



www.iojes.net

ISSN: 1309-2707



Teaching Semantically Stereotyped Compound Verbs Through Drama Technique With Using Karagöz and Hacivat Plays in Teaching Turkish as a Foreign Language*

Neslihan Karakuş¹ and Celile Eren Ökten²

^{1,2} Yıldız Technical University/Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education, Turkey.

ARTICLE INFO

Article History:

Received 25.07.2017

Received in revised form

02.10.2017

Accepted 22.09.2017

Available online

22.10.2017

ABSTRACT

Teaching Turkish as a foreign language has been gaining significance, developing day by day and will continue its development in the future. Nevertheless, there is a need for field-specific researchers and qualified teachers who will develop programmes and materials within this context. It is crucial that the researchers, aware of these needs, can distinguish between teaching Turkish as a foreign language and Turkish as a native language. Within this context, there is an assorted number of methods to be utilized in teaching Turkish as a foreign language. For example, the drama method is used as a group learning method in teaching Turkish. This study aims at suggesting that students learning Turkish as a foreign language will be able to comprehend a difficult linguistic unit (semantically stereotyped compound verbs), by means of the drama technique. To this end, students were involved in the drama technique through the use of a play named "Bilmece"- from Karagöz and Hacivat- and were tested accordingly in order to comprehend their learning level of the semantically stereotyped compound verbs, followed by a questionnaire regarding their opinions of learning through drama. Karagöz and Hacivat is a two-dimensional shadow puppetry supported by imitation and dialogues. As these plays are based on folk stories and daily life, they contain a myriad of cultural elements. Within this context, selecting Karagöz and Hacivat plays holds significance for the cultural use of language. To collect the necessary data, we conducted research with 29 students learning Turkish at the B2 level at Yıldız Technical University's TÖMER. Our study benefits from in-class action research method. Identifying the problem(s) in the course of language teaching, drama activities and worksheets were produced in order to solve the problem(s) in cooperation with the students. Data were collected through class observations, semi-structured interview forms and document reviews, and analyzed with content analysis by thematizing the data with codes. Students provided positive feedback regarding the contribution of drama technique- Karagöz and Hacivat in particular -to teaching Turkish as a foreign language. The study concludes that this technique will be beneficial for teaching semantically stereotyped compound verbs.

© 2017 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Teaching Turkish as a foreign language, drama technique, Karagöz and Hacivat plays, semantically stereotyped compound verbs.

Extended Summary

This study also aims at transferring culture through the presentation of an episode of *Kağıthane Safası* play (a *Karagöz and Hacivat* play). In this way, the students have met a concept belonging to the Turkish

* This study is an extension of the oral presentation of the 3rd International Symposium on Language Education and Instruction on April 20-23, 2017.

¹ Corresponding author's address: Yıldız Technical University, Faculty of Education, İstanbul, Turkey.

Telephone: 0212 383 48 72

Fax: 0 212 383 48 08

e-mail: nkarakus@ytu.edu.tr

DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.019>

culture (shadow puppetry); participated in a drama activity which occupies an important place in language teaching; taken part in a lesson aiming at learning a difficult linguistic unit- semantically stereotyped compound verbs- through this technique. *Karagöz and Hacivat* is a shadow puppetry play staged on a curtain by means of two-dimensional depictions, imitation and dialogue (Yılmaz and Taşkın, 2014: 273). *Karagöz* plays are inspired by folk narratives and daily life. Stating that "*Karagöz* is an imaginary product thought out in the depths of history", Sevilen (1969:1) remarks that the source of the imaginary or shadow puppetry is based on the Ancient Eastern civilization. The drama technique in language teaching has two distinct practices which are "drama independent of text" and "drama dependent on text" (Aytaş, 2008: 15). Departing from plays, drama allocates space for such activities as theatre, role-play, and improvisation. As all senses are involved in this technique, comprehension, interpretation and communication skills of the students develop. The drama technique entertains students and attract their attention into the subject matter, and thus motivates them accordingly. Considering that the use of language holds more significance than the linguistic rules in teaching Turkish as a foreign language within the classroom, drama renders it possible for students to actively engage in language use inside the classroom (Arslan and Gürsoy, 2008: 113).

Purpose

As a result of the participant observation conducted in the classrom with regard to the use of semantically stereotyped compound verbs, it was found that learners were unable to utilize these linguistic units functionally. This study aims at confirming that students can better comprehend a difficult linguistic unit (semantically stereotyped compound verbs) by means of the drama technique, and making the functionality of this linguistic unit more effective based on in-class observations.

Method

The study benefits from in-class action research method. Following the identification of the problem(s) in the course of language teaching, drama activities and worksheets were produced in cooperation with the students to solve the problem(s) in question. Action research allows for both quantitative and qualitative data collection. Variation in data collection is more appropriate as complementary data collection methods allow for yielding more reliable and valid results (Büyüköztürk et al., 2014: 265). Individual or focus group interviews, observation, open-ended exams can be used as quantitative data collection tools whereas surveys, scales and multiple choice tests constitute some of the qualitative data collection tools. In our study, analysis and data collection need to be conducted simultaneously in order to assist in shaping of the data (Özpınar and Aydoğan Yenmez, 2014: 456).

Results

Voiced by two juniors enrolled in the Yıldız Technical University's department of Turkish Teaching, the first episode of a *Karagöz and Hacivat* play named *Kağıthane Safası* was staged as a shadow puppetry play. Following this, it was recreated as drama, and students were directed multiple choice questions regarding the play. Most of the students answered the following questions: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12 and 14. Most of the students responded to questions numbered 1, 6, 10, 13 incorrectly. The semantically stereotyped compound verbs such as " tokat ye-" "çamaşır ser-", "ekmek doğra-", "tabanca sık-" were not known by the foreign students at B2 level. It is thought that the students will remember these expressions more easily after repeating and reinforcing the use of these through drama.

The total number of questions asked to 29 students is 435. Considering the general results of the multiple choice test, the number of correct answers is 297 whereas there were 138 incorrect answers. These numbers are translated into percentages as follows: correct answers 68%; incorrect answers 32%. This can be assessed as an approximately 70% success rate which demonstrates that the methods and techniques proved useful for success in a difficult and complicated subject. Similar activities can be increased in order to increase success, and audio-visuality level of the audio-visual text can be increased as well. The results from the semi-structured interview questions support the success rate. The students find this language teaching technique interesting and state that it will be useful in lessons.

The study also aims at cultural transfer by means of presenting an episode of the play named *Kağıthane Safası* (one of *Karagöz and Hacivat* plays). In this way, the students encountered a concept belonging to the Turkish culture (shadow puppetry); participated in a drama activity which possesses an important

place in language teaching; took part in a lesson aiming at learning a difficult linguistic unit through this method. The results from the semi-structured interview questions support the success rate. The students find this language teaching technique interesting and state that it will be useful in lessons. The *Karagöz and Hacivat* play used in drama was categorized as 84% understandable, liked by the same percentage of students and assessed as a contributive factor to language learning. 96% of the students asked for the incorporation of this method into the lessons. Only 4 out of 29 students responded negatively to this question. Failure to understand caused dislike among students, and the negativity of these two concepts had a negative impact on other attitudes of students towards the technique.

Tiryaki (2013) asserts that collocations, idioms and proverbs should be allocated space in vocabulary teaching and that this learning process is complemented by texts including cultural elements and visual materials. In their study, Seymen and Tok (2015) found the most problematic linguistic units for students of Turkish as a second language. According to this study, idioms are the most problematic linguistic units for students in meaning-making (458 times). In this vein, they contend that teaching Turkish as a second language should be formed based on data collected from similar studies focusing on the social context; that difficult linguistic units such as idioms, figures of speech, and metonym should be incorporated into texts which contain cultural elements. Within this context, both studies support this research. Language needs to be taught in conjunction with its cultural elements. Otherwise, the message fails (Uysal, 2010: 894).

In their study "The Use of *Karagöz and Hacivat* Plays in Teaching Turkish as a Foreign Language and Cultural Transmission", Yılmaz and Taşkın (2014) concludes that these plays should supplement educational materials and coursebooks, and that they are beneficial for cultural transfer and the acquisition of four basic language skills in Turkish. One of the most significant aims of teaching Turkish as a foreign language is transferring the cultural elements of the Turkish society to students with all its aspects. Hence, the characters and dialogues in *Karagöz* plays constitute one of the best products reflecting the Turkish society.

In their study "Teaching Collocations in Teaching Turkish as Foreign Language Through the Use of Activities", Yılmaz and Ertürk Şenden (2014) enumerates assorted examples for these activities. According to the study, specially-prepared "*Karagöz and Hacivat*" plays can be staged for teaching collocations through the use of drama which positively affects individuals' communication and self-expression skills. The activity sample in Yılmaz and Ertürk Şenden's study and the results support this study in question. It is important to prefer new methods and techniques in teaching grammar for quality and permanent learning to traditional methods of teaching. It is crucial to benefit from interesting stories, images and materials in addition to these contemporary methods and techniques (Güven, 2013: 7).

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Drama Tekniğiyle (Karagöz ve Hacivat Oyunları) Anlamca Kaynaşmış Bileşik Fiillerin Öğretimi*

Neslihan Karakuş¹ ve Celile Eren Ökten²

^{1,2} Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye;

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı 25.07.2017
Düzeltilmiş hali alındı
02.10.2017
Kabul edildi 22.09.2017
Çevrimiçi yayımlandı
22.10.2017

ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretimi gün geçtikçe önemini arttıran, gelişen ve gelişmeye devam edecek olan bir alandır. Alana yönelik çalışan araştırmacılarla birlikte program ve materyal geliştirecek iyi yetişmiş öğreticilere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçların farkında olan araştırmacıların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminden farklı olduğunu bilmesi önemlidir. Bu öğretim sırasında yararlanılabilecek pek çok farklı teknik vardır. Drama tekniği, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek grupla öğrenme tekniklerinden biridir. Çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, öğrenmesi zor olan bir dil birimini (anlamca kaynaşmış bileşik fiiller), drama tekniğiyle daha kolay kavrayabileceklerinin tespitini yapmaktır. Bunun için Karagöz ve Hacivat oyunları içerisinde yer alan "Bilmece" isimli oyundan yararlanılarak derste drama yapılmış ve öğrencilerin bu oyun vasıtasıyla anlamca kaynaşmış fiilleri ne kadar anladığına ilişkin yapılan bir test ile öğrenme durumları ölçülmüş, sonrasında da drama tekniği ile öğrenme hakkındaki görüşleri alınmıştır. Karagöz ve Hacivat, taklide ve karşılıklı konuşmaya dayanan iki boyutlu tasvirlerle bir perdede oynatılan gölge oyunudur. Bu oyunlar konularını halk hikâyelerinden, günlük yaşamdan aldığı için çok fazla kültürel öge içermektedir. Bu bağlamda Karagöz ve Hacivat oyunlarının seçilmesi dilin kültürel kullanımı açısından manidardır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de eğitim gören B2 seviyesindeki 29 öğrenciyle uygulama yapılmıştır. Araştırmada sınıf içi eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Dil biriminin öğretimi sırasında problem tespit edilerek öğrencilerle yapılan işbirliği ile problemin çözümü için drama etkinlikleri ve çalışma kâğıtları düzenlenmiştir. Yapılan sınıf gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doküman taraması ile toplanan verilerin içerikleri kodlarla temalandırılarak içerik analizi yapılmıştır. Drama tekniği ile Karagöz ve Hacivat oyunlarının yabancılara Türkçe öğretimine katkıda bulunacağı yönünde öğrencilerden olumlu görüşler alınmış ve öğrencilere uygulanan ölçme araçları ile tekniğin anlamca kaynaşmış fiillerin öğretiminde faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, drama tekniği, Hacivat ve Karagöz oyunları, anlamca kaynaşmış bileşik fiiller.

Giriş

Bir yabancı dili bilmek, o dilin sözcük bilgisine ve dil bilgisine vakıf olmakla sınırlı değildir. Kişinin, dile ait sözcük yapılarından ve dil bilgisi kurallarından yararlanarak o dili konuşan insanlarla yazılı veya sözlü iletişim kurabilmesi gerekmektedir. Yani sadece "dilbilgisel yeti"ye değil, "iletişimsel yeti"ye de sahip olmalıdır (İşcan, 2014: 3). Bu da Yabancı dil öğretimi ile kültür aktarımını birbiri ile ilişkilendiren bir durumdur. Çünkü her dil, kendi içinde bir kültürün mayası ile yoğrulmuştur. Yabancı dil öğretimi yapan kişi hem dil öğretimi yapmak, hem de o dilin mensubu bulunduğu kültürü tanıtmak ile sorumludur. Aksi halde öğretim tam anlamıyla başarıya ulaşamayacaktır. Çünkü iç içe geçmiş bu iki kavramın birbiri ile ilişkili olduğu kabul edilen bir görüştür (Ögel, 1971; Güvenç, 1996; Uygur, 1996; Kaplan 2002; Byram ve Feng, 2004; Karakuş, 2012; Yüce ve Koçer, 2014; Kırkkılıç ve Sevim, 2014; Aksan, 2015).

Araştırma kapsamında, Karagöz ve Hacivat oyunlarından "Kâğıthane Safası" isimli oyundan bir bölümünün öğrencilere sunulmasıyla aynı zamanda kültür aktarımı yapmak hedeflenmiştir. Böylelikle öğrenci hem Türk kültürüne ait bir kavramla (gölge oyunu) tanışmış, hem yabancı dil öğretiminde önemli

* Bu çalışma 3. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda 20-23 Nisan 2017 tarihinde sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir. Sorumlu yazarın adresi: Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye.
Telefon: +90212 383 48 72
Fax: +90 212 383 48 08
e-posta: nkarakuş@ytu.edu.tr
DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.019>

bir yeri olan drama tekniği ile bir etkinliğe katılmış, hem de öğrenilmesi zor bir konu olan anlamca kaynaşmış bileşik fiilleri bu yolla öğrenmesine yönelik bir dersin içerisinde bulunmuştur. Yılmaz ve Taşkın (2014: 273) da çalışmalarında, yabancı dil öğretiminde Karagöz ve Hacivat oyunlarının kullanılmasının gerekliliğini açıklarken benzer görüşler ifade etmişlerdir: “Bir dili öğretmenin aynı zamanda o kültürün öğelerinin de öğretilmesi amacı doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretirken bizim kültürümüzden doğup büyümüş Karagöz ve Hacivat metinlerinin kullanılması, bu metinlerle ve etkinliklerle hem dil kurallarının kavratılması hem de kültür öğelerimizin aktarılması oldukça etkili bir yöntem olacaktır”.

Karagöz ve Hacivat, taklide ve karşılıklı konuşmaya dayanan, iki boyutlu tasvirlerle bir perdede oynatılan gölge oyunudur (Yılmaz ve Taşkın, 2014: 273). Karagöz oyunları konularını halk hikâyelerinden, günlük yaşamdan almıştır. “Karagöz, tarihin derinliklerinde düşünülmüş bir hayal ürünüdür” (1969: 1). Sevilen, hayal veya gölge oyununun kaynağının Eski Şark medeniyetine dayandığını belirtmiştir. Bu oyun türünün İslam âleminde 11. asırdan beri bilindiği; 12. asırdan bu yana Mısır’da oldukça yaygın ve devamlı bir hayatı olduğu; Mısır’da hayal oyuncuların beyaz perdeye zaman zaman günlük hadiseleri de aksettirdiği; hatta bu oyunun Türkiye’ye Mısır’dan gelmiş olduğu anlatılan rivayetlerdendir. Gerek Çin’de, gerek Hindistan’da, gerek Mısır’da ve gerekse Türkiye’de bir dönemin en önemli eğlence araçlarından biri olan gölge oyununun Türkiye’deki başkahramanları Hacivat ve Karagözdür. Bu kahramanlar iyi-kötü, doğru-yanlış, ilim-cehalet gibi değerleri yansıtan önemli tiplerdir.

Zengin bir hayal dünyasının ve yaratıcı bir kişiliğin tezahürü olan Karagöz ve Hacivat; tarihi, dini, sosyal ve kültürel değerlerin yansımasıdır (Bulut, 2014: 90). Karagöz oyunlarını ilk defa ele alan Macar bilim adamı İgnaz Kunos, 19. yüzyılın sonlarında yayınladığı eserinde modern araştırmaların Karagöz’e bakışının ilk örneğini vermiştir. Zamana, döneme ve dönemin olaylarına göre şekillenen Karagöz, yaşadığı rivayet edilen Sultan Orhan Gazi döneminden 19. Yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerine kadar güldürme vazifesinin yanı sıra eleştiri, itham, ders verme, ikaz etme, uyarma gibi vazifeleri de başarı ile yerine getirmiştir. Bu konuda Avrupalı bir yazar olan Mery 1855 yılında Karagöz ile ilgili olarak bir yazı kaleme almıştır. Ona göre; Avrupa ülkelerindeki gazeteler bile Karagöz kadar saldırgan değildir. Amerika, İngiltere, Fransa gibi ülkeler bile siyasal sataşmalar bakımından daha sınırlıdır. Buna karşın Karagöz mutlakıyla yönetilen Türkiye’de denetsiz, başıboş bir günlük gazete gibidir (Mery, 1855: 333-343’ten And, 1969: 133-134’ten Sakaoglu, 2003: 57).

Karagöz için “Çizgi film öncesi dönemin çizgi filmidir” diyen Özdemir (2006: 48), Türk Gölge Oyununun şu anda bile çocukların ilgi gösterdiği gibi işlenmeye elverişli tiplere, konulara ve teknik özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Sadece konularıyla değil Karagöz tiplerindeki çeşitlilikle de tüm dünyada ön plâna çıkartılıp, vurgulanan çok kültürlülüğün iyi bir yansıtıcısıdır. Müziğiyle, kostümleriyle, mimarisiyle yüksek bir sanat ruhu yansıtmakta etkili bir araçtır. Dolayısıyla Karagöz, sadece edebi zevki geliştirmek için ya da gülmece için değil ciddi bir eğitim malzemesi olarak kullanılmalıdır (Demir ve Özdemir, 2013: 64).

Karagöz ve Hacivat oyunları drama tekniği ile öğrencilere sunulabilir. Drama tekniği, öğrencilerin hayatta karşılaşabilecekleri belirli durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini bizzat yaparak yaşayarak öğrendikleri öğrenme tekniğidir (Şahin ve Kemiksiz, 2014: 150). Yapararak yaşayarak gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öğrenci üzerinde daha etkili olduğu ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından da faydalı olduğu düşünüldüğünde drama tekniğinin dil öğretiminde kullanılmasının olumlu sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Dil öğretiminde drama tekniği “yazılı metne bağlı olmayan drama” ve “yazılı metne bağlı olan drama” olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır (Aytaş, 2008: 15). Çıkış noktası oyun olan dramada tiyatro, rol oynama, doğaçlama gibi etkinliklere yer verilir. Bu teknikte bütün duyu organları işin içine girdiği için öğrencinin anlama, yorum yapma ve iletişim becerileri gelişir.

Drama tekniği, öğrencileri eğlendirerek sınıf içinde öğrencilerin ilgilerini konuya çeker ve öğrencileri motive eder. Yabancılara Türkçe öğretiminde dilin kurallarından ziyade kullanımının önemli olduğu düşünülürse sınıf ortamında öğretilen dilin kullanımına imkân sağlamak drama tekniği ile mümkündür (Arslan ve Gürsoy, 2008: 113). Yabancılara Türkçe öğretiminde drama tekniğinden yararlanılması önemlidir. Maddelendirilecek olursa drama tekniği:

1. Öğrenciyi eğlendirir.

2. Öğrencinin ilgisini konuya çeker.
3. Öğrenciyi motive eder, kendine güvenini arttırır.
4. Dili kullanmaya ortam hazırlar.
5. Konuşma becerisini geliştirir, akıcı konuşmasına katkı sağlar.
6. Karşılıklı diyaloglarla dinleme becerisine katkıda bulunurken, etkili ve verimli dinlemeyi de geliştirir.
7. Deneyim kazandırır.
8. Öğrenciyi pasif konumdan aktif konuma geçirir.
9. Kalıplaşmış dil birimlerini öğrenmesine ve ezberlemesine yardımcı olur.
10. Doğaçlama yaparak anlama kabiliyetini geliştirir ve öğrencinin hızlı düşünmesine katkı sağlar.
11. Anlaşılması zor olan konuların anlaşılmasına yardım eder.
12. Soyut konuları somutlaştırır, anlamayı kolaylaştırır.
13. Kültürel unsurlar arasında değerlendirilebilecek olan jest ve mimikleri öğrencinin doğru kullanmasına yardım eder.
14. Vurgu, tonlama ve telaffuz sorunlarının çözümüne yardımcı olur.
15. Öğrencinin iletişim kurma becerisine katkı sağlar.

Eğitimde önemi bilinen bu teknik pek çok derste kullanılabilir. Bu makalede anlamca kaynaşmış bileşik fiillerin kullanımında drama tekniğinin faydaları tartışılacaktır. Dil bilgisi kurallarının sadece kurallar ve kelime örnekleriyle desteklenerek aktarılması, onların kısa bir süre içerisinde unutulmasına neden olur. Verilen kural ve bilgilerin edebi eserlerden ve yazılı metinlerden seçilen örneklerle desteklenmesi, hem kuralların kolayca akılda tutulmasını sağlar, hem de dil bilgisini kurallar yığını olmaktan çıkararak okuyucunun edebî zevkinin gelişmesine yardımcı olur (Korkmaz, 2009: XXXIII). Verilen kural ve bilgilerin edebi eserlerden ve yazılı metinlerden seçilen örneklerle desteklenmesi, hem kuralların kolayca akılda tutulmasını sağlar, hem de dil bilgisini kurallar yığını olmaktan çıkararak okuyucunun edebî zevkinin gelişmesine yardımcı olur. Dil bilgisi konularının öğretiminde geleneksel yöntem ve tekniklerden ziyade daha nitelikli ve daha kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceği yeni yöntem ve teknikleri kullanmak gereklidir. Bu çağdaş yöntem ve tekniklerin haricinde öğrencilerin dikkatlerini çekecek hikâyelerden, resimlerden ve materyallerden faydalanılması önemlidir (Güven, 2013: 7).

Bileşik fiiller, iki veya daha fazla kelimenin birleşip kaynaşmasından meydana gelen yeni anlamdaki fiillerdir: geliver-, gelmez ol-, hissedebil-, gelecek ol- gibi (Kükey, 1972: 10-39). 4 grupta incelenebilir: 1. İki veya daha fazla fiilden meydana gelmiş bileşik fiiller (yeterlilik fiilleri, tezlik fiilleri, süreklilik fiilleri, yaklaşma fiilleri, beklenmezlik fiilleri, gereksinme fiilleri, yapmacık fiiller). 2. Bir sıfat ile ol- yardımcı fiilinden meydana gelmiş bileşik fiiller (başlama fiilleri, bitirme fiilleri, davranma fiilleri). 3. İsim kök veya gövdesinden bir kelime ile et-, eyle-, kıl-, buyur-, ol- yardımcı fiillerinden biriyle meydana gelen bileşik fiiller. 4. Anlamca kaynaşmış bileşik fiiller (Ediskun, 1963: 226-244).

Bu araştırma kapsamında öğrencilere "Bilmece" adı ile sunulan Karagöz oyununda bileşik fiillerin yukarıda verilen 2. ve 4. türüne dair örnekler bulunmaktadır. Bir yahut birden fazla isim kök veya gövdeleri ile bir fiilden meydana gelen fiillerdir: Hasta düş-, göz at-, kafa tut-, ağız ara-, ağız yokla-, ağır bas-, boy ölçüş-, kulak kesil- vb gibi.

a. Kendi sözlük anlamını koruyan birinci kelime, kendi sözlük anlamından kaymış olan fiille birlikte bir deyim kurarlar: Hasta düş-, ip ucu ver- gibi.

b. Bütün kelimeler kendi sözlük anlamlarından kaymış ve tam bir deyim haline girmiş bulunurlar: Kafa tut-, boy ölçüş-, ağır bas-, deveye hendek atlat-, iğneyle kuyu kaz- gibi.

c. Birinci kelime ismin hallerine girebilir: ağzını ara-, başını kaldır-, gözünü kırp-, kulağına çalın-, gözden kaç- gibi (Ediskun, 1963: 226-244).

Korkmaz (2009: 858-859), Türkçe şekil bilgisinin ve eklerin kullanımının yeni görev dallanmalarına elverişli bir yapıda olduğunu belirtir. Bu yapı anlam bakımından da yeni gelişmelere imkân veren bir esnekliğe sahiptir. Güneş (2009: 229) bileşik fiili: “Yeni bir hareket kavramı elde etmek veya var olan bir hareket kavramında bir takım özel değişiklikler meydana getirmek için iki (bazen üç) kelimeyi bir arada kullanarak oluşturulan fiillere denir” şeklinde açıklar. Bu tanımdan hareketle anlamca kaynaşmış bileşik fiillerin yukarıda verilen bu üç özelliğine dördüncü bir kullanım daha eklenebilir. O da sonradan kalıplaşmış bileşik fiillerdir. İsim (nesne)+fiil olarak şekillenen bu tür kullanımlar gerçek anlam ihtiva etmektedir, fakat zamanla kalıplaşmış ve birbiri ile kullanılır olmuştur: çamaşır ser-, tuz serp-, tabanca sık-gibi.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde toplumun duyuş ve düşünüşünün ürünü olarak ortaya çıkan etkili ve yoğun bir anlatım sağlayan anlamca kaynaşmış bileşik fiillerin öğretimi önemlidir (Çil, 2013: 136). Çünkü bir dilin söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturan ve pek çok özelliğini içinde barındıran deyimler öğrenilmedikçe hedef dile vakıf olmak mümkün olmayacaktır, tam anlamıyla anlaşılacaktır (Aksan, 2000: 82). Anlamca kaynaşmış bileşik fiillerin, tam kaynaşmış ve yarı kaynaşmış yapıda olanları gerçek anlamının dışında farklı anlamlar kazanmıştır. Bu yönleri ile deyim özelliği gösterenleri vardır, deyim özelliği göstermeyenleri ise mecaz anlam kazanmıştır. Diğer bir çeşidi ise sonradan kalıplaşmış olan kelime gruplarıdır ve gerçek anlamda kullanıyor olsalar da yapı olarak birbirlerine bağlıdır. Öğrencinin, bu tür kullanımları doğru anlaması ve yerinde kullanabilmesi için belirli bir seviyeye gelmesi ve amaca uygun olarak doğru örneklerle karşılaşması gerekmektedir.

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, ileri düzeye gelmiş oldukları için Türkçeye ait birtakım yapıları anlamakta güçlük çekmeye devam ederler. Bu sadece yabancı bir dili öğrenmenin zorluğu değil, aynı zamanda o dilin kültürünü öğrenmenin de zorluğudur. Dersin öğretim görevlisi ve araştırmacının katılımcı-gözlemci olarak yaptığı sınıf gözlemlerindeki tespitler doğrultusunda anlamca kaynaşmış bileşik fiillerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler tarafından işlevsel bir şekilde kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, öğrenmesi zor olan bir dil birimini (anlamca kaynaşmış bileşik fiiller), drama tekniğiyle daha kolay kavrayabileceklerinin tespitini yapmak ve yapılan sınıf içi gözlemler neticesinde işlevsel kullanılmadığı tespit edilen bu dil biriminin işlevselliğini daha verimli hale getirmektir. Drama tekniği yabancı dil öğretim tekniklerinden biridir ve öğrencinin yaşayarak öğrenmesine katkı sağlayarak öğrenmede aktif olduğu bir süreci ihtiva eder. Bu nedenle çalışma kapsamında anlamca kaynaşmış bileşik fiillerin yabancı uyruklu öğrencilere kavratılmasında kullanılmıştır. “Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, öğrenmesi zor olan bir dil birimini (anlamca kaynaşmış bileşik fiiller), drama tekniğiyle daha kolay kavrayabilirler mi?” sorusuna cevap aranacaktır.

Yöntem

Araştırmada sınıf içi eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Dil biriminin öğretimi sırasında problem tespit edilerek öğrencilerle yapılan işbirliği ile problemin çözümü için drama etkinlikleri ve çalışma kâğıtları düzenlenmiştir. Eylem araştırması bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulanmanın içinde olan bir veya daha fazla uygulayıcı tarafından yapılan bir araştırmadır. Hâlihazırda ortaya çıkmış bir problemi anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 333). Günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler arasında gösterilen eylem araştırması geliştirmeye, iyileştirmeye yöneliktir ve geliştirilmesi gereken durumla doğrudan ilgili kişilerin araştırmacı olarak çalışması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014: 258). Örneğin araştırılan durum sınıf ortamında ise araştırmacı doğrudan öğretmen olabilir. Eylem araştırması her gün yapılan işlerle ilgili bir sorunun farkına varılması ile başlar, sorunun çözümünün yani olumsuz durumun değiştirilmesini amaçlar. İstenen sonuca ulaşılması için kullanılacak en verimli ve akılcı çözümleri üretmeyi hedefler (Büyüköztürk vd., 2014: 261). Durumdan etkilenen kişilerin durumu etkileme özelliğine de sahip olmaları bu yöntemin belirgin özelliklerinden biridir (Özpinar ve Aydoğan Yenmez, 2014: 443). Çalışmada YTÜ Tömer bünyesinde öğrenim gören B2 seviyesindeki 29 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Bir diğer sınırlılık da Muhittin Sevilen’in (1969: 326-331) Karagöz isimli kitabında yer alan Kâğıthane Safası isimli oyunun ilk bölümünün kısaltılıp “Bilmece” ismiyle öğrencilere drama metni olarak sunulmasıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Eylem araştırmasında veriler hem nicel, hem de nitel yöntemlerle toplanabilir. Araştırmada daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmada birbirini tamamlayacak veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması, böylelikle veri toplamada çeşitlemenin sağlanması daha uygun bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 265). Nitel veri toplama araçlarından bireysel ya da odak grup görüşmeleri, gözlem, açık uçlu sınavlar; nicel veri toplama araçlarından anket, ölçek ve çoktan seçmeli testler gibi araçlar kullanılabilir. Bu araştırma yönteminde, toplanacak verilerin şekillenmesine yardımcı olabilmesi için analizin veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yürütülmesi gerekmektedir (Özpinar ve Aydoğan Yenmez, 2014: 456).

Anlamca kaynaşmış bileşik fiillerin öğretimi sırasında problem tespit edilerek öğrencilerle yapılan işbirliği ile problemin çözümü için drama etkinlikleri ve çalışma kâğıtları düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B2 seviyesindeki 29 öğrenciyle uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin uyrukları şöyledir: Afganistan, Bangladeş, Bosna, Cezayir, Endonezya, Etiyopya, Etiyopya. Gana, Kenya, Moğolistan, Moritanya, Nepal, Romanya, Rusya, Somali, Sudan, Suriye, Tacikistan, Tanzanya, Tunus, Ukrayna, Yemen.

Eylem araştırması yapılarak hazırlanan bu araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma kâğıtları düzenlenmiş, nicel veri toplama araçlarından çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Yapılan sınıf gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doküman taraması ile toplanan verilerin içerikleri kodlarla temalandırılarak nitel veri analizlerinden içerik analizi yapılmıştır.

Birinci aşamada Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenirken karşılaştıkları sorunların tespiti üzerine bir alan araştırması yapılmıştır. Fidan (2016: 266-267)’ın yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin dilbilgisi konuları arasında en çok zorlandıkları konular sırasıyla; ek ekleme, zamanlar, zarflar, edilgen yapılar, bileşik zamanlar, ettirgen yapılar, söz dizimi, adlaştırma, zarf-fiiller, bağlaçlar, belirtisiz isim tamlaması, dönüşlü fiiller, sıfat-fiillerdir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (MEB)’ne göre B2 seviyesindeki öğrenci, oldukça yüksek bir dil bilgisel denetim düzeyi ortaya koyar. Yanlış anlamalarla sonuçlanan yanlışlar yapmaz ve genellikle yanlışlarını kendi kendine düzeltebilir. Çil (2013: 141) hazırladığı yüksek lisans tezinde Avrupa Dil Portfolyosu (Council of Europe, 2005)’nda belirtilen seviyeleri incelemiş ve A1, A2 düzeyleri için 4 temel dil becerisi kapsamında deyimleşmiş fiil, kalıp söz gibi kavramlara rastlanılmadığını belirtmiştir. Çil tezinde, Portfolyoda geçen B1 düzeyi konuşma becerisi sözlü anlatım alanında “deyimleri ve olayları düşlerimi ve ihtiraslarımı betimlemek için kalıpları yakın bir yoldan birbirine bağlayabilirim” ifadesini, B1 ve B2 düzeylerinde diğer beceri alanlarından yola çıkılarak bu seviyede mecaz anlamlı kalıplara geçilebileceği şeklinde yorumlamıştır.

İkinci aşamada Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de ders kitabı olarak kullanılan Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti incelenmiş ve B2 kitabının son ünitesi olan 8. Ünite anlamca kaynaşmış bileşik fiillerin kullanımına yönelik bir bölüm tespit edilmiştir. Fakat bu bölümde konu ile ilgili açıklama yapılmadığı, sezdirme yolunun tercih edildiği ve öğrencinin yapıyı tanınmasına yönelik örnekler verildiği görülmüştür.

Üçüncü aşamada B2 seviyesindeki 29 yabancı uyruklu öğrenciye, YTÜ Türkçe Öğretmenliği 3. Sınıfta öğrenim gören iki öğrencinin seslendirdiği Kâğıthane Safası isimli Karagöz ve Hacivat oyununun ilk bölümü gölge oyunu olarak sunulmuştur. Öğrencilere oyun iki kere seyrettirilmiş, akabinde drama tekniği ile öğrencilerin seslendirmesi istenmiştir. Drama etkinliğinin ardından öğrencilere oyunda geçen bileşik fiillerin kullanımı ile ilgili 15 çoktan seçmeli test sorusu sorulmuştur. YTÜ Tömer’de çalışan dört uzmanın görüşü alınarak hazırlanan teste, şu aşamalardan geçerek son şekli verilmiştir: 1. Testin amacı belirlenmiştir, 2. Test ile ölçülecek özellikler belirlenmiştir, 3. Ölçülecek özelliğe en uygun madde türleri seçilmiş ve literature, görüşmeye, gözleme, uzmana dayalı maddeler yazılmıştır, 4. Test maddeleri ölçmedeki yeterliliğine yönelik teknik denetimden geçirilmiş ve dil açısından anlaşılabilirliği incelenmiştir, 5. Uzman görüşü alınarak test maddeleri düzeltilmiş ve uygulama formuna son şekli verilmiştir. Literatürde rastlanılan bir geçerlik türü de görünüş geçerliğidir. Görünüş geçerliği bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesidir (Büyüköztürk vd. 2014: 119). Hazırlanan testte, ön sayfada testin adının içeriği yansıtabilecek şekilde yazılmış olması, cevaplama yönergesinin ölçülmek istenilen dil bilgisi konusuyla bağlantılı olarak testin amacı ve kapsamı hakkında bilgileri içermesi, soruların ilk görünüşte anlamca kaynaşmış bileşik fiiller ile ilgili sorular olduğu izlenimini vermesi görünüş geçerliğini gösterir.

Dördüncü aşamada öğrencilerin bu dersle ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşleri alınmış ve toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş olan soruların görüşme durumlarını kapsar (Balci, 2004). Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular oluşturulurken kolay anlaşılabilir sorular yazma, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular hazırlama, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 156) dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılacak olan görüşme formu içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla Yıldız Teknik Üniversitesi Tömer’de görev yapan 4 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 4 soru yer almaktadır. Görüşme sırasında öğrenciye, görüşme formunda yer alan sorular sırasıyla sorulmuş ve öğrencinin rahat bir şekilde soruları cevaplaması talep edilmiştir. Öğrencinin sorulara verdiği cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Buna göre ilk önce araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal boyutundan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. İkinci aşamada, hangi verinin hangi tema altında düzenleneceği belirlenmiştir. Son aşamada ise veriler, frekans ve yüzde değerleri şeklinde sunulmuştur.

Bulgular

Çoktan Seçmeli Test Sorularına Ait Bulgular ve Yorumlar

B2 seviyesindeki 29 yabancı uyruklu öğrenciye, YTÜ Türkçe Öğretmenliği 3. Sınıfta öğrenim gören iki öğrencinin seslendirdiği Kâğıthane Safası isimli Karagöz ve Hacivat oyununun ilk bölümü gölge oyunu olarak sunulduktan sonra drama şeklinde canlandırılmış ve akabinde öğrencilere çoktan seçmeli sorular sorulmuştur. Bu sorular ve öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Birinci cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

1. Tartışma sırasında hiç beklemediği bir anda	a.tokat vurdu		b.tokat yaptı		c. tokat etti		d. tokat yedi	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	20,69	6	10,34	3	37,93	11	31,03	9

1. sorunun doğru cevabı “d” şıkkıdır. Oyun metni içerisinde farklı bir şekilde yer almaktadır. Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin %31’inin doğru cevap verdiği görülmektedir. Bu durum, “tokat yemek” şeklindeki kullanımın öğrencilerin çok aşına olmadığı bir kullanım olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. İkinci cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

2. Bana sakladığın şeyin ne olduğu hakkında biraz ipucu misin?	a. seçer		b. eder		c. verir		d. serer	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	0,00	0	13,79	4	86,21	25	0,00	0

2. sorunun doğru cevabı “c” dir. “İpucu vermek” şeklindeki kullanıma 25 öğrenci, yani öğrencilerin %86’sı doğru cevap vermiştir. “İpucu etmek” cevabını veren 4 öğrenci olmuştur. Büyük bir çoğunluğun bu soruda başarılı olması öğrencilerin, deyimleşmiş/anlamca kaynaşmış bir bileşik fiil olan “ipucu vermek” kalıbını daha önce duymuş olma ihtimallerinin yüksek olduğu anlamına gelebilir. Öğrencilerin, sınıf içi drama etkinliği ile tekrar etmiş ve pekiştirmiş olduğu bu kullanımları bundan sonra daha rahat hatırlayacakları düşünülmektedir.

Tablo 3. Üçüncü cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

En son uğradığım hakaretten sonra bir daha bu kapıyı yemin etmişim.	a. çalmamaya		b. vurmamaya		c. görmemeye		d. kurmamaya	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	68,97	20	17,24	5	13,79	4	0,00	0

3. sorunun doğru cevabı "a" dır. "Kapıyı çalmak" şeklindeki mecaz anlamlı ifadeyi öğrencilerin %69'u doğru hatırlamıştır. %17'si "kapıyı vurmak", %14'ü de "kapıyı görmek" şeklinde düşünmüştür. Mecaz anlam ifade eden bu kullanıma öğrencilerin çoğunun doğru cevap vermesi önemlidir.

Tablo 4. Dördüncü cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Sana yepyeni bir kapı Bu yeni kapıdan içeri korkmadan gir. Önünde yepyeni ufuklar açılacak.	a. çalacağım		b. açacağım		c. yapacağım		d. vereceğim	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	6,90	2	82,76	24	10,34	3	0,00	0

4. sorunun doğru cevabı "b" dir. "kapı açmak" şeklindeki mecaz anlamlı ifadeyi öğrencilerin %83'ü doğru hatırlamıştır. %7'si "kapı çalmak", %10'u "kapı yapmak" şeklinde düşünmüştür. Mecaz anlam ifade eden bu kullanıma öğrencilerin çoğunun doğru cevap vermesi önemlidir.

Tablo 5. Beşinci cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Gel şu restoranda yemek ve karnımızı bir güzel doyuralım.	a. seçelim		b. yapalım		c. görelim		d. yiyelim	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	0,00	0	0,00	0	0,00	0	100	29

5. sorunun doğru cevabı "d" dir. "Yemek yemek" şeklindeki kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %100'ü doğru hatırlamıştır. Bu ifade öğrencilerin, günlük hayatta sıkça karşılaştıkları bir ifade olduğu için hepsinin doğru cevap vermesi beklenen bir durumdur.

Tablo 6. Altıncı cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Bu havada hiç dışarı çamaşır? Yağmur yağacak, bulutları görmüyor musun?	a. yıkanır		b. serilir		c. serpilir		d. verilir	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	48,28	14	34,48	10	17,24	5	0,00	0

6. sorunun doğru cevabı "b" dir. " çamaşır sermek" şeklindeki kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %35'i doğru hatırlamıştır. %48'i "çamaşır yıkamak", %17'si "çamaşır serpmek" şeklinde düşünmüştür. Kalıplaşmış bir ifade olmasına rağmen öğrencilerin çoğunun yanlış cevap vermesi, bir diğer kalıplaşmış ifade olan "çamaşır yıkamak" ile karıştırıldığını düşündürmektedir. %17'inin "çamaşır serpmek" ifadesini kullanması da, "sermek" ile "serpmek" fiillerinin oyun metninin tam anlaşılmasından dolayı karıştırılmasından kaynaklanabileceği ihtimalini kuvvetlendirmektedir. Öğrencilerin, sınıf içi drama etkinliği ile tekrar etmiş ve pekiştirmiş olduğu bu kullanımları bundan sonra daha rahat hatırlayacakları düşünülmektedir.

Tablo 7. Yedinci cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Annem sana 5 dakikada öyle bir sofra ki, şaşırır kalırsın.	a. oluşturur		b. yapar		c. kurar		d. verir	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	0,00	0	17,24	5	79,31	23	3,45	1

7. sorunun doğru cevabı "c" dir. "Sofra kurmak" şeklindeki kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %79'u doğru hatırlamıştır. %17'si "sofra yapmak", %3'ü de "sofra vermek" şeklinde cevap vermiştir. Kalıplaşmış

bir ifade olan bu kullanıma öğrencilerin çoğunun doğru cevap vermesi önemlidir. Öğrencilerin bu kullanıma aşına olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8. Sekizinci cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Sen sofraya nasıl kurur, sofraya kaşıklar nasıl, biliyor musun?	a. dizilir		b. serpilir		c. atılır		d. sıkılır	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	62,07	18	17,24	5	17,24	5	3,45	1

8. sorunun doğru cevabı "a" dır. "Kaşık dizmek" şeklindeki kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %62'si doğru hatırlamıştır. %17'si "kaşık serpmek", %17'si "kaşık atmak", %3'ü de "kaşık sıkmak", şeklinde cevap vermiştir. Gerçek anlam ihtiva etmesine rağmen kalıplaşmış bir ifade olan bu kullanıma öğrencilerin çoğunun doğru cevap vermesi önemlidir.

Tablo 9. Dokuzuncu cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Yemek çok tuzlu olduğu halde yine de o çorbaya tuz	a. serpti		b. attı		c. ekti		d. yedi	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	20,69	6	24,14	7	44,83	3	10,34	3

9. sorunun doğru cevabı metne göre "c" dir. Oyun metni içerisinde "tuz eklemek" şeklinde geçen kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %44'ü doğru hatırlamıştır. %21'i "tuz serpmek", %24'ü "tuz atmak", %3'ü de "tuz yemek", şeklinde cevap vermiştir. Gerçek anlam ihtiva etmesine rağmen kalıplaşmış bir ifade olan bu kullanımı oyun metninde geçen şekliyle hatırlayan 13 öğrenci vardır. "Serpmek" ve "atmak" kullanımlarının da yanlış olmadığı öğrencilere ifade edilmiş ve bu cevaplar da doğru kabul edilmiştir.

Tablo 10. Onuncu cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Çorbasına neredeyse bir ekmek	a. parçaladı		b. serpti		c. attı		d. doğradı	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	41,38	12	0,00	0	6,90	2	51,72	15

10. sorunun doğru cevabı "d" dir. Oyun metni içerisinde "ekmek doğramak" şeklinde geçen kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %52'si doğru hatırlamıştır. %41'i "ekmek parçalamak", %7'si "ekmek atmak", şeklinde cevap vermiştir. Gerçek anlam ihtiva etmesine rağmen kalıplaşmış bir ifade olan bu kullanımı oyun metninde geçen şekliyle hatırlayan 15 öğrenci olmuştur. Öğrencilerin, sınıf içi drama etkinliği ile tekrar etmiş ve pekiştirmiş olduğu bu kullanımları bundan sonra daha rahat hatırlayacakları düşünülmektedir.

Tablo 11. On birinci cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Çocukların yemeğine sakın biber	a. atma		b. serpme		c. ekme		d. sıkma	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	13,79	4	55,17	16	31,03	9	0,00	0

11. sorunun doğru cevabı metne göre "b" dir. Oyun metni içerisinde "biber serpmek" şeklinde geçen kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %55'i doğru hatırlamıştır. %31'i "biber ekme", %14'ü "biber atmak", şeklinde cevap vermiştir. Gerçek anlam ihtiva etmesine rağmen kalıplaşmış bir ifade olan bu kullanımı oyun

metninde geçen şekliyle hatırlayan 16 öğrenci olmuştur. “ekmek” ve “atmak” kullanımlarının da yanlış olmadığı öğrencilere ifade edilmiş ve bu cevaplar da doğru kabul edilmiştir.

Tablo 12. On ikinci cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Biraz daha dişini, her şey yoluna girecek.	a. sık		b. kır		c. aç		d. vur	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	65,52	19	6,90	2	17,24	5	10,34	3

12. sorunun doğru cevabı “a” dır. “Dişini sıkamak” şeklindeki kullanıma 19 öğrenci, yani öğrencilerin %66’sı doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin 17’si “dişini açmak”, %10’u “dişini vurmak”, %7’si “dişini kırmak” cevabını vermiştir. Deyimleşmiş/anlamca kaynaşmış bir bileşik fiil olan “dişini sıkamak” kalıbını öğrencilerin doğru hatırlaması önemlidir. Öğrencilerin, sınıf içi drama etkinliği ile tekrar etmiş ve pekiştirmiş olduğu bu kullanımları bundan sonra daha rahat hatırlayacakları düşünülmektedir.

Tablo 13. On üçüncü cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Polise tabanca, eylemciler göz altına alındı.	a. vuran		b. yapan		c. atan		d. sıkan	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	31,03	9	10,34	3	20,69	6	37,93	11

13. sorunun doğru cevabı “d” dir. Oyun metni içerisinde “tabanca sıkamak” şeklinde geçen kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %38’i doğru hatırlamıştır. %21’i “tabanca atmak”, %31’i “tabanca vurmak”, %10’u “tabanca yapmak” şeklinde cevap vermiştir. Mecaz anlam ihtiva eden ve kalıplaşmış bir ifade olan bu kullanımı oyun metninde geçen şekliyle hatırlayan 11 öğrenci olmuştur. Öğrencilerin bu kullanıma çok aşina olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin, sınıf içi drama etkinliği ile tekrar etmiş ve pekiştirmiş olduğu bu kullanımları bundan sonra daha rahat hatırlayacakları düşünülmektedir.

Tablo 14. On dördüncü cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

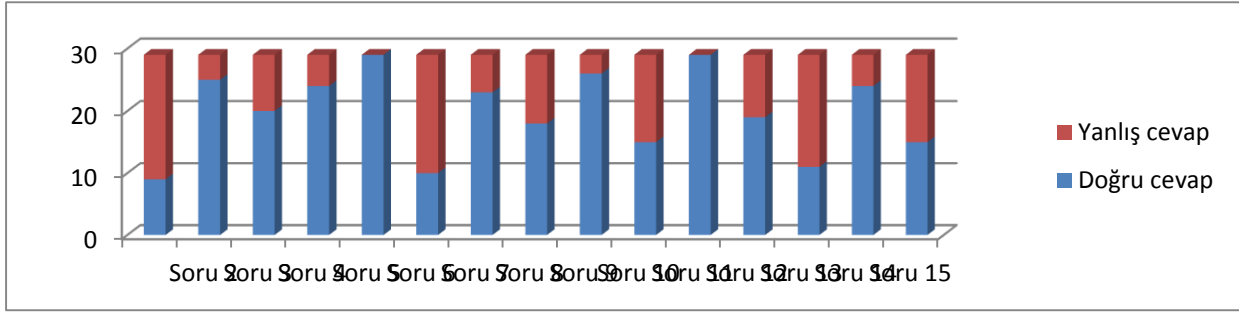
Annem beni okula uğurlarken “sakın kimseyle kavga, oğlum” diye tebihlerdi.	a. etme		b. yapma		c. yeme		d. atma	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	82,76	24	17,24	5	0,00	0	0,00	0

14. sorunun doğru cevabı “a” dır. “Kavga etmek” şeklindeki kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %83’ü doğru hatırlamıştır. %17’si “kavga yapmak” şeklinde cevap vermiştir. Kalıplaşmış bir ifade olan bu kullanıma öğrencilerin çoğunun doğru cevap vermesi önemlidir. Öğrencilerin bu kullanıma aşina olduğu düşünülmektedir.

Tablo 15. On beşinci cümle tamamlama sorusuna verilen cevapların yüzde ve frekans analizi

Mercimek çorbasına limon, İçmem.	a. atmadan		b. serpmeden		c. sıkmadan		d. kesmeden	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	6,90	2	31,03	9	51,72	15	10,34	3

15. sorunun doğru cevabı “c” dir. “Limon sıkamak” şeklindeki kalıplaşmış ifadeyi öğrencilerin %52’si doğru hatırlamıştır. %31’i “limon serpmek”, %10’u “limon kesmek”, %7’si “limon atmak”, şeklinde cevap vermiştir. Kalıplaşmış bir ifade olan bu kullanıma öğrencilerin farklı cevaplar vermesi bu kullanıma aşina olmadıklarını düşündürmektedir. Aşağıdaki grafikte öğrencilere drama etkinliği sonrasında yapılan çoktan seçmeli teste verilen cevapların karşılaştırması yer almaktadır.

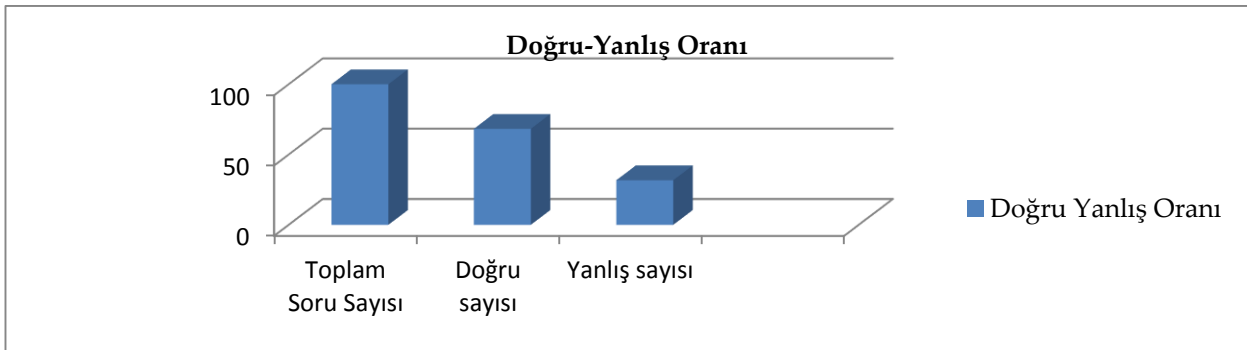


Şekil 1. 15 sorunun yanlış-doğru cevap verme karşılaştırması

Grafiğe göre, öğrencilerin çoğunlukla doğru cevap verdiği sorular 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12 ve 14. sorulardır. 1, 6, 10, 13. sorular ise çoğunlukla yanlış cevap verilen sorulardır. “Tokat yemek”, “çamaşır sermek”, “ekmek doğramak”, “tabanca sıkmak” kalıplaşmış ifadeler, B2 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrenciler tarafından bilinmemektedir. Öğrencilerin, sınıf içi drama etkinliği ile tekrar etmiş ve pekiştirmiş olduğu bu kullanımları bundan sonra daha rahat hatırlayacakları düşünülmektedir.

29 öğrenciye sorulan toplam soru adeti 435’tir. Çoktan seçmeli testin geneline bakıldığında bu sorulara verilen doğru cevap sayısı 297, yanlış cevap sayısı ise 138’dir. Yüzelik olarak ifadesi ise şöyledir: Doğru cevap %68, yanlış cevap % 32. Bu oran aşağı yukarı %70’lik bir başarı ile değerlendirilebilir. Zor ve karmaşık bir konunun başarı oranının %70’e yakın olması, kullanılan yöntem ve tekniklerin doğru olduğu sonucunu işaret etmektedir. Başarının daha da arttırılabilmesi için benzer etkinlikler çoğaltılabilir ve etkinlikte kullanılan dinleme-izleme metninin dinlenme-izlenme oranı arttırılabilir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarına Ait Bulgular ve Yorumlar



Şekil 2. 29 öğrencinin ortalama başarı durumu

25 öğrenci ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanan veriler gruplandırılmış ve her soru bir tablo çerçevesinde yüzde ve frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur. Drama uygulaması esnasında sınıfta 29 öğrenci vardır, çoktan seçmeli sorular 29 öğrenciye uygulanmıştır. Fakat yarı yapılandırılmış gözlem formu zaman yetmediği için başka bir derste yapılmış, sınıfta 25 öğrenci bulunduğu için gözlem formları 25 kişiye uygulanabilmiştir. B2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancılara “Derste izlediğiniz ve sonra drama olarak canlandırdığınız Karagöz ve Hacivat oyununu anladınız mı?” sorusu sorulmuş ve bu soruya verdikleri cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Karagöz ve Hacivat oyununun anlaşılabilirliği durumuna ilişkin bulgular

Cevaplar	%	f
Evet anlayabildim	56	14
Biraz anlayabildim	28	7
Hayır anlayamadım	16	4
Toplam	100	25

Öğrencilerin %56’sı anlayabildiğini, % 28’i biraz anlayabildiğini, %16’sı ise anlayamadığını belirtmiştir. Biraz anladığını ve anlayamadığını belirten öğrenciler, konuşmaların hızlı olduğunu ve o

nedenle zorlandıklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin seviyesi dikkate alınarak hazırlanmış olsa da drama etkinliğinin izleme aşamasında konuşmaların hızlı oluşundan dolayı anlayamadıklarını, metni kendileri okuduktan sonra daha iyi anladıklarını dile getirmeleri dinleme becerileri ile anlama becerilerinin aynı düzeyde olmadığını düşündürmektedir. Çünkü B2 seviyesindeki bir öğrencinin bu konuşmaları dinlerken anlamakta çok zorlanmaması gerekmektedir.

B2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere “Derste izlediğiniz ve sonra drama olarak canlandırdığınız Karagöz ve Hacivat oyununu beğendiniz mi?” sorusu sorulmuş ve bu soruya verdikleri cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Karagöz ve Hacivat oyununu beğenip beğenmeme durumuna ilişkin bulgular

Cevaplar	%	f
Evet beğendim	68	17
Biraz beğendim	16	4
Hayır beğenmedim	16	4
Toplam	100	25

Öğrencilere Karagöz ve Hacivat oyununu beğenip beğenmedikleri sorulmuş ve %68’i beğendiğini, %16’sı biraz beğendiğini, %16’lık diğer bir öğrenci grubunun ise beğenmediği tespit edilmiştir. Cevaplar kontrol edildiğinde beğenmeyenlerin ilk soruya anlamadım cevabı veren öğrenciler olduğu görülmüştür. Anlamamakla beğenmemek birbirini etkileyen cevaplardır ve bu durum beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir.

B2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere “Derste izlediğiniz ve sonra drama olarak canlandırdığınız Karagöz ve Hacivat oyununu katkı sağlayıcı buldunuz mu?” sorusu sorulmuş ve bu soruya verdikleri cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Karagöz ve Hacivat oyununun katkı sağlayıcılığına ilişkin bulgular

Cevaplar	%	f
Evet katkı sağlayıcı buldum	68	17
Biraz katkı sağlayıcı buldum	16	4
Hayır katkı sağlayıcı bulmadım	16	4
Toplam	100	25

Öğrencilere katkı sağlayıcı bulup bulmadıkları sorulmuş ve %68’i katkı sağlayıcı bulunduğunu, %16’sı biraz katkı sağlayıcı bulunduğunu, %16’lık diğer bir öğrenci grubunun ise katkı sağlayıcı bulmadığı tespit edilmiştir. Cevaplar kontrol edildiğinde katkı sağlayıcı bulanlarla ilk iki soruya olumlu cevap veren öğrencilerin aynı olduğu görülmüştür.

B2 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere “Derste izlediğiniz ve sonra drama olarak canlandırdığınız Karagöz ve Hacivat oyunu gibi etkinlikler derslerde yapılmalı mı?” sorusu sorulmuş ve bu soruya verdikleri cevaplar gruplanıp alt temalar oluşturularak tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Karagöz ve Hacivat oyununun derslerde yapılması gerekliliğine ilişkin bulgular

Cevaplar	%	f
Evet derslerde yapılmalı	84	21
Evet derslerde bazen yapılmalı	12	3
Hayır derslerde yapılmamalı	4	1
Toplam	100	25

Öğrencilere bu tür etkinlikler derslerde yapılmalı mı sorusu sorulmuş ve %84’ü yapılması gerektiğini, %12’sinin bazen yapılması gerektiğini, %4’lük bir öğrenci oranının ise yapılmaması gerektiğini düşündüğü tespit edilmiştir. Cevaplar kontrol edildiğinde 1 öğrenci haricinde 24 öğrencinin bu tür

etkinliklerin derslerde yapılmasından memnuniyet duyduğu görülmüştür. Bu durum, dil öğretiminde dramanın önemini göstermesi açısından önemlidir. 29 öğrenciye sorulan çoktan seçmeli testin geneline bakıldığında 435 soru içerisinde verilen doğru cevap sayısı 297, yanlış cevap sayısı ise 138'dir. %68 oranında bir başarı söz konusudur. Bu oran aşağı yukarı %70'lik bir başarı ile değerlendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında, Muhittin Sevilen'in (1969: 326-331) Karagöz isimli kitabında yer alan Kâğıthane Safası isimli oyunun ilk bölümünün "Bilmece" başlığı altında öğrencilere sunulmasıyla aynı zamanda kültür aktarımı yapmak hedeflenmiştir. Böylelikle öğrenci hem Türk kültürüne ait bir kavramla (gölge oyunu) tanışmış, hem yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri olan drama tekniği ile bir etkinliğe katılmış, hem de öğrenilmesi zor bir konu olan anlamca kaynaşmış bileşik fiilleri bu yolla öğrenmesine yönelik bir dersin içerisinde bulunmuştur.

Öğrencilere yarı yapılandırılmış gözlem formu ile sorulardan elde edilen sonuçlar da başarı oranını destekler mahiyettedir. Öğrenciler genel olarak bu dil öğretim tekniğini ilgi çekici bulmuş ve derslerde kullanılmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Dramada kullanılan Karagöz ve Hacivat oyunu %84 oranında anlaşılır olarak nitelendirilmiş, yine aynı oranda öğrenci tarafından beğenilmiş ve katkı sağlayıcı bulunmuştur. Öğrencilerin %96'sı bu tür dramaların ders içinde kullanılmasını istemiştir. 29 öğrenci içerisinde sadece 4 öğrenci bu soruya olumsuz cevap vermiştir. Anlamama, beraberinde beğenmemeyi getirirken; bu iki kavramın olumsuz oluşu öğrencinin drama tekniği hakkındaki diğer tutumlarını da olumsuz etkilemiştir.

Tiryaki (2013), kelime öğretiminde kalıp ifadeler, deyim ve atasözlerine de yer verilmesi gerektiğini ve kültür öğelerini içeren metinlerle, görsel materyallerle bu sürecin tamamlanacağını ifade eder. Seymen ve Tok (2015) yaptıkları araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok zorlandıkları dil birimlerini tespit etmişlerdir. Araştırmaya göre öğrencilerin en çok anlamını kurmakta zorlandıkları dil kullanımları deyimler (458 kez) olmuştur. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde sosyal bağlamdan hareketle desenlenmiş benzer çalışmaların verilerinden yararlanılarak oluşturulması; deyimler, kinaye, ad aktarması gibi sık karşılaşılan dil birimlerinin kültürel içerikli metinlerle verilmesi uygun olacaktır (Seymen ve Tok, 2015: 1211). Bu bağlamda her iki çalışma da yapılan bu araştırmayı destekler mahiyettedir. Dilin içinden çıktığı kültürle beraber öğretilmesi gereklidir. Aksi takdirde mesaj anlaşılabilir (Uysal, 2010: 894).

Yılmaz ve Taşkın (2014), "Karagöz ve Hacivat Oyunları ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Kültür Aktarımı" isimli çalışmalarında bu oyunların dil öğretiminde, eğitim materyalleri ve ders kitaplarının yanında ek bir eğitim aracı olarak kullanılmasının hem kültür aktarımında hem de Türkçenin dört temel dil becerisini kazandırılmasında fayda sağlayacağı sonucuna varmıştır. Türkçenin yabancılarla öğretilmesinin en önemli amaçlarından birisi Türk toplumunun kültürel unsurlarını tüm yönleriyle öğrencilere aktarmaktır. Dolayısıyla Karagöz oyunlarında bulunan gerek karakterler gerekse diyaloglar Türk toplumunu en iyi yansıtan ürünlerdendir (2014: 287).

Dil kalıplarının kuramsal çerçeveden çok gündelik hayat ve kültür ile bağlantılı bir şekilde verilmesi gerektiği, Yılmaz ve Ertürk Şenden (2014) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kalıp Sözcüklerin Etkinliklerle Öğretimi" isimli çalışmalarında belirtilir. Çalışmamızın kaynağı olan Karagöz ve Hacivat oyunlarında kalıp ifadeler çoklukla geçmekte, metnin akıcılığından dolayı da zihinlerde kolayca yer etmekte, gündelik hayat ve yaşanan kültürle bağlantı kurularak kolayca hatırlanmaktadır. Drama tekniğinin uygulanması için de elverişli olan bu materyal, bireylerin iletişim ve kendilerini ifade etme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Özetle Yılmaz ve Ertürk Şenden (2014) ile Yılmaz ve Taşkın'ın (2014) çalışmalarında varılan sonuç bu çalışmayı desteklemektedir. Dil bilgisi konularının öğretiminde geleneksel yöntem ve tekniklerden ziyade daha nitelikli ve daha kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceği yeni yöntem ve teknikleri kullanmak gereklidir. Bu çağdaş yöntem ve tekniklerin haricinde öğrencilerin dikkatlerini çekecek hikâyelerden, resimlerden ve materyallerden faydalanılması önemlidir (Güven, 2013: 7).

Kaynakça

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (2015). *Türkçeye yansıyan Türk kültürü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9), 109-124.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A. Yayınevi.
- Bayyurt, Y. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansımaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Byram, M. and Feng, A. (2004). Culture and language learning: Teaching research and scholarship. *Language Teaching*, 37 (3): 149-168.
- Bulut, M. (2014). Türkçe eğitiminde dil ve kültürel değerlerin kazanılmasında karagöz / gölge oyununun işlevsel kullanımı üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(3), 88-100.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Council of Europe. (2005). *The European language portfolio: introduction*. Strasbourg: Council of Europe modern languages. Retrived from on 20.05.2017 http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html
- Çil, N. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamca kaynaşmış bileşik filler ve deyimleşmiş bileşik filler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde karagöz/gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 57-89.
- Ediskun, H. (1963). *Yeni türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen-öğrenci görüşleri, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı) 11 (14), 257-276. doi:10.7827/TurkishStudies.9826
- Güneş, S. (2009). *Türk dil bilgisi*. İzmir: Çağlayan Yayınları.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi (Journal of Language and Literature Education)*, 2(6), 1-10.
- Güvenç, B. (1996). *Kültür ve demokrasi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde kaynak metin kullanımı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kırkkılıç, A ve Sevim, O. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür ve edebiyatının yeri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kuramlar, yaklaşımlar etkinlikler*. (s.491-518) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kükey, M. (1972). *Uygulamalı örneklerle Türkçede filler*. Ankara: Ongun Kardeşler Matbaası.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, (2009). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ögel, B. (1971). *Türk kültür tarihine giriş- I*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özdemir, N. (2006). *Reklamcılık sektörü ve Karagöz. Somut olmayan kültürel miras: yaşayan Karagöz uluslararası sempozyum bildirileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

- Özpınar, İ. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Eylem araştırması. M. Metin, (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 441-467). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2003). *Türk gölge oyunu Karagöz*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sevilen, M. (1969). *Karagöz (1000 Temel Eser)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Seymen, H. ve Tok, M. (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (3), 1188-1212. doi:10.7884/teke.504
- Şahin, A. ve Kemiksiz, Ö. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir grupla öğretim teknikleri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kuramlar, yaklaşımlar etkinlikler* (s. 136-171). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Yılmaz, F. ve Taşkın, M. (2014). Hacivat Karagöz oyunları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve kültür aktarımı. *The Journal of Academic Social Science*, 2 (5), 270-288. doi: 10.16992/ASOS.220
- Yılmaz, F. ve Ertürk Şenden, Y. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözlerin etkinliklerle öğretimi. *Asya Öğretim Dergisi [Asian Journal of Instruction]*, 2 (1 özel), 53-63.
- Yunus Emre Enstitüsü (2015), *Yedi iklim yunus emre enstitüsü Türkçe öğretim seti*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, K. ve Koçer, Ö. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kültür. A. Şahin (Ed), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kuramlar, yaklaşımlar etkinlikler* (s. 479-490). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uysal, B. (2010). Eğitim aracı olarak edebî metinler ve "bilmece" metni üzerine bir inceleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2010, 2 (3), 883-904.