

**LEARNERS' LEVELS OF UNDERSTANDING THE
FUNCTIONAL ATTRIBUTES OF EXCLAMATIONS
WITH EMOTIONAL MEANINGS IN TEACHING
TURKISH TO FOREIGNERS**

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Duygu Değeri

Taşıyan Ünlemlerin İşlevlerini Algılama Düzeyleri¹

Demet SANCI UZUN² & Merve Hülya KİBAR FURTUN³ & Safa ÇELEBİ⁴

Abstract

Exclamations are one of the means to express emotions. In written texts their functions can be resolved from the context, but in oral expressions they can be resolved from the suprasegmental units with the context. The purposes of this study are to identify Turkish learners' status of perception of emotion-involving exclamatory expressions that are unique to Turkish, and to emphasize the importance of suprasegmental units in perceiving and expressing emotions. In this descriptive study, sentences that include emotional exclamations were vocalized by experts and tape recorded. The recordings were then listened by pre-service teachers, whose native language is Turkish, to select recordings that convey the emotional meaning the best. Based on the selected recordings, the researchers developed "The Test to Assess Foreign Learners' Perceptions of Emotional Value of Exclamations", and modified the test after applying it to 20 Turkish pre-service teachers. After the recordings were listened by Turkish language learners, the final version of the test was administered to 40 foreign students, of B2 level, from Recep Tayyip Erdoğan University TÖMER (Turkish Learning Center), 20 of which were of Georgian origin and the remaining 20 were of Yemeni origin. The foreign students' states of detection and identification of the functions of exclamations are determined by analyzing their answers of the test by using descriptive statistics. As results, it was found that foreign learners of Turkish at large failed to perceive different emotional values of exclamations; and that Yemeni learners' were better at perceiving and identifying exclamations in Turkish than Georgian learners. It was suggested that language practices on emphasis and intonation would be beneficial to both native and secondary language learners of Turkish in order for them to understand exclamations properly and to express themselves using exclamations.

Key words: *Teaching Turkish to Foreigners, Exclamations, Suprasegmental Units.*

Özet

Duyguları ifade etmeyi sağlayan unsurlardan biri de ünlemlerdir. İşlevleri, yazılı metinlerde bağlamdan, sözlü ifadelerde ise bağlamla birlikte parçalar üstü birimlerden hareketle çözülebilir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye has duygu bildiren ünlem ifadelerini algılama durumlarını tespit etmek; duyguları algılamada ve iletmede parçalar üstü birimlerin önemini vurgulamaktır. Betimsel yöntem kullanılan çalışmada, farklı duyguları ifade eden ünlemlerin bulunduğu cümleler uzman kişilerce seslendirilerek kaydedilmiştir. Ses kayıtları, ana dili Türkçe olan 20 öğretmen adayına dinletilerek duyguyu en iyi ileten seslendirmeler tespit edilmiş; belirlenen seslendirmelere ilişkin hazırlanan "Yabancı Öğrencilerin Ünlemlerin Duygu Değerlerini Algılama Düzeylerini Belirleme Testi" ana dili Türkçe olan 20 öğretmen adayına uygulanarak teste son şekli verilmiştir. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören B2 seviyesinde 20 Gürcü ve 20 Yemenli olmak üzere toplam 40 yabancı öğrenciye ses kayıtları dinletildikten sonra hazırlanan test uygulanmış, yabancı öğrencilerin teste verdikleri cevaplar betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilerek ünlemlerin işlevlerini algılama ve tanımlama durumları belirlenmiştir. Sonuç olarak, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin genel olarak ünlemlerin ifade ettiği farklı duygu değerlerini algılayıp tanımlayamadığı; Yemenli öğrencilerin Gürcü öğrencilere göre ünlemleri algılayıp tanımlama düzeylerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Hem ana dili hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilere parçalar üstü birimlerin işlevlerini fark ettirerek ünlem ifadelerini doğru algılayabilmelerini ve ifade edebilmelerini sağlamak için vurgu ve tonlama çalışmaları yaptırılmasının; parçalar üstü birimleri görünür hale getirmenin faydalı olacağı ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Ünlemler, Parçalar üstü Birimler.

¹ Bu çalışma 19-21 Haziran 2014 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenen "7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yrd. Doç. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, e-posta: demet.uzun.25@hotmail.com

³ Arş. Gör. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, e-posta: m.hulyakibar@gmail.com

⁴ Arş. Gör. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, e-posta: safa.celebi@erdogan.edu.tr

Giriş

Küreselleşme ile ülkelerin siyasî, sosyal, ekonomik ve askerî açılarından birbirlerine bağımlı hale gelmeleri ve teknolojik gelişmeler, bireyleri birden çok dil öğrenmeye zorunlu kılmış; eğitim alma, akademik çalışmalar yapma, ticaret, iletişim kurma, teknolojiyi takip etme, akrabalık ilişkileri kurma, seyahat etme, ilgi duyma, yabancı bir ülkeye yerleşme, iş bulma gibi pek çok nedenle bireyler yabancı bir dili öğrenmeye başlamışlardır. Türkiye'nin son dönemlerde gösterdiği gelişim de Türkçeye ilgiyi artırmış; "Türk üniversitelerinde öğrenim görmek isteyen öğrenciler, yurt dışındaki Türk Dili ve Doğu Kültürleri bölümlerinde okuyan öğrenciler, Almanya gibi ülkelerdeki üçüncü kuşak Türkler, geçici olarak Türkiye'ye yerleşen yabancılar" (Çotuksöken, 1983: 90) başta olmak üzere pek çok insan, Türkçeyi yabancı ya da ikinci dil olarak öğrenme çabasına girmişlerdir.

Duygu ve düşünceleri bir zihinden bir başka zihne aktarmayı sağlayan iletişimde, dilin anlama ve anlatma olmak üzere iki yönü vardır. Bir dilde dinleyip okuduğunu anlayabilme, yazılı ve sözlü olarak kendini ifade edebilme, o dili bilmek ve o dil ile iletişim kurma becerisine sahip olmak demektir. O halde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaya yönelik olmalıdır. Ancak uygulamalar ve araştırmalar Türkçenin ana dili olarak öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak öğretiminde de pek çok eksiklik olduğunu göstermektedir.

Arslan ve Adem (2010: 83) görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı konusundaki çalışmalarında, sınırlı ders araç-gereciyle yapılan öğretimin istenen başarıyı sağlamadığını dile getirerek yabancılara Türkçe öğretiminde video ve televizyonun yeterince kullanılmadığını, bilgisayar programlarının bulunmadığını, internette etkin yararlanılmadığını, müzikli etkinlik kitabı ve CD'si hazırlanmadığını, yabancılara Türkçe öğreten kurumların işbirliği yapmadığını belirtmekte; Kara da (2011: 158) çalışmasında "yabancılar için hazırlanmış telaffuz eğitimine yönelik materyaller, sıklık sözlükleri, seviyeli hikâye kitapları seti, kelime öğretimi seti, işitsel –görsel ders materyalleri, belli periyotlarda dil öğretmek için hazırlanmış paket programlar vb. ders araç ve gereçlerinin olmadığı görülmektedir." ifadeleriyle benzer eksiklikleri tespit etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmaların, sorunların genel olarak tespiti ve çözüm önerileri (Tosun, 2005; Ungan, 2006; Açık, 2008; Candaş Karababa, 2009; Göçer ve Moğul, 2011); ders kitaplarının (Göçer, 2010), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sorunlarının (Sarıçoban, 2004; Kara, 2013) incelenmesi; karikatür kullanma (Melanloğlu vd. 2012), drama ve rol yapma (Arslan ve Gürsoy, 2008), kelime öğretiminde görsel ve işitsel araçlar kullanma (Arslan ve Gürdal, 2012), göreve dayalı öğrenme (Yorulmaz, 2009), filmlerin kullanımı, telkin yöntemi (İşcan, 2011), bilişim uygulamaları (Büyükaslan, 2007) gibi model, yöntem ve tekniklerle ilgili çalışmalar; Türkçe öğrenen yabancıların ana dil özelliklerinin yabancı dil öğrenmeye etkileri (Bölükbaş, 2012); çeşitli dilbilim ve öğrenme kuramlarının yabancı dil öğretimine etkileri (Uslu, 2005) gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ele alınması gereken konulardan biri de hem dil bilgisinin hem de dil becerilerinin kapsamına giren ünlemlerdir.

Kimi dilbilimcilerin ayrı bir sözcük türü olarak kabul ettiği ünlemleri Ergin (1999: 349), his ve heyecanları, sevinç, keder, ızdırap, nefret, hayıflanma, coşkunluk gibi ruh hallerini; tabiat seslerini, seslenmeleri; tasdik, ret, sorma, gösterme gibi beyan şekillerini ifade eden edatlar, ifadeleriyle tanımlar ve ünlemlerin kuvvetli vurgu taşıdıklarını belirtir.

Daşdemir (2014: 152), bir yönüyle anlamlı bir yönüyle de görevli sözcükler içinde değerlendirilen ünlemlerin, hitap bloku ile tamlayan tamlanan ilişkisine girdiğini; diğer ünlemlerin bazen tek başına da kullanılarak iletişim ortamını, durumu belirlediğini, böylece dış bağlam oluşturarak cümledeki mesajın daha kolay anlaşılmasını sağladığını belirtir. Değişik kaynaklarda ünlemler; dikkat çekme ünlemleri, duygu ünlemleri, gösterme ünlemleri, hatırlatma ünlemleri, onay/ret ünlemleri, soru/şüphe ünlemleri, tembih ünlemleri, teşvik ünlemleri, uyarı/tehdit ünlemleri şeklinde sınıflandırılır. “Çoğunlukla ünlem ‘bir dilde değişmeyen belli sözcükler’ diye bilinir. Oysa söyleyişe göre hemen bütün sözcükler; yansımalar, dilek, buyruk, dua kavramı taşıyan tüm sözcükler, tümceler, sanlar, hatta kişi adları ünlem olarak kullanılabilir. Türkçede bunlar genellikle etkili bir ses, bir sözcük ya da aynı amaçla kullanılan sözcükler dizisidir.” (Atabay vd., 2003: 155)

Cümledeki mesajın daha kolay anlaşılmasını sağlayan ünlemler, sözü oluşturan kişinin duygularını ifade ederek anlatıya söylem değeri katarlar. Ünlemlerin bu işlevleri dilin parçalar üstü öğeleri olan vurgu, tonlama, ezgi ile ortaya çıkar; sınırlı sayıdaki ünlem ile pek çok duygu iletimi sağlamak mümkündür. Çoğu zaman aynı ünlem birbirinden farklı pek çok duyguyu yani işlevi dile getirmek için kullanılır. Aynı seslerden oluşmuş ünlemlerin işlevleri yazılı metinlerde bağlamdan hareketle çözülebilir; kullanılan ünlemlerden sonra, ona, belirtmek istenen duygu ve dileği açıklayan bir ibare veya cümle eklenir (Korkmaz, 2009: 1142) ve anlam noktalama işaretleriyle desteklenir. Sözlü ifadelerde ise bağlamla birlikte parçalar üstü birimlerin anlam ayırt edici özelliğinden faydalanılır.

Bir ünlem çoğu kez bir tümce yerini tutabilir (Korkmaz, 2009: 1141) ve söyleyişe göre bir tümce de ünlem gibi kullanılabilir. Ünleme anlam ve değer katan söyleyiştir (Atabay vd., 2003: 156). Ünlemlerin çoğu zaman bir sözün anlamını da taşıyabilmesi (Böreçki, 2009: 141), parçalar üstü birimlerin söylemin çözümlenmesi açısından önemini artırır. Bu durum da, duygularımızı dile getirmemizi sağladığı gibi emir ve isteklerimizi de daha etkin bir şekilde ifade etmemizi sağlayan (Coşkun, 2010: 198) parçalar üstü birimlerin, doğru ve etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi için doğru biçimde yansıtılmasını, Türkçe öğrencilerine de doğru şekilde öğretilmesini gerekli kılar.

Korkmaz (2009: 1144), ünlemlerin anlatım güçlerini, karşıladıkları kelimelerin ses yapılarından aldıkları için dilin öteki kelimelerinden farklı olarak vurgu ve ton bakımından da niteliklerine uygun bir özelliğe sahip olduklarını, güçlü bir vurgu taşıdıklarını; hatta bu vurgu özelliği ile başka kelime sınıflarında yer alan sözleri de birer ünlem durumuna getirebildiklerini belirtmektedir. Karaağaç (2012: 437)’ın, “Birçoğu anlatım gücünü kendi ses yapılarından alır; fakat aralarında belirli bir duyguyu seslenme yoluyla anlatmak yanında, kendilerine özgü bir anlama sahip olanlar da vardır. Bu titrelemeyle sağlanır. Titreleme ise, bir sözlü dil kullanımını ögesidir.” ifadeleri de ünlemlerle ilgili çalışmaların parçalar üstü birimlere yönelik olması gerektiğini destekler niteliktedir.

Ünlemlerle ilgili araştırmalar incelendiğinde ünlemlerin anlam ve işlevlerinin vurgu, tonlama, titreleme, süre gibi parçalar üstü birimlere bağlı olduğunun belirtildiği ancak konuşma dilinin ihmal edildiği, yazılı dilden hareket edildiği, bağlam ipuçlarının anlamı oluşturduğu örneklerle yer verildiği, sese dayalı çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Dil öğretimine de yansıyan bu yaklaşımla ünlemler klasik yöntemlerle, bağlamdan hareketle ve görsel, işitsel materyaller kullanılmadan kavratılmaya çalışılmaktadır. Oysa eğitimde değişik duyu organlarına yönelik materyallerin kullanılması bilginin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayacaktır. Bir dil tam anlamıyla

öğrenilmek/öğretilmek isteniyorsa *okuduğunu ve dinlediğini anlama, konuşma ve yazma* becerilerinin hiçbiri ihmal edilmemeli, bu dört beceriyi de geliştirmeye yönelik materyaller kullanılmalıdır (Duman, 2013:7).

Yorulmaz (2009: 53) çalışmasında, yabancı dil öğrenenlerin dinleme ve algılamada zorlandıklarını; öğrencilerin bazen yazarak anlayabildiği bir cümleyi dinlediği zaman anlayamadıklarını; bu durumun da anlama yetisinin kazandırılmasını gündeme getirdiğini belirtmektedir. Çünkü algılayamayan öğrenci duyduğu seslere anlam verememektedir. Kuzeci (2007: 14) ise dinleme ve algılamada çekilen güçlükler için yol açan sebepleri şu şekilde sıralar:

1. Okulda ve öğrencide yeterince seslendirme araç ve gereçlerinin bulunmaması,
2. Öğrenim süresince yeterli sesli görüntülü programların kullanılmaması,
3. Sınıf içerisinde verilen derslerde öğrencinin pasif bırakılması, yeterince konuşma olanağı verilmemesi.

Temur (2010: 309) da çalışmasında dinleme eğitiminin ve dinlediğini anlamada parçalar üstü birimlerin önemini “Yabancı dil öğretiminde vurgu önemli bir yer tutar. Özellikle sesli çalışmaların algılanmasında tonlamaya önem verilmelidir. Tonlamaya dikkat edilerek, öğrencinin sesleri ve seslerin gösterdiği mesajı daha iyi kavraması sağlanacaktır. Vurgu, öğrencide anlamayı kolaylaştırdığından anlamada bir ilerleme görülecek ve dolayısıyla öğrencinin başarısı artacaktır. Oysa vurguya özen gösterilmediği takdirde öğrenci mesajı anlayamaz ve cevap veremez. Bundan dolayı öğrencinin motivasyonu bozulur, dersle ilgisi kesilir ve sonuç olarak başarısızlıkla karşılaşır. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin sosyal çevresi ve kişisel yapısı göz önünde bulundurulmalı dolayısıyla dinleme becerisinin kazandırılması esnasında vurgulamanın rolü hesaba katılmalıdır.” ifadeleriyle vurgular.

Harley (Akt. Temur, 2010), sınıf seviyesine ve ana diline bakılmaksızın ana dili İngilizce olmayanların dinlediklerini anlamada; vurgu, tonlama ve ezgi özelliklerini semantik özelliklerden daha sık kullandığını söylemektedir. Bu durum aynı zamanda ana dili İngilizce olan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için de geçerlidir. Dolayısıyla Harley, özellikle yabancı bir dilin öğrenilmesi vurgu, tonlama ve ezgi gibi özelliklerin dinleyiciye metni anlaması için önemli derecede dilsel ipuçları sunduğu görüşündedir.

Ünlüler konusunda hem ana dili hem de ikinci dil öğretiminde öğrencilerin duyguları doğru algılamaları, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeleri de işitsel materyaller kullanarak; vurgu, ton, süre, durak gibi parçalar üstü birimleri algılatmaya yönelik eğitim verilerek sağlanabilir.

Göze dayalı çalışmalarda öğrenme daha hızlı ve kalıcı olacağından, parçalar üstü birimlerin eğitiminde işitsel materyallerle birlikte görsel materyaller de kullanılarak öğrenme pekiştirilebilir. Bu amaçla parçalar üstü birimlerin bilgisayar ortamında görünür hâle getirilmesi; böylece vurgu, ton, ezgi, süre, durak gibi unsurların doğru olarak tespit edilmesi; tespit edilen unsurlarla kelime/öbek anlamlarının uyuşup uyuşmadığının belirlenmesi, uyumun nasıl sağlanacağını açıklanması Türkçe öğrenen yabancılara doğru ve etkili dinleme, konuşma, okuma becerisi kazandırılması yolunda önemli imkânlar sağlayacaktır (Coşkun, 2009; 47).

Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar daha çok dilin gramer boyutuyla ilgili olup; dilin psikolojik yönü göz ardı edilmiştir (Çelebi, 2012: 3). Konuyla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda ve ileri sürülen önerilerin de gramer boyutu ile ilgili

olması, araştırmacıları parçalar üstü birimlerin anlam ayırıcı olduğu ünlemlerle ilgili dinleme becerisine yönelik, dilin psikolojik yönüyle ilgili çalışma yapmaya sevk etmiştir. Öğretimin yalnızca sorunlar açısından ele alınması amaca ulaşmada yetersiz kalmakta; sorunların nasıl giderilmesi gerektiğine dair çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda ünlemlerin işlevsel öğretimine olanak verecek yöntemlerin üretilmesi de önem kazanmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin farklı duygu değeri taşıyan ünlemleri doğru algılamalarını ve dil becerilerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla yabancılara Türkçe öğretimi konusunda öneriler sunulacaktır.

2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye has duygu bildiren ünlem ifadelerini algılama durumlarını tespit etmek; duyguları algılamada ve iletmede parçalar üstü birimlerin önemini vurgulamaktır.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilerek araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerinin toplanma ve değerlendirilme süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi olayları ve olguları doğal koşulları içinde incelemeyi hedefleyen “betimsel” yöntemdir. Araştırmada “var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan” tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler; örneklemini ise Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi’ne bağlı TÖMER’de Türkçe öğrenen B2 seviyesinde 20 Gürcü, 20 Yemenli olmak üzere toplam 40 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır.

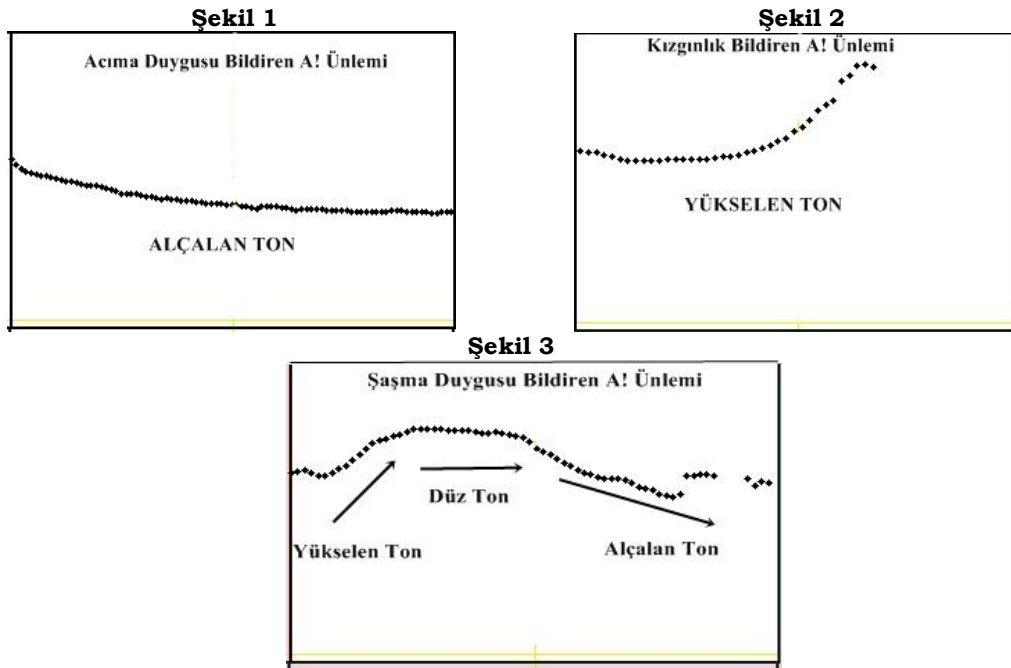
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada, farklı duyguları ifade eden beş farklı ünlem seçilmiş; seçilen her bir ünlem ile ilgili üç farklı duygu seçkisiz olarak belirlenmiştir. Ele alınan her bir ünlemin yansıttığı üçer duyguyu ifade eden 15 farklı cümle oluşturulmuş ve cümleler alanında uzman 5 kişiye sesletilerek kaydedilmiştir. Ses kayıtları, ana dili Türkçe olan 20 öğretmen adayına dinletilerek duyguyu en iyi ileten seslendirmeler tespit edilmiş; belirlenen seslendirmelere ilişkin üçü Türkçe öğretimi, üçü ölçme ve değerlendirme olmak üzere, altı alan uzmanının da görüşü alınarak hazırlanan “Yabancı Öğrencilerin Ünlemlerin Duygu Değerlerini Algılama Düzeylerini Belirleme Testi” ana dili Türkçe olan 20 öğretmen adayına uygulanarak teste son şekli verilmiştir. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi TÖMER’de 10 ay süreyle öğrenim gören B2 seviyesinde 20’si Gürcü, 20’si Yemenli olmak üzere toplam 40 yabancı öğrenciye ses kayıtları dinletilerek hazırlanan test uygulanmış; verilerin analizinde ise betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ünlemlerin sesletimindeki ton görüntüleri ve öğrencilerin dinledikleri her bir ünlemin bildirdiği üç farklı duyguyu algılama düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan “Yabancı Öğrencilerin Ünlemlerin Duygu Değerlerini Algılama Düzeylerini Belirleme Testi”ne verdikleri yanıtların değerlendirmeleri frekans ve yüzde değerleri ile tablolar hâlinde verilmektedir.

Üç Farklı Duygu Bildiren A! Ünleminin Sesletimindeki Ton Görüntüleri



Yukarıda verilen şekillerde, “a!” ünleminin bildirdiği üç farklı duygunun sesletimlerinde oluşan tonlar gösterilmektedir. Şekil 1’de acıma duygusu bildiren “a!” ünlemi *alçalan*, Şekil 2’de kızgınlık bildiren “a!” ünlemi ise *yükselen* tondan oluşmaktadır. Şaşma bildiren “a!” ünleminin ise sırasıyla *yükselen*, *düz* ve *alçalan* tondan oluştuğu şekil 3’te görülmektedir.

Tablo 1: A! Ünleminin “Duygu Değerlerini Algılama Düzeylerini Belirleme Testi” Sonuçları

A!	Acıma-üzüntü				Kızgınlık				Şaşkınlık			
	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%
Yemenli Öğrenciler	13	65	7	35	7	35	13	65	16	80	4	20
Gürcü Öğrenciler	12	60	8	40	3	15	17	85	12	60	8	40
Toplam	25	63	15	37	10	25	30	75	28	70	12	30

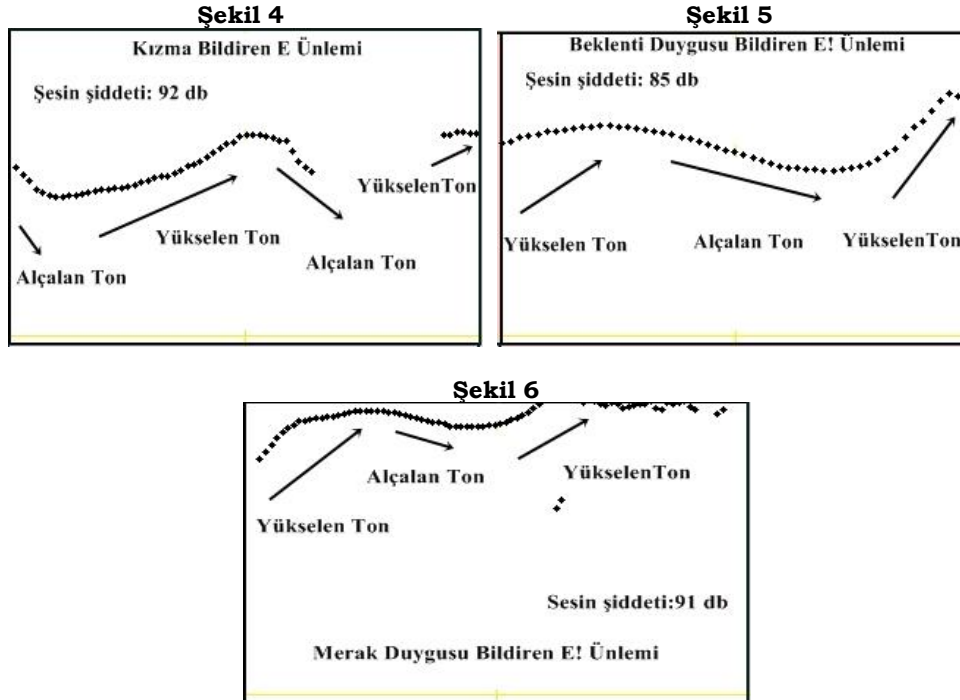
Yukarıdaki tabloda Yemenli ve Gürcü öğrencilerin “a!” ünleminin bildirdiği üç farklı duyguya verdikleri cevaplar görülmektedir. Tabloya göre:

Acıma duygusu bildiren “a!” ünlemine Yemenli öğrencilerden % 65 oranıyla 13 kişi doğru; % 35 oranıyla 7 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden ise; acıma duygusu bildiren “a!” ünlemine, % 60 oranıyla 12 kişi doğru; % 40 oranıyla 8 kişi yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tüm cevapları incelendiğinde ise “a!” ünlemine, % 63 oranıyla doğru; %37 oranıyla yanlış cevap verildiği tespit edilmiştir.

Kızma duygusu bildiren “a!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 35 oranıyla 7 kişi doğru; % 65 oranıyla 13 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden ise; kızma duygusu bildiren “a!” ünlemine, % 15 oranıyla 3 kişi doğru; % 85 oranıyla 17 kişi yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 10 kişinin % 25 oranıyla doğru; 30 kişinin ise % 75 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Şaşma duygusu bildiren “a!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 80 oranıyla 16 kişi doğru, % 40 oranıyla 4 kişi yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden ise, şaşma duygusu bildiren “a!” ünlemine % 60 oranıyla 12 kişi doğru; % 40 oranıyla 8 kişi yanlış cevap vermiştir. Genel olarak öğrencilerden 28 kişinin % 70 oranıyla doğru; 12 kişinin ise % 30 oranıyla yanlış cevap verdiği tespit edilmiştir.

Üç Farklı Duygu Bildiren E! Ünleminin Sesletimlerindeki Ton Görüntüleri



Yukarıda üç farklı duygu bildiren “e!” ünleminin sesletimlerine ait ton görüntüleri verilmektedir. Şekil 4’te “kızma” bildiren “e!” ünleminin sırasıyla *alçalan-yükselen-alçalan-yükselen* tonlardan oluştuğu ve ses şiddetinin 92 db olduğu; Şekil 5’te “beklenti” bildiren

e! ünleminin sırasıyla *yükselen-alçalan-yükselen* tonlardan oluştuğu ve ses şiddetinin ise 85 db olduğu ve Şekil 6'da "merak" bildiren "e!" ünleminin ise *yükselen-alçalan-yükselen* tondan oluştuğu ve sesin şiddetinin 91 db olduğu görülmektedir. Merak duygusu ile beklenti duygusuna ait ton görüntülerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir ancak anlam farkını 6 db olan sesin şiddet farkının meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 2: E! Ünleminin "Duygu Değerlerini Algılama Düzeylerini Belirleme Testi" Sonuçları

E!	Merak				Soru sorma-Beklenti				Kızgınlık			
	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%
Yemenli Öğrenciler	11	55	9	45	7	35	13	65	3	15	17	85
Gürcü Öğrenciler	8	40	12	60	4	20	16	80	3	15	17	85
Toplam	19	48	21	52	11	28	29	72	6	15	34	85

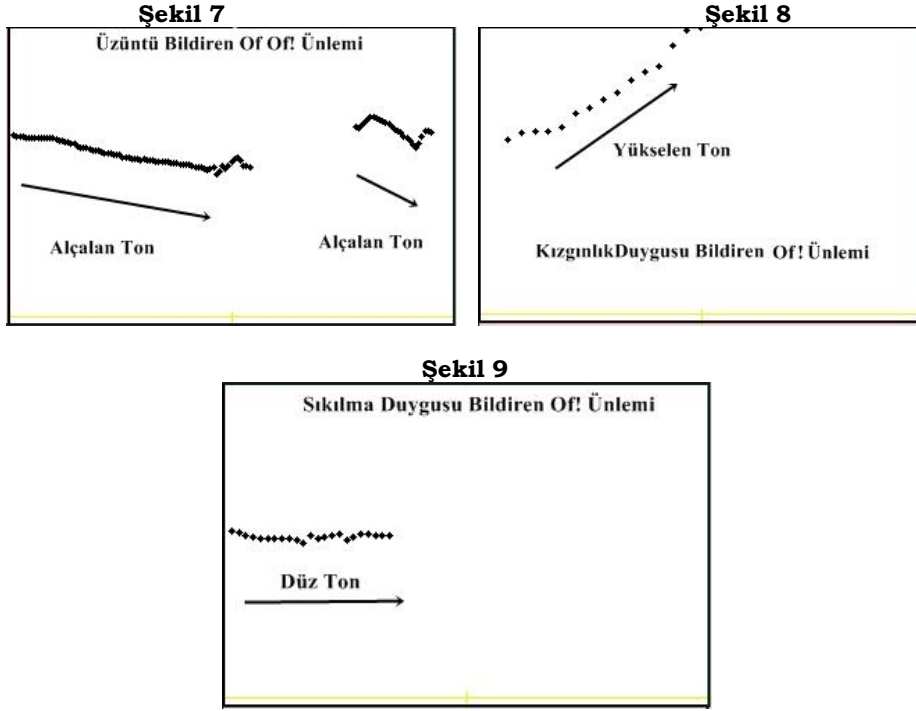
Yukarıdaki tabloda Yemenli ve Gürcü öğrencilerin "e!" ünleminin bildirdiği üç farklı duyguya verdikleri cevaplar görülmektedir. Tabloya göre:

Merak duygusu bildiren "e!" ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 55 oranıyla 11 kişi doğru; % 45 oranıyla 9 kişi yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden merak duygusu bildiren "e!" ünlemine, % 40 oranıyla 8 kişi doğru; % 60 oranıyla 12 kişi yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamı incelendiğinde "merak" duygusu bildiren "e!" ünlemine, % 48 oranıyla doğru; % 52 oranıyla yanlış cevap verildiği tespit edilmiştir.

Beklenti duygusu bildiren "e!" ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 35 oranıyla 7 kişi doğru; % 65 oranıyla 13 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden beklenti duygusu bildiren "e!" ünlemine, % 20 oranıyla 4 kişi doğru; % 80 oranıyla 16 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 11 kişinin % 28 oranıyla doğru; 29 kişinin ise % 72 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Kızgınlık duygusu bildiren "e!" ünlemine ise Yemenli öğrencilerden, % 15 oranıyla 3 kişi doğru, % 85 oranıyla 17 kişi yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden kızgınlık duygusu bildiren "e!" ünlemine % 15 oranıyla 3 kişi doğru; % 85 oranıyla 17 kişi yanlış cevap vermiştir. Genel duruma bakıldığında, öğrencilerden 6'sının % 15 oranıyla doğru; 34'ünün ise % 85 oranıyla yanlış cevap verdiği tespit edilmiştir.

Üç Farklı Duygu Bildiren Of! Ünleminin Sesletimlerindeki Ton Görüntüleri



Şekil 7’de genellikle ikileme yapılarak ifade edilen üzüntü-dertlenme bildiren “of!” ünleminin *alçalan* tondan oluştuğu; Şekil 8’de kızgınlık bildiren of! ünleminin *yükselen*; Şekil 9’da sıkılma duygusu bildiren of! ünleminin ise *düz* tondan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3: Of! Ünleminin “Duygu Değerlerini Algılama Düzeylerini Belirleme Testi” Sonuçları

Of!	Sıkılma-Bıkkınlık				Kızgınlık				Üzüntü-Dertlenme			
	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%
Yemenli Öğrenciler	17	85	3	15	16	80	4	20	3	15	17	85
Gürcü Öğrenciler	3	15	17	85	20	100	0	-	10	50	10	50
Toplam	20	50	20	50	36	90	4	10	13	33	27	67

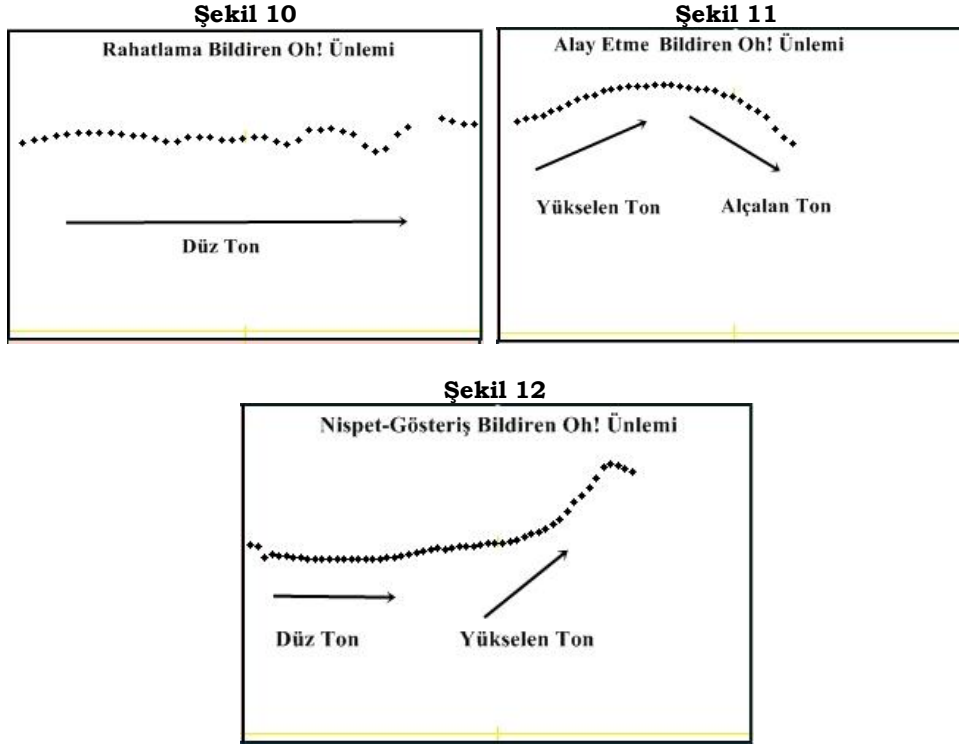
Yukarıdaki tabloda Yemenli ve Gürcü öğrencilerin “of!” ünleminin bildirdiği üç farklı duyguya verdikleri cevaplar görülmektedir. Tabloya göre:

Sıkılma- bıkkınlık bildiren “of!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 85 oranıyla 17 kişi doğru; % 15 oranıyla 3 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden sıkılma-bıkkınlık duygusu bildiren “of!” ünlemine, % 15 oranıyla 3 kişi doğru; % 85 oranıyla 17 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 20 kişinin % 50 oranıyla doğru; 20 kişinin ise % 50 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Kızgınlık bildiren “of!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 80 oranıyla 16 kişi doğru; % 20 oranıyla 4 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden kızgınlık duygusu bildiren “of!” ünlemine, % 100 oranıyla tamamı doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 36 kişinin % 90 oranıyla doğru; 4 kişinin ise % 10 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Üzüntü- Dertlenme bildiren “of!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 15 oranıyla 3 kişi doğru; % 85 oranıyla 17 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden üzüntü duygusu bildiren “of!” ünlemine, % 50 oranıyla 10 kişi doğru; % 50 oranıyla 10 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 13 kişinin % 33 oranıyla doğru; 27 kişinin ise % 67 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Üç Farklı Duygu Bildiren Oh! Ünleminin Sesletimlerindeki Ton Görüntüleri



Yukarıda verilen şekillerde, “oh!” ünleminin bildirdiği üç farklı duygunun sesletimlerinde oluşan tonlar görülmektedir. Şekil 10’da rahatlama duygusu bildiren “oh!” ünleminin *düz*, Şekil 11’de alay etme bildiren “oh!” ünleminin *yükselen-alçalan*, şekil 12’de şaşma bildiren “oh!” ünleminin ise *düz-yükselen* tondan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4: Oh! Ünleminin “Duygu Değerlerini Algılama Düzeylerini Belirleme Testi” Sonuçları

Oh!	Rahatlık				Alay Etme				Nispet- Gösteriş			
	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%
Yemenli Öğrenciler	13	65	7	35	5	25	15	75	8	40	12	60
Gürcü Öğrenciler	18	90	2	10	5	25	15	75	12	60	8	40
Toplam	31	78	9	22	10	25	30	75	20	50	20	50

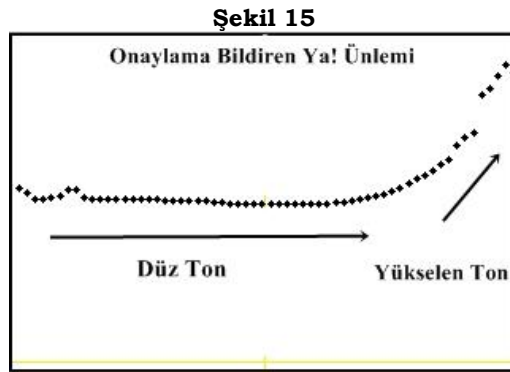
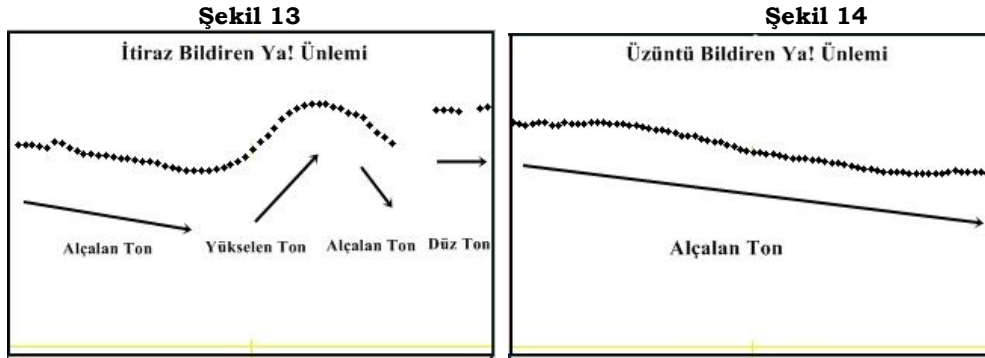
Yukarıdaki tabloda Yemenli ve Gürcü öğrencilerin “oh!” ünleminin bildirdiği üç farklı duyguya verdikleri cevaplar görülmektedir. Tabloya göre:

Rahatlama bildiren “oh!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 65 oranıyla 13 kişi doğru; % 35 oranıyla 7 kişi yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden rahatlama duygusu bildiren “oh!” ünlemine, % 90 oranıyla 18 kişi doğru; % 10 oranıyla 2 kişi yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 31 kişinin % 78 oranıyla doğru; 9 kişinin ise % 22 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Alay Etme bildiren “oh!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 25 oranıyla 5 kişi doğru; % 75 oranıyla 15 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden alay etme duygusu bildiren “oh!” ünlemine, % 25 oranıyla 5 kişi doğru; % 75 oranıyla 15 kişi yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 10 kişinin % 25 oranıyla doğru; 30 kişinin ise % 75 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Nispet- Gösteriş bildiren “oh!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 40 oranıyla 8 kişi doğru; % 60 oranıyla 12 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden nispet-gösteriş duygusu bildiren “oh!” ünlemine, % 60 oranıyla 12 kişi doğru; % 40 oranıyla 8 kişi yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 20 kişinin % 50 oranıyla doğru; 20 kişinin ise % 50 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Üç Farklı Duygu Bildiren Ya! Ünleminin Sesletimlerindeki Ton Görüntüleri



“Ya!” ünleminin bildirdiği üç farklı duygunun sesletimlerinde oluşan tonlar yukarıda şekiller halinde gösterilmektedir. Şekil 13’de itiraz duygusu bildiren “ya!” ünleminin *alçalan-yükselen-alçalan ve düz* tondan; Şekil 14’te üzüntü bildiren “ya!” ünleminin

alçalan tondan ve son olarak Şekil 15'te onaylama bildiren “ya!” ünleminin *düz ve yükselen* tondan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 5: Ya! Ünleminin “Duygu Değerlerini Algılama Düzeylerini Belirleme Testi” Sonuçları

Ya!	İtiraz				Üzüntü				Onaylama			
	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%	Doğru	%	Yanlış	%
Yemenli Öğrenciler	10	50	10	50	18	90	2	10	8	40	12	60
Gürcü Öğrenciler	11	55	9	45	16	80	4	20	11	55	9	45
Toplam	21	52	19	48	34	85	6	15	19	48	21	52

Yukarıdaki tabloda Yemenli ve Gürcü öğrencilerin “ya!” ünleminin bildirdiği üç farklı duyguya verdikleri cevaplar görülmektedir. Tabloya göre:

İtiraz bildiren “ya!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 50 oranıyla 10 kişi doğru; % 50 oranıyla 10 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden itiraz duygusu bildiren “ya!” ünlemine, % 55 oranıyla 11 kişi doğru; % 45 oranıyla 9 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 21 kişinin % 52 oranıyla doğru; 19 kişinin ise % 48 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Üzüntü bildiren “ya!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 90 oranıyla 18 kişi doğru; % 10 oranıyla 2 kişi yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden üzüntü duygusu bildiren “ya!” ünlemine, % 80 oranıyla 16 kişi doğru; % 20 oranıyla 4 kişi ise yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 34 kişinin % 85 oranıyla doğru; 6 kişinin ise % 15 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Onaylama bildiren “ya!” ünlemine Yemenli öğrencilerden, % 40 oranıyla 8 kişi doğru; % 60 oranıyla 12 kişi yanlış cevap vermiştir. Gürcü öğrencilerden onaylama duygusu bildiren “ya!” ünlemine, % 55 oranıyla 11 kişi doğru; % 45 oranıyla 9 kişi yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin tamamının vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 19 kişinin % 48 oranıyla doğru; 21 kişinin % 52 oranıyla yanlış cevap verdiği görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yabancı öğrencilerin “a!” ünleminin duygu değerlerini algılama düzeylerini belirleme testine verdikleri yanıtlara göre, tüm öğrencilerin “a!” ünleminin bildirdiği duygulardan “şaşma”yı % 70, “acıma”yı % 63 oranlarıyla doğru algıladıkları tespit edilmiştir. *Kızma* bildiren a! ünlemine ise öğrencilerin % 75’inin yanlış cevap verdiği görülmüştür.

2. öğrencilerin “e!” ünleminin duygu değerlerini algılama düzeylerini belirleme testine verdikleri yanıtlara göre, öğrencilerin % 85’inin “e!” ünleminin bildirdiği duygulardan “kızgınlık”ı, % 73’ünün “beklenti”yi, % 53’ünün de “merak” duygusunu yanlış algıladığı tespit edilmiştir.

3. Öğrencilerin “of!” ünleminin duygu değerlerini algılama düzeylerini belirleme testine verdikleri yanıtlara göre, “kızgınlık”ı % 90 oranıyla doğru algıladıkları , “sıkılma ve bıkkınlık” duygusunu % 50 oranıyla doğru algıladıkları, “üzüntü-dertlenme” duygusunu % 68 oranıyla yanlış algıladıkları tespit edilmiştir.

4. Öğrencilerin “oh!” ünleminin duygu değerlerini algılama düzeylerini belirleme testine verdikleri yanıtlara göre, öğrencilerin “oh!” ünleminin bildirdiği duygulardan “rahatlama”yı % 78 oranıyla doğru algıladıkları, “nispet-gösteriş” duygusunu % 50 oranıyla doğru algıladıkları, “alay etme” duygusunu % 75 oranıyla yanlış algıladıkları tespit edilmiştir.

5. Öğrencilerin “ya!” ünleminin duygu değerlerini algılama düzeylerini belirleme testine verdikleri yanıtlara göre, öğrencilerin % 85’i “ya!” ünleminin bildirdiği “üzüntü” duygusuna; % 53’ü “itiraz” duygusuna doğru cevap vermişlerdir. “Onaylama” duygusunu ise % 52 oranıyla yanlış algıladıkları tespit edilmiştir.

6. Genel olarak tüm ünlemlere verilen cevaplar incelendiğinde, yabancı öğrencilerin en çok sırasıyla *ya!*, *of!*, *al!*, *oh!* ve son olarak da *e!* ünlemlerinin bildirdiği duygulara doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye Türkçesinde farklı duyguları tek bir ifadede barındıran bazı ünlemlerin sesletim sırasında Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki yabancı öğrenciler tarafından doğru şekilde algılanmadığı; Yemenli öğrencilerin Gürcü öğrencilere göre ünlemleri algılayıp tanımlama düzeylerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Hem ana dili hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilere parçalar üstü birimlerin işlevlerini fark ettirerek ünlem ifadelerini doğru algılayabilmelerini ve ifade edebilmelerini sağlamak için vurgu ve tonlama çalışmaları yaptırılmasının; parçalar üstü birimleri görünür hale getirmenin faydalı olacağı ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

- Sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmeyi sağlamak amacıyla verilen dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerisi ile ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- Öznel yargıların ve duyguların hâkim olduğu konuşma dilinde bu duygular ünlemler aracılığıyla aktarıldığından dil öğretiminde de konuşma dili ve ünlemlerin öğretimine öncelik verilmelidir.
- Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme, konuşma ve sesli okuma becerilerini geliştirmek, duygu değeri taşıyan ünlemlerin işlevlerini kavramalarını sağlamak amacıyla Türkçe dersleri, uzmanlar tarafından seslendirilmiş, içinde ünlemlerin bulunduğu farklı türlerde metinler içeren işitsel materyaller aracılığıyla işlenmelidir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi veren TÖMER vb. kurumlarda öğrencilerin sözcükleri doğru sesletmelerini sağlamak amacıyla öğrencilere ses analizi programlarıyla vurgu ve tonlama çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Dinlenileni algılama ve konuşulanı algılatma becerilerini ölçmek ve değerlendirmek, diğer becerilerin ölçülüp değerlendirilmesine göre daha zordur. Öğretmenin elinde öğrencinin dinlediğine dair somut herhangi bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Dolayısıyla söz konusu duygu değerlerinin parçalar üstü birimlerle ayırt edilebileceği

ses analiz programları öğrencilere sesletim çalışmaları yaptırılırken alternatif bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

- Ünlemlerin ifade ettikleri duyguları ve işlevlerini aktaran farklı cümleler öğrencilere dinletilerek öğrencilerin uygulamalı bir şekilde öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- Parçalar üstü birimlerin anlam ayırıcı özelliğe sahip olduğu ünlemler, eşadlı sözcükler, farklı tonlamalarla farklı anlamlar içeren cümleler öğrenciler tarafından seslendirilmeli, kayıt altına alınmalı, bu seslendirmeler öğretmen eşliğinde dinlenmeli ve öğrencilere öğretmen tarafından dönütler verilmelidir.

KAYNAKLAR:

- AÇIK, Fatma (2008). (Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu” 2008) Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.
- ARSLAN, Mustafa; ADEM, Ergin (2010). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı*. Dil Dergisi, S.147, s. 63-86.
- ARSLAN, Mustafa; GÜRDAL, Ahmet (2012). *Yabancılar Görsel Ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi*, Kastamonu Eğitim Dergisi, C. 20, S. 1, s. 255-270.
- ARSLAN, Mustafa; GÜRSOY, Aynur (2008). *Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması*. Ege Eğitim Dergisi, S. 2, s. 109-124.
- ATABAY, Neşe; ÖZEL, Sevgi; KUTLUK, İbrahim (2003). *Sözcük Türleri*. Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- BÖLÜKBAŞ, Fatma (2012). *The Effects of Language Similarities On Turkish Learning Processes of Students From The Balkan Countries*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 1, S. 41, s. 133-140.
- BÖREKÇİ, Muhsine (2009). *Türkiye Türkçesinde Yapı ve İşlev Bakımından Sözcükler*. Eser Ofset Matbaacılık, Erzurum.
- BÜYÜKASLAN, Ali (2007). *Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler : Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri*. Erişim:http://www.turkofoni.org/yabancilara-turkce/ali_buyukaslan_yabanci_dil_turkce.pdf.
- CANDAŞ KARABABA, Z. Canan (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42/2, s. 265-277.
- COŞKUN, M. Volkan. (2010). *Türkçenin Ses Bilgisi*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık; İstanbul.
- COŞKUN, M. Volkan. (2009). *Ana Dili Eğitiminde Parçalar üstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması*, Bilig, S. 48, s. 41-52.
- ÇELEBİ, Safa. (2012). *Karşılaştırmalı Vurgu Sistemleriyle Türkçe Öğretimi (Türkçe-İngilizce Örneği)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.

- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (1983). *Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Yanlışlar*. Türk Dili, S. 379-380, s. 88-94.
- DAŞDEMİR, Muharrem (2014). Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Söz Dizimi, Eser Basım Yayınları, Erzurum.
- DUMAN, G.B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,1(2),1-8.
- ERGİN, Muharrem (1999). Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basın/ Yayın/ Tanıtım, İstanbul.
- GÖÇER, Ali (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi*. Erişim: http://turkoloji.cu.edu.tr/makale_sistem/tumview.php?id=8112
- GÖÇER, Ali; MOĞUL, Selçuk (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış*. Turkish Studies, 6/3, s. 797- 810.
- İŞCAN, Adem (2011). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi*. Turkish Studies, 6/13, s. 939-948.
- İŞCAN, Adem (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedia'nın (Telkin Yöntemi) Kullanımı*. Turkish Studies, 6/1, s. 1317-1322.
- KARA, Mehmet (2011). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği*. Journal of World of Turks, S. 3, s. 157-194.
- KARA, Mehmet (2013). *Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları*. Turkish Studies, S. 8/4, s. 939-950.
- KARAAĞAÇ, Günay (2012). Türkçenin Dil Bilgisi, Akçağ Yay., Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KORKMAZ, Zeynep (2009). Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi, TDK yay., Ankara.
- KUZECİ, Deniz (2007). *Yabancı dil öğretiminde genel becerilerin kazandırılması*. Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi, S. 18, s. 13-27.
- MELANLIOĞLU, Deniz; KARAKUŞ TAYŞI, Esra; ÖZDEMİR, Banu (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullanımı*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C. 9, S.19, s. 241-256.
- SARIÇOBAN, Arif (2004). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Türki Öğrencilerin Güdü Ve Tutumlarının Başarıya Etkisi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.3, S.1,
- TEMUR, Turan (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, S.29, s. 303-319.

- TOSUN, Cengiz (2005). *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi*. Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.1, No.1, p. 22-28.
- UNGAN, Suat (2006). *Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.15, s. 217-226.
- USLU, Zeki (2005). *Edim Bilim ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri*. Dil Dergisi, S. 127, s. 34-43.
- YORULMAZ, Murat. (2009). *Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.