmanlık alanıyla ilgili alışılmış bir konu hakkında hazırladığı basit bir sunumu, dinleyicilerin genelde zorlanmadan izleyebileceği belirgin bir dille yapabilir; konunun ana noktalarına yeterince doğru açıklamalar getirebilir. Kendisine yöneltilen soruları yanıtlarken hızlı konuşulduğunda soruların tekrarlanması isteğinde bulunabilir.
<b>A2</b>	Günlük yaşantısıyla ilgili bir konu üzerine kısa ve önceden hazırlanmış bir sunum yapabilir; fikir, plan ve eylemler hakkında kısa gerekçeler gösterebilir ve açıklamalar getirebilir. Birkaç basit soruyu yanıtlayabilir.
	Bilinen bir konu hakkında önceden hazırlanmış basit bir sunum yapabilir. Sorulan soruların tekrarı ya da kolaylaştırılması durumunda basit soruları yanıtlayabilir.
<b>A1</b>	Bir konuşmacıyı tanıtmak veya tebrik etmek gibi önceden hazırlanmış kısa bir konuşmayı okuyabilir.

Not: Bu alt basamak küme tanımlayıcıları diğer kümelerin tanımlayıcılarıyla harmanlanarak tekrar düzenlenmiştir (AOÖÇ, 2012, s. 59).

Topluluk önünde konuşma, temel seviyeden itibaren sahip olunan bir beceridir. A1'den itibaren topluluk önünde sözlü olarak kendini ifade etmeye başlayan birey, ileri seviyelerde bir konuya önceden hazırlanarak topluluk önünde o konuyu sözlü olarak anlatabilir ve gelen sorulara ustalıkla cevaplar verebilir.

### 2.3. Fiil-Tamlayıcı İlişkisi

Fiil konusu ile ilgili yapılan araştırma konularından biri de fiil-tamlayıcı ilişkisidir. Türkçede, isimlerin fiille olan ilişkilerini karşılamak için kullanılan terimlerden bazıları şunlardır; fiil-tamlayıcı ilişkisi (Karahan, 1997), durum ekli tamlayıcı (Kahraman, 1996), fiil rejimi (Korkmaz, 1995), durum belirleyicileri (Uzun, 2004, s. 168), bağlamsal çekim/yapısal çekim ekleri (Erdem, 2011, s. 84), birleşim değeri (Vardar, 2002, s. 46), istem (Banguoğlu, 2007, Doğan, 2011; Özkan, 2018), fiilin istem durumu (Uğurlu, 2001, s. 198), vb.

Karahan, fiil-tamlayıcı ilişkisinden bahsederken bazı fiillerin tamlayıcıya ihtiyaç duymadığını, bazılarının ise mutlaka bir tamlayıcıyla kullanıldığını ve fiilin gerçekleşmesinin özne dışındaki bir unsurun varlığına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu tamlayıcıların hangi halle fiile bağlanacağını ise fiilin anlamı belirler. Bu sebeple fiiller, fiil-tamlayıcı ilişkisi esas alınarak sınıflandırıldığında tamlayıcısız ve tamlayıcılı fiiller olarak ikiye ayrılır (Karahan, 1997, s. 211).

Vardar ise fiil-tamlayıcı ilişkisini “birleşim değeri” olarak adlandırmış ve bağlamsal dilbilgisinde, eylemleri, bunlara bağlı eyleyenlerin sayısına göre nitelendirme ve sınıflandırma ölçütü olarak belirlemiştir. Bu tanımda Vardar, fiilin cümleyi yönetme potansiyeline dikkat çekerek fiil-tamlayıcı ilişkisini tanımlamıştır. L. Tesniere'in kimya alanından dil bilim alanına aktardığı bu kavram, eylemi tümcenin odak noktası sayan birçok dil bilimci tarafından da benimsemiştir (Vardar, 2002, s. 46).

“Fiil-tamlayıcı ilişkisi” terimi yerine kimi araştırmacılar “istem” terimini tercih etmiştir. Türkçede fiil tamlayıcı ilişkisi terimi yerine istem teriminden ilk bahseden Tahsin

Banguoğlu'dur. Banguoğlu *Türkçenin Grameri* adlı eserinde ilk olarak istem terimini kullanmış ve tanımlamıştır: “Fiiller nesne olan addan belli çekim halleri istedikleri gibi takılar da ilişki kurdukları addan işleyişlerine göre belli çekim halleri isterler. Başka bir deyimle bir isim halini kovarlar. Buna istem (rection) deriz” (Banguoğlu, 2007, s. 386). Banguoğlu, nesne başlığı altında yaptığı tanımda da “Genellikle geçişli fiiller kimi ve kim hallerinde nesne ister (régit) deriz (régir=istemek). Burada fiil isteyen (régissant), isim hali istenen (regime), diye anılır. Nesnenin yükleme göre bu hallenmesine de istem denir” (Banguoğlu, 2007, s. 528).

Doğan da istemi sözlüksel bir unsurun doğal kapasitesi, özellikle fiillerin söz dizimsel ve semantik çevresini belirleyebilme ve yönetebilme gücü olarak tanımlamıştır (Doğan, 2011, s. 1).

İstemle ilgili kapsamlı çalışmalardan bir diğerini ortaya koyan Özkan da istemi şu şekilde tanımlamıştır: “İstem, basit bir tanımla bir tümcede bulunan adların, onların yöneteni konumunda bulunan eylem, ad, önad ya da ilgeçe bağlanırken hangi durum işaretleyicisiyle işaretlendiğini ifade eden bir terimdir” (Özkan, 2018, s. 109).

Yukarıda sözü edilen çalışmalar göstermektedir ki; cümlenin yönetici ögesi olan çekimli fiil, hangi tamlayıcıyla ilişki kuracağını, tamlayıcının hangi ad durumunda bulunacağını tayin etme özelliğine sahiptir. Böylelikle çekimli fiilin anlamını belirginleştirmek üzere, fiille tamlayıcı arasında bir ilişki ortaya çıkmaktadır. (Gümüştam, 2014).

Fiilin tamlayıcı ile ilişkisi dilden dile farklıdır. Fiil-tamlayıcı ilişkisinin şeklini ve niteliğini o dili kullananlar belirler. Bazı fiillerin tamlayıcılarındaki durum eklerinin ağız ve lehçelere göre farklılık göstermesi de bu ilişkiyi algılayıştaki tasavvurun farklılığından kaynaklanmaktadır (Karahana, 1997, s. 212). Anadili konuşurları fiil tamlayıcılarına gelen durum eklerinin kullanımında sorun yaşamazken, bir dili yabancı dil olarak öğrenenler hangi fiilin hangi tamlayıcıyla kullanılacağı konusunda sorun yaşamaktadır.

### 2.3.1. Yabancılara Türkçe öğretiminde fiil tamlayıcı ilişkisi. Yabancı dil

öğrenmede temel amaç hedef dilde sağlıklı bir şekilde iletişim kurmaktır ve bunu yapmak için dört temel dil becerisinde de yetkinliğe sahip olmak gerekir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gerek sözlü gerek yazılı anlatımlarında anlamlı, kurallı tümce yapıları oluşturabilmeleri için genel anlamda istem, özel anlamda biçimbilgisel istemi (fiille ilişki içinde kullanılan durum eklerini) doğru kullanmaları gereklidir (Dolunay vd. 2020).

Fiil tamlayıcı ilişkisi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok hata yaptıkları ve zorlandıkları konuların başında gelir (Özkan, 2018, s. 359; Dolunay vd., 2020, s. 510; Demirci ve Dinçaslan, 2016, s. 1014; İshoğlu, 2014). Öğrenenlerin yanı sıra öğretmenler de fiillerin tamlayıcılarının öğretiminde zorluk yaşamaktadır. Bu zorlanma ve hatalar fiillerin istemiş oldukları tamlayıcıların evrensel değil, dillere göre farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır (Özkan, 2018, s. 360). “Kimi dillerde sözcükler yalın durumda bulunur; sözcüklerin teklik, çokluk ekleri, dişilik, erkeklik veya cinssizlik tanımlıkları vardır. Kimi dillerde ad çekimi yoktur; fiillere eşlik eden edatlarla/takılarla istenilen anlatım gerçekleştirilir. Kimi dillerde ise hem takılar kullanılır hem de adların çekimi yapılır” (Nurlu vd., 2017, s. 6). Dolayısıyla her dildeki fiillerin aldıkları tamlayıcılar birbirinden farklıdır. “Örneğin; Türkçede “dinle-“ eylemi belirtme durumuyla işaretlenirken, eylemin Almanca karşılığı “zuhören” yönelme durumuyla işaretlenir” (Özkan, 2018, s. 122). Benzer bir örneği Nurlu da Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi için vermiştir. Türkiye Türkçesindeki “sor-“ fiilinin önünde yönelme durumu eki kullanılırken Kazak Türkçesinde çıkma durum eki kullanılmaktadır (Nurlu, 2019, s. 206).

Tüm bu farklılıklar bir dili yabancı dil olarak öğrenenler için zorluk oluşturduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için de en çok zorlanılan konuların başında gelir. Bu sebeple fiil-tamlayıcı ilişkisi ile ilgili alanyazında bazı çalışmalar yapılmışsa da bu çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmaların bazılarında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı

anlatımlarındaki fiil-tamlayıcı ilişkisi incelenmiştir (Güven, 2007; Msakhradze, 2019; Yıldırım, 2011). Fiil-tamlayıcı ilişkisinin konuşma becerisinde kullanımı konusunda ise alanyazında yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır.

## 2.4. İlgili Çalışmalar

**2.4.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde fiil-tamlayıcı ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmalar.** Fiil-tamlayıcı ilişkisi, Türkçede son yıllarda önem kazanan bir araştırma konusu olmasına rağmen alanyazında yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Türkoloji alanında yapılan çalışmalar son yıllarda artsa da yabancılara Türkçe öğretimi alanında fiil-tamlayıcı ilişkisi konusuna yeterince değinilmemiştir. Türkoloji alanında daha çok fiil-tamlayıcı ilişkisinin kuramsal olarak açıklandığı çalışmalar mevcuttur.

Fiil-tamlayıcı ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmalara öncülük eden ve Türkçede fiillerin tamlayıcıları ile ilgili yapılan en önemli çalışmalardan biri Tahir Kahraman'ın 1996 yılında yayımlanan *Çağdaş Türkiye Türkçesinde Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları* adlı eseridir. Kahraman, 1993'te doktora tezi olarak hazırladığı ve 1996'da Türk Dil Kurumu tarafından kitap olarak basılan eserinde çağdaş Türkiye Türkçesindeki fiillerin alabildikleri durum ekli tamlayıcılara yer vermiştir. Kahraman eserinde çağdaş Türkiye Türkçesi ile yazılmış 24 eseri okuyup, 46 eseri de gözden geçirerek topladığı kullanım örneklerinden hareketle fiillerin aldıkları durum ekli tamlayıcılarla ilişki durumunu belirlemeye çalışmış ve kapsamlı bir çalışma ortaya koymuştur. Hangi fiilin hangi durum ekini istediği örneklerle gösterilmiştir.

Kahraman, eserinde cümlenin alabildiği tüm durum eklerini fiilin ihtiyaç duyduğu veya ikinci derecede istediği tamlayıcılar olarak kabul etmiştir. Bu durum eserin eleştirilen yönü olarak göze çarpmaktadır. Yine de eser fiiller ve fiillerin aldıkları durum ekli tamlayıcıları inceleyen en kapsamlı eserlerden biri ve ilki olarak önemli bir yere sahiptir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan ve Muammer Nurlu editörlüğünde 2017 yılında hazırlanan *Yabancılar İçin Türkçe Fiiller Sözlüğü (Fiillerin Durum Ekleriyle*

*Kullanımı*) eseri son zamanlarda fiillerin istemi ile ilgili yapılan önemli çalışmalardandır. Bu çalışma, Türkiye Türkçesinde çok kullanılan fiillerden derlenmiş bir sözlük olarak tasarlanmıştır. Türkçe öğrenen yabancıların doğru cümle kurma ve konuşması için fiillerle ilişkiye giren sözcüklerin hangi durum ekleriyle kullanılacağı kitapta gösterilmiş ve örnek cümleler verilmiştir. Eserde fiillerin anlamı açıklanıp fiilin istediği durum ekleri gösterilmiş ve bu durum eklerinin kullanıldığı örnek cümlelere yer verilmiştir. Kalem Kitap Yayıncılık tarafından yayımlanan eser, hem Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için hem Türkçenin istem sözlüğü çalışmaları açısından önemlidir.

Fiil-tamlayıcı ilişkisi ile ilgili önemli çalışmalara imza atan Nuh Doğan, eserlerinde fiil-tamlayıcı ilişkisi yerine “istem” terimini kullanmıştır ve istemin kuramsal çerçevesini çizmiştir. Hazırlamış olduğu ve 2011 yılında savunduğu *Türkiye Türkçesi Fiillerinde İsteme Göre Anlam Değişiklikleri* adlı doktora tezinde Türkiye Türkçesi fiillerinin istem potansiyeli ve istem değişikliklerini ele almıştır. Doğan, Türkçedeki anlam zenginliğinin ve değişikliğinin bir sebebi olarak fiillerin istemini görmektedir. Çalışmasında Türkiye Türkçesindeki fiillerin farklı düzeylerde gerçekleşen istem potansiyellerini tespit etmiş ve istem potansiyelindeki değişikliklere bağlı gerçekleşen anlam değişikliklerini örnekler vererek ortaya koymuştur. Doğan, tezinden sonra da yine bu konuyla ilgili çalışmalarına devam etmiştir ve sırasıyla *Çok İşlevlilikleri Açısından Türkçe Edatların Söz Dizimsel ve Anlam Bilimsel Yapısı* (2014), *Türkçe Sıfatların İstem Bilgisi* (2015), *İstem Sözlükleri ve Türkçe* (2016) eserlerinde de sıfatların ve edatların istem durumlarını ele almıştır. Doğan’ın bu çalışmaları modern istem yaklaşımlarının ışığında hazırlanmış ve Türkiye’de istemle ilgili yapılmış en kapsamlı çalışmalardır.

İstemle ilgili yapılan bir diğer önemli çalışma da Işıl Aydın Özkan’ın 2017 yılında savunduğu ve 2018’de gözden geçirilip düzenlenerek kitap haline getirilen *Evrensel Dilbilgisi ve Türkçede İstem* adlı yayımlanmış doktora tezidir. Özkan, çalışmasında istem kavramını ve



Türkçede istem potansiyeli taşıyan yapıları, bağımsal dilbilgisi ve evrensel dilbilgisi çerçevesinde kuramsal olarak ele almıştır. Özkan, geleneksel dilbilgisinde yalnızca biçimbilgisel bir bakış açısıyla incelenen istem kavramının aslında biçimsözdizimsel bir olgu olduğunu kanıtlamayı amaçlamıştır. Eser, istemle ilgili “istem değişmesi” ve “istem nöbetleşmesi” gibi kavramları da anlamsal ve biçimbilgisel süreçler açısından değerlendirmektedir. Ayrıca istemle ilgili olan durum kavramı, çatı, geçişlilik-geçişsizlik, eşdizimlilik, kılınış ve görünüş, anlambilim, dilbilgiselleşme ve kiplik gibi kategoriler de incelenmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında istemle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle durum eklerinin kullanımı ile ilgili çalışmalar görülmektedir. Bunlardan biri Esra Güven’in 2007 yılında savunduğu *Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler* adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezidir. Güven, çalışmasında Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenmiş ve öğrenmekte olan öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarını inceleyerek öğrencilerin durum biçimbirimlerini kullanımıyla ilgili hatalarını incelemiş ve bu hataların türlerini, oranlarını tespit etmiştir. Sonunda da ad durum biçimbirimlerinin öğretimi üzerine bazı görüşler sunmuştur. Güven, tezin öneriler kısmında, durum biçimbirimlerinin öğretimi yapılırken bu durum biçimbirimlerin ad ve eylem arasında ilişki kurduğu, adı eyleme bağladığının belirtilmesi gerektiğini söylemiş ve sonunda öğrencilere hangi eylemin hangi durum biçimbirimlerle kullanılacağını gösteren bir liste verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu listede bahsedilen fiillerin tamlayıcıları yani istemidir.

Bir diğer çalışma da Hatice Çiğdem Yıldırım’ın 2011 yılında savunduğu *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Dilbilgisi ve Ad Durum Eklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri* adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezidir. Yıldırım, çalışmasında Ankara Üniversitesi TÖMER’de Temel I-B ve Temel II-A seviyelerinde Türkçe öğrenen öğrencilere

ad durum ekleriyle ilgili bir ölçme değerlendirme çalışması uygulamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin ad durum eklerinin kullanımıyla ilgili yaptıkları hatalar incelenmiş ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu hataların sebepleri hakkında görüşlere yer verilmiş ve sonunda da A1-A2 seviyelerine uygun olarak hazırlanmış “eylemler ve aldıkları durum ekleri” listesi de ekte sunulmuştur.

Bir diğer çalışma da Malvina Msakhuradze tarafından 2019 yılında savunulan *Türkçe Ad Durum Eklerinin Gürcü Öğrencilere Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar* adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezidir. Çalışmada Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarındaki ad durumları ile ilgili yapılan yanlışlar tespit edilmiş, yanlışlar ad durumlarına göre ayrı gruplandırılmış; bu yanlışların sebepleri saptanmaya ve öğretimi ile ilgili çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada Türkçe ile Gürcüce ad durumlarının işlevleri de vurgulanmıştır. Adın yalın, belirtme, bulunma, yönelme, uzaklaşma ve ilgi durumları eklerle ve fonksiyonlarla birlikte ele alınmıştır.

İstemle ilgili yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan pek çok makalede istemin biçimbilgisel boyutu yani durum eklerinin kullanımıyla ilgili sorunlar ele alınmıştır. Z. Canan Candaş Karababa, 2009 yılında hazırladığı *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar* isimli makalesinde Türkçe öğreten öğretim elemanlarının görüşlerinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sorunlarını ortaya koymuştur. Burada öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan bahsederken ilk sırada durum eklerinin kullanımı yer almıştır.

Deniz Melanlıoğlu da 2012’de hazırladığı *Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Hal Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma* adlı makalesinde hal eklerinin öğretimi sırasında öğretenlerin karşılaştıkları sorunlara yer vermiş ve çözüm önerilerinde bulunmuştur. Çalışmada Gazi Üniversitesi TÖMER’de dilbilgisi derslerine giren 5 okutmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Selma Islioğlu, 2014 yılında hazırladığı *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nesne Durum Ekinin Kullanımı İle İlgili Yanlılar ve Çözüm Önerileri* adlı makalesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin nesne durum eki yani belirtme durumu ekini kullanırken yaptıkları hataları tespit etmiştir. Çalışmada, İzmir Ekonomi Üniversitesi ve Akademi Türk'te Türkçe öğrenen 30 öğrenciyle yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin nesne durum ekinin kullanımında yaptıkları yanırlar incelenmiştir ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Yasemin Yılmaz Atagül ve Özlem Yahşi Cevher tarafından 2015'te hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hal Eki Sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği)* adlı makalede, Sakarya TÖMER'de Türkçe öğrenen A1 ve A2 seviesindeki 86 Afrika uyruklu öğrencinin yazma kâğıtları incelenmiştir. Öğrencilerin dilbilgisi becerileri durum eklerinin kullanımı açısından değerlendirilerek hatalar belirlenmiş ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

2015 yılında yapılan bir başka çalışma ise Fatih Yılmaz ve Çağrı Temiz tarafından hazırlanan *İsim Hal Eklerinin Yabancı Öğrencilere Etkinliklerle Öğretimi* adlı makaledir. Bu çalışmada A2 düzeyindeki öğrenciler için 155 dakikalık bir ders planı hazırlanmıştır. Çalışmada isim hâl eklerinin yabancı öğrencilere boşluk doldurma, soru-cevap, kavram haritası vb. gibi etkinliklerle öğretilerek öğrenmede yaşanan sorunlara çözüm getirilmeye çalışılmıştır.

Metin Demirci ve Mehmet Fatih Dinçaslan'ın 2016 yılında hazırladıkları *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Durum Ekli Tamlayıcıları Kullanımı* adlı makalede fiil tamlayıcı ilişkisi (valenz) üzerinde durulmuştur. Araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER'de B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Çalışmada yaygın kullanılan fiiller ve bunların aldıkları durum ekli

tamlayıcıların kullanımına yönelik etkinlikler öğrencilere uygulanmış ve hangi fiillerde ne tür hatalar yaptıkları tespit edilerek çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Erol Sakallı'nın 2016'da hazırladığı *Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Türk Soylu Öğrencilerle Türk Soylu Olmayan Öğrencilere Durum Eklerinin Öğretilmesi Meselesi* adlı makalede ise durum eklerinin kullanımında zorluk yaşayan Türk soylu ve Türk soylu olmayan öğrencilere öğretimindeki farklılara değinilmiştir. Genel bir değerlendirmeden sonra Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplarda durum eklerinin nasıl ele alındığı incelenmiş ve durum eklerinin öğretilmesiyle ilgili yeni fikirler sunulmuştur.

Esra Birsen Güler ve Bircan Eyüp tarafından 2016'da hazırlanan *Hâl Eklerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler Tarafından Kullanılması* adlı makalede SOAS (Londra Üniversitesi) ve Londra Yunus Emre Kültür Merkezi'nde Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 34 öğrencinin yazma kâğıtları durum eklerinin kullanımı açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin hangi durum eklerinde daha çok hata yaptığı, hangi durum eklerini daha sık veya daha az kullandığını tespit etmiştir. Çalışmanın sonunda da bazı önerilerde bulunulmuştur.

Önder Çangal ve Umut Başar'ın 2018 yılında hazırladığı *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yan İşlevlerinin Öğretilmesi* adlı makalede, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenirken en çok zorlandığı dilbilgisi konularından biri olan durum eklerinin öğretiminde yan işlevlerin öğretimi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Fiillerin istemini değiştiren anlamsal süreçlerden biri çok anlamlılıktır. Fiilin anlamları değiştikçe istemi yani aldıkları durum ekleri de değişir. Fakat çoğu Türkçe öğretim setinde durum ekleri öğretilirken fiillerin yalnızca bir anlamını gösteren durum biçimbirimleri verilmiş ve yan anlamlarına değinilmemiştir. Çangal ve Başar bu çalışmada ad durum eklerinin yan işlevlerinin yabancılar öğretimine ilişkin bir öneri hazırlanmasını amaçlamıştır.

Sibel Barcın da 2019 yılında hazırladığı *Kırgızlara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yeri* adlı makalesinde Kırgız öğrencilerin durum eklerini kullanım yeterliklerini ölçmek için öğrencilerin A2 seviyesindeki yazılı anlatım kâğıtlarını incelemiştir. Elde edilen veriler tablo halinde gösterilmiş ve ortaya çıkan bulgular ışığında sonuca ulaşılmış ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Salih Kürşad Dolunay vd.'nin 2020'de hazırladıkları *Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanlıları: Fiiller Üzerine Bir Sıklık Çalışması* adlı makalede de öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları incelenerek biçimbilgisel istem yanıları tespit edilmiş ve ayrıca bu yanıların fiillere göre sıklığı da belirlenmiştir. Çalışmada Karadeniz ile Marmara Bölgesi'ndeki iki TÖMER'de 2019-2020 akademik yılında öğrenim görmüş 750 Arap öğrencinin yazılı ürünleri incelenmiş ve biçimbilgisel istem yanılıkları yapılan fiiller listelenmiştir.

2021 yılında yapılan bir çalışmada ise Cihat Burak Korkmaz *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Temel Seviye Fiillerin İstem(Valenz) Görünümleri* adlı makalesiyle A1 seviyesinde kullanılan 161 fiilin biçimbilgisel istemleri ile ilgili 5 öğreticiden kodlamaya dayalı bilgi almıştır. Çalışmada, *A1 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin sahip oldukları biçimbilgisel istem bilgisinin güvenilirliği nedir?* sorusuna cevap bulmayı amaçlayan Korkmaz, kitaplardan derlenen ve A1 seviyesinde kullanılan 161 tane fiili listeleyip katılımcılara vermiştir. Katılımcılar bu fiillerin hangi biçimbilgisel istem tamlayıcıları aldıklarını listeden işaretlemiştir. Bu listeler daha sonra araştırmacı tarafından kodlayıcı güvenilirliklerini hesaplamak amacıyla çözümlenmiş ve elde edilen veriler nicelikleri bakımından çözümlenerek frekans değerleri, fiillerin kaç veya kaçar tane biçimbilgisel istem ile kullanıldığı hesaplanmıştır. Çalışma öğreticilerin, fiillerin biçimbilgisel istemleri hakkındaki yetkinliklerinin ölçülmesini amaçlayarak konuya farklı bir bakış açısı getirmiştir.

#### **2.4.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar.**

Ramazan Kılıçarslan (2014), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi* adlı yayımlanmamış doktora tezinde, drama yönteminin konuşma becerisinin gelişmesinde etkisini, drama yönteminin konuşma kaygısını değiştirip değiştirmediğini ve öğrencilerin dramaya karşı görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Sinem Sivrioğlu (2014) da *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Konuşma Becerisine Etkisi* adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde yaratıcı drama tekniklerinin öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda drama tekniklerinin B1 seviyesinde yalnız sözlü anlatım becerisini geliştirdiği, B2 seviyesinde ise hem sözlü anlatım hem karşılıklı konuşma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Kürşat İlgün (2015), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tekerleme Ve Ninnilerin Kullanımı* adlı yüksek lisans tezinde, telaffuzu geliştirmede atasözü ve ninnilerin kullanımının bu beceriye etkisi incelenmiş ve sonunda ninni ve atasözü kullanımının temel seviyede telaffuzun gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Abdul Wakil Rashid (2017), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Afgan Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinde, Afgan öğrencilerin konuşma kaygıları farklı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Afgan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Günsu Taşköprü (2017), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Materyal Hazırlama* isimli yüksek lisans tezinde, derslerde konuşma

becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlamış ve bu materyalleri Dokuz Eylöl Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencileri üzerinde uygulayıp sonuçları yorumlamıştır.

Burcu elik (2017), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenin Dili Kullanma Becerisi İçinde Konuşma* adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde, öğretmenin konuşma becerisindeki yetkinliğini öğrenci görüşlerine göre tespit etmeyi amaçlamıştır. 120 TÖMER öğrencisine uygulanan anketlerle öğretmenlerin yeterliklerinin ve uygulanan etkinliklerin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İsmail Kızıldağ (2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Dersleri Hakkındaki Görüşleri* adlı çalışmada, konuşma derslerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini ve öz yeterlilik algılarını tespit etmiş ve sonuçlardan hareketle karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirmiştir.

Sinem Koçak (2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Düzeyde (A1-A2) Konuşma İzlene Örneğinin Hazırlanması* adlı çalışmada konuşma becerisi için bir izlene hazırlamayı amaçlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplardaki konuşma becerisi bölümleri incelenerek yeterlilikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda da bir izlene örneği hazırlanmıştır.

Nurdan Arslan (2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı* adlı yayımlanmamış doktora tezinde, eylem odaklı yaklaşım ilkelerine bağlı kalınarak hazırlanmış etkinlikler öğrencilere uygulanmış ve sonunda görüşlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak da öğretim yöntemlerinde etkileşim temelli konuşma etkinliklerinin daha sık kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Muhammet Hüseyin Yazıcı (2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sözlü İletileşim Stratejileri: Konuşma Becerisi* adlı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir.

Çalışma sonucunda öğrencilerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejileri yüksek; mesaj azaltma ve değiştirme stratejilerini ise orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir.

Hatice Sağlık (2018), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Doğrultusunda Değerlendirilmesi* adlı yüksek lisans tezinde, birçok kitabı incelemiş ve etkinlikleri değerlendirmiştir. Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış ders kitaplarının Avrupa dil gelişim dosyasındaki yeterlilik ölçütleriyle paralel, eğitsel ve mesleki alanla ilgili etkinliklerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Sevil Keser (2018) tarafından hazırlanan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler* adlı çalışmada ise konuşma becerisinin gelişmesinde karşılaşılan güçlüklerin tespit edilmesi amacıyla bir anket çalışması yapılmış ve anket sonuçlarına göre sorunlar saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin iletişimsel yeti kapsamındaki dilsel yetiye ilişkin ve soyut konularda konuşmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Buket Tanju (2019), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1 ve A2 Düzeyleri İçin Önerilen İletişimsel Konuşma Etkinlikleri* adlı çalışmada, ders kitaplarında yetersiz olduğu tespit edilen konuşma etkinliklerinin yerine kullanılacak iletişimsel konuşma etkinlikleri hazırlanmıştır.

Mehmet Avcı (2019) tarafından hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Başarılarına Etkisi (Somali Örneği)* adlı yüksek lisans tezinde de iletişimsel yöntemin konuşmaya etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma sonunda iletişimsel yöntem esas alınarak ders işlenen sınıf öğrencilerinin, geleneksel yöntemlerle ders işlenen sınıf öğrencilerine göre konuşma becerisi başarılarının daha iyi olduğu gözlenmiştir.



Yusuf Günaydın (2020) tarafından hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi* adlı çalışmada etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkı sağladığı fakat uygulamanın uzun zaman aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güllü Uysal (2020), *Güncel Öğretim Tekniklerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B2 Seviyesi Öğrencilerinin Hazırlıklı Konuşma Becerilerine Etkisi* adlı çalışmada öğretim tekniklerinin konuşma becerisine etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda daha geniş katılımcılarla da güncel öğretim tekniklerini kullanmanın öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

### 3. Bölüm

#### Yöntem

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2009, s.77) göre tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için uygun bir modeldir. "Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur" (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

##### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu B1, B2 ve C1 kur düzeyinde Türkçe öğrenimini tamamlamış ve Bursa Uludağ Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 25 Somalili öğrenci oluşturmaktadır.

##### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. "Yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş sorulara bağlı kalarak görüşmenin gerçekleştirilmesidir. Yapılandırılmış görüşmeler, daha çok karşılaştırılabilir ve nicelleştirilebilir nitel verilere ihtiyaç duyulan anketler ve soru formları için uygun görülmektedir" (Marvasti, 2004, akt. Sözer ve Aydın, 2020, s. 251).

Araştırmada Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerden sözlü anlatı verileri oluşturmak için üç farklı uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar şunlardır:

1. Öncelikle, araştırmaya katılacak öğrenciler farklı konu başlıkları çerçevesinde konuşdurulmuştur.

- a. Boş zamanlarınızda neler yapıyorsunuz?
- b. Somalili bir insanın bir gününü anlatınız.
- c. Türkiye'ye geldikten sonra yaşadıklarınızı anlatınız.

- d. Geleceğe dair planlarınız ve düşünceleriniz nelerdir?
- e. Ülkenizdeki düğün gelenekleri nelerdir? Düğünlerde neler yapılıyor?
- f. Unutamadığınız bir anınızı anlatınız.
- g. Size göre Türk insanı nasıl? Türk insanının size veya yabancılara davranışları nasıldır?
- h. Büyüklerinizden dinlediğiniz bir masalı anlatınız.
- j. Okuduğunuz kitaplar içerisinde en beğendiğiniz kitaptan bahseder misiniz?
- k. Gezip gördüğünüz bir yeri ve orada yaşadıklarınızı anlatınız.

Konuşma konuları, öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak ve uzman görüşlerine başvurularak belirlenmiş, öğrencilerin belirlenen her bir konu başlığı dâhilinde konuşma yapmaları istenmiştir. Araştırmanın konusu fiil varlığı ve fiil-tamlayıcı ilişkisi olduğundan öğrencilere yöneltilen sorular genellikle fiillerin kullanılabileceği konular olarak hazırlanmıştır.

2. Çalışma evrenine dâhil edilmiş olan öğrencilerin konuşma ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiş ve elde edilen yazılı dokümanların incelenmesi sonucunda öğrencilerin fiil varlığı tespit edilip sınıflandırılmıştır.

3. Öğrencilerin sözlü anlatılarında tespit edilen fiillerin tamlayıcı ilişkileri ve doğru/yanlış kullanım düzeyleri incelenmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Araştırmanın temel verileri yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen konuşma ses kayıtlarıdır ve araştırma kapsamında söz konusu kayıtlar incelenmiştir.

Araştırma sürecinde ilk olarak öğrencilerle yüz yüze görüşülmüş ve onlara yukarıda sözü edilen on konu verilmiştir. Bu konuşma konuları hakkında düşünmeleri için birkaç dakika süre verilmiş ve daha sonra konuşma yapması istenmiştir. Konuşmaları kayıt altına

alınmıştır. Öğrencilerden alınan bu ses kayıtları daha sonra bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Ses kayıtları aktarılırken Somali diline ait kelimelerin anlamlandırılmasında tereddüt edilen kelimeler farklı Somalili öğrencilere teyit ettirilmiştir.

Daha sonra araştırmanın ikinci basamağında ses kayıtlarından elde edilen verileri incelemek ve değerlendirmek için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Bundan hareketle Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığı tespit edilip içerik ve şekil olarak sınıflandırılmıştır. Yapıları bakımından fiiller Zeynep Korkmaz (2009, s.528)'ın tasnifi esas alınarak basit fiiller, türemiş fiiller ve birleşik fiiller olmak üzere tasnif edilmiştir. İçerik olarak da yine Zeynep Korkmaz (2009, s. 530)'ın tasnifi esas alınarak oluş fiilleri, kılış fiilleri ve durum fiilleri olarak tasnif edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü basamağında ise tespit edilen fiillerin tamlayıcılarıyla doğru/yanlış kullanım düzeyleri incelenmiştir. Bu incelemede öğrencilerin sözlü anlatımlarındaki çekimli fiiller ve fiilimsilerin aldıkları tamlayıcılar incelenmiştir. Fiil kullanılan cümlelerde tamlayıcı ilişkisi incelenmiş ve doğru kullanılan ve hata yapılan cümleler listelenmiştir. Sonrasında doğru kullanılan cümleler excelde oluşturulan tabloya; kullanılan cümle, kullanılan fiil, kullanılan durum eki olarak işlenmiştir. Sonunda da en çok doğru kullanılan fiillerin ve durum eklerinin listesi çıkarılmıştır. Hatalı cümlelerin incelenmesinde ise tamlayıcı hatası yapılan fiiller yine excelde oluşturulan tabloya sırayla cümle, kullanılan fiil, fiilin alması gereken durum eki, yanlış kullanılan durum eki, yapılan hata türü (eksiltme hatası, ekleme hatası, değiştirme hatası) sırasıyla işlenmiştir. İnceleme sonucunda da fiillerin tamlayıcılarla kullanımında doğru kullanılan ve hata yapılan fiillerin listesi verilmiştir. Hata yapılmayan ve hatalı kullanılan fiillerin listesi verilirken tabloda fiil ve

yanında doğru kullanıldığı durum verilmiştir. Fiilin kullanıldığı durumlar şu şekilde gösterilmiştir:

Yalın durum:  $+Ø_1$

Belirtme durumu:  $+(y)I$

Eksiz belirtme durumu:  $+Ø_2$

Yönelme durumu:  $+(y)A$

Bulunma durumu:  $+DA$

Ayrılma durumu:  $+DAn$

Vasıta durumu:  $+(y)lA$

Durum ekinin eksiltilmesi:  $+Ø$

Araştırmanın sonucunda Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığı ve fiil çeşitliliği tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenimini tamamlamış Somalili öğrencilerin fiillerin tamlayıcılarını doğru kullanım düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Fiillerin tamlayıcılarıyla kullanımında yaşadıkları zorluklar ve kullanım yanlışlıkları tespit edilmiştir.

## 4. Bölüm

### Bulgular

#### 4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

“Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında 546 farklı fiil kullandığı tespit edilmiştir. Bu fiillerden en çok kullanılan 30 fiil; *git-* (967), *de-* (948), *yap-* (811), *ol-* (753), *gel-* (708), *iste-* (456), *bil-* (383), *yaşa-* (263), *al-* (252), *çalış-* (246), *sev-* (241), *ver-* (232), *konuş-* (228), *oku-* (227), *gör-* (218), *düşün-* (216), *söyle-* (214), *başla-* (192), *kal-* (163), *ye-* (146), *dön-* (142), *çık-* (130), *gez-* (120), *anla-* (116), *anlat-* (114), *evlen-* (104), *öğren-* (102) fiilleridir.

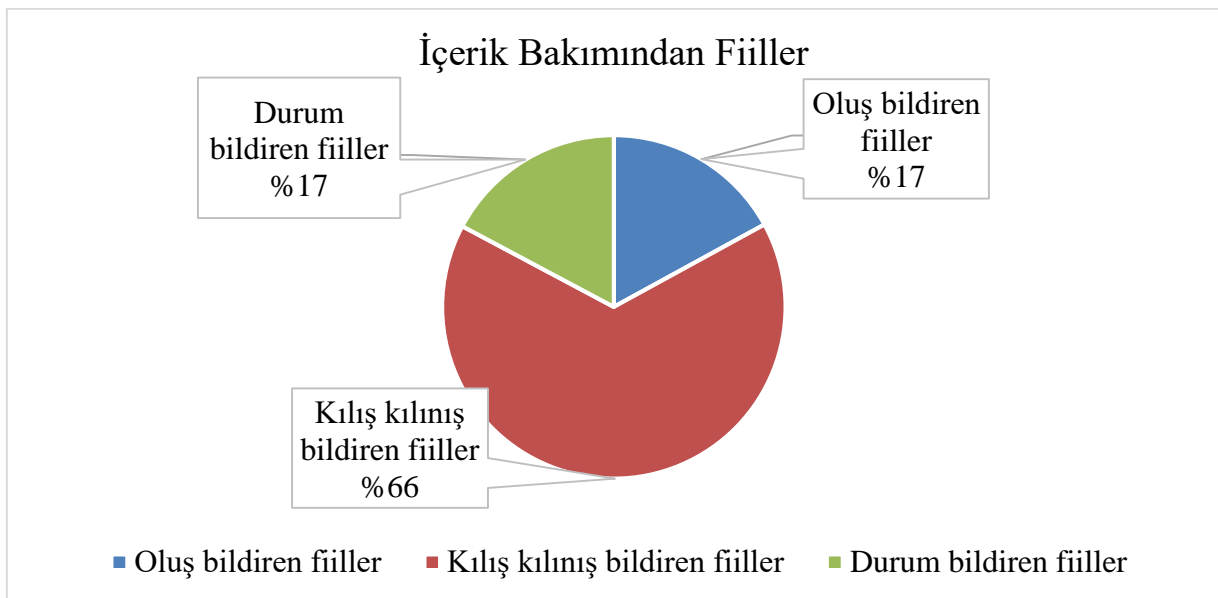
#### 4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

“Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında kullandıkları fiil çeşitliliği ne durumdadır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

##### 4.2.1. İçerik bakımından fiiller.

Grafik 1

*Fiillerin içerik bakımından dağılımı*



#### **4.2.1.1. Oluş bildiren fiiller.**

acık-, ak-, art-, ayrıl-, azal-, bat-, bit-, bulan-, büyü-, bozul-, demlen-, doğ-, dol-, düş-, erkek ol-, fazla ol-, gel-, geliş-, gerçekleş-, gerek-, gir-, git-, giyin-, göç et-, güzel ol-, hainlik yap-, hamarat ol-, hazır ol-, ilerle-, in-, iyi ol-, kay-, kaybol-, kendine gel-, kesil-, kına yak-, kırıl-, koş-, kuru-, kutlama yap-, kutlan-, mahvol-, namaz kıl-, negatif ol-, ol-, ortaya çık-, oyna-, öl-, özel ol-, patla-, patlama ol-, silin-, soğuk ol-, sona er-, sürün-, süslen-, şiş-, şükret-, takıl-, tanın-, taşın-, tedavi ol-, toplan-, toprak ol-, uç-, uyan-, var ol-, vefat et-, yabancı ol-, yağ-, yan-, yaralan-, yaşan-, yaşlan-, yayınlan-, yerleş-, yet-, yetiş-, yıkıl-, yuva kur-, yürüyüş yap-, yüz-, yürü-, zaman al-, zayıfla-, zengin ol-, zor geç-, zor ol-,

#### **4.2.1.2. Kılış ve kılınış bildiren fiiller.**

abart-, acı-, aç-, açıkla-, adlandır-, affet-, al-, anla-, anlaş-, anlat-, ara-, araştır-, arkadaş ol-, arttır-, asıl-, at-, ayarla-, ayır-, azalt-, bağır-, bahset-, bak-, barış-, bas-, başar-, başarılı ol-, başla-, başvur-, becer-, belli et-, bekle-, bırak-, bil-, bin-, bina et-, bindir-, bir araya gel-, bitir-, bombala-, bölüş-, bul-, buluş-, buyur-, büyüt-, cevap ver-, çağır-, çağırıl-, çal-, çalış-, çalıştır-, çarp-, çatış-, çek-, çık-, çıkar-, çıkart-, çiz-, çöz-, dağıt-, davet et-, de-, değ-, değiştir-, dene-, destek ol-, destek ver-, devam ettir-, dik-, dikkat çek-, dinle-, dinlendir-, doğur-, dokun-, dolaş-, doldur-, dön-, döndür-, dua et-, durdur-, duy-, düşün-, düzene sok-, düzenle-, eğitim al-, eğitim gör-, eğlen-, ekle-, eklen-, elde et-, elinden geleni yap- emek ver-, emret-, engelle-, etkile-, evlen-, evlendir-, eyle-, ezberle-, fark et-, faydalan-, faydalı ol-, fırçala-, fırsat ver-, fotoğraf çek-, geç-, geç kal-, geçir-, geliştir-, gerçekleştir-, geri al-, getir-, gez-, gezdir-, giy-, giydir-, gizle-, gönder-, gör-, görevlendir-, görüş-, göster-, götür-, güçlendir-, gül-, güzelleştir-, haber ver-, haberdar et-, haberdar ol-, haberleş-, haberi ol-, hak et-, haksızlık et-, hallet-, harca-, hatırla-, hayal et-, hayat kur-, hazırla-, hazırlan-, hediye et-, hoşla git-, hoşlan-, hüküm ver-, ıslah yap-, ısrar et-, ısmarla-, ısrar et-, iç-, ikna et-, ikram et-, ilaç ol-, iletişim kur-, ilgilendir-, ilginç gel-, inan-, incele-, indir-, inşa et-, iptal et-, iste-, işle-, iş yap-, ithal et-,

itiraz et-, iyi gel-, izle-, izin al-, izin ver-, kabul et-, kaçır-, kaldır-, kandır-, kapat-, karar ver-, karış-, karıştır-, karşı çık-, karşıla-, karşılaş-, karşılık ver-, katıl-, kavga et-, kavuş-, kayıt ol-, kayıt yap-, kayıt yaptır-, kazan-, kaybet-, kes-, kestir-, keşfet-, kıl-, kır-, kırp-, kıskan-, kıyasla-, komşu ol-, kontrol et-, konuş-, konuştur-, kork-, korkut-, koru-, korun-, koy-, kötü ol-, kucaklaş-, kullan-, kur-, kurtar-, kurtul-, kutla-, küfür et-, mecbur kal-, meftun olmak-, merak et-, meşgul ol-, mezun ol-, mobilize et-, muhabbet et-, mücadele et-, mücadele ver-, mülakat yap-, müsaade et-, nasip et-, nefret et-, oku-, okut-, ortalama-, oruç tut-, oturt-, öde-, öğren-, öğret-, öldür-,öp-, öpüş-, örnek ol-, öv-, özetle-, patla-, paylaş-, pazarlık yap-, piknik yap-, pişir-, plan yap-, planla-, planlan-, program yap-, rahatsız et-, rastla-, razı et-, reddet-, rezil et-, riske at-, sahip çık-, sahip ol-, sakla-, saklan-, salla-, saldır-, san-, sarıl-, sat-, satın al-, savaş-, savun-, say-, saygı duy-, saygı gör-, saygı göster-, seç-, selam ver-, selamlaş-, sev-, sevgili ol-, seyret-, sinirledir-, sohbet et-, sok-, sor-, sorup dur-, söyle-, söylen-, söz ver-, sözlen-, sözlendir-, sür-, sürpriz yap-, şaka yap-, şakalaş-, şikayet et-, tak-, takip et-, tanı-, tanış-, tanıştır-, tanıt-, tarif et-, tartış-, tartışma yap-, taşı-, tavsiye et-, tavsiye ver-, tebrik et-, tecrübe al-, tedavi et-, teklif et-, telaffuz et-, temizle-, tercih et-, terk et-, teslim et-, teşekkür et-, teşvik et-, tokalaş-, toparla-, topla-, tut-, tüket-, uğraş-, ulaş-, unut-, uyandır-, uygula-, uzak dur-, uzak kal-, üret-, vakit geçir-, vazgeç-, ver-, vur-, yak-, yakala-, yakalan-, yakın ol-, yakınlaş-, yakış-, yaklaş-, yalvar-, yarat-, yardım al-, yardım et-, yardımcı ol-, yarış-, yasakla-, yaşa-, yaz-, yazdır-, ye-, yerleştir-, yetiştir-, yık-, yıka-, yok et-, yönet-, yönlendir-, yükselt-, zaman geçir-, zannet-, zarar ver-, zengin et-, ziyaret et-, zor gel-, zorla-.

#### **4.2.1.3. Durum ve tasvir bildiren fiiller.**

aç kal-, açıl-, adapte ol-, ağla-, alış-, bayıl-, beğen-, belli ol-, benze-, birinci ol-, boş ver-, boşan-, bulun-, çabala-, çekin-, davran-, değer ver-, değiş-, deli ol-, devam et-, dinlen-, doktora yap-, dur-, duyul-, emekli ol-, emin ol-, endişelen-, etkilen-, fırsat bul-, fırsat ol-, galip ol-, garip gel-, görün-, gurur duy-, grup ol-, güçlü ol-, hak ver-, hasta ol-, hayal kur-,



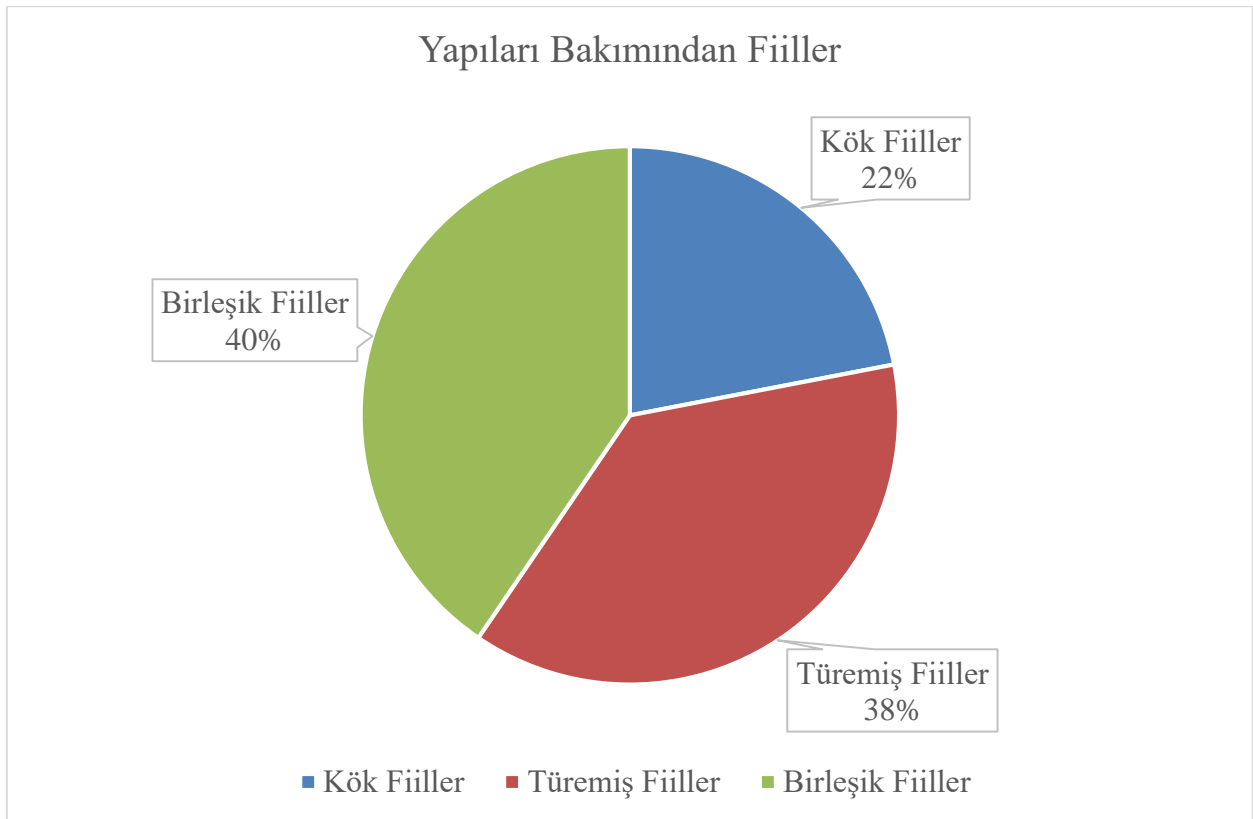
heyecanlan-, hisset-, hoş gör-, ihtiyacı ol-, ikinci ol-, ilgilen-, iyileş-, kaç-, kal-, kalk-, karşı ol-, kız-, masum ol-, meraklı ol-, mutlu ol-, müsait ol-, nasip ol-, otur-, önem ver-, özle-, pes et-, pişman ol-, pozitif ol-, rahat et-, rahat ol-, rahatla-, razı ol-, sabırlı ol-, sayıl-, sevin-, sıkıl-, sigara iç-, sinirlen-, soğuk gel-, spor yap-, staj yap-, suç işle-, sus-, şarkı söyle-, şaşır-, şüphelen-, titre-, utan-, uygun ol-, uyu-, üşü-, üzül-, yaşlı ol-, yat-, yoğun ol-, yorul-, zayıf ol-, zor durumda kal-, zorlan-, zorunda kal-

Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiillerin içerik olarak dağılımına baktığımızda çoğunluğu %66 kullanım oranıyla kılış-kılınış bildiren fiillerin oluşturduğu göze çarpmaktadır. Somalili öğrencilerin konuşmalarında oluş ve durum bildiren fiiller kılış-kılınış bildiren fiillere oranla daha az yer almaktadır.

#### 4.2.2. Yapıları bakımından fiiller.

Grafik 2

*Fiillerin yapı bakımından dağılımı*



#### 4.2.2.1. Kök fiiller.

abart-, aci-, aç-, ağla-, ak-, al-, anla-, ara-, art-, at-, ayır-, bağır-, bak-, barış-, bas-, bat-, becer-, bırak-, bil-, bin-, bit-, bul-, buyur-, büyü-, çal-, çarp-, çek-, çevir-, çık-, çiz-, çöz-, davran-, de-, dene-, dik-, doğ-, dol-, dön-, dur-, duy-, düş-, eğit-, ek-, et-, geç-, gel-, getir-, gez-, gir-, git-, giy-, gönder-, gör-, göster-, götür-, gül-, ısır-, iç-, in-, iste-, kaç-, kal-, kay-, kes-, kıl-, kır-, kırp-, kiskan-, kız-, konuş-, koru-, koş-, koy-, kur-, kurtar-, kurtul-, kuru-, oku-, ol-, otur-, öde-, öl-,öp-, sağ-, san-, sat-, say-, seç-, sev-, sok-, sor-, söyle-, sus-, sür-, şiş-, tak-, tanı-, taşı-, tut-, tüket-, uç-, uğraş-, ulaş-, uy-, uyu-, üşü-, ver-, vur-, yağ-, yak-, yakış-, yalvar-, yan-, yap-, yat-, yaz-, ye-, yet-, yık-, yıka-, yürü-, yüz-

#### 4.2.2.2. Türemiş fiiller.

acık-, açıkla-, açıl-, adlandır-, alış-, anlaş-, anlat-, araştır-, arttır-, asıl, ayarla-, ayrıl-, azal-, azalt-, başar-, başla-, bayıl-, beğen-, bekle-, benze-, bindir-, bitir-, boşan-, bozul-, bölüş-, bulan-, bulun-, buluş-, büyüt-, çabala-, çağır-, çalış-, çalıştır-, çatış-, çekin-, çıkar-, çıkart-, dağıt-, değiş-, değiştir-, demlen-, dinle-, dinlen-, dinlendir-, doğur-, dokun-, dolaş-, doldur-, döndür-, dönüş-, durdur-, düşün-, düzenle-, eğlen-, ekle-, eklen-, endişelen-, engelle-, etkile-, etkilen-, evlen-, evlendir-, eyle-, ezberle-, faydalan-, fırla-, geçir-, geliş-, geliştir-, gerçekleşt-, gerçekleşt-, gerek-, gezdir-, giydir-, giyin-, gizle-, görevlendir-, görün-, görüş-, görüştür-, güçlendir-, güzelleş-, haberleş-, harca-, hatırla-, hazırla-, hazırlan-, heyecanlan-, hoşlan-, ısmarla-, ilerle-, iletişim-, ilgilen-, inan-, incele-, indir-, işle-, iyileş-, izle-, kaçın-, kaçır-, kaldır-, kalk-, kandır-, kapat-, karış-, karıştır-, karşılaş-, katıl-, kavuş-, kazan-, kesil-, kestir-, kırıl-, kıyasla-, konuştur-, kork-, korkut-, korun-, kucaklaş-, kullan-, kurut-, kutla-, okut-,ortala-, oturt-, oyna-, öğren-, öğret-, öldür-, öpüş-, özetle-, özle-, patla-, paylaş-, pişir-, planla-, planlan-, rahatla-, rastla-, sakla-, saklan-, saldır-, salla-, sarıl-, savaş-, savaşıla-, savun-, sayıl-, selamlaş-, sevin-, sıkıl-, silin-, sinirlen-, söylen-, sözlen-, sözlendir-,sürün-, süslen-, şakalaş-, şaşır-, şüphelen-, takıl-, tanın-, tanış-, tanıştır-, tanıt-, tartış-, taşın-, temizle-, titre-, tokalaş-,

toparla-, topla-, toplan-, unut-, utan-, uyan-, uyandır-, uygula-, üret-, üzül-, yakala-, yakalan-, yakınlaş-, yaklaş-, yaralan-, yarat-, yarış-, yasakla-, yaşa-, yaşlan-, yayınlan-, yazdır-, yerleş-, yerleştir-, yetiş-, yetiştir-, yıkıl-, yorul-, yönet-, yönlendir-, yükselt-, zayıfla-, zorla-, zorlan-

#### **4.2.2.3. Birleşik fiiller.**

aç kal-, adapte ol-, affet-, bahset-, başvur-, belli et-, belli ol-, bina et-, bir araya gel-, birinci ol-, boş ver-, cevap ver-, davet et-, değer ver-, deli ol-, destek ol-, destek ver-, devam et-, dikkat çek-, doktora yap-, dua et-, eğitim al-, elde et-, elde tut-, ele al-, elinden gel-, emek ver-, emekli ol-, emin ol-, emret-, erkek ol-, etki ver-, fark et-, faydalı ol-, fazla ol-, fırsat bul-, fırsat ver-, fotoğraf çek-, geç kal-, geri al-, göç et-, gurur duy-, güzel ol-, haber ver-, haberdar et-, haberdar ol-, haberi ol-, haccet-, hak et-, hak ver-, haksızlık et-, hallet-, hayal et-, hayal kur-, hayat kur-, hazır ol-, hediye et-, hisset-, hoş gör-, hoşla git-, hüküm ver-, ısrar et-, ihtiyacı ol-, ikinci ol-, ikna et-, ikram ver-, ilaç ol-, iletişim kur-, ilgi çek-, ilginç gel-, ilişki yap-, inşa et-, iptal yap-, istirahat yap-, iş yap-, ithal et-, itiraf et-, itiraz et-, iyi gel-, iyi ol-, izin al-, izin ver-, kabul et-, karar et-, karar ver-, karşı çık-, karşı ol-, karşılık ver-, kavga et-, kavga yap-, kaybet-, kaybol-, kayıt ol-, kayıt yap-, kayıt yaptır-, keşfet-, kına yak-, kız ol-, kira yap-, komşu ol-, kontrol et-, kopya yap-, kötü ol-, kusura bakma-, kutlama yap-, küfür et-, mahvol-, masum ol-, mecbur kal-, meftun ol-, merak et-, meraklı ol-, meşgul ol-, mezun ol-, mobilize et-, muamele yap-, muayene ver-, muayene et-, muhabbet et-, muhabbet yap-, muhatap yap-, mutlu ol-, mücadele et-, mücadele ver-, mülakat yap-, müsaade et-, müsaade ver-, müsait ol-, namaz kıl-, namaz yap-, nasip et-, nasip ol-, nefret et-, negatif ol-, nikah ol-, ortaya çık-, oruç tut-, öğrenci ol-, önem ver-, özel ol-, patlama ol-, pazarlık yap-, pes et-, piknik yap-, pişman ol-, plan yap-, pozitif ol-, program yap-, rahat et-, rahat ol-, rahatsız et-, razı et-, razı ol-, reddet-, rezil at-, riske at-, sabırlı ol-, sahip çık-, sahip ol-, sakın ol-, satın al-, saygı duy-, saygı göster-, saygı ver-, selam ver-, seyret-, sıcak ol-, sıkıntı ol-, soğuk ol-, sohbet et-, sohbet yap-, sona er-, söz ver-, spor yap-, staj yap-, suç işle-, sürpriz et-, sürpriz yap-, şaka yap-, şarkı

söyle-, şikayet et-, şükür et-, takip et-, tarif et-, tartışma yap-, tavsiye et-, tavsiye ver-, tebrik et-, tecrübe al-, tedavi et-, tedavi ol-, teklif et-, tekrar yap-, telaffuz et-, temsil ol-, tercih et-, terk et-, teslim et-, teşekkür et-, teşvik et-, toprak ol-, uygun ol-, uzak dur-, uzak kal-, üzgün ol-, vakit geçir-, var ol-, vaz geç-, vefat et-, yabancı ol-, yakın ol-, yardım et-, yardımcı ol-, yok et-, yuva kur-, yürüyüş yap-, zalim et-, zaman al-, zaman geçir-, zannet-, zengin et-, zengin ol-, ziyaret et-, zor gel-, gözü kal-, kendine gel-, zor durumda bırak-, zor durumda kal-, elinden geleni yap-

Somalili öğrencilerin kullanmış oldukları fiillerin yapı bakımından dağılımına bakıldığında %40'ının birleşik, %38'inin türemiş ve %22'sinin kök fiil olduğu görülmektedir. Somalili öğrencilerin yapı bakımından en çok kullandığı fiil türü birleşik fiillerdir.

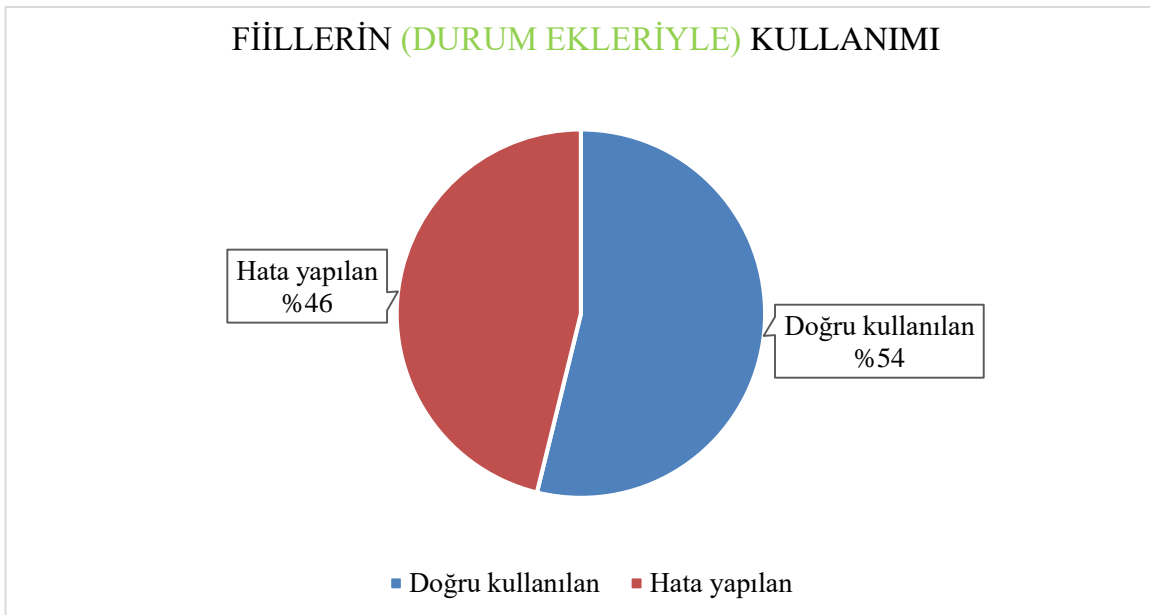
#### 4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

“Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerin fiilleri tamlayıcılarıyla doğru kullanım düzeyleri nedir?” sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

##### 4.3.1. Fiillerin tamlayıcılarıyla doğru kullanım düzeyleri.

Grafik 3

*Fiillerin doğru tamlayıcılarla kullanım oranları*



Somalili öğrencilerin konuşmalarında kullandıkları fiillerin toplamı 546'dır. Bu fiillerin %53,84'ünde tamlayıcılar doğru kullanılmışken, %46,16'sında yanlış kullanılmıştır. Buna göre, fiillerin tamlayıcılarla kullanımında yüzde elliye yakın hata yapıldığı tespit edilmiştir.

#### 4.3.1.1. Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiiller.

Tablo 1

*Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin listesi*

<b>Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiiller</b>					
1	abart- +(y)I	99	hasta ol- +Ø <sub>1</sub>	197	satın al- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I, +(y)A
2	acı- +(y)A	100	hayal kur- +Ø <sub>1</sub> , +Ø <sub>1</sub>	198	savun- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I
3	acık- + Ø <sub>1</sub>	101	hayat kur- +Ø <sub>1</sub> , +(y)IA	199	say- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I
4	aç kal- +Ø <sub>1</sub>	102	hediye et- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I, +Ø <sub>2</sub> , +(y)A	200	saygı duy- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A
5	açıkla- +(y)I, Ø	103	heyecanlan- +Ø <sub>1</sub> , +DAn	201	selamlaş- +Ø <sub>1</sub> , +(y)IA
6	açıl- +Ø <sub>1</sub>	104	hoş gör- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I	202	sevgili ol- +Ø <sub>1</sub> , +(y)IA
7	adlandır- +(y)I	105	hoşa git- +Ø <sub>1</sub>	203	seyret- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I
8	ağla- +Ø <sub>1</sub>	106	hoşlan- +Ø <sub>1</sub> , +DAn	204	sıkıl- +Ø <sub>1</sub> , +DAn
9	ak- +Ø <sub>1</sub>	107	hüküm ver- + Ø <sub>1</sub>	205	silin- +Ø <sub>1</sub>
10	araştır- +(y)I	108	ısrar- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I	206	sinirlen- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A
11	art- +Ø <sub>1</sub>	109	ıslah yap- + Ø <sub>1</sub>	207	soğuk gel- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A
12	asıl- +Ø <sub>1</sub>	110	ısmarla- +Ø <sub>1</sub> , +Ø <sub>2</sub> , +(y)A	208	soğuk ol- +Ø <sub>1</sub>
13	azal- +Ø <sub>1</sub>	111	ısrar et- +Ø <sub>1</sub> , +DA	209	sok- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I
14	bağır- +(y)A	112	ikinci ol- +Ø <sub>1</sub> , +DA	210	sorup dur- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I, (y)A
15	bas- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A	113	ikna et- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I, (y)A	211	söylen- +Ø <sub>1</sub>
16	başar- +(y)I	114	ikram et- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I, (y)A	212	söz ver- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A
17	bat- +Ø <sub>1</sub>	115	ilaç ol- +Ø <sub>1</sub>	213	sözlen- +Ø <sub>1</sub> , +(y)IA
18	bayıl- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A	116	ilerle- +Ø <sub>1</sub>	214	spor yap- +Ø <sub>1</sub>
19	belli et- +(y)I	117	ilginç gel- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A	215	staj yap- +Ø <sub>1</sub> , +DA
20	belli ol- +Ø <sub>1</sub>	118	incele- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I	216	suç işle- +Ø <sub>1</sub>
21	bina et- +Ø <sub>1</sub>	119	inşaa et- +Ø <sub>2</sub>	217	sus- +Ø <sub>1</sub>
22	bir araya gel- +(y)IA	120	iş yap- +Ø <sub>1</sub>	218	sürün- +Ø <sub>1</sub> , +DA
23	birinci ol- +Ø <sub>1</sub> , +DA	121	işle- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I, +Ø <sub>2</sub>	219	şaka yap- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A
24	bombala- +(y)I	122	itiraz et- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A	220	şakalaş- +Ø <sub>1</sub> , +(y)IA
25	boşan- +Ø <sub>1</sub>	123	iyi gel- +Ø <sub>1</sub> , +(y)A	221	şarkı söyle- +Ø <sub>1</sub>

26	bölüş- +(y)I, (y)IA	124	iyi ol- + $\emptyset_1$	222	şikâyet et- + $\emptyset_1$ , +(y)I, +(y)A
27	bulan- + $\emptyset_1$	125	iyileş- + $\emptyset_1$	223	şiş- + $\emptyset_1$ ,
28	bulun- +DA	126	karşılık ver- +(y)A, + $\emptyset$	224	şükür et- + $\emptyset_1$ , +(y)A
29	buyur- + $\emptyset_1$ , + $\emptyset_2$ , +(y)A	127	kavuş- + $\emptyset_1$ , +(y)IA	225	şüphelen- + $\emptyset_1$ , +DAn
30	büyü- + $\emptyset_1$	128	kay- + $\emptyset_1$	226	takıl- + $\emptyset_1$ , +DA
31	büyüt- +(y)I	129	kaybol- + $\emptyset_1$	227	tanın- + $\emptyset_1$
32	cevap ver- + $\emptyset_1$ , +(y)A	130	kayıt yaptır- + $\emptyset_1$ , +(y)	228	tanıştır- + $\emptyset_1$ , +(y)I, (y)IA
33	çağırıl- + $\emptyset_1$ , +(y)A	131	kendine gel- + $\emptyset_1$	229	tanıt- + $\emptyset_1$ , +(y)I
34	çarp- +(y)A,	132	kesil- + $\emptyset_1$	230	tarif et- + $\emptyset_1$ , +(y)I, (y)A, + $\emptyset_2$
35	çatış- +(y)IA	133	kestir- + $\emptyset_1$ , + $\emptyset_2$	231	tartış- + $\emptyset_1$ , +(y)IA
36	çek- + $\emptyset_1$ , +(y)I, + $\emptyset_2$	134	kına yak- + $\emptyset_1$ , +(y)A	232	tartışma yap- + $\emptyset_1$
37	çekin- +DAn	135	kır- + $\emptyset_1$ , +(y)I, + $\emptyset_2$	233	taşın- + $\emptyset_1$ , +(y)A, +DAn
38	çıkar- + $\emptyset_1$ , +(y)I, + $\emptyset_2$ , +DAn	136	kırıl- + $\emptyset_1$ , +(y)A	234	tavsiye et- + $\emptyset_1$ , +(y)I, +(y)A
39	çiz- + $\emptyset_1$ , + $\emptyset_2$	137	kırp- + $\emptyset_2$	235	tavsiye ver- + $\emptyset_1$ , +(y)A
40	deli ol- + $\emptyset_1$	138	kıskan- + $\emptyset_1$ , +(y)I	236	tebrik et- + $\emptyset_1$ , +(y)I
41	demlen- + $\emptyset_1$	139	kıyasla- + $\emptyset_1$ , +(y)I, (y)IA	237	tecrübe al- + $\emptyset_1$ ,
42	dene- +(y)I, $\emptyset_2$	140	kız- + $\emptyset_1$ , +(y)A	238	tedavi ol- + $\emptyset_1$ , +(y)A
43	destek ol- +(y)A	141	komşu ol- + $\emptyset_1$ , +(y)IA	239	telaffuz et- + $\emptyset_1$ , +(y)I
44	dik- + $\emptyset_2$ , +(y)A	142	konuştur- +(y)I, +(y)IA	240	teslim et- + $\emptyset_1$ , +(y)I, (y)A
45	dikkat çek- + $\emptyset_1$ , +(y)A	143	korkut- + $\emptyset_1$ , +(y)I	241	teşekkür et- + $\emptyset_1$ , +(y)A
46	dinlendir- +(y)I, + $\emptyset_2$	144	korun- + $\emptyset_1$ , +DAn	242	teşvik et- + $\emptyset_1$ , +(y)I
47	doğ- + $\emptyset_1$	145	kötü ol- + $\emptyset_1$ , +(y)IA	243	titre- + $\emptyset_1$ , +DAn
48	doğur- + $\emptyset_1$	146	kurtul- +DAn	244	toparla- + $\emptyset_1$ , +(y)I
49	doktora yap- + $\emptyset_1$	147	kuru- + $\emptyset_1$	245	topla- + $\emptyset_1$ , +(y)I
50	dol- + $\emptyset_1$	148	kutlama yap- + $\emptyset_1$	246	toplan- + $\emptyset_1$
51	dua et- +(y)A	149	kutlan- + $\emptyset_1$	247	toprak ol- + $\emptyset_1$
52	durdur- +(y)I	150	mahvol- + $\emptyset_1$	248	tüket- + $\emptyset_1$ , +(y)I, + $\emptyset_2$
53	duyul- + $\emptyset_1$	151	masum ol- + $\emptyset_1$	249	uç- + $\emptyset_1$
54	düş- + $\emptyset_1$ , +DAn,	152	mecbur kal- + $\emptyset_1$ , +(y)A	250	utan- + $\emptyset_1$ , +DAn
55	eğitim al- + $\emptyset_1$	153	meftun ol- + $\emptyset_1$	251	uyandır- + $\emptyset_1$ , +(y)I
56	eğitim gör- + $\emptyset_1$ , +DA	154	meraklı ol- + $\emptyset_1$	252	uygula- + $\emptyset_1$
57	eğlen- + $\emptyset_1$	155	muhabet et- + $\emptyset_1$ , +(y)IA	253	uzak dur- + $\emptyset_1$ , +DAn
58	ekle- +(y)I, + $\emptyset_2$ , +(y)A	156	mutlu ol- + $\emptyset_1$ , +DAn	254	uzak kal- + $\emptyset_1$ , +DAn
59	eklen- + $\emptyset_1$ , +(y)A	157	mücadele et- + $\emptyset_1$ , +(y)IA	255	üşü- + $\emptyset_1$
60	elinden geleni yap- + $\emptyset_1$	158	mücadele ver- + $\emptyset_1$	256	var ol- + $\emptyset_1$
61	emek ver- + $\emptyset_1$ , +(y)A	159	mülakat yap- + $\emptyset_1$	257	vazgeç- + $\emptyset_1$ , +DAn
62	emekli ol- + $\emptyset_1$	160	müsait ol- + $\emptyset_1$ , +(y)A	258	vefat et- + $\emptyset_1$

<b>63</b> emin ol- + $\emptyset_1$ , + <i>DAn</i>	<b>161</b> nasip et- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , (y) <i>A</i>	<b>259</b> yabancı ol- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>
<b>64</b> emret- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , +(y) <i>A</i>	<b>162</b> nasip ol- + $\emptyset_1$	<b>260</b> yağ- + $\emptyset_1$
<b>65</b> endişelen- + $\emptyset_1$	<b>163</b> negatif ol- + $\emptyset_1$	<b>261</b> yak- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>
<b>66</b> erkek ol- + $\emptyset_1$	<b>164</b> ortala- + $\emptyset_1$ ,	<b>262</b> yakalan- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>
<b>67</b> etkile- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>	<b>165</b> ortaya çık- + $\emptyset_1$	<b>263</b> yakış- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>
<b>68</b> etkilen- + $\emptyset_1$ , + <i>DAn</i>	<b>166</b> oruç tut- + $\emptyset_1$	<b>264</b> yalvar- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>
<b>69</b> eyle- + $\emptyset_1$ , + $\emptyset_2$	<b>167</b> öde- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , (y) <i>A</i>	<b>265</b> yan- + $\emptyset_1$
<b>70</b> faydalı ol- + $\emptyset_1$	<b>168</b> öl- + $\emptyset_1$ , + <i>DAn</i>	<b>266</b> yaralan- + $\emptyset_1$
<b>71</b> fazla ol- + $\emptyset_1$	<b>169</b> önem ver- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>	<b>267</b> yarışma yap- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>lA</i>
<b>72</b> fırçala- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>	<b>170</b> öp- + $\emptyset_1$ , (y) <i>I</i>	<b>268</b> yaşan- + $\emptyset_1$
<b>73</b> fırsat bul- + $\emptyset_1$	<b>171</b> öpüş- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>lA</i>	<b>269</b> yaşlan- + $\emptyset_1$
<b>74</b> fırsat ol- + $\emptyset_1$	<b>172</b> özel ol- + $\emptyset_1$	<b>270</b> yaşlı ol- + $\emptyset_1$
<b>75</b> fırsat ver- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>	<b>173</b> özetle- + (y) <i>I</i> , $\emptyset$	<b>271</b> yat- + $\emptyset_1$ , + <i>DA</i>
<b>76</b> fotoğraf çek- + $\emptyset_1$	<b>174</b> patla- + $\emptyset_1$	<b>272</b> yayınlan- + $\emptyset_1$
<b>77</b> galip ol- + $\emptyset_1$	<b>175</b> pazarlık yap- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>lA</i>	<b>273</b> yazdır- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , (y) <i>A</i>
<b>78</b> garip gel- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>	<b>176</b> pes et- + $\emptyset_1$	<b>274</b> yerleş- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>
<b>79</b> geliş- + $\emptyset_1$	<b>177</b> piknik yap- + $\emptyset_1$ , + <i>DA</i>	<b>275</b> yerleştir- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , (y) <i>A</i>
<b>80</b> gerçekleş- + $\emptyset_1$ , + <i>DA</i>	<b>178</b> pişir- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , + $\emptyset_2$	<b>276</b> yık- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>
<b>81</b> gerek- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>	<b>179</b> pişman ol- + $\emptyset_1$ , + <i>DAn</i>	<b>277</b> yıka- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>
<b>82</b> geri al- +(y) <i>I</i> , $\emptyset$	<b>180</b> plan yap- + + $\emptyset_1$	<b>278</b> yıkıl- + $\emptyset_1$
<b>83</b> giydir- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , (y) <i>A</i>	<b>181</b> planlan- + $\emptyset_1$	<b>279</b> yönlendir- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>
<b>84</b> giyin- + $\emptyset$	<b>182</b> pozitif ol- + $\emptyset_1$	<b>280</b> yuva kur - + $\emptyset_1$ , +(y) <i>lA</i>
<b>85</b> gizle- +(y) <i>I</i>	<b>183</b> rahat et- + $\emptyset_1$ , + <i>DA</i>	<b>281</b> yürüyüş yap- + $\emptyset_1$ , + <i>DA</i>
<b>86</b> göç et- + (y) <i>A</i> , $\emptyset$	<b>184</b> rahat ol- + $\emptyset_1$	<b>282</b> yüz- + $\emptyset_1$ , + <i>DA</i>
<b>87</b> görün- +(y) <i>A</i> , $\emptyset$	<b>185</b> rahatsız et- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>	<b>283</b> zaman al- + $\emptyset_1$
<b>88</b> grup ol- + $\emptyset_1$	<b>186</b> razı et- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , (y) <i>A</i>	<b>284</b> zaman geçir- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>lA</i>
<b>89</b> güçlü ol- + $\emptyset_1$	<b>187</b> razı ol- + $\emptyset_1$	<b>285</b> zannet- +(y) <i>I</i> , + $\emptyset_2$
<b>90</b> güzel ol- + $\emptyset_1$	<b>188</b> reddet- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>	<b>286</b> zayıf ol- + $\emptyset_1$
<b>91</b> güzelleştir- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>	<b>189</b> rezil et- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>	<b>287</b> zayıfla- + $\emptyset_1$
<b>92</b> haberdar et- +(y) <i>I</i>	<b>190</b> riske at- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>	<b>288</b> zor durumda kal- + $\emptyset_1$
<b>93</b> haberdar ol- + <i>DAn</i> , $\emptyset$	<b>191</b> sabırlı ol- + $\emptyset_1$	<b>289</b> zor geç- + $\emptyset_1$
<b>94</b> hainlik yap- $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>	<b>192</b> sahip çık- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>	<b>290</b> zor gel- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>
<b>95</b> hak et- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>	<b>193</b> saklan- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>	<b>291</b> zor ol- + $\emptyset_1$
<b>96</b> haksızlık et- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>	<b>194</b> saldır- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>A</i>	<b>292</b> zorla- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , (y) <i>A</i>
<b>97</b> hallet- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i>	<b>195</b> san- + $\emptyset_1$	<b>293</b> zorunda kal- + $\emptyset_1$ , + $\emptyset_2$
<b>98</b> hamarat ol- + $\emptyset_1$	<b>196</b> sat- + $\emptyset_1$ , +(y) <i>I</i> , (y) <i>A</i> , + $\emptyset_2$	<b>TOPLAM: 293</b>

Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında kullandıkları ve tamlayıcı hatası yapmadığı 293 fiil vardır. Bu fiiller, öğrencilerin konuşmalarında çok sık kullanılmamıştır. Yani kullanım sıklıkları daha azdır. Ayrıca öğrencilerin doğru kullandıkları 293 fiil incelendiğinde bu fiillerin 43'ü (%18,88) geçişsiz ve herhangi bir durum eki almamış fiillerdir.

#### **4.3.1.2. Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin durum eklerine göre dağılımı.**

Bu bölümde Somalili öğrencilerin doğru tamlayıcılarla kullandıkları fiillerin almış oldukları durum eklerinin dağılımına ait bulgulara yer verilecektir.

Tablo 2

*Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin durumlara göre dağılımı*

<b>Doğru Tamlayıcılarla Kullanılan Fiiller</b>	<b>Oran</b>
Yalın Durum	%35,98
Belirtme Durumu	%24,34
Yönelme Durumu	%17,98
Bulunma Durumu	%9,52
Ayrılma Durumu	%6,88
Vasıta Durumu	%5,30
<b>TOPLAM</b>	<b>%100,00</b>

Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin almış oldukları durum ekleri incelendiğinde, ilk sırada yalın durumda kullanılan fiiller bulunmaktadır. Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin %35,98'ini yalın durumda kullanılan fiiller oluşturmaktadır.

*“Hatta su **aktıyor.**” (K-23)*

*“Zaten hemen **akşam** oluyo beş buçuktan sonra güneş **batıyo.**” (K-24)*

*“Devlet **düşükten** sonra Somali devlet vardı büyük bir devlet.” (K-4)*

Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin almış oldukları durum eklerinden belirtme durum eki %24,34, yönelme durum eki %17,98, bulunma durum eki %9,52, ayrılma durum eki %6,88, vasıta durum eki ise %5,30 oranında kullanılmıştır.



“Bir zaman bir yaramaz köpek bir insanın bacağını ısırmış.” (K-12)

“Onlar İngilizce bana cevap vermeye başlıyor.” (K-4)

“Orada da namaz kıldım dua ettim.” (K-14)

“Sonra imam da cebinden çıkardığı bir paket sigara çıkarttı sonra sigara içti.” (K-23)

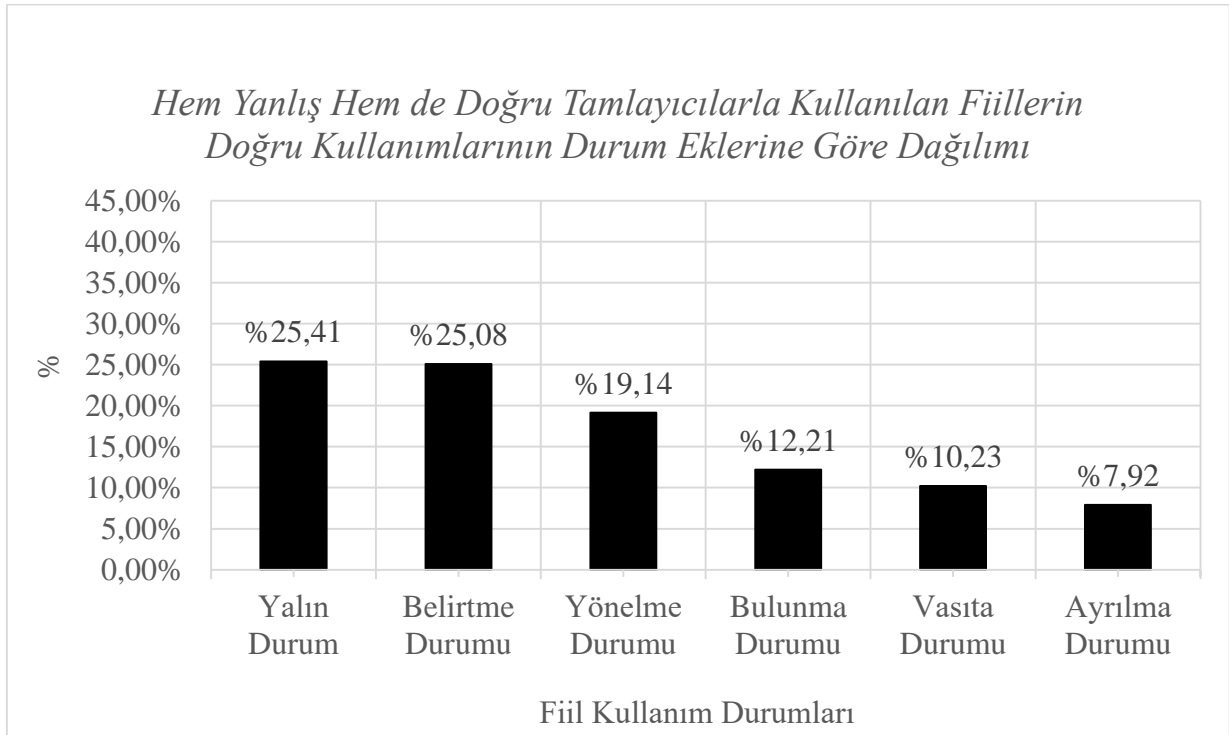
“Geziyorum onlarla bir yere oturup çay muhabbet ediyoruz.” (K-18)

#### 4.3.1.3. Aynı fiilin hem yanlış hem de doğru tamlayıcılarla kullanılması.

Bu bölümde Somalili öğrencilerin aynı fiili hem yanlış hem de doğru tamlayıcılarla kullandıkları örneklerin durum eklerine göre dağılımına yer verilmiştir.

#### Grafik 4

*Hem yanlış hem de doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin doğru kullanımlarının durum eklerine göre dağılımı*



Tablo 3

*Hem yanlış hem de doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin doğru kullanımlarının durum eklerine göre dağılımı*

***Hem Yanlış Hem de Doğru Tamlayıcılarla Kullanılan Fiillerin Doğru Kullanımlarının Durum Eklerine Göre Dağılımı***

Yalın Durum	%25,41
Belirtme Durumu	%25,08
Yönelme Durumu	%19,14
Bulunma Durumu	%12,21
Vasıta Durumu	%10,23
Ayrılma Durumu	%7,92
<b>TOPLAM</b>	<b>%100,00</b>

Hem yanlış hem de doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin doğru kullanımlarının durum eklerine göre dağılımına bakıldığında yüzde ellisinin yalın ve belirtme durumu olduğu görülmektedir. Üçüncü sırada doğru kullanılan durum %19,14 oranıyla yönelme durumudur. Devamında ise %12,21 bulunma durumu, %10,23 vasıta durumu, %7,92 ayrılma durumu doğru kullanılmıştır.

Somalili öğrenciler, yanlış tamlayıcılarla kullandıkları fiilleri, bir başka cümlede doğru tamlayıcıyla kullandıklarında; bu cümlede fiil genellikle yalın durumda veya belirtme durumunda kullanılmaktadır. Somalili öğrencilerin en çok doğru kullandıkları durumlara bakıldığında da sırayla; yalın durum, belirtme durumu ve yönelme durumu gelmektedir. Zaten yalın durum Somalili öğrencilerin en az hata yaptıkları durumların gösterildiği Tablo 6'da da eksiz belirtme durumu ile birlikte en az hata yapılan durum olarak düşük orana sahiptir. Yani Somalili öğrenciler yalın durum alan fiillerin kullanımında diğer durumlara göre oldukça başarılıdır.

#### **4.3.2. Yanlış tamlayıcılarla kullanılan fiiller.**

##### ***4.3.2.1. Yanlış tamlayıcılarla kullanılan fiillerin listesi.***

Tablo 4

*Somalili öğrencilerin yanlış tamlayıcılarla kullandıkları fiillerin hata çeşitliliğine göre listesi*

No	Fiil	Toplam Hata	%	No	Fiil	Toplam Hata	%
1	git- +Ø, +(y)I, +Ø <sub>2</sub> , +DA	37	3,91	128	terk et- +(y)A, +DAn	2	0,21
2	gel- +Ø, +DA	31	3,28	129	uyu- +Ø, +(y)I	2	0,21
3	başla- +Ø, +(y)I, +(y)A, +DA, +DAn	20	2,11	130	yaklaş- +Ø, +DA	2	0,21
4	yap- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I, +(y)A, +DA	20	2,11	131	yok et- +Ø <sub>2</sub> , +(y)IA	2	0,21
5	sev-+Ø <sub>2</sub> , +DA	19	2,01	132	zorlan- +Ø	2	0,21
6	al- +Ø <sub>1</sub> , +(y)I, +(y)A, +DA	18	1,90	133	adapte ol- +Ø	1	0,11
7	düşün- +Ø <sub>2</sub> , +(y)A	18	1,90	134	affet- +Ø	1	0,11
8	konuş- +Ø, +(y)I, +(y)A	18	1,90	135	ayarla- +(y)A	1	0,11
9	ver- +Ø, +(y)A	18	1,90	136	ayır- +(y)A	1	0,11
10	gör- +Ø <sub>2</sub> , +(y)A, +DA, +DAn	17	1,80	137	barış- +Ø	1	0,11
11	kal- +Ø, +(y)A, +DAn, +(y)IA	16	1,69	138	başvur- +Ø	1	0,11
12	yaşa- +Ø <sub>2</sub> , +(y)I, +(y)A, +DAn	16	1,69	139	mobilize et- +Ø <sub>2</sub>	1	0,11
13	sor- +Ø, +(y)I,	15	1,59	140	becer- +(y)A	1	0,11
14	götür- +Ø <sub>2</sub> , +(y)A, +DA,	15	1,59	141	bindir- +Ø <sub>2</sub>	1	0,11
15	dön- +Ø <sub>2</sub> , +DA	15	1,59	142	boş ver- +(y)A	1	0,11
16	oku- +Ø <sub>2</sub> , +(y)A, +DA	13	1,37	143	bozul- +(y)I	1	0,11
17	çalış- +Ø, +(y)I, +(y)A, +(y)IA	13	1,37	144	çabala- +(y)I	1	0,11
18	bak- +Ø, +Ø <sub>2</sub> , +(y)I, +DA	13	1,37	145	çal- +Ø <sub>2</sub>	1	0,11
19	anlat- +Ø, +(y)A, +DA	12	1,27	146	çalıştır- +(y)A	1	0,11
20	çık- +Ø, +(y)I, +(y)A, +DA	12	1,27	147	çıkart- +(y)A	1	0,11
21	gir- +Ø, +(y)I, +DA	12	1,27	148	çöz- +Ø <sub>2</sub>	1	0,11
22	bitir- +Ø <sub>2</sub> , +(y)A, +DA, +DAn	11	1,16	149	dağıt- +Ø <sub>2</sub>	1	0,11

<b>23</b>	devam et- + $\emptyset$ , + $\emptyset_1$ , +(y)I, +(y)A	11	1,16	<b>150</b>	dans yap- +(y)A	1	0,11
<b>24</b>	bil- + $\emptyset_2$ ,	10	1,06	<b>151</b>	değ- +(y)I	1	0,11
<b>25</b>	bin- + $\emptyset$ , +(y)A, +(y)IA	10	1,06	<b>152</b>	değiş- +DA	1	0,11
<b>26</b>	gez- + $\emptyset_2$ , +(y)A, +DA	10	1,06	<b>153</b>	destek ver- +DAn	1	0,11
<b>27</b>	yardım et- + $\emptyset$ , +(y)I, +(y)A, +(y)IA	10	1,06	<b>154</b>	devam ettir- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>28</b>	bırak- + $\emptyset$ , + $\emptyset_2$ , +(y)I, +(y)A, +DA, +DAn	9	0,95	<b>155</b>	dinle- +(y)A	1	0,11
<b>29</b>	gönder- + $\emptyset$ , + $\emptyset_2$ , +(y)A, +DA, +(y)IA	9	0,95	<b>156</b>	doldur- +(y)A	1	0,11
<b>30</b>	iste- + $\emptyset_2$ , +(y)A, +DA	9	0,95	<b>157</b>	döndür- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>31</b>	söyle- + $\emptyset$ , + $\emptyset_2$ , +(y)I, +(y)A, +DA, +(y)IA,	9	0,95	<b>158</b>	dur- +(y)I	1	0,11
<b>32</b>	izle- + $\emptyset_2$ , +(y)A, +DA	8	0,85	<b>159</b>	düzene sok- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>33</b>	otur- + $\emptyset$ , +(y)A, +DA	8	0,85	<b>160</b>	elde et- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>34</b>	beğen- + $\emptyset$ , +(y)A, +DA, +(y)IA	7	0,74	<b>161</b>	evlendir- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>35</b>	bekle- + $\emptyset_2$ , +(y)A	7	0,74	<b>162</b>	ezberle- +(y)A	1	0,11
<b>36</b>	çağır- + $\emptyset_2$ , +(y)A	7	0,74	<b>163</b>	fark et- +(y)A	1	0,11
<b>37</b>	evlen- + $\emptyset$	7	0,74	<b>164</b>	geç kal- +DA	1	0,11
<b>38</b>	öğren- + $\emptyset_2$ , +(y)A, +DA, +DAn	7	0,74	<b>165</b>	giy- +(y)A	1	0,11
<b>39</b>	tanış- +(y)I, +(y)A	7	0,74	<b>166</b>	görevlendir- +(y)A	1	0,11
<b>40</b>	unut- + $\emptyset_2$ , +(y)A	7	0,74	<b>167</b>	görüşt- +(y)I	1	0,11
<b>41</b>	alış- + $\emptyset$ , +(y)I	6	0,63	<b>168</b>	gurur duy- +(y)A	1	0,11
<b>42</b>	ara- + $\emptyset_2$ , +(y)A, +(y)IA	6	0,63	<b>169</b>	güçlendir- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>43</b>	bul- + $\emptyset_2$ , +(y)A, +DA, +(y)IA	6	0,63	<b>170</b>	gül- +(y)I	1	0,11
<b>44</b>	buluş- + $\emptyset$ , +(y)A, +DA	6	0,63	<b>171</b>	haberi ol- + $\emptyset$	1	0,11
<b>45</b>	hatırla- + $\emptyset_2$ , +(y)A	6	0,63	<b>172</b>	haberleş- + $\emptyset$	1	0,11
<b>46</b>	karşılaş- + $\emptyset$ , +(y)A, +DAn	6	0,63	<b>173</b>	hak ver- + $\emptyset$	1	0,11
<b>47</b>	kork- + $\emptyset$ , +(y)I	6	0,63	<b>174</b>	hayal et- +(y)IA	1	0,11
<b>48</b>	oyna- + $\emptyset_2$ , +(y)I, +(y)A	6	0,63	<b>175</b>	hazır ol- +(y)I	1	0,11
<b>49</b>	anla- + $\emptyset_2$ , +(y)A	5	0,53	<b>176</b>	hisset- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>50</b>	bahset- + $\emptyset$ , +(y)I	5	0,53	<b>177</b>	iç- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>51</b>	bit- +(y)A, +DA	5	0,53	<b>178</b>	iletişim kur- + $\emptyset$	1	0,11

<b>52</b>	kalk- + $\emptyset$ , +(y)I, +DA	5	0,53	<b>179</b>	ilgilendir- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>53</b>	kazan- + $\emptyset_2$ , +(y)I, +(y)A, +DA	5	0,53	<b>180</b>	indir- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>54</b>	öldür- + $\emptyset_2$ , +(y)A, +DA	5	0,53	<b>181</b>	iptal et- +(y)A	1	0,11
<b>55</b>	tut- + $\emptyset_2$ , +(y)A, +DA	5	0,53	<b>182</b>	ithal et- +DA	1	0,11
<b>56</b>	yaz- + $\emptyset$ , + $\emptyset_2$ ,	5	0,53	<b>183</b>	izin al- + $\emptyset$	1	0,11
<b>57</b>	aç- + $\emptyset_2$ , +(y)I, +(y)A	4	0,42	<b>184</b>	izin ver- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>58</b>	anlaş- + $\emptyset$ , +(y)I, +(y)A	4	0,42	<b>185</b>	kaç- + $\emptyset$	1	0,11
<b>59</b>	davet et- + $\emptyset_1$ , +(y)A, +DAn	4	0,42	<b>186</b>	kandır- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>60</b>	davran- + $\emptyset$ , +(y)I, +(y)IA	4	0,42	<b>187</b>	karar ver- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>61</b>	değiştir- + $\emptyset_2$ ,	4	0,42	<b>188</b>	karış- +(y)IA	1	0,11
<b>62</b>	geçir- + $\emptyset$ , +DAn	4	0,42	<b>189</b>	karıştır- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>63</b>	gezdir- + $\emptyset$ , +(y)I, +(y)A	4	0,42	<b>190</b>	karşı çık- + $\emptyset$	1	0,11
<b>64</b>	göster- + $\emptyset_2$ , +(y)A	4	0,42	<b>191</b>	karşı ol- +(y)IA	1	0,11
<b>65</b>	ilgilen- + $\emptyset$ , +(y)A, +DA	4	0,42	<b>192</b>	karşıla- +(y)A	1	0,11
<b>66</b>	kapat- + $\emptyset_2$ , +DA	4	0,42	<b>193</b>	kayıt ol- + $\emptyset$	1	0,11
<b>67</b>	kavga et- + $\emptyset$ , +(y)A	4	0,42	<b>194</b>	keşfet- +(y)A	1	0,11
<b>68</b>	özle- + $\emptyset$ , +(y)A, +DA	4	0,42	<b>195</b>	kontrol et- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>69</b>	sohbet et- + $\emptyset$ , +(y)I, +(y)A	4	0,42	<b>196</b>	koru- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>70</b>	takip et- + $\emptyset$	4	0,42	<b>197</b>	koş- +(y)A	1	0,11
<b>71</b>	tanı- + $\emptyset_2$ , +(y)A	4	0,42	<b>198</b>	kucaklaş- +(y)I	1	0,11
<b>72</b>	uğraş- + $\emptyset$ , +(y)I	4	0,42	<b>199</b>	küfür et- +(y)I	1	0,11
<b>73</b>	ulaş- + $\emptyset$ , + $\emptyset_2$ , +(y)I	4	0,42	<b>200</b>	merak et- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>74</b>	de- + $\emptyset$	3	0,32	<b>201</b>	müsaade et- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>75</b>	dolaş- + $\emptyset$	3	0,32	<b>202</b>	namaz kıl- +(y)A	1	0,11
<b>76</b>	geliştir- + $\emptyset_1$ , + $\emptyset_2$ , +(y)A	3	0,32	<b>203</b>	nefret et- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>77</b>	getir- + $\emptyset$ , + $\emptyset_2$ , +(y)DA	3	0,32	<b>204</b>	okut- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>78</b>	hazırla- + $\emptyset$ , +(y)A	3	0,32	<b>205</b>	örnek ol- +(y)I	1	0,11
<b>79</b>	in- + $\emptyset$ , +(y)A	3	0,32	<b>206</b>	öv- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>80</b>	inan- + $\emptyset$	3	0,32	<b>207</b>	patlama ol- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>81</b>	kabul et- + $\emptyset_2$ , +(y)A	3	0,32	<b>208</b>	paylaş- +DAn	1	0,11
<b>82</b>	katıl- + $\emptyset$ , +(y)I, +(y)IA	3	0,32	<b>209</b>	program yap- +(y)A	1	0,11

<b>83</b>	kaybet- + $\emptyset_2$ , +DAn	3	0,32	<b>210</b>	rahatla- +(y)I	1	0,11
<b>84</b>	kayıt yap- + $\emptyset$	3	0,32	<b>211</b>	sakla- +(y)A	1	0,11
<b>85</b>	kıl- +(y)A, +DA, +DAn	3	0,32	<b>212</b>	salla- +(y)A	1	0,11
<b>86</b>	koy- + $\emptyset_2$ , +DA	3	0,32	<b>213</b>	savaş- + $\emptyset$	1	0,11
<b>87</b>	kullan- + $\emptyset_1$ , +(y)IA	3	0,32	<b>214</b>	saygı gör- +(y)IA	1	0,11
<b>88</b>	kur- + $\emptyset$ , +DA	3	0,32	<b>215</b>	sayıl- +(y)A	1	0,11
<b>89</b>	ol- + $\emptyset$ , +(y)I, +(y)A	3	0,32	<b>216</b>	selam ver- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>90</b>	planla- + $\emptyset_2$ , +(y)A	3	0,32	<b>217</b>	sevin- +DA	1	0,11
<b>91</b>	saygı göster- + $\emptyset$	3	0,32	<b>218</b>	sigara iç- +(y)A	1	0,11
<b>92</b>	seç- + $\emptyset_2$ , +DA, +(y)IA	3	0,32	<b>219</b>	sinirlendir- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>93</b>	ye- + $\emptyset_2$ , +(y)A	3	0,32	<b>220</b>	sona er- +(y)I	1	0,11
<b>94</b>	arkadaş ol- + $\emptyset_1$ , +DA	2	0,21	<b>221</b>	sözlendir- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>95</b>	arttır- + $\emptyset_2$	2	0,21	<b>222</b>	sürpriz yap- +(y)I	1	0,11
<b>96</b>	at- + $\emptyset$ , +DAn	2	0,21	<b>223</b>	tak- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>97</b>	ayrıl- + $\emptyset_2$ , +DA	2	0,21	<b>224</b>	taşı- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>98</b>	başarılı ol- + $\emptyset$ , +(y)I	2	0,21	<b>225</b>	tedavi et- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>99</b>	benze- + $\emptyset$ ,	2	0,21	<b>226</b>	teklif et- +(y)A	1	0,11
<b>100</b>	değer ver- +(y)I, +DA	2	0,21	<b>227</b>	temizle- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>101</b>	dinlen- +(y)I	2	0,21	<b>228</b>	tercih et- +(y)A	1	0,11
<b>102</b>	dokun- + $\emptyset$	2	0,21	<b>229</b>	tokalaş- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>103</b>	duy- + $\emptyset$ , + $\emptyset_2$	2	0,21	<b>230</b>	uyan- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>104</b>	düzenle- + $\emptyset_2$ , +DA	2	0,21	<b>231</b>	uygun ol- +(y)I	1	0,11
<b>105</b>	engelle- +(y)A, +(y)IA	2	0,21	<b>232</b>	üret- +(y)IA	1	0,11
<b>106</b>	faidalan- +(y)I, +(y)A	2	0,21	<b>233</b>	üzül- +(y)I	1	0,11
<b>107</b>	geç- +DAn	2	0,21	<b>234</b>	vakit geçir- + $\emptyset$	1	0,11
<b>108</b>	gerçekleştir- + $\emptyset_2$ , +(y)A	2	0,21	<b>235</b>	vur- +(y)A	1	0,11
<b>109</b>	haber ver- + $\emptyset$ , +DAn	2	0,21	<b>236</b>	yakala- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>110</b>	harca- + $\emptyset$ , + $\emptyset_2$	2	0,21	<b>237</b>	yakın ol- +DA	1	0,11
<b>111</b>	hazırlan- + $\emptyset$ , +(y)A	2	0,21	<b>238</b>	yakınlaş- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>112</b>	ihtiyacı ol- + $\emptyset$	2	0,21	<b>239</b>	yardım al- +DA	1	0,11
<b>113</b>	kaçır- + $\emptyset_2$	2	0,21	<b>240</b>	yardımcı ol- +(y)I	1	0,11
<b>114</b>	kaldır- + $\emptyset_2$	2	0,21	<b>241</b>	yasakla- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>115</b>	kes- +(y)A, +DA	2	0,21	<b>242</b>	yet- + $\emptyset_1$	1	0,11
<b>116</b>	kurtar- + $\emptyset_2$ , +(y)A	2	0,21	<b>243</b>	yetiş- +DAn	1	0,11
<b>117</b>	kutla- + $\emptyset_2$ , +(y)A	2	0,21	<b>244</b>	yetiştir- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>118</b>	meşgul ol- + $\emptyset$	2	0,21	<b>245</b>	yoğun ol- +(y)A	1	0,11
<b>119</b>	mezun ol- + $\emptyset$ , +DA	2	0,21	<b>246</b>	yorul- +DA	1	0,11
<b>120</b>	oturt- + $\emptyset$ , +(y)A	2	0,21	<b>247</b>	yönet- + $\emptyset_2$	1	0,11
<b>121</b>	öğret- + $\emptyset_2$ , +(y)I	2	0,21	<b>248</b>	yükselt- + $\emptyset_2$	1	0,11

122	rastla- + $\emptyset_1$ , + $\emptyset_2$	2	0,21	249	yürü- +(y)I	1	0,11
123	sahip ol- + $\emptyset_2$	2	0,21	250	zarar ver- +(y)I	1	0,11
124	sarı- + $\emptyset_2$ , +DA	2	0,21	251	zengin et- +(y)A	1	0,11
125	sür- + $\emptyset$ , +(y)A	2	0,21	252	ziyaret et- + $\emptyset_2$	1	0,11
126	süslen- +(y)I	2	0,21	253	zor durumda bırak- (y)A	1	0,11
127	şaşır- + $\emptyset_1$ , +DA	2	0,21	<b>Toplam</b>		<b>946</b>	<b>%100,00</b>

Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında yanlış tamlayıcılarla kullandıkları 253 farklı fiil bulunmaktadır. Bu fiiller içerisinde en çok yanlış tamlayıcı ile kullanılan fiiller: *git*-(37), *gel*-(31), *başla*-(20), *yap*-(20), *sev*-(19), *al*-(18), *düşün*-(18), *konuş*-(18), *ver*-(18), *gör*-(17) gibi temel söz varlığına ait fiillerdir.

#### 4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

“Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerin fiillerin tamlayıcılarını kullanmada yaşadıkları zorluklar ve kullanım yanlışlıkları nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir.

##### 5.4.1. Yanlış kullanılan tamlayıcıların hata türlerine göre dağılımı.

Tamlayıcılarının yanlış kullanıldığı 253 farklı fiilde yapılan hata türlerinin dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 5

*Yanlış kullanılan tamlayıcıların hata türlerine göre dağılımı*

Yanlış Türü	Toplam Hata	Oran
Eksiltme	517	%54,65
Değiştirme	376	%39,75
Ekleme	53	%5,60
<b>Toplam Hata Sayısı</b>	<b>946</b>	<b>%100</b>

Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında yanlış kullandıkları tamlayıcıların hata türlerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 946 hata içerisinde 517 hata ile en çok yapılan hata türü eksiltme olarak görülmektedir. Somalili öğrenciler sözlü anlatılarında fiillerin alması

gereken tamlayıcıların kullanımında hata yaptıklarında çoğunlukla durum ekini kullanmayarak eksiltme hatası yapmaktadır.

Eksiltmeden sonra en çok yapılan hata türü, 376 kez ile tamlayıcının değiştirilmesidir. Öğrenciler 946 hatalı cümlenin 376'sında fiilin alması gereken tamlayıcıyı değiştirerek yanlışlık yapmıştır.

Öğrencilerin yapmış olduğu hata türlerinden en az olanı 53 kez ile ekleme hatasıdır. Hiçbir durum eki almadan kullanılması gereken fiillerde öğrenciler durum eki kullanarak ekleme hatası yapmıştır.

#### 5.4.2. Yanlış kullanılan tamlayıcıların durum eklerine göre dağılımı.

Somalili öğrencilerin yanlış tamlayıcılarla kullandıkları fiillerin durum eklerine göre dağılımını gösterir bulgular 6. tabloda belirtilmiştir.

Tablo 6

*Yanlış kullanılan tamlayıcıların durum eklerine göre dağılımı*

<b>Durumlar</b>	<b>Toplam Hata</b>	<b>Oran</b>
Belirtme Durumu	354	%37,42
Yönelme durumu	297	%31,39
Bulunma Durumu	109	%11,52
Vasıta Durumu	84	%8,88
Ayrılma Durumu	49	%5,18
Yalın Durum	38	%4,02
Eksiz Belirtme Durumu	15	%1,59
<b>Toplam</b>	<b>946</b>	<b>%100</b>

Öğrencilerin yanlış kullandıkları tamlayıcıların durum eklerine göre dağılımında en çok hata yapılan durum eki, 946 hata içerisinde 354 (%37) kez yanlış kullanılan belirtme



durum ekidir. Somalili öğrenciler, en çok belirtme durum eki alması gereken fiillerde zorlanmakta ve hata yapmaktadır. Belirtme durum ekinden sonra en çok hata yapılan durum eki, 297 (%31) kez ile yönelme durum ekidir. Devamında ise sırasıyla 109 kez bulunma durum eki, 84 kez vasıta durum eki, 49 kez ayrılma durumu, 38 kez yalın durum ve 15 kez eksiz belirtme durumudur.

#### 5.4.3. Belirtme durumu yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.

Tablo 7

*Belirtme durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı*

<b>Belirtme Durumu</b>	<b>Toplam Hata</b>	<b>Oran</b>
Belirtme Durumunun Eksiltilmesi	220	%62,14
Yönelme Durumu	98	%27,68
Bulunma Durumu	22	%6,21
Vasıta Durumu	9	%2,54
Ayrılma Durumu	5	%1,43
<b>Toplam</b>	<b>354</b>	<b>%100</b>

Somalili öğrencilerin en çok hata yaptığı durum eki olan belirtme durumu kullanımında yapılan hatalara bakıldığında yapılan 354 hatanın 220'sinde belirtme durum eki eksiltilmiştir. Somalili öğrenciler, belirtme durum eki alması gereken fiillerin %62'sinde hiçbir durum eki kullanmayarak eksiltme hatası yapmıştır. Eksiltmeden sonra belirtme durum eki yerine en çok kullanılan durum ekinin %27,68'le yönelme durum eki olduğu tespit edilmiştir. Somalili öğrenciler belirtme durum eki alması gereken fiillere yönelme durum eki getirerek değiştirme hatası yapmaktadır. Daha sonra ise sırasıyla belirtme durum eki hatalarının 22'sinde bulunma durum eki, 9'unda vasıta durum eki, 5'inde ayrılma durum eki kullanılmıştır. Bu bulgulara ait bazı örnek cümleler şunlardır:

“Bazen kelimeler **anlamıyorum** bazen kelimeler **anlıyorum**.” (K-7)

“Sonra yani bizim şoförümüz geri döndü bize **aldı**.” (K-12)

“Yani bu yüzden vakitler çok kaybetmiş ortaokula yani yaşlılarım yani ortaokulda lisede **bitirdi**.” (K-9)

“Derslerim İngilizceydi ama şimdi biraz farklı olduğu için onlar ile **ezberlemek** yani kelimeler ezberlemek çalışıyorum.” (K-6)

“İnşallah TÖMER’den **bitirdikten** sonra özel üniversiteye başlayacağım.” (K-11)

#### 5.4.4. Yönelme durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.

Tablo 8

*Yönelme durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı*

Yönelme Durumu	Toplam Hata	Oran
Yönelme Durumunun Eksiltilmesi	168	%56,56
Bulunma Durumu	71	%23,90
Belirtme Durumu	43	%14,47
Vasıta Durumu	12	%4,04
Ayrılma Durumu	3	%1,03
<b>Toplam</b>	<b>297</b>	<b>%100</b>

Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında en çok hata yaptıkları ikinci durum eki olan yönelme durum ekinin kullanımına bakıldığında 297 hatanın 168’inde yönelme eki yerine isim eksiz kullanılmış ve eksiltme hatası yapılmıştır. İkinci sırada ise yönelme durum eki yerine 71 kez bulunma durum eki kullanılmış ve değiştirme hatası yapılmıştır. Somalili öğrenciler, yönelme durum eki yerine bulunma durum ekini kullanarak bu iki durum ekini karıştırmaktadır. Yine yönelme eki yerine belirtme durum eki (%14,47), vasıta durum eki (%4,04), ayrılma durum eki (%1,03) kullanılmıştır. Somalili öğrenciler sözlü anlatılarında

yönelme durumu eki alması gereken fiillerde ya hiçbir durum eki kullanmayarak ya da diğer durum eklerini kullanarak yanlışlık yapmıştır.

“*Ama gençler siyasetle karışmıyorlar.*” (K-2)

“*Otobüste **bindim** arkadaşım.*” (K-8)

“*Ama ben senin iyi bir okul okumanı istiyorum ve şirketin başından geçmeni istiyorum artık.*” (K-11)

“*İlk olarak ben hemen yani burdan çıktıktan sonra yani üniversitede iş başlamak istiyorum.*” (K-12)

“*Sonra onu hapse de atıyorlar ve orada onu kötü bir şekilde **davran**ıyorlar ve o hasta oluyor sonra iyi insanlar var o filmde.*” (K-21)

#### 5.4.5. Bulunma durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.

Tablo 9

*Bulunma durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı*

<b>Bulunma Durumu</b>	<b>Toplam Hata</b>	<b>Oran</b>
Bulunma Durumunun Eksiltilmesi	54	%49,54
Yönelme Durumu	39	%35,77
Ayrılma Durumu	8	%7,33
Belirtme Durumu	6	%5,50
Vasita Durumu	2	%1,86
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>%100</b>

Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında durum eki alması gereken 109 fiilin 54’ünde (%49,54) belirtme durumu eksiltilmiş, 39’unda (%35,77) yönelme durum eki, 8’inde (%7,33) ayrılma durum eki, 6’sında (%5,50) belirtme durum eki ve 2’sinde (%1,86) vasita durum eki kullanılmıştır. Somalili öğrenciler sözlü anlatılarında bulunma durum eki alması gereken fiilleri kullanırken çoğunlukla isme ek getirmeyerek eksiltme hatası veya yönelme durum eki

kullanarak değiştirme hatası yapmaktadır. Somalili öğrenciler bulunma durum eki yerine yönelme durum eki kullanarak bu iki durum ekini birbirine karıştırmaktadır.

“Biz şey anladık bazı öğrenciler otel sahibi herhalde otel kalmak istiyor para istiyor.” (K-5)

“İnşallah ama yakın bir yer yaşadığı zaman namaz her namaz oraya kılacağız.” (K-23)

“O şehirden yaşayan Somalililer Somali toplumu mobilize ediyor.” (K-20)

“Çünkü sabah insan aktif ve o saatleri kalktığı için yani aktif şeyler yapmam lazım.” (K-16)

“Mesela bazıları da şey yapıyorlar onu ziraatle çalışıyorlar.” (K-19)

#### 5.4.6. Vasıta durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.

Tablo 10

*Vasıta durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı*

Vasıta Durumu	Toplam Hata	Oran
Vasıta Durumunun Eksiltilmesi	51	%60,71
Yönelme Durumu	18	%21,42
Belirtme Durumu	9	%10,71
Bulunma Durumu	3	%3,58
Ayrılma Durumu	3	%3,58
<b>Toplam</b>	<b>84</b>	<b>%100</b>

Somalili öğrenciler, vasıta durum eki alması gereken 84 fiilin 51’inde (%60,71) vasıta durumu ekini kullanmamış, 18’inde (%21,42) yönelme durum eki, 9’unda(%10,71) belirtme durum eki, 6’sında (%3,58) bulunma veya ayrılma durum eklerini kullanmıştır. Yine vasıta durum eki kullanımında da çoğunlukla isme ek getirmemiş ve eksiltme hatası yapmışlardır. Eksiltme hatasından sonra vasıta durum eki yerine yönelme durum eki kullanarak değiştirme hatası yapmışlardır.

“İçişleri Bakanlığı’na gittik orada Mevlüt Çavuşoğlu **buluşacaktık** aslında.” (K-10)

“Çocuklarım da bana **gurur duymasını** istiyorum.” (K-11)

“Türk kültürünü öğreniyolar burdaki güzel insanları **tanışıyorlar** falan.” (K-24)

“Yani siyasetçiyim demiyorum yani değilim ama biraz yönetim konusunda çok yani **ilgileniyorum.**” (K-18)

“Şimdiye kadar bir sıkıntı bir şeyler onlardan **karşılaşmadım.**” (K-18)

#### 5.4.7. Ayrılma durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.

Tablo 11

*Ayrılma durum eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı*

Ayrılma Durumu	Toplam Hata	Oran
Ayrılma Durumunun Eksiltilmesi	23	%46,93
Bulunma Durumu	13	%26,53
Yönelme Durumu	7	%14,30
Belirtme Durumu	5	%10,20
Vasıta Durumu	1	%2,04
<b>Toplam</b>	<b>49</b>	<b>%100</b>

Somalili öğrencilerin yaptıkları ayrılma durumu hatalarında, 49 hatanın 23’ünde (%46,93) ayrılma durum eki eksiltilmiş, 13’ünde (%26,53) bulunma durumu, 7’sinde (14,30) yönelme durumu, 5’inde (%10,20) belirtme durumu ve 1’inde (%2,04) de vasıta durumu kullanılmıştır. Somalili öğrenciler, tamlayıcısını ayrılma durum ekiyle alan fiilleri kullanmada genellikle ayrılma ekini kullanmayarak eksiltme hatası yapmaktadır. Ayrıca değiştirme hatası yaptıklarında ise en çok ayrılma durum ekiyle bulunma durum ekini karıştırmaktadırlar.

“Ne kadar varsa, 100 sayfa da varsa bizde hiçbir şey para **almıyor.**” (K-22)

“Yani annem yanımda hiç **ayrılmıyordum.**” (K-11)

“Sonra metroya **indik** üniversiteye geldik.” (K-23)

“Ben hayvanları **korktum** gerçekten çok korktum.” (K-25)

“Buraya geldikten sonra yani ilk Türk insanlarla çok saygı gördüm.” (K-2)

#### 5.4.8. Yalın durum yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.

Tablo 12

*Yalın durum yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı*

Yalın Durum	Yalın Durum Toplam Hata	Oran
Belirtme Durumu	12	%31,58
Yönelme Durumu	12	%31,58
Bulunma Durumu	11	%28,95
Ayrılma Durumu	3	%7,89
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>%100</b>

Somalili öğrenciler, daha az hata yaptıkları yalın durum kullanımında, yalın halde kullanılması gereken isimlere sırasıyla en çok belirtme (%31,58), yönelme (%31,58), bulunma (%28,95) ve ayrılma (%7,89) durum eklerini ekleyerek ekleme hatası yapmaktadır.

“Hesabı kapattım sonra bursu **başladı**. (K-2)

“O da bir tane masal dedemize **anlattı** bize.” (K-24)

“İlk önce yani TÖMER’de **bittikten** sonra üniversiteye başlamak istiyorum.” (K-9)

“Sadece onun elinde ne var yani çocuklardan **attığı** kitapları okuyacak..” (K-13)

#### 4.4.9. Eksiz belirtme durumu yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı.

Tablo 13

*Eksiz belirtme durumu yerine kullanılan durum eklerinin dağılımı*

<b>Eksiz Belirtme Durumu</b>	<b>Toplam Hata</b>	<b>Oran</b>
Yönelme Durumu	7	%46,67
Belirtme Durumu	6	%39,99
Vasıta Durumu	2	%13,34
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>%100</b>

Somalili öğrenciler tamlayıcı hatası yaptığı 15 cümlede eksiz belirtme durumu yerine 7 kez yönelme, 6 kez belirtme ve 2 kez de vasıta durumu eki kullanarak ekleme hatası yapmıştır.

*“Para verdim yine de tekrar eve tutmak zorunda kalacak dedim.” (K-17)*

*“Beş sene içinde adam çok parayı kazanmış sonra devam etmiş.” (K-2)*

*“Onlar çoğu zaman böyle şeylerle konuşuyorlar.” (K-3)*

## 5. Bölüm

### Sonuç ve Öneriler

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu olan Türkçe öğrenmiş Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarındaki fiil varlığı görünümüne yönelik yapılan analizlerde 25 öğrencinin toplam 546 farklı fiil kullandığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak cümlenin anlamıyla örtüşmeyen, anlamsız sayılabilecek bazı fiiller de tespit edilmiştir. Bu tarz fiiller dikkate alınmamıştır ve istatistiği tutulmamıştır.

Öğrencilerin kullanmış oldukları fiillerin çeşitliliğine yönelik bulgular incelendiğinde 546 fiilin %66'sını kılış-kılınış bildiren fiiller, %17'si oluş bildiren fiiller ve %17'si durum bildiren fiillerden oluşmaktadır. Kılış-kılınış fiilleri, cümlede yüklem gösterdiği işi yapma niteliği taşıdığını, yapanın dışında bir nesneye yöneldiğini, bir varlık üzerinde etkisi bulunduğunu gösteren, dolayısıyla nesne gerektiren fiillerdir. Bunlara da geçişli fiiller diyoruz (Korkmaz, 2009, s. 532). Bu tarz fiiller Somalili öğrencilerin konuşmalarında en çok kullandıkları fiillerdir. Bu fiillerin yer aldığı cümlelerde özne ve yüklem dışında nesneye de ihtiyaç duyulmaktadır. Cümlede nesne olan öge çeşitli durum ekleriyle fiil tamlayıcı ilişkisi kurmaktadır. Fiil tamlayıcı ilişkisi içerisinde anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturabilmek için tamlayıcıların alması gereken durum eklerinin doğru kullanılması gerekmektedir. Bundan dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin zorlandıkları konuların başında fiillerin tamlayıcılarla kullanılması gelmektedir. Somalili öğrencilerin hata yaptıkları fiillerin büyük çoğunluğunu kılış-kılınış bildiren fiiller oluşturmaktadır.

Oluş bildiren fiiller, cümlede yüklem gösterdiği işin olma niteliği taşıdığını, oluşun yapana yöneldiğini belirten, dolayısıyla herhangi bir nesneye ihtiyaç göstermeyen fiillerdir (Korkmaz, 2009, s. 531). Oluş bildiren fiiller, herhangi bir nesne almadıkları için durum ekleriyle kullanılmamakta ve nesne alan fiillere göre kullanımı daha kolaydır. Öğrencilerin



sözlü anlatılarındaki cümlelerin analizlerinde de en çok doğru kullanılan fiillerin nesne almayan fiiller olduğu görülmektedir.

Oluş fiilleri ile aynı oranda kullanılan diğer fiil türü de durum fiilleridir. Durum fiilleri bir oluş ve kılış değil, hareket halinde olmayan bir durum veya takınılan bir tavrı gösterirler. Genellikle geçişsizdirler (Korkmaz, 2009, s. 532).

Somalili öğrencilerin kullandıkları fiillerin yapı bakımından dağılımına bakıldığında ise %40'ının birleşik, %38'inin türemiş ve %22'sinin kök fiil olduğu görülmektedir. Somalili öğrencilerin yapı bakımından en çok kullandığı fiil türü birleşik fiillerdir.

Üçüncü araştırma sorusu olan fiillerin tamlayıcılarının doğru kullanım düzeylerine ait bulgular incelendiğinde doğru kullanım oranının %53,64, yanlış kullanım oranının ise %46,16 olduğu görülmektedir. Bu oranlar da Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında fiillerin tamlayıcılarını yüzde elliye yakın oranda yanlış kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca çalışmaya katılan 25 öğrencinin tamamında fiillerin tamlayıcılarının yanlış kullanılması söz konusudur. Bu da Somalili öğrencilerin fiillerin tamlayıcılarla ilişkisi konusunda zorluk yaşadığını ve bu ilişkileri doğru biçimde sözlü anlatılarına yansıtamadığını göstermektedir. Elde edilen bulguların alanyazında yapılan diğer araştırmalardaki bulgularla da örtüştüğü görülmektedir. S. İpek (2020), Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait başarı düzeylerini, yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini ve dilbilgisi yanlışlarını incelediği çalışmasında Somalili öğrencilerin yazma becerisinde yapmış olduğu 1983 dilbilgisi yanlışının %37,6'sını biçimbilgisi hatasının oluşturduğunu tespit etmiştir. Biçimbilgisi hatalarında ise en çok hata yaptıkları konunun durum ekleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, İslıoğlu (2014) ve Önder (2017)'de de yabancı öğrencilerin en çok hata yaptıkları dilbilgisi konusunun durum ekleri olduğu bulgulanmıştır.

Somalili öğrencilerin durum eklerinin kullanımında yapmış oldukları hataların sebebi aslında fiillerin almış oldukları durum eklerinin karıştırılmasıdır. Bu da fiillerin istemlerinin

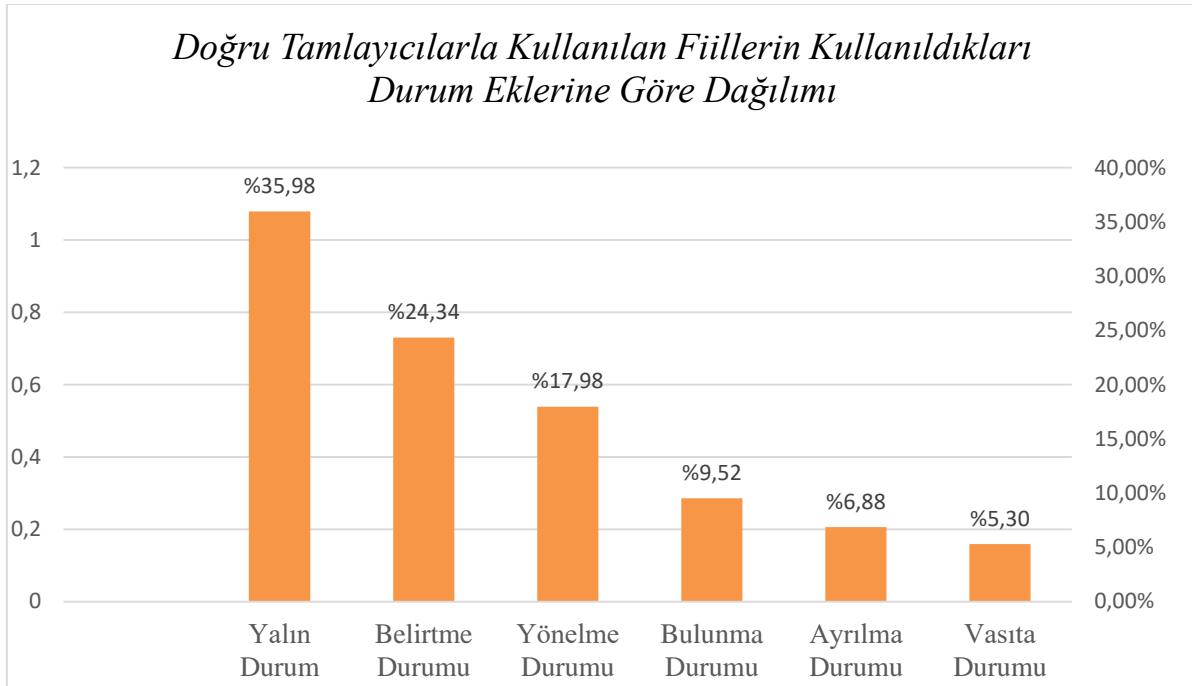
her dilde farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır (Doğan, 2011; Özkan, 2018; Dolunay, İpek ve Karabuğa, 2018; S. İpek, 2020). Örneğin Türkçede yönelme durum eki “(-y)A” alan *sor-* fiili Farsçada ayrılma durum eki “-*DAn*” almaktadır. Benzer şekilde Somalicede-Türkçe arasında da durum yapılarında farklar bulunmaktadır.

Somalicede “absolute, nominative, genitive ve vocative” olmak üzere dört durum kategorisi vardır. Bu yapılar genellikle tonlama yoluyla, bazen de çeşitli son eklerle işaretlenir (Kirk, 1905; Bell, 1969; Warner, 1985; Saeed, 1993, akt. S. İpek, 2020). Bununla birlikte yalın durumda ek kullanımı görülmesiyle de Türkçeden farklılık gösterir (S. İpek, 2020, s.111). Bu sebeplerden Türkçe fiillerin almış oldukları durum eklerinin kullanımında Somalili öğrenciler de zorluk çekmekte ve hata yapmaktadır. Sözlü anlatılarda kullanılan toplam fiillerin %46,16’ında hata yapılması ise oldukça yüksek bir hata oranının göstergesidir.

Somalili öğrencilerin doğru tamlayıcılarla kullandıkları 293 farklı fiilin tamlayıcılarla ilişkisi incelendiğinde bu fiillerin %35,98’ini yalın durumdaki fiiller oluşturmaktadır. İkinci sırada %24,34 oranıyla belirtme durum ekiyle kullanılan fiiller, sonra sırasıyla %17,98’i yönelme durum ekiyle kullanılan fiiller, %9,52’si bulunma durum ekiyle kullanılan fiiller, %6,88’i ayrılma durum ekiyle kullanılan fiiller ve %5,30’u vasıta durum ekiyle kullanılan fiiller gelmektedir.

#### Grafik 5

*Doğru tamlayıcılarla kullanılan fiillerin kullanıldıkları durum eklerine göre dağılımı*



Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında kullandığı fiiller incelendiğinde fiil tamlayıcı ilişkisi açısından yanlışlık yapılmayan örneklerde, çoğunluğu yalın durumda kullanılan fiiller oluşturmaktadır. Tamlayıcı hatası yapılan fiillerin durumlara göre dağılımında da en az hata yapılan durum eksiz belirtme durumu ve yalın durum olmuştur. Bu sonuçla da Somalili öğrencilerin herhangi bir durum eki eklenmesi gerekmeyen yalın durum ve eksiz belirtme durumunu kullanmada başarılı oldukları sonucuna varılabilir.

Somalili öğrencilerin fiil-tamlayıcı ilişkisi açısından yanlışlık yaptığı fiillere ait bulgular incelendiğinde 253 farklı fiilde tamlayıcıların bu fiillerle kullanımında yanlışlık yapıldığı tespit edilmiştir. Bu fiiller içerisinde ise en çok hata yapılan ilk on fiil *git-(37)*, *gel-(31)*, *başla-(20)*, *yap-(20)*, *sev-(19)*, *al-(18)*, *düşün-(18)*, *konuş-(18)*, *ver-(18)*, *gör-(17)* gibi fiillerdir. Bu fiiller günlük hayatta sık kullanılan temel söz varlığına ait fiillerdir. Bu da Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında en sık kullanılan fiillerde dahi fiillerin tamlayıcılarını kullanmada yanlışlık yaptığını göstermektedir. Bu bulguların alanyazında yapılan diğer çalışmalarla da örtüştüğü görülmektedir. Dolunay vd. (2020), yapmış oldukları çalışmada Arap öğrencilerin en sık biçimbilgisel istem (tamlayıcı) hatası yaptığı fiilleri şu şekilde

sıralamıştır: *git-, sev, gel, başla-, oku-, çık-, gör-, özle-, yaşa-, bekle-*. İlk beş fiile bakıldığında hata yapılan fiillerin iki çalışmada da aynı olduğu görülmektedir. Bu da Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin en çok hata yaptığı fiillerin başında *git-, gel-, sev-, yaşa-, başla-*, gibi fiillerin geldiğini göstermektedir.

Dördüncü araştırma sorusu olan Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında fiillerin tamlayıcılarının kullanımında yaşadıkları zorluklar ve kullanım yanlışlıklarına ait bulgular incelendiğinde *eksiltme, değiştirme ve ekleme* olmak üzere üç çeşit hata yapıldığı görülmüştür. Bu hatalardan %54,65 ile en çok yapılan hata türü eksiltme hatasıdır. Somalili öğrenciler tamlayıcıları yanlış kullandıkları cümlelerde çoğunlukla fiilin alması gereken durum ekini kullanmamaktadır. Bu sonuç, fiil tamlayıcıları doğru kullanılan cümlelerdeki durum eklerinin oranıyla da örtüşmektedir. Doğru tamlayıcı kullanılan cümleler incelendiğinde %35'inin nesne istemeyen yalın durumdaki fiiller olduğunu tespit etmiştik. Bu da Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında fiillerin tamlayıcılarının kullanımında genellikle durum ekini kullanmama eğiliminde olduklarını göstermektedir.

İkinci sırada bulunan hata türü ise %39,75 ile değiştirme hatasıdır. Somalili öğrenciler fiillerin tamlayıcılarını yanlış kullandıkları cümlelerde eksiltme hatasından sonra en çok, fiilin aldığı durum ekini değiştirerek hata yapmaktadırlar. Üçüncü sırada ise %5,60 ile ekleme hatası gelmektedir. Somalili öğrencilerin sözlü anlatılarında durum eklerinin kullanımında yaptığı en az hata ekleme hatası yani yalın durumda kullanılması gereken bir isme durum eki eklemektir. Bu sonuçlar alanda yapılan diğer araştırmalarla da örtüşmektedir. Dolunay vd. (2018), Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları biçimbilgisel istem hatalarını inceledikleri çalışmasında, öğrencilerin hatalarının %64,4'ü eksiltme, %39,3'ü değiştirme ve %0,3'ü ekleme hatası olduğunu bulgulamıştır. İki araştırmada elde edilen bulgularla Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin fiillerin tamlayıcılarının kullanımında hata yaptıkları cümlelerde en çok eksiltme, devamında değiştirme ve en az ekleme hatası yaptığı söylenebilir.

Somalicede yalın durumun kullanımında ek kullanılması (İpek, 2020, s.110) da ekleme hatasının yapılmasında etkili olduğu söylenebilir. Ekleme hatasındaki oranın sözlü anlatımda artmış olması, konuşmanın yazmaya göre zihinde düşünülüp ifade edilmesinde geçen sürenin kısa ve anlık olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Fiillerin tamlayıcılarla kullanımındaki hataların durum eklerine göre dağılıma ait bulgularda en çok hata yapılan durum biçimbirimleri %37,42 ile belirtme durum eki, %31,39 ile yönelme durum eki, %11,52 ile bulunma durum eki, %8,88 ile vasıta durum eki, %5,60 ile ayrılma durum eki, %4,02 ile yalın durum ve %1,59 eksiz belirtme durumu eki olduğu bulgulanmıştır. Bulgular alanyazında yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir (Akdoğan, 1993; Dolunay, İpek, ve Karabuğa, 2018; Güler ve Eyüp, 2016; Güven, 2007; Msakhuradze, 2019; Yıldırım, 2011;). Bunlar içinde durum eklerinin kullanımının seviyelere göre incelendiği çalışmalarda da (Dolunay vd. 2018; Güven, 2007) her seviyede en çok hata yapılan durum eklerinin yine belirtme ve yönelme durumu olduğu görülmektedir.

Belirtme durumu yerine kullanılan durum eklerinin dağılımına ait bulgular incelendiğinde, %62,14 oranında belirtme durumu eksiltilerek eksiltme hatası yapılmış ve devamında ise belirtme eki yerine %27,68 yönelme durumu, %6,21 bulunma durumu, %2,54 vasıta durumu ve %1,43 ayrılma durumu kullanıldığı bulgulanmıştır. Bu bulgular da alanyazında yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Dolunay vd., 2018.; Güven, 2007; Msakhuradze, 2019). Belirtme durum ekinin kullanımında yapılan hatalara bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin genellikle belirtme durum ekini kullanmadıkları ve belirtme eki ile yönelme ekini birbirine karıştırdıkları söylenebilir.

En çok hata yapılan ikinci durum eki olan yönelme durum eki yerine kullanılan durum ekleri incelendiğinde %56,56 yönelme durumu eksiltilmiştir. Yönelme eki yerine %23,90 bulunma durum eki, %14,47 belirtme durum eki, %4,04 vasıta durum eki, %1,03 ayrılma durum ekinin kullanıldığı görülmektedir. Yine yönelme durum eki kullanımında yapılan

hatalarda da en çok eksiltme hatası yapılarak yalın durum kullanılmış fakat belirtme durum ekinden farklı olarak ikinci sırada bulunma durum eki yer almaktadır. Somalili öğrenciler yönelme durum ekiyle de bulunma durum ekini karıştırmaktadır. Bu sonuç Güven (2007)'ye ait bulgularla örtüşürken Arap öğrencilerin (Dolunay vd., 2018) ve Gürcü öğrencilerin (Msakhradze, 2019) yazılı anlatım kağıtlarının incelendiği çalışmalarda ise yönelme durum eki yerine kullanılan durum eklerinde ikinci sırada belirtme durum ekinin kullanıldığı görülmektedir.

En fazla yanlış kullanılan fiil tamlayıcılarının üçüncüsü, bulunma durum ekidir. Bulunma durum eki yerine kullanılan durum ekleri incelendiğinde eksiltme hatası yapılarak eksiz kullanım oranı %49,54; değiştirme hatası yapılarak kullanılan durum eklerinden yönelme durum ekinin oranı %35,77, ayrılma durum ekinin oranı %7,33, belirtme durum ekinin oranı %5,50 ve vasıta durum ekinin oranı %1,86 olarak bulgulanmıştır. Bu bulgular diğer çalışmalardaki (Dolunay vd. 2018; Güven, 2007) bulgularla örtüşmektedir. Msakhradze (2019) ise Gürcü öğrencilerin bulunma eki yerine en çok belirtme ekini kullandığını bulgulanmıştır.

Vasıta durumu yerine kullanılan durum ekleri incelendiğinde, Somalili öğrencilerin eksiltme hatası yaparak eksiz kullanma oranı %60,71; değiştirme hatası yaparak kullandıkları durum eklerinden yönelme durum ekinin oranı %21,42, belirtme durum ekinin oranı %10,71, bulunma durum ekinin oranı %3,58, ayrılma durum ekinin oranı %3,58 olarak bulgulanmıştır. Dolunay vd. (2018)'de ise Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında vasıta durumu yerine en çok yalın durum, ikinci sırada belirtme durumu ve üçüncü sırada yönelme durumu kullandıkları bulgulanmıştır.

Ayrılma durumu eki yerine kullanılan durum eklerinin dağılımında ise en çok %46,93 oranında eksiltme hatası yapılmış ve ayrılma eki eksiltmiştir. Değiştirme hatası yapılarak kullanılan durum eklerinden bulunma durum ekinin oranı %26,53, yönelme durum ekinin

oranı %14,30, belirtme durum ekinin oranı %10,20 ve vasıta durum ekinin oranı da %2,04'tür.

Yalın durum yerine kullanılan durum eklerinin dağılımını incelendiğinde ise ekleme hatası yapılarak kullanılan durum eklerinden belirtme durum ekinin oranı %31,58, yönelme durum ekinin oranı %31,58, bulunma durum ekinin oranı %28,95 ve ayrılma durum ekinin oranı %7,89 olarak bulgulanmıştır. Bu sonuç Gürcü öğrencilerin yazılı anlatımlarında ise belirtme durum eki, yönelme durum eki, uzaklaşma durum eki ve ilgi durum eki şeklinde sıralanmıştır (Msakhuradze, 2019).

Eksiz belirtme durumu yerine de Somalili öğrenciler ekleme hatası yaparak %46,67 yönelme durumu, %39,99 belirtme durumu ve %13,34 vasıta durumu eki kullanılmıştır. Somalili öğrenciler hata yaptıklarında genellikle eksiltme hatası yaptıklarından ekleme hatası yaptıkları cümleler azdır fakat yine de bu durumların kullanımında da sıkıntı yaşamaktadırlar.

## 5.2. Öneriler

1. Konuşma becerisinin gelişmesi için yapılan ders içi etkinlikler arttırılmalı ve önceden planlanmalı. Bu etkinlikler sırasında fiillerin ve fiillerin tamlayıcılarının kullanımına dikkat edilmeli ve öğrencilerin dikkati bu konular üzerine çekilmelidir.

2. Durum eklerinin öğretimi sırasında fiillerin aldıkları durum ekleri ile ilgili çok sayıda örnek çözülmeli, öğrencilerin yazma ve konuşmalarında da bu ekleri kullanmalarına yönelik etkinlikler yapılmalı, hataları düzeltilmelidir.

3. Durum eklerinin öğretimi sırasında, öğrencilerin kolay anlaması için fiillerin almış olduğu durum eklerinden sadece biri örnek olarak verilmelidir. Bununla beraber ilerleyen derslerde fiillerin alabileceği diğer durum eklerine yönelik örnekler de öğrencilere gösterilmelidir.

4. Derslerde fiillerin aldığı durum ekleri fiillerle beraber verilmeli ve bu, alışkanlık haline getirilmelidir.

**5.** Kurum içerisinde durum eklerinin öğretiminde birlik sağlanmalı ve ortak ders materyalleri hazırlanıp bu yapı tüm sınıflarda aynı yöntemle öğretilmelidir.

**6.** Öğrencilere fiillerin aldıkları durum ekleriyle ilgili liste verilmeli veya bunlara nasıl ulaşacaklarına dair yol gösterilmeli. Öğrencilerin Güncel Türkçe Sözlük'ten nasıl faydalanabilecekleri gösterilmeli veya bu konuyla ilgili hazırlanmış kaynaklar tanıtılmalıdır.

**7.** Bu kaynaklar yeterli görülmezse, kullanılan kitaplardaki fiillerin aldıkları durum eklerini gösterir bir liste hazırlanmalıdır.

**8.** Fiillerin tamlayıcılarla kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar takip edilmeli ve eldeki materyaller güncellenerek yenilenmelidir.

**9.** Türkçenin istem sözlüğü oluşturulmalıdır.

**10.** Güncel Türkçe Sözlük güncellenmeli ve fiillerin aldıkları durum ekleri tüm fiillerde gösterilmelidir.

**11.** Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin faydalanabileceği bir Türkçe sözlük hazırlanmalı ve fiillerin aldıkları durum ekleri ve örnek cümlelere de yer verilmelidir.

**12.** Yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarında fiillerin aldıkları durum eklerini gösterir listelere veya dizine yer verilmelidir.



## KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2005). *Dil ve diksiyon*. (3. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. (4. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. (A. Akçay & S. Baskın ed.). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi içinde* (s. 25-38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. (İ. Erden, B. Doğan & H. Altunkaya ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde* (s.119-152). Ankara: Pegem Akademi.
- AOÖÇ. (2012). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. TelcGmbH, Frankfurt/Main: Almanya.
- Arı, G. (2018). Konuşma eğitimi. (M. Durmuş & A. Okur ed.). *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 277-293). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi tarihi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Arslan, N. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1-A2 düzeyi konuşma becerisine katkısı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi (Somali örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Aydın Özkan, I. (2018). *Evensel dilbilgisi ve Türkçede istem*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10 (3), 161-174.
- Bağcı, H. & Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. (M. Durmuş & A. Okur ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi içinde*, ( s. 311-333). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılar Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. (8. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barcın, S. (2019). Kırgızlara Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yeri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(1), 30-55.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 1(1), s. 19-30.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifbâ Kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII / Bahar, 121- 136.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Bayraktar, N. (2006). *Dil Bilimi*. Çanakkale: Nobel Yayınları.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. S. 5(2), s. 353-366.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi tarihi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Boylu, E. & İltar, L. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar – yöntemler beceriler -uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (Fourt edition). NY: Longman.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çangal, Ö. & Başar, U. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(19), 155-189.
- Çelik, B. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenin dili kullanma becerisi içinde konuşma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2010) *Türk dili el kitabı*. (5. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirci, M. & Dinçaslan, M. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin durum ekli tamlayıcıları kullanımı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), s. 1011-1040.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu-dil dosyası- dil biyografisi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, B. (2019 ) Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme/izleme eğitimi ve etkinlik örnekleri. (İ. Erdem, B. Doğan & H. Altunkaya ed.). *Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi* içinde (s.69-93). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2011). *Türkiye Türkçesi filllerinde isteme göre anlam değişiklikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Doğan, N. (2014). Çok işlevlilik açısından Türkçe edatların söz dizimsel ve anlam bilimsel yapısı. *Dil Araştırmaları*, 15, 105-119.
- Doğan, N. (2015). Türkçe sıfatların istem bilgisi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 77-90.

- Doğan, N. (2016). İstem sözlükleri ve Türkçe. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, (42), 251-268
- Dolunay, S. K., İpek, O. & Karabuğa, H. (2018). *Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki biçimbilgisel istem yanışları*. Akşemseddin Uluslararası İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu (555-578).
- Dolunay, S. K., İpek, O. & Karabuğa, H. (2020). Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin biçimbilgisel istem yanışları: Fiiller üzerine bir sıklık çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 508-530.
- Durmuş, M. & Okur, A. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretilimi el kitabı*. (2. Basım). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ediskun, H. (2003). *Türk dilbilgisi*. (8. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ediskun, H. (2017). *Yeni Türk dil bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ercilasun, A. B. (2011). *Türk dili tarihi*. (10. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 415-452.
- Erdem, İ. (2017). Diksiyon. (F. Temizyürek, İ. Erdem & M. Temizkan ed.). *Konuşma eğitimi içinde* (s. 93-125). (7. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. (2017). Konuşma ve konuşmanın unsurları. (F. Temizyürek, İ. Erdem & M. Temizkan ed.). *Konuşma eğitimi içinde* (s. 47-78). (7. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, M. (2011). Türkçede çekim ve yapım eklerinin özellikleri ve sınırları. *Bilig*. 58, s. 71-90.

- Erdil, M. (2016). *TÖMER' de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ergin, M. (2011). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Göçer, A, Tabak, G & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, s. 73-126.
- Güler, E. B. & Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies*, 11(14), s. 295-312.
- Gümüşatam, G. (2014). Türkiye Türkçesi ağız sözlüklerinin hazırlanmasında istem(valenz) verilerinin gerekliliği üzerine. *Turkish Studies* (Volume 9/6), 419-439.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Güzel, A. & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hengirmen, M. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İslioğlu, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde nesne durum ekinin kullanımı ile ilgili yanlışlar ve çözüm önerileri. *Route Educational and Social Science Journal* Volume 1(2), s. 101-115.

- İlgün, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İpek, O. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazım öğretimi. (H. Karatay ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 473- 520). Ankara: Pegem Akademi.
- İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- İşcan, A. & Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), s. 1265-1278.
- İşisağ, K. U. & Özcan, D. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Kahraman, T. (1996). *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki fiillerin durum ekli tamlayıcıları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kaplan, M. (2000). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karahan, L. (1997). Fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerine. *Türk Dili* (549), 209-213.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartallıoğlu, N. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi. (H. Karatay ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 315-346). Ankara: Pegem Akademi.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisinin etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Kırkkılıç, A. & Girgin, Y. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel ilke ve kavramlar. (A. Şahin ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (s. 93-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıldağ, İ. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma dersleri hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Koçak, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeyde (A1-A2) konuşma izleni örneğinin hazırlanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, C. B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan temel seviye fiillerin istem(valenz) görünümleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 91-107.
- Korkmaz, Z. (1995). Batı Anadolu ağızlarında yazı dilinden ayrılan isim çekimi ekleri ve fonologie-morphologie bağlantısı. *Türk dili üzerine araştırmalar II* içinde (s. 222-231). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2020). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi. (H. Karatay ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 47-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğretenlerin hal eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 2401-2411.

- Msakhuradze, M. (2019). *Türkçe ad durum eklerinin Gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda orta Asya'daki Türk soylulara a1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Nurlu, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görüşler – projeler -etkinlikler – öneriler*. Ankara: Kalem Kitap.
- Nurlu, M., Özkan, N., Kutlu, A., Korkmaz, C. B., & İlgün, K. (2017). *Yabancılar için Türkçe fiiller sözlüğü (Fiillerin durum ekleriyle kullanımı)*. Ankara: Kalem Kitap.
- Onan, B. (2003) *Divanü Lûgati't-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi*. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13 s. 425-445.
- Oruç, Ş. (2016). *Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil*. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(45), 279-290.
- Önder, A. (2017). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Önen, A. (2004). *Türkiye Türkçesi konuşmak*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, C. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi*. *Alatoo Academic Studies*. 2, 58-65.



- Özezen, M. Y. (2007). Türkçe dil bilgisinde durum ve tamlayıcı konusu, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 55(2007/1), 145-164.
- Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Anı Yayıncılık.
- Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağlık, H. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin Avrupa dil gelişim dosyası doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözer, Y. & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. ( B. Oral & A. Çoban ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 249-281). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ü. (2019). Dil eğitiminin genel kavramları. (Ü. Şen ed.). *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (ss.1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Şenbay, N. (1991). *Alıştırma diksiyon sanatı*. İstanbul: MEB.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür ve Eğitim Dergisi*. 1, 325-339.

- Tanju, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a1 ve a2 düzeyleri için önerilen iletişimsel konuşma etkinlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Temizkan, M. (2017). Konuşma becerisi. (F. Temizyürek, İ. Erdem & M. Temizkan ed.). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım* içinde (s. 200-233). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezel, K. V. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme eğitimi. (H. Karatay ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 271-310). Ankara: Pegem Akademi.
- TUİK (2020). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2020-37210> 'dan alınmıştır.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- Uğurlu, M. (2001). *Türk lehçelerinin aktarımında valenz sözlüklerinin önemi*. Uluslararası Sözlükbilim Sempozyumu Bildirileri (197-206).
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.

- Uysal, G. (2020), *Güncel öğretim tekniklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviyesi öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, N. E. (2004). *Dünya dillerinden örnekleriyle dilbilgisinin temel kavramları, Türkçe üzerine tartışmalar*. İstanbul: Kitap Matbaası.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yalçın, A. (2002) *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, M. H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: konuşma becerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies, Volume 9(3)*, s. 1641-1651.
- Yılmaz, Atagül, Y. & Yahşi, Cevher, Ö. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hal eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 294-332.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 1641-1651.
- YÖK (2020). Öğrenci istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> 'den alınmıştır.

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul İzni

### Ek 2. Sözlü Anlatı Örnekleri

#### 1. Boş zamanlarda neler yapıyorsunuz? Anlatınız. (K-1)

Boş zamanlarımda çok şeyler yapıyorum. Bazen zamanlarımda uyuyorum, bazen interneti kullanıyorum, fotoğraf çekiyorum. Onlara, eğer boş zamanlarımda yapıyorum. Hafta sonları gibi benim boş zamanlar var. Ama boş zamanında kitap okuyorum, boş zamanlarımda televizyon izliyorum, uyuyorum, ailemle iletişiyorum. Bunları her zaman kullanıyorum.

**Hafta sonları ne yapıyorsun mesela kaç gibi kalkıyorsun?** Hafta sonları saat 5.00'te kalkıyorum. Sonra namaz hazırlıyorum. Namazdan önce abdest yapıyorum, duş alıyorum. Yani her sabah kahvaltı yapıyorum, bunları yapıyorum. **Peki, Bursa'da nasıl geçiyor?** Bursa'da bazen güzel geçiyor. Benim İngilizce unuttum. **Peki, ders çalışıyor musun?** Evet ders de çalışıyorum. Akşamda ders saat çalışıyorum. Ama hafta sonları çalışmıyorum. Hafta sonları eğlenme şeyler yapıyorum. Mesela futbol oynuyorum, fotoğraf çekiyorum, yüzme havuz havuzda. **Allah Allah nerede? Kış ayındayız ama?** Şimdi değil normalde. Onlara yani yapıyorum hafta sonu. **Bursa'da nereleri gezdin?** Bursa'da Ulucami'ye gezdim. Acemler gezdim. Yani Bursa'ya sadece iki ay yaşıyorum. Farklı şehirler yerlere yani gitmedim. Ama Uludağ Üniversite gibi gittim.

#### 2. Somalili bir insanın bir gününü anlatınız. (K-2)

Somali'de bir gün hayat önce Somali'nin farkları da konuşacağız. Meselem sınıflarla ilgili. Üç sınıf yapalım bunu yani. Üst sınıf ve bi de alt sınıf, bi de yani ortak. Bi konuşalım önce ben zaten Mogadişu'dan geliyorum. Mogadişu'da yaşayan insanlar nasıl yapıyor günlük hayatta onu konuşabilirim. Genel bölgelerde bilmiyorum nasıl geçiyor günlük hayat ama Mogadişu'da yaşayan insanlar önce birçoğu çalışıyorlar. Emeklerinin peşine koşan insanlar

var orada, çalışıyorlar. Bazı kime göre hocalık yapıyor öğretmenlik yapıyor kime göre doktor. Bunu da tabii değişiyor. Meselem Somali'de hoca mesela öğretmenlik yapan biri sadece 12 saat çalışıyor günde. Sabah sekizden on ikiye kadar. Sonra da bazıları da devam edenler var, bazıları da devam etmeyenler var. O da öğretmenlik yapan sekizden on ikiye kadar. Doktorlarda yani sekizden beşe kadar çalışanlar var. Öğrencilerden öğrencilere göre sabah saat 7.00'den 12.00'ye kadar. Onlar da okula gidiyorlar. Zaten eğitim hayatı böyle gidiyor. Bazen şey meselem hanımlarla ilgili konuşursak onlar da çalışıyorlar bazen yani markete gidip geliyorlar ve onlar zaten çalışmıyorlar. Meselem onlar öğretmenlik yapmıyorlar. Bazen şey okul gitmediği için onlar meselem kadın öğretmenlik yapan bir kadın görmedim ben. Bazı, çoğu, şey yapıyor. Meselem öğretmenlik yapan şeydir erkeklerdendir ve doktorlar onlar da yapıyor. Okula gitmediği için mi kadınlar şey yapmıyorlar bilmiyorum bunu. Ama genellikle onlar ev hanımı yapıyor ve pazara gidip geliyor. Bazen de markette, onlar da dükkâna açıp kendi kurduğu iş yapıyorlar. Kadınlar böyle geçiriyor hayat. Bi de çoğu insan bunu yani öğretmenlik yapıyor burada. Doktor da azmış. Yabancı doktorlar var ama onlar bilmiyorum. Ama Somalili bir kişinin 12 saatten fazla çalışan görmedim ben Mogadişu'da yaşayan insanlar. Öğrenciler de aynı meselem okula gidip geliyorlar ve 12 saat eğitim görüyorlar. Ama şimdi yabancı okullar var. Bu biraz yakın olarak okuyanlar da var. Ama bunlar bir hafta kalıyorlar orada ve sadece hafta sonu çıkabiliyorlar dışarı çıkıyorlar. Ama genel bizim okulumuz sadece eğitim 12 saat görüyor. Başka orada yani ne alacak? Meselem kışlık meselem gençler ne yapıyorlar? Orada gençler sporla ilgileniyorlar. Baya spor takip ediyorlar yurtdışından takımlar tutuyorlar. Bizim kendi takımımız, milli takımlar tutuyorlar var. Ve kendi takımı da var. Gidip geliyorlar. Orda meşhur spor çok meşhur yani. Eskiden değildi ama şimdi meşhur olmaya başlamış spor. Bi de yaşlılar, onlar da sohbet yapıyorlar ve dışarı meselem ordan bir yer var. Ordan yani gelip te akşam sohbet yapıyorlar çay içip meselem siyasetle ilgileniyorlar. Ama gençler siyasetle karışmıyorlar ve sadece yaşlılara

bırakıyorlar. Onlar da spora ilgileniyorlar. Çocuklar da yani şey yapıyorlar. Meselem okul gitmeden önce kuran hafızına gidiyorlar. Bir kurs. O kurs aldıktan sonra okul başlıyor. Çok bizim zaten en uzun sahilimiz var. Gençler hep orda gidiyorlar hafta sonu. Okul kapanınca oraya gidip yani eğleniyorlar. Mogadişu'da genel günlük hayat böyle. Herkes böyle geçiriyor yani. Hanımlar da çoğusu ev hanımı erkekler de çalışıyorlar, gençler de spor ilgileniyorlar, yaşlılarda siyasetle ilgileniyor.

### **3. Türkiye'ye geldikten sonra yaşadıklarımızı anlatınız. (K-7)**

Türkiye'ye geldiğimden beri yani önce de Türkiye akşam geldi. Uzun sefer geldim. 9 saat falandı. Sonra da İstanbul geldim. O zaman da ben tişört sadece giymiştim. Yağmur yağıyordu. Çok soğuktu. İnsanlar herkes beni bakıyordu. Yani niye o adam o kadar soğuk varken niye bunu yaptın? O zaman yanımda abi vardı ve iki tane kardeşim. Sonra da İstanbul geldim. Bir otel adı Golden mıydı? Oraya kaldım. Bir akşam kaldık. Sonra da yani bizim aile orada bir tane kız vardı. O, ev tutuyordu ve iki tane yani çocuk vardı. Sonra da bu ev yani yedi gün falan yaşıyorduk. Sonra da insanlar biraz yani Türkiye gelmeden insanlar başka şey düşünüyordum. Çünkü askerler falan yani sağlık ilgili insanlar da gördüm. O çok uzundu ve çok güçlüydü. Yani dediğim o insanlar da böyle olduğunu. Nasıl yani başka insanlar olacak yani? O güçlü sandım ve çok büyük uzun boylular falan sandım. Gördüğün kişi de yani böyleydi ve biraz çok güçlüydü. Somali içinde. O, asker gördüm. Yani bazen dizilerde insanlar gördüm. O çok yani başka gibi geldi. Güçlü insanlar ve kısa yok gibi. Sonra da İstanbul geldiğinden baktım insanlar da benim gibi orta var yani zayıflar var. Bizim memleket zayıflar yani "Hasta mısın?" diyorlar yani. Çok zayıf olduğu için. Ama burada, İstanbul'daki insanlar zayıf insanlar gördüm. Orta da vardı ama ortada çok azdı. Sonra da birinci günü yani bir şey verdiler. Yani dudaklar falan sürmek için sonra da söylemediler ve verdiler yani. Bu şey de Somali'de kullanmıyordum. Burada, orada, soğuk olduğu için de bu şey beni verdiler, dediler yani zarar gelmesin diye. Ben de elime falan sürdüm sonra da yani böyle şeyler

yaşadım. O zamanda merhaba bile bilmiyordum. Ama yani nasılsın falan duydum ama yani cevap nasıl vereceksin bile bilmiyordum. Sonra da Bursa'da geldim akşam. Tophane var ya oraya gittim. İnsanlar da biraz baktım biraz farklı gibi sonra da yani TÖMER falan başladım. O zaman da bizim hocamı İpek hocamdı. O dedi, birinci gün hiçbir şey anlamadım ve benim gözlerim açık kaldı. Böyleydi. Sonra da hocam dedi “Benim adım İpek, senin adın ne?” “Benim adım.” dedi herkes söylediğin şeyleri sen tekrar yap. Ben de dedim “Benim adım İpek” ve böyle yani. Sonra da biraz Türkçe anlamayı başardım. Ama geç anlamaya başladım yani dört ay ya da üç ay hiçbir şey anlamadım ve hiçbir şey ezberlemedim. Bazı kelimeler ezberledim ama çok zorla anladım yani öğrendim bu kadar ya.

#### **4. Ülkenizde düğün gelenekleri nelerdir? Düğünlerde neler yapılıyor? Erkek / kız neler yapar? (K-12)**

Ülkemizde yani düğün gelenekleri yani farklı. Meselen benim büyüdüğüm yerde yani sen meselen bir kızla yani konuşuyorsun. Sonra yani evlenmeye karar veriyorsunuz. Benim akrabalarım, yani erkek akrabalarım kızları yani geliyorlar onlarla istiyorlar. Sonra verdikten sonra iki ay falan sürüyor. En az yani bir ay hazırlanıyorlar. Meselem bir yani anlaşma yani yapıyorlar. Mal olarak nasıl yapılır? Bunlarla anlaşıyorlar. Son on gün yani mal getiriyorlar. Anneler, onlar kız için bir şey yapıyorlar. Altın falan yani takıyor. Evet getiriyorlar. Akrabalar, meselen bir deve falan onlar getiriyorlar. Yani bu nikâhta kesiliyor. Her şey tüm davetler. Sonra nikâhtan sonra bir gün kızlar şeyler yapıyorlar. Bir parti. Sonra nikâh günü yani eve götürüyorlar kızı. Yedi günden sonra şey “Gav” diyoruz bir parti yapılıyor. Gav yapılıyor. Bir şey yani meselen bir inek falan kesiliyor. Yani büyük bir parti değil ama daha küçük. Ondan sonra anneler o gün de yani kıza, şeye kıyafetler falan getiriyorlar. Evdeki eşyaları getiriyorlar böyle yani.

#### **5. Unutamadığınız bir anınızı, hatıranızı anlatır mısınız? (K-13)**

Unutamadığınız bir anınız hatıranız anlatır mısınız? Unutamadığım bir hatıra. Ben üç yaşındayken Somali’de 3- 4 yıl boyunca iç savaş vardı. Ama üç yaşındayken bizim şehrimiz iç savaş başladı. Bu da şehrin başkanı yani belediye başkanı kim olacağını bir anlamamalık oldu. Sonra iki kabile savaş başlamışlar. Başka kabileler de yani destek oldu. Sonra taraf iki taraftan destek veriyorlar. Sonra savaş böyle başladı. Beklemediğim bir savaş. Yani insanlar kimseyi beklemedi. Biz evde yaşarken bizim akrabalarımız ailelerimiz bir arabayla gitmişler. Sonra ben, bizim annemiz dedi ki “Biz de bu akşam belki yarın gidebiliriz.” ama araba köyde giderken bu günü öğleden sonra savaş çok. Her yerde bizim evimizde çok yaklaştı ve hatta evimiz kapında bir parça savaştan gelen bir parça, burada patladı. Hiçbir şey olmadı ama hemen biz de çıkmamız zorunda kaldık. Sonra ben, babam, amcam ve başka ailelerim, akrabalarım hemen kaldığım akrabalarım, ne kadar kalacağımız yani evden alacağımız aldık. Çünkü araba hala geri dönmedi hem de insanların arabaları hepsi şeyden, yani köyde getirmek için gitmişler. Sonra bizim evimizde ne alacağımızı aldık. Anne dedi ki “Ben kalacağım.” Çünkü bizim şeyler, koyunlarımız ve keçilerimiz vardı. Onlar çok. Ve benim nenem vardı. Nenem de çok yaşlı. O kadar, yani hızlı yürümeyebilir. O anne dedi ki “Ben buradan biraz kalacağım. Siz önce gidin, ben de akşama alacağım, hazırlanacağım ve alabilirim alacağım. Sonra akşamda hayvanlar, hayvancılık, hayvanlar ile ev hayvanlarımız ile birlikte geleceğim.” Biz köyde kadar saat öğleden sonra saat 3.00 ya da dört arasında yürüyen, yürümeye başladık. Ama köyde saat gece saat 3.00 ya da dört ulaştık. O da kalır. Ben üç yaşındayken benim babam hem buradan alıyor, sırtından alıyor. O, ne zaman biraz yorgun hissederse benim hocam veriyor. Ben akşam sonra onun sırtında onun omuzdan alıyor. Hem de şey çok büyüktü. Ateş. Ateşin sesi çok büyüktü. Her zaman biz yürürken hep çok yaklaşıyor. Ama uzaktan biz bilmiyor hiç bilmiyoruz ama ateş uzaktan çok ses. Sonra bizim ablalarımız ve teyzelerimiz çok bağıyorlar. “A bize geldik!” “Çok yaklaştı!” “Koşuyoruz.” Sonra benim bu olay çok kötü olduğunu hatırlıyorum. Köyde gittik. Köyde yaşadık. Orada üç yıl yaşamak



zorunda kaldık. Başka köyde. Hatta bizim köyden çok yaklaştı ama köyde gidince bir akşam burada kaldık. Sonra sabahta bizim arabamız geldik. Arabamıza bindik sonra uzak bir köyde kadar. Sonra bu köyde üç yıl 1994-1997'ye kadar orada yaşamak için zorunda kaldık. Bundan sonra anlaşma yaptılar. Sonra savaş bitti. 1997 bizim şehrimizde geri döndük. Maşallah ama bundan sonra hiçbir şey olmadı. Ama bu hatıra ben o zaman bir şey hatırlamak başladım. Çünkü bilmiyorum. Eskiden bundan önce ben hiç hatırlamıyorum. Ama bugün biz nasıl burada çıktık? Nasıl yürüdük? Sesler nasıl geliyordu? hepsini hatırlıyorum evet.

#### **6. Size göre Türk insanı nasıl? Türk insanının size veya yabancıya davranışları nasıl?**

##### **Olumlu ve olumsuz özelliklerden bahsediniz. Yaşadığınız bir olayı anlatınız. (K-16)**

Bana göre Türk insan anlatırsam, erkek de olsa kadın da olsa yani bir kişiyi anlatırsam bana böyle geldiler yani. O insanların gerçekten yani hep hep hepsi yardımcı sever insanlardır. İkinci yani böyle medeniyet var. Yani bazı yerlerde insanlar yardım seviyor ama medeniyet yok. Bu insanlar düşünüyor ben bu kişiye yardım edersem bile bana karşı ne olacak diye düşünüyor? Ama Türkler öyle düşünmüyor sanki. Yani hep seni uçağımı almak istediği kişilere. Üçüncü Türk insanlar sanki yani onların aklı açık gibi yani. Söylediği şeylere inanıyorlar ve seni dinlemek yani sana yardım etmek, senin sıkıntılarını neler hep soruyorlar. Nasılsın? Sana nasıl yardımcı olabilir? Yani böyle her zaman sen konuşmak istemediğin şeyleri seninle konuşturuyorlar. Çünkü sanki şey gibi oluyor yani ailen gibi. Yani karşılaştığım kişi gerçekten böyle gibi. Her zaman ailemi düşünüyorum yani. Ya da abim ya da ablam babam hatta böyle düşünüyorum annem. Çünkü gerçekten, sanki yani çok sıcakkan onları geliyorlar ve Türk insanları ben %100 desem gerçekten %100 yardımcı sever insanlar, iyiliksever. Yani şimdiye kadar benim bir sene üç aydır burada yaşıyorum. Hiçbir kötü bir şey yani karşılamadım. Hep böyle yani bazı zamanlarda okula geç kaldığım zamanlara, otobüs bilmediğim zamanları, tren hiçbir şey bilmedim çok çok bilmediğim şeyleri ve çok zor. Hatta konuşmadım. O zaman ağladım konuşmak yerine ağladım o zamanları. Yani hep onları hep

bana yardımcı oluyorlardı. Taksiye tutup o hemen bağıyor “O kız nereye istiyor onu götür.” dediğin insanlarla karşılaştım. “Açık mısın?” Ben açık değilim diye onlar bana bir kafeterya oturturup yemek yedirdiler. O insanlarla da karşılaştım. Yani böyle Türk insanları gerçekten ben de çok seviyorum.

### **7. Büyüklerinizden dinlediğiniz bir masal anlatınız. (K-20)**

Bir hikâye anlatırım. Somali’de “Yulvar” diye bi hikâye var. Bu hikâye Somali bağımsızlık mücadelesi anlatan bi hikâye ve çocukken büyükannem bize anlatıyordu sürekli bu hikâye. Sadece Somali’de değil. Yulvar, Somali’de bağımsızlık için mücadele eden bi büyük din adamıydı. Onlar, İngilizler, İtalyanlar ve Fransızlar Somali’deyken sömürgecilik yapan onlarla karşı çıktı. Ve sürekli kazanıyordu savaş geldiğinde ve bi süre şiirleri varmış. Şiirleri anlatıyorlardı. Bu hikâye şöyle başlıyor. Yulvar bu şehirden geliyor. O şehirden yaşayan Somalililer, Somali toplumu mobilize ediyordu. Onlarla karşı çıkmaya, onlara İngilizlere karşı çıkmaya söylüyor. Ve bi ve bi toplantı yapıyor. Toplantı yaparken İngilizler geliyor. Sonra onu yakalıyor hapishanede gönderiyor. Uzun zaman hapishanede yaşıyor. Hapishanede yaşadığında bi süre şehirler geliyo. O şehirleri Somali halkının sömürge karşı çıkmak için anlatıyor söylüyor ve orda Somali halkının bağımsız mücadelesi burdan başlıyor ve 1960 da Somali’de bağımsız kazanıyor ve daha sonra Yulvar Said Muhammet Abdul hasan vefat ediyor. Ve Somali’de her şehirde her yerde Yulvar Seid Muhammet Abdul Hasan Somali için bağımsızlık mücadele yapan heykelleri görüyorsunuz. Orda gittiğinde öyle bi hikâye anlattı.

### **8. Okuduğunuz kitaplar içerisinde en beğendiğiniz kitaptan bahseder misiniz? (K-22)**

Osmanlı devleti bir padişah kendi hikâyesini okudum. O şöyle buyurdun, Genç Osman tam olarak hatırlamıyorumdu ya. Eskiden gençteyken bir savaş vardı Türkiye’de. Eskiden bugüne kadar çok bir şeyler değişti. Eski zamanlar insanlar çok samimiyetli, çok sevgili bir şeyler de yapıyorlardı. Dindardı çok fazladı hatta kendi canınız din olarak veriyorlardı. Genç Osman, bir savaş vardı. Büyüklere ve olgun erkeklere savaş götürüyorlardı. Kumandanlar ve padişah

emirleri yapıyorlardı. O zaman da genç Osman çok genç gösteriyor yaşını ama yaş çok genç ama hafıza ve duygular fazla olduğu için kendi savaş istedi. Kumandan şöyle dedi “Sen çok gençsin seneye gibi götüreceğiz.” dedi. Sonra çok kızdı genç Osman. Sonra kendi evine döndü. Annesine saklayarak bir şeylerde saçları, bir şey alıp kendi bıyık, bir şeyler de yaptı. Yapay bıyıklar yaptı. Bıyıkları yaptı sonra geldi savaş sırayla geldi. “Ben de hazırım görüyor musun?” dedi. “Ben genç değilim, ben büyük oldu.” dedi. Sonra savaş aldılar. Eski zamanlarda bugüne kadar çok bir şeyler... Eski insanlar dini olarak inançlık bir şeylerde düzgün bir şeyler çalışıp... Bugün ikiyüzlü falan da çok konuşarak bir şeylerde hainlik yapanlar çok bir şeylerde yapmıyorlardı. Bir hikâye çok ben hoşuma gitti. Aynı zamanda benim olarak çok takip ediyorum ya Osman isimleri yapanlar şeyleri çok merak ediyorum. Hatta yaptıkları adım adım yapmak şu anda müsait değil ama onlar da düşünüyorum. İnşallah geçmiş gelecekte bir hikâye vardı Genç Osman.

### **9. Geleceğe dair planlarınız ve düşünceleriniz nelerdir? (K-24)**

Benim geleceğim yani geleceğe dair planlarım işte çok hayallarım işte anlatıyım şimdi. Benim şimdi burda, yani normalde ben inşaat yani okumayı çok seviyodum ve mimarlık okumayı... İkisi de yani ikisini de çok seviyodum. Diyodum “İkisinden biri olursa çok güzel olurdu benim için.” falan yani ama kazanmadan önce. Ondan sonra inşaat mühendisliği kazanmıştım ben. Ben çok güzel olmuştu benim için. Çünkü benim istediğim şey zaten hem inşaat ya inşaat ya da mimarlık okumaktı. İnşaat mühendisliği şimdi okuyorum. İkinci sınıfım. İnşallah bu senede yani iki sene üç sene sonra inşallah okul yani bittikten sonra, yani yüksek lisans yapmayı da düşünüyorum. Ondan sonra ülkeye kendi yani kendi ülkeme Somali’ye gidip orda işte aileme gidip yani... Ya zaten insan ülkesinden çıktığı zaman tabi özlüyo. Ben üç senedir burdayım. Hiç gitmedim yani seneye de gitmeyi düşünüyorum. İnşallah şeyim olur. Ama şimdi okulum bitirdikten sonra da gitmeyi yani gittiğim zaman okulum bittikten sonra ne düşünüyorum? Neler düşünüyorum? Babam mesela babam inşaat mühendisi. Babam ile

çalışıp biraz inşaat daha çok güzel bişeyler yani kendi hayal kurduğum şeyleri yapıp inşaatçı olmak falan. Bence çok güzel. Onları yapmayı düşünüyorum. İlk senelerde işte babamla çalışmayı falan yani inşaat ilgilenmeyi düşünüyorum. Ondan sonraki işte bilmiyorum neler evlilik için şey yapmam gerekiyor. Çünkü benim kız arkadaşım var mesela şimdi. İşte gelecekte hayal kurduğumuz yani hayal kurduğumuz şeyler yani yapmayı düşünüyoruz. İnşallah olur ama ilk senelerde ilk senelerde değil ilk senelerde çalışarak çalışarak. Ondan sonra evlilik... Evliliği düşünmek istiyorum. Hayallarım onları yapmak istiyorum. İnşallah olur. Hem evim olsun araba falan. Herkes düşündüğü gibi. Yani öyle bişeyler düşünüyorum yani geleceğe dair planlarım. İşte ülkemde işte inşaatçı olmak baya inşaat baya iyi yerlere inşaat etmek. Çünkü bizim eski zaman eski sene önce, Afrika'nın en güzel ülkeler en güçlü ülkelerdik. Ondan sonra yetmiş yediden sonra yani bin dokuz yüz yetmiş yediden sonra savaşlar falan bizde kabileler var kabileler savaşlar olmuş. Ben iki bin on bir gitmişim. Şimdi yavaş yavaş geliyo, yavaş yavaş daha iyi oluyo. Yani orda inşaat falan inşaatçılar çok güzel çok fırsat bulanabiliyor. Yani ben de inşallah inşaat oraya gidip de gittiğim zaman inşallah düşünüyorum. Yani inşaat etmek ya da inşaat işi yapmak. Ülkeme inşaat etmek yani hayal kurduğum şey inşallah öyle düşünüyorum. Başka düşüncem çok şeyim yok zaten.

#### **10. Gezip gördüğünüz bir yeri ve orada yaşadıklarınızı anlatınız. (K-25)**

Evet, ben Eskişehir gittik. Ben ve benim arkadaşım Ayşe. Buraya gittik. Sonra bir arkadaşım buraya kalacak ve üniversite okuyor. Sonra akşam burada gittik. Sonra uyudum. Hiçbir şey yapmıyor. Sabaha heyecanlı yatakta kalktık. Sonra yemek yedi kahvaltı ekmek, peynir, yumurta, simit, çay. Sonra yemek yedikten sonra dışarıya çıktılar ve hayvan bahçesi gezmeyi. Çok güzel. Çok hayvanları var. Ben hayvanları korktum gerçekten çok korktum. Ama seviyorum görmek seviyorum ama korktum. Arkadaşım benim arkadaşım Ayşe hayvanları çok seviyor, korkma, eline tutmak istiyor. Sonra hayvan bahçesi gezdikten sonra Eskişehir gerçekten onun adı doğru. Eski. Her şey eski. Onun evleri eski her şey eski. Ve Nuh'un

gemisi burada var. Nuh'un gemisi gittiler. Sonra fotoğraf çektiler. Eskişehir kar yağıyor ve biraz kar oynuyor. Sonra fotoğraf çektiler. Başka bir yere gitti. Mavi bir ev mavi çok güzel ama onun adı... Belki fotoğraf çektiler. Sonra biraz dolaştık ve mısır yedim. Ve sonra yolda biraz dolaştık. Sonra bir kafet, bir kafetleri gittik yemek yedik. Sonra biraz sohbet ederiz. Sonra eve döndüm. Çok yorgun. Eve döndükten sonra telefon biraz kullanıyor. İnternete sonra fotoğraflar instagramda. Sonra uyuyorum. Başka bir ikinci gün erken kalktın. Sonra yemek hazırladı. Sonra eve çıktı. Bir yere gitti biraz dolaştı biraz sohbet etti. Sonra Bursa'ya döndüm.

**Ek 4. Öz Geçmiş****Öz Geçmiş****Öğr. Gördüğü Kurumlar:**

**Lise:** Devrek Lisesi (2006/2010)

**Lisans:** Zonguldak Bülent Ecevit/ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (2011/2015)

**Yüksek Lisans:** Bursa Uludağ Üniversitesi/ Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı (2018/ 2021)

**Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi:** İngilizce

**Çalıştığı Kurumlar:**

1. Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi-  
ULUTÖMER- Türkçe Öğretmeni (2015- 2017) - (2018- 2021)
2. Kabil Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Türkçe öğretmeni (2017-2018)
3. Şehit Prof. Rabbani Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Türkoloji okutmanı  
(2017-2018)

Hakan KEKLİK

22/08/2021