TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI

TÜRKÇE VE KORECENİN KARŞILAŞTIRMALI YAPIYA GÖRE KORECE ÖĞRETİM SIRASI VE ÖĞRETİM FAKTÖRLERİ

Doktora Tezi

YANG, Soyoung

Ankara – 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI

TÜRKÇE VE KORECENİN KARŞILAŞTIRMALI YAPIYA GÖRE KORECE ÖĞRETİM SIRASI VE ÖĞRETİM FAKTÖRLERİ

Doktora Tezi

YANG, Soyoung

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mahmut Ertan GÖKMEN

Ankara – 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI

TÜRKÇE VE KORECENİN KARŞILAŞTIRMALI YAPIYA GÖRE KORECE ÖĞRETİM SIRASI VE ÖĞRETİM FAKTÖRLERİ

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mahmut Ertan GÖKMEN

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı	**İmzası**
1.- Prof. Dr. Mahmut Ertan GÖKMEN	
2.- Prof. Dr. Dilek PEÇENEK	
3.- Prof. Dr. S. Göksel TÜRKÖZÜ	
4.- Prof. Dr.Abdürreşit Celil KARLUK	
5.- Doç. Dr. Pınar ALTUNDAĞ	

Tez Savunması Tarihi

24 Mart 2023

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Prof. Dr. Mahmut Ertan GÖKMEN danışmanlığında hazırladığım "TÜRKÇE VE KORECENİN KARŞILAŞTIRMALI YAPIYA GÖRE KORECE ÖĞRETİM SIRASI VE ÖĞRETİM FAKTÖRLERİ (Ankara.2023)" adlı doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih: 24 Mart 2023

YANG, Soyoung

ÖNSÖZ

Türkiyede ilk Kore dili eğitim kurumu olan Ankara üniversitesi 1988 yılında açıldıktan sonra 1998 yılında Erciyes üniversitesi ve 2016 yılında İstanbul üniversitesi olarak günümüzde Türkiye'de 3 üniversitede gelişmiş Kore dili ve Edebiyatı eğitimi için yeni dönem başlamıştır. Bu durumda Türkiye'de yapılan Kore dili eğitimi için artık daha kapsamlı çalışmalar sürdürebilir ve bu çalışma bu yeni dönem sayesinde gerçekleştirilebilir.

Türkçe ve Korece çok benzediği için Korece öğrenirken Türkçe'ye göre öğrencilerin beklentilerinden kaynaklanan çok hata vardır. Aynı dil grubu olmasına rağmen bu çalışma, Karşılaştırmalı yapıya göre net bir şekilde farklılığı ve bezerlikleri iyice tanıyıp buna dayanan öğretim sırası ve öğretim modeli kurması, şimdiye kadar yapılan teorik Karışlaştırmalı analiz çalışmalarının sınırını aşıp pratik ve gerçekçi bir eğitim için önemli bir adım atmaktadır.

Tezi tamamlamamda gönülden destek veren ve bütün yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Mahmut Ertan Gökmen'e içtenlikle teşekkür ediyorum. Çalışmam için ihtiyacım olanlara cömertçe izin verdiği için Sayın Prof. Dr. S. Göksel Türközü ve çalışmanın daha verimli olması için doğru öğütler veren Doç. Dr. Pınar Altundağ'a da içtenlikle teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışma için büyük yardımlar olan Dr. Eunmi Yu'ye içtenlikle teşekkürlerimi sunuyorum. Öğr.Gör. S. Yeşim Ferendeci, Dr. Junghye Lee, Dr. Dursun Eşsiz'a da içtenlikle teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmama gönülden katılan melek gibi sevimli öğrencilerimize ve Arş.Gör.Yasin Taşdemir, Nuray Nurhan

Beyza Tuğçe Toraman’a da içtenlikle teşekkürlerimi sunuyorum. Uzun zaman sabır gösteren harika eşim ve kızlarıma da içtenlikle teşekkürlerimi sunuyorum. Hasta bir durumdayken gönülden destek veren ebeveynlerime de sevgi ve saygılarımı sunuyorum. Her şeyden önce her şeyi mümkün kılana övgülerimi ve minnettarlığımı sunuyorum.

YANG, Soyoung

Ankara, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ i

İÇİNDEKİLER iii

TABLOLAR LİSTESİ ix

ŞEKİLLER LİSTESİ xiii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. TEZİN ADI 1

1.2. TEZİN KONUSU 1

1.2.1.KAVRAM VE TERİMLER 2

1.3. TEZİN AMACI 2

1.4. ARAŞTIRMA VARSAYIMI 3

1.5. ARAŞTIRMA SORULARI 6

1.6. TEZİN ÖNEMİ 7

1.7. ARAŞTIRMA YONTEMİ 9

1.8. ARAŞTIRMA SINIRLILIKLARI 13

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. KORE DİLİ EĞİTİMİNDE ANALİZ KRİTERLERİNİN BELİRLENMESİ 14

2.2. AYNI DİL GRUBUNDAKİ ÇALIŞMALAR 17

2.2.1. Japon öğrenciler için Korece Öğretimi Çalışmaları 18

2.2.2. Moğol öğrenciler için Korece Öğretimi Çalışmaları 24
2.2.3. Türk öğrenciler için Korece Öğretimi Çalışmaları 26
2.3. HİYERARŞİ 44
2.3.1. Ayrımsal Çözümleme Perspektifi 46
2.3.2. Hata Çözümlemesi Perspektifi 52
2.3.3. Hata Değerlendirmesi Perspektifi 56
2.3.4. Hiyerarşi Çalışmaları 67
2.4. ÖĞRETİM SIRASI 72
2.4.1. Seçim ve Düzenlemenin Temel İlkeleri 72
2.4.2. Sıklık ve Zorluk 78
2.5. DERS ETKENLERİ 83
2.5.1. Cinsiyet 84
2.5.2. Anadil Kullanımı 85
2.5.3. Tümevarımsal (ÖRTÜK) ve Tümdengelimsel (AÇIK) 88
2.5.4. Girdi Yönlendirme ve Çıktı Yönlendirme 91

3. BÖLÜM

ÇALIŞMA YÖNTEMİ VE UYGULAMA

3.1. ÇALIŞMA PROSEDÜRÜ 95
3.2. VERİLERİN TOPLANMASI 97
3.3. ÇALIŞMA PROSEDÜRÜ ÇÖZÜMLEMESİ 98
3.3.1. Karşılaştırmalı Yapılar 98
3.3.2. Hata Sıklık Hiyerarşisi 101
3.3.3. Test Zorluğu Hiyerarşisi 101

3.3.4. Öğrenci Psikolojik Zorluk Hiyerarşisi 104
3.3.5. Birleşik Zorluk Hiyerarşisi 104
3.3.6. Hata Önemi Hiyerarşisi 105
3.3.7. Öğretim İçeriklerinde Sıklık Hiyerarşisi 105
3.3.8. Öncelik ve Ağırlık Hiyerarşisi 106
3.3.9. Öğretim Sırası 107
3.3.10. Öğrenme Sürecindeki Değişken Etkenleri 107

4. BÖLÜM

ANALİZLER VE YORUMLAR

4.1. HİYERARŞİ 109
4.1.1. Hata Sıklık Hiyerarşisi 109
4.1.1.1. Sıklık Belirlenmesi 109
4.1.1.2. Hata Örüntüleri 112
4.1.1.3. Eğitim kurumlarına göre Sıklık Analizi 118
4.1.2. Zorluk Hiyerarşisi 118
4.1.2.1. Yazı Zorluk Hiyerarşisi 119
4.1.2.2. Test Zorluk Hiyerarşisi 120
4.1.2.3. Öğrenim Psikolojik Zorluk Hiyerarşisi 121
4.1.2.4. Birleşik Zorluk Hiyerarşisi'nin tanımlanması 123
4.1.3. Hata Önemi Hiyerarşisi 125
4.1.4. Öğretim İçeriklerinde Sıklık Hiyerarşisi 127
4.1.4.1 Ders Kitaplarındaki Öğretim içeriklerinde Sıklık Hiyerarşisi 127
4.1.4.2. Karışlaştırmalı Yapıya göre Ders içerikleri 128
4.1.5. Öncelik ve Ağırlık Hiyerarşisi 144
4.1.5.1. Ağırlık Hiyerarşisi tanımlanması 144

4.1.5.2. Öncelik Hiyerarşisi tanımlanması 146
4.1.6. Hiyerarşilerin Analiz Sonuçları 149
4.1.6.1. Hiyerarşilerin Sıraları 149
4.1.6.2. Hiyerarşilerin Korelasyonu 150
4.2. ÖĞRETİM SIRASI 152
4.2.1. Çekim Ekleri Öğretim Sırası 152
4.2.1.1. Çekim Ekleri Öncelik Sırası 152
4.2.1.2. Çekim Ekleri Öğretim Sırasında Öncelik ve Ağırlık 159
4.2.2. Bağlantı İfadeleri Öğretim Sırası 161
4.2.2.1. Bağlantı İfadeleri Öncelik Sırası 161
4.2.2.2. Bağlantı İfadeleri Öğretim Sırasında Öncelik ve Ağırlık 170
4.3. ÖĞRETİM FAKTÖRLERİ 175
4.3.1 Anket Sorgulama Değerlendirmesi 175
4.3.2. Ders Etkenleri Arasında Bağlantısallık Analizi 179
4.3.2.1. Okullara göre Analiz Sonuçları 181
4.3.2.2. Cinsiyete göre Analiz Sonuçları 185
4.3.2.3. Açıklama yöntemine göre Analiz Sonuçları 186
4.3.2.4. Ders merkezciliğine göre Analiz Sonuçları 187
4.3.2.5. En Zor yapıya göre Analiz Sonuçları 189
4.3.3. Karşılaştırmalı Yapıya göre Etkili Sınıf Faktörleri 191
4.3.3.1. 'Türkçe ve Korece'de aynı' yapıda etkili olan Sınıf Faktörleri 192
4.3.3.2. 'Türkçe'de Çoklu Karşılıklı' yapıda Etkili olan Sınıf Faktörleri.....193
4.3.3.3. 'Türkçe'ile Farklı' yapıda etkili olan Sınıf Faktörleri.....195
4.3.3.4. 'Türkçe'de Bulunmayan' yapıda e etkili olan Sınıf Faktörleri 197
4.3.3.5. 'Korece'de Çoklu Karşılıklı' yapıda Etkili olan Sınıf Faktörleri.....199

4.3.3.6. ‘Türkçe’de Bulunmayıp Korece’de Bölünmüş olan’ yapıda Etkili olan Sınıf Faktörleri 200

4.3.3.7. Türkçe Kullanım Gereksinimi Analizi 206

4.3.4. Karşılaştırmalı yapıların Öğretim Faktörlerinin Özellikleri 208

5. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

SONUÇ 223

KAYNAKÇA 240

EKLER

EK-1....269

EK-2....288

EK-3....294

ÖZET 297

ABSTRACT 301

초록 305

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Lado'nun sözcüksel zorluk kalıpları **48**

Tablo 2. Prator'nun sözcüksel zorluk kalıpları **49**

Tablo 3. Ayrımcı işlev ögelerinin cinsiyete göre düzenlenmesine ilişkin önceki araştırmaların özeti **85**

Tablo 4. Katılımcı Verileri **98**

Tablo 5. Modifiye Karşılaştırmalı yapı **100**

Tablo 6. Seviye ve Karşılaştırmalı yapıya göre Test dil bilgisi ifadeleri **102**

Tablo 7. Açık uçlu Sorular için Puanlama Kriterleri **103**

Tablo 8: Ağırlık Hiyerarşisi oluşturma aşamaları **106**

Tablo 9. Yazı hata sebepleri sıklık oranı **110**

Tablo 10. Seviyeye göre Hata Sıklıkları **111**

Tablo 11. 'Korecede Çoklu Karşılıklı' yapının Hataları **113**

Tablo 12.'Türkçe ile Farklı' yapının Hata Hataları **114**

Tablo 13.'Türkçede Bulunmayan' yapının Hataları **115**

Tablo 14.'Türkçede Bulunmayıp Korecede Bölünmüş olan' yapının Hataları **116**

Tablo 15.'Türkçede Bulunmayıp Korecede Bölünmüş olan' yapının Hata Detayları .. **116**

Tablo 16.'Türkçe ile Aynı' yapının Hataları **117**

Tablo 17.'Türkçede Çoklu Karşılıklı' yapının Hataları **117**

Tablo 18. Test Sonuç betimleyici İstatistikleri **121**

Tablo 19. Öğrenme Psikolojik Zorluğu Değerlendirme **122**

Tablo 20. Birleşik Zorluk Değerlendirmesi **123**

Tablo 21. Hata Önemi Anket değerlendirmesi **126**

Tablo 22. 'Türkçe ile Aynı' yapının Öğretim içerikleri **128**

Tablo 23. 'Türkçede Çoklu Karşılıklı' yapının Öğretim içerikleri **130**

Tablo 24. ‘Türkçe ile Farklı’ yapının Öğretim içerikleri.....133
Tablo 25. ‘Türkçede Bulunmayan’ yapının Öğretim içerikleri.....134
Tablo 26. ‘Korecede Çoklu Karşılıklı’ yapının Öğretim içerikleri.....135
Tablo 27.‘Türkçede Bulunmayıp Korecede Bölünmüş olan’ yapının Öğretim içerikleri.....143
Tablo 28. Ağırlık Hiyerarşisi oluşumu.....144
Tablo 29. Öncelik Hiyerarşisi oluşumu.....147
Tablo 30. Hiyerarşilerin Sıraları.....149
Tablo 31. Hiyerarşilerin Korelasyonu.....151
Tablo 32. Cümle Yapısı ve Hesaplanma Puanı.....153
Tablo 33. Hiyerarşisine göre Hesaplanma Puanı.....154
Tablo 34. Çekim ekleri Öncelik Modelleri.....156
Tablo 35. Cümle Yapısı Merkezli Çekim eklerinin Öncelik Sırası.....157
Tablo 36. Ortak Özellikleri olan Çekim ekleri.....158
Tablo 37. Çekim eklerinin Ağırlık Sırası.....160
Tablo 38. Çekim eklerinin Öncelik sırası ile Ağırlık sırası Kıyaslanması.....161
Tablo 39. Bağlantı ifadeleri Öncelik Modelleri.....164
Tablo 40. Kapsamlı Kolaylıklı Ortalama Öncelik Sırası.....167
Tablo 41. Ortak Özellikleri olan Bağlantı ifadeleri.....169
Tablo 42. Bağlantı ifadelerinin Ağırlığı.....171
Tablo 43. Bağlantı ifadelerinin Öncelik Sırası ile Ağırlık Sırasının Kıyaslanması.....173
Tablo 44. Anket Sorgulamasının Cevap oranları.....178
Tablo 45. Sınıf faktörleri arasındaki Bağlantısallık Analizi sonuçları.....180
Tablo 46. Okullara göre Cinsiyet Dağılımı.....182
Tablo 47. Okullara göre Ders Öğrenim Tarzı Tercihleri.....183
Tablo 48. Okullara göre En Zor yapı(1.yapı~6.yapı).....184

Tablo 49. Okullara göre Daha Zor yapı(5.yapı ve 6.yapı arası) **187**

Tablo 50. Cinsiyete göre En Zor yapının seçmesi **186**

Tablo 51.Açıklama Yöntemine göre Türkçe Gereksinimi **187**

Tablo 52. Ders Merkezciliğine göre Öğrenim Tarzı Tercihleri **188**

Tablo 53. En Zor yapının seçimine göre Daha Zor yapı Seçimi **190**

Tablo 54. Sınıf faktörlerinin 'Türkçe ile Aynı' yapıya Etkileri **192**

Tablo 55. Sınıf faktörlerinin 'Türkçede Çoklu Karşılıklı' yapıya Etkileri **194**

Tablo 56. Sınıf faktörlerinin 'Türkçe ile Farklı' yapıya Etkileri **196**

Tablo 57. Sınıf faktörlerinin 'Türkçe de Bulunmayan' yapıya Etkileri **198**

Tablo 58. Sınıf faktörlerinin 'Korece de Çoklu Karşılıklı' yapıya Etkileri **200**

Tablo 59. Sınıf faktörlerinin 'Türkçe de Bulunmayıp Korecede Bölünmüş olan' yapıya Etkileri **202**

Tablo 60. Sınıf faktörlerinin Karşılaştırmalı yapıya göre etkileri **204**

Tablo 61. Karşılaştırmalı yapının Türkçe kullanım Gereksinimine Etkisi **208**

Tablo 62.'Korecede Çoklu Karşılıklı' yapının hiyerarşileri **209**

Tablo 63. 'Korecede Çoklu Karşılıklı' yapının en çok görülen Öğretim içerikleri **211**

Tablo 64. 'Türkçede Bulunmayıp Korecede Bölünmüş olan' yapının Hiyerarşileri **214**

Tablo 65.'Türkçede Çoklu Karşılıklı' yapının Hiyerarşileri **216**

Tablo 66. 'Türkçede Bulunmayan' yapının Hiyerarşileri **218**

Tablo 67. 'Türkçe ile Aynı' yapının Ders İçerikleri Örneği **220**

Tablo 68. 'Türkçe ile Farklı' yapının hiyerarşileri **221**

Tablo 69. Çekim Eklerinin Öğretim Sırası **228**

Tablo 70. Bağlantı İfadelerinin Öğretim Sırası **230**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İletişimin derecesini etkileyen üç unsur **8**

Şekil 2. Araştırma şeması **12**

Şekil 3. Seviyeye göre Hata Sıklıkları **112**

Şekil 4. Eğitim kurumlarına göre Hata Sebepleri **118**

Şekil 5. Hata Sayısı ve Hatalı Dil bilgisi(hatalı içerikler) Türünün İlişkisi **119**

Şekil 6. Hata Sayısı ve Hatalı dilbilgisi Türü Karışlaştırması **120**

Şekil 7. Test Puanları **121**

Şekil 8. Öğrenme Psikolojik Zorluk Hiyerarşisi **122**

Şekil 9. Birleşik Zorluk Hiyerarşisi **124**

Şekil 10. Birleşik Zorluk Hiyerarşisi Olgular **124**

Şekil 11. Birleşik Zorluk Hiyerarşisi Olgularının Vurguları **125**

Şekil 12. Hata Önemi Hiyerarşisi **127**

Şekil 13. Öğretim İçeriklerinde Sıklık Hiyerarşisi **128**

Şekil 14. Ağırlık Hiyerarşisi **145**

Şekil 15. Ağırlık Hiyerarşisi Olguları **145**

Şekil 16. Ağırlık Hiyerarşisi Olgularının Vurguları **146**

Şekil 17. Öncelik Hiyerarşisi **147**

Şekil 18. Öncelik Hiyerarşisi Olguları **148**

Şekil 19. Öncelik Hiyerarşisi Olgularının Vurguları **149**

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. TEZİN ADI

Tezin adı, " TÜRKÇE VE KORECENİN KARŞILAŞTIRMALI YAPIYA GÖRE KORECE ÖĞRETİM SIRASI VE ÖĞRETİM FAKTÖRLERİ"dir.

1.2. TEZİN KONUSU

Çalışmanın konusu, Kore dilini öğrenen Türk öğrencileri için etkili Korece öğretimini gerçekleştirmek amacıyla karşılaştırmalı yapıya göre hiyerarşiler kurup etkili **öğretim sırası**nı ve **öğretim faktörü**nü belirlemektir.

Bu amaçla, ilk olarak, Türkçeye göre **ayrımsal çözümleme** açısından iki dil arasındaki benzerliklere ve farklılıklara göre karşılaştırmalı yapı belirlenmiştir. Ona göre öğrenim zorluğu, ders kitaplarındaki eğitim içeriklerinde sıklık ve anadil konuşucusu tarafından öğrenci **hatalarının değerlendirilmesi** incelenip hiyerarşi tanımlanmıştır.

Ardından, etkili **öğretim sırası**nı belirlemek için çekim ekleri, bağlantı ifadelerini Korece yapısal ilkelerine göre düzenlendikten sonra karşılaştırmalı yapıya göre hiyerarşilerden bütünleşik yaklaşımdan öğretim sırası saptanmıştır.

Son olarak, karşılaştırmalı yapıya göre **öğretim faktörleri**ni belirlemek için etkili sınıf faktörleriyle birlikte özellikleri belirlenmiştir.

1.2.1. KAVRAM VE TERİMLER

ayrımsal çözümleme(applied contrastive analysis), hata çözümlemesi(error analysis), hata değerlendirmesi (error evaluation), dil içi prensipleri(intralingual principles), Korece yapısal ilkeleri (structural principles of Korean), karşılaştırmalı yapı (contrastive type), zorluk hiyerarşisi (difficulty hierarchy), hata önemi hiyerarşisi (error severity hierarchy), öğretim içeriklerinde sıklık hiyerarşisi (instructional contents frequency hierarchy), öncelik hiyerarşisi (priority hierarchy), ağırlık hiyerarşisi (hierarchy of significance), anadil(D1), hedef dil(D2), anadil konuşucunun değerlendirmesi (evaluation of native speakers), öğretim sırası (order of instruction), sınıf faktörleri(class factors), öğretim faktörleri (education factors)

1.3. TEZİN AMACI

Bu çalışmanın amacı; Kore dili öğrenen Türk öğrenciler için, öğrenilen dilbilgisi yapılarının **Ayrımsal çözümleme** açısından pratik ve etkili öğretim sağlaması amacıyla çeşitli hiyerarşilerin belirlenmesinden (çekim ekleri, bağlantı ifadelerinin etkili öğretim sırası) ve karşılaştırmalı yapıya göre sınıf faktörleriyle uygun öğretim faktörlerini sunmaktır. Bu amaçla, ilk olarak, öğrencinin anadili olan Türkçeye göre Korece öğreniminde öğrencinin yaşadığı zorluk, öğretim içeriklerindeki sıklık ve Kore dilini, anadili olarak konuşan kişiler tarafından fark edilen öğrencilerin hatalarına karşı tepkileri araştırmak için **ayrımsal çözümleme** açısından iki dil arasındaki benzerliklere ve farklılıklara göre karşılaştırmalı yapı belirlenmiştir. İkinci olarak, Türkiye'de Kore dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin yaşadığı öğrenim zorluğunu araştırmak için Ankara Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi öğrenci verilerinden karşılaştırmalı yapıya göre, **zorluk hiyerarşi** incelemesi planlanmıştır. Üçüncü olarak,

Korece öğretiminde hem öğrenci hem öğretmeni en çok etkileyen unsur olan ders kitaplarındaki öğretim içeriklerinin dağılımını incelemek için üç üniversitede de kullanılan ders kitaplarındaki dilbilgisi içeriklerinin karşılaştırmalı yapıya göre, öğretim içeriklerinde **sıklık hiyerarşisi**'nin belirlenmesi planlanmıştır. Dördüncü olarak, iletişim bakımından önemli bir rolü bulunan Kore dilini, anadili olarak konuşan kişiler tarafından fark edilen tepkileri araştırmak için karşılaştırmalı yapıya göre öğrenci hatalarının değerlendirilmesinden **hata önemi hiyerarşisi** belirlenmesi planlanmıştır. Beşinci olarak ise, bu üç hiyerarşiden genel olarak yararlanılarak derste, öncelik ve **ağırlık hiyerarşisi**'nin belirlenmesi planlanmıştır. Altıncı olarak çekim ekleri ve bağlantı ifadelerinde bütünleşik yaklaşıma göre öğretim sırasını belirlemek için Korece yapısal ilkeleri ile birlikte gerekli olan hiyerarşi bilgileri kullanılıp öğretim sırasının belirlenmesi planlanmıştır. Son olarak ise karşılaştırmalı yapıya göre her yapının geçerli **öğretim faktörleri**ni belirlemek için etkili sınıf faktörleri önerilip hiyerarşiler, hatalar, ders içeriklerinin özellikleri ile birlikte etkili öğretim faktörlerinin ortaya konması planlanmıştır.

Bu plan çerçevesinde, bütünleşik yaklaşımla iki dil arasında etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi amacıyla, ileride Kore dili öğretimi için geliştirilebilecek bir öğretim modeli inşa etmede esaslı ve prensipli pratik bilgiler için katkıda bulunabilecek sonuçlara ulaşılması amaçlanmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMA VARSAYIMI

Bu çalışmada, **ayrımsal çözümleme** açısından düzenlenen karşılaştırmalı yapıya göre çeşitli hiyerarşiler, öğretim **öğretim sırası** ve **öğretim faktörleri** önerilmiştir. Çalışmaya temel oluşturacak kavramlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Yetişkin öğrenciler, yabancı dil öğrenimde çocuk gibi dil edinimi yoluyla değil, anadil çerçevesinden analiz edip öğrenme yoluyla hedef dili öğrenirler.

2. **Ayrımsal çözümleme** görüşü, diller arası farklılıklar hakkında bilgi verir ve hatalar öngörülebilir. Hataların sebepleri hakkında objektif bir anlatım sağlayabilir.

3. Anadil ile hedef dil benzer olduğunda öğrenci, anadil ile aynı ifadeyi beklediği için daha fazla hata yapmaktadır. İki dil arasında yakınlığın ve benzerliğin bulunması durumunda **diller arası aktarım(interlanguage transfer)** daha da arttığı için karşılaştırmalı görüş ile yaklaşılmalıdır. Dil içi **aktarım**(i**ntra-lingual transfer**) giderek azaltılsa da, ileri düzeydeki öğrencilerde **diller arası aktarım** sürekli mevcuttur.

4. Bu nedenle, öğrencilere anadil modeli perspektifinden öğreten ve yetiştiren bir öğretim yöntemi gereklidir. Aynı dil grubundaki hedef dilin zorluk düzeyinin anadil ile doğrudan bir ilişki içinde olması gerekir. Bu yüzden, iki dil arasındaki simetrik ve asimetrik yapıların açıkça belirtilmesi ve özellikle asimetrik yapılar üzerine açık bir şekilde öğretim verilmesi gereklidir.

5. İki dil arasındaki farkları belirtmek için Prator'un zorluk hiyerarşisi'nin kullanılması makuldür. Ancak, bununla Korece ile Türkçe arasındaki özellikler tam olarak açıklanamaz. Özellikle Türkçede olmayıp Korecede bölünmüş olarak bulunan yapının bildirilmemesinden dolayı etkili Korece öğretimi için bu yapının araştırmaya eklenip incelenmesi gereklidir. [1]

[1] Örneğin, Korece dilbilgisinde çok ağırlıklı bir konu olan özneden sonra gelen isim çekim ekleri 이(i)/가(ga), 은(ın)/는(nın), 께서(ggeso), 께서는(ggesonın) ve Artgörünümlü görünüş öncül soneki 더(do)/았더(atdo) gibi Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan yapıdır.

6. **Hata çözümlemesi**, öğrencilerin öğrenmesi hakkında bilgi sağlaması açısından hatalara karşı olumlu bir bakış açısını da beraberinde getirir. Ancak, hata çözümlemesinin ikna edici olabilmesi için, bu çözümlenenin temel ve ilkeli ayrımsal çözümleme açısından diller arasında bir karşılaştırma modeli de sunması gerekir. Bu bahsi geçen iki bakış açısı eğitimde karşıt değil, tamamlayıcı rol oynar.

7. Gerçek hayattaki iletişimde, iletişimin derecesi, iletişim kuran dil öğrenicisinin öğrendiği dili kullanım yetkinliği ve öğreniciye karşılık veren anadili konuşucusunun anlama derecesi tarafından belirlenir. Bu iletişim durumları göz önünde bulundurulduğunda, öğrenicilerin hatalarının anadili Korece olan kişiler tarafından değerlendirilmesi, öğrenicilerin gerçek dil kullanımları hakkında bilgi sağlar ve bu bilgi da bir hata önemi hiyerarşisi oluşturmak için kullanılabilir.

8. Ders kitapları, standart Kore dili iç prensiplerine göre ders içeriklerinin sıklık, kullanışlılık, ağırlık kriterlerini sağlayarak, öğretim ve öğrenimde rehberlik için önemli bir rol oynamaktadır.

9. Bu nedenle bütünleşik yaklaşımla derste **öncelik** ve **ağırlık** belirlenmesi için öğrenim zorlukları, Kore dili anadil konuşurları tarafından yapılacak **hata önemi değerlendirmesi** ve ders kitaplarındaki içeriklerin **dağılımı** araştırılmalıdır.

10. Etkili öğretim sırası, hedef dil, öğrencinin anadiliyle benzeyen yapıdan benzemeyen yapıya, **zorluk hiyerarşisi**'ne göre kolaydan zora göre öğretilmelidir. Ayrıca sık kullanılan ve **hata önemi** yüksek olanlar da sunulmalıdır. Ancak çekim eklerinin öğretim sırası ise, önceden Korece cümlenin yapısından

etkilendiği için önce buna göre düzenledikten sonra diğer hiyerarşiler ile öğretim sırası belirtilebilir.

11. İki dil arasındaki karşılaştırmalı yapıya göre ders işlenmesinde uygulanabilecek sınıf faktörleri farklıdır.

1.5. ARAŞTIRMA SORULARI

Çalışmada, aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır:

1. Kore dili öğrenen Türk öğrencileri için, karşılaştırmalı yapılar nasıl tanımlanabilir?
2. Öğrenci verilerinden(yazım, test ve anket) elde edilen zorluk, karşılaştırmalı yapıya göre nasıl sonuç gösterir?
3. Öğrencinin hata sıklığı ile zorluk derecesi her zaman uyuşur mu?
4. Dil içi prensibini tanıtan ders kitaplarındaki öğretim içerikleri, karşılaştırmalı yapıya göre nasıl bir dağılım gösterir?
5. Karşılaştırmalı yapıya göre Koreceyi anadili olarak konuşan kişiler, Koreceyi yabancı dil olarak öğrenenin hatalarına karşı önem derecelerini nasıl değerlendirir?
6. Zorluk, öğretim içerikleri sıklığı ve hata önemi hiyerarşilerinden öncelik ve ağırlık hiyerarşisi nasıl oluşturulabilir?
7. Çeşitli hiyerarşilerden çekim ekleri ve bağlantı ifadeleri için en etkili öğretim sırası nedir?
8. Öğretimdeki ders faktörlerinde öğrenci tercihi nedir ve sınıf faktörleri değişkenleri arasındaki bağlantısallık ile karşılaştırmalı yapıya göre etkili

sınıf faktörleri nedir?

9. Karşılaştırmalı yapıların öğretim içeriklerinin özellikleri nelerdir?

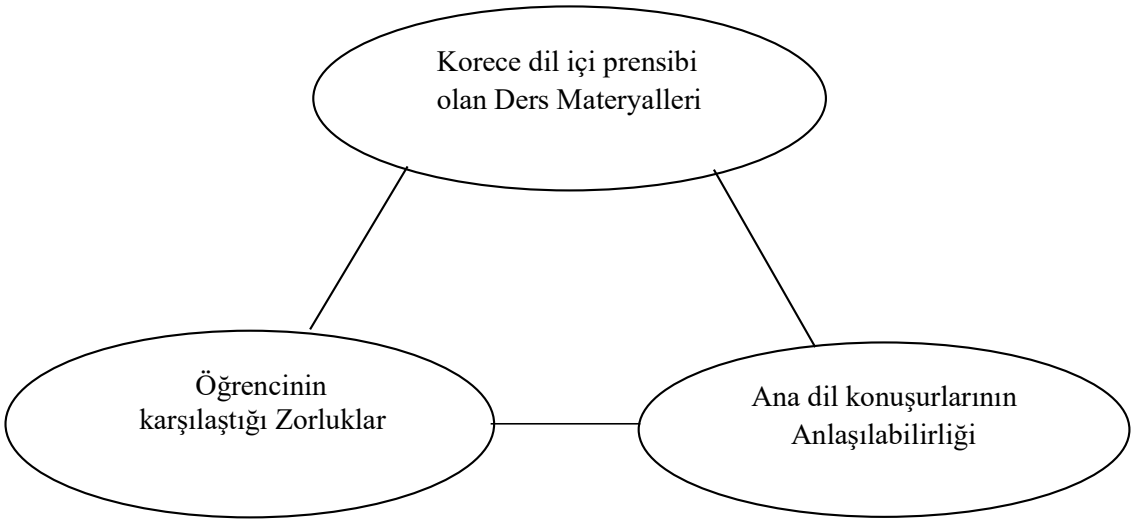
1.6. TEZİN ÖNEMİ

Bu tezde iletişimsel Kore dili kullanımında gerçek iletişimin derecesini etkileyen Korece dil içi prensibi gösteren ders materyalleri ile birlikte iletişimde yarım rol alan öğrenci açısından zorluk ve diğer karşılıklı tarafta olan Kore dili anadil konuşurunun tepkisini de önemseyerek **ayrımsal çözümleme**, **hata çözümlemesi** ve **hata değerlendirmesi** açısından birleşik hiyerarşi şekilde genel bilgi bakımından derste öncelik ve ağırlık incelenmiştir.

Bu amaçla, zorluk tahmin aşamasında **ayrımsal çözümleme** açısından her karşılaştırmalı yapıda hangi maddenin daha zor ve daha az zor olduğuna karar verilmesi için Prator'un zorluk hiyerarşisi modifiye edilip araştırılmıştır. Öğrencinin **ara dil**((inter-language)[2] hata çözümlemesi açısından bakıldığında, öğrenci yazımlarında görülen hata sıklıkları, test ve anket verileri sonucunda elde edilen bilgiyle öğrencilerin karşılaştığı zorluklar, karşılaştırmalı yapıya göre araştırılmıştır. **Hata değerlendirmesi** açısından hatalı cümleler bulunan diyaloglarda, anadilini konuşan kişiler tarafından bu **hataların önemi** değerlendirilmiştir. Dil içi prensipleri açısından ders kitaplarındaki öğretim içeriklerinin **sıklığı** incelenmiştir. Sonunda bunlardan çekim ekleri ve bağlantı ifadeleri için öğretim sırası ve karşılaştırmalı yapıya göre sınıf faktörleriyle öğretim faktörleri önerilmiştir.

[2] Yabancı dil öğrenen kişinin anadiliyle öğreneceği hedef dil arasında köprü olarak kullandığı bir aracı dildir.

Şekil 1. İletişimin derecesini etkileyen üç unsur



Literatürde, iki dil arasındaki birkaç öge ve **ayrımsal çözümleme** ya da öğrenci verileri ile **hata çözümlemesi** yoluyla yapılan araştırmalar bulunurken; iki dil arasındaki özelliklere özgü olan sistematik olarak karşılaştırmalı yapının belirlendiği, bütün benzerlikler ve farklılıklara dayanan, buna göre düzenlenen öğrenim zorlukları, öğretim içerikleri ve **hata önemi değerlendirilmesi**yle oluşturulan çeşitli hiyerarşiler ve Korece dil içi düzeni aracılığıyla bütünleşik yaklaşımla tanımlanan **öğretim sırası** ve ayrıca karşılaştırmalı yapıya göre etkili **öğretim faktörleri** çalışmaları henüz bulunmamaktadır.

Bu sebeple iki dil arasındaki özelliklere özgü olan karşılaştırmalı yapının belirlenmesiyle ilk önce öğrencinin yazım, test ve anketlerinden **birleşik zorluk hiyerarşisi** belirlenip, buna göre öğrenci öğretimine kolaylık sağlayabilecek bir öğretim sistemi oluşturulabilir. Ancak, öğretimde **öncelik** ve **ağırlık** belirlenmesinde sadece öğrenim zorluğu değil, aynı zamanda Korecenin **dil içi prensipleri** ve iletişim konusunda Kore dili anadil konuşucularının değerlendirmeleri de yansıtılıp, verimli dil öğretimi için bir taban bilgisi oluşturulmalıdır. Bu amaçla, **zorluk hiyerarşisi** ile birlikte öğrencilerin kullandığı ders kitaplarındaki bütün içeriklerin karşılaştırmalı yapıya göre **dağılım**larının incelen-

mesi ve Kore dili anadil konuşucuları tarafından öğrenci hatalarının ciddiyetle değerlendirilmesiyle **Öncelik** ve **ağırlık hiyerarşisi** belirlenip bütünleşik yaklaşımdan **öğretim sırası** saptanabilir. Bununla birlikte, karşılaştırmalı yapıya göre öğretimde önem verilmesi gereken sınıf faktörlerinin belirlenmesiyle çeşitli hiyerarşilerin sıraları, öğrencilerin yazıdaki hataları ve ders kitaplarındaki örnekler ile etkili **öğretim faktörleri** önerilebilir.

Her yapının özelliğine göre eğitimciler, bu sonuçlarından etkili **öğretim sırası** ve **öğretim faktörleri** açısından önemli bir temel bilgi olarak faydalanılabilir. Bu şekilde Kore dili öğrenen Türk öğrenciler için, çeşitli analiz açılarından en etkili biçimde öğretim uygulanabilmesi için bu çalışma büyük önem taşımaktadır.

1.7. ARAŞTIRMA YONTEMİ

Öncelikle literatürde yer alan Kore dilinde öğretim içerikleri belirlenmesi için öğretim içerikleri belirlenme kriterleri ve Kore dili ile aynı dil grubundaki çalışmalar gözden geçirilmiştir. Sonrasında hiyerarşi perspektifi **ayrımsal çözümleme**, hata **çözümlemesi**, **Hata Değerlendirmesi** açısından incelenecek, daha sonrasında ise hiyerarşiler ile Korece dil içi düzeni açısından **öğretim sırası** ve karşılaştırmalı yapıya göre **öğretim faktörleri**nin içeriği taranmıştır.

Araştırmada, **ayrımsal çözümleme** ve hata **çözümlemesi**, **hata Değerlendirmesi** görüşlerine göre elde edilen veriler üzerinden değerlendirilip, zorluk hiyerarşisi, öğretim içeriklerinin dağılım hiyerarşisi ve hata önemi hiyerarşisinden genel bir öncelik hiyerarşisi ile ağırlık hiyerarşisi belirlenmiştir. Buna dayanarak çekim ekleri, bağlantı ifadeleri için etkili sunum sırası tanımlanmıştır. Sonra karşılaştırmalı yapıya göre etkili sınıf faktörleri belirlenip, her araştırmadaki analiz sonuçları ile birlikte Korece

öğrenen Türk öğrenciler için etkili öğretim faktörleri belirlenmiştir.

Bunun Bunun için ilk önce ayrımsal çözümleme açısından bir hiyerarşi belirlemek adına öğrencilerin anadili olan Türkçe baz alınmıştır. Daha sonra hedef dil olan Korecenin yapısal ilkelerini düzenlemek için Prator'un hiyerarşisi ele alınmıştır. Bahsi geçen hiyerarşiye "Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan" yapı eklenmiştir. Dahası, Korece eğtiminde gereksiz olan "Türkçede bulunup Korecede bulunmayan" yapı hiyerarşiden çıkarılmıştır. Böylelikle hiyerarşide kapsamlı değişikliklere gidilmiştir. Sonuç olararak verimli bir araştırma sonucu elde etmek için yeni bir karşılaştırmalı yapı çerçevesi geliştirilmiştir.

İkinci yöntem olarak, belirtilen karşılaştırmalı yapıya göre zorluk hiyerarşisini tanımlanmak için öğrencilerin üç verisi(yazım, test ve anket) değerlendirilmiştir. İlk önce yazı için, 3 üniversitenin 1.sınıf ve 4.sınıftaki öğrencilerinden herhangi bir konu üzerinde ele alınan ve 100 yazıbirim daha uzun olan yazılar toplanmıştır, her temel, orta ve yüksek seviyede karşılaştırmalı yapıya göre hataların sıklığı sayılmış ve bu sayılanlar tekrar hatalı olan dilbilgisinin türünün sayısı ile bölünmüştür ve her yapı için zorluk indeksi hesaplanmıştır.

Testte 6 karşılaştırmalı yapıya göre her temel, orta ve yüksek seviyede 18 dilbilgisi ifadesinin morfolojik, semantik, pragmatik, çeviri ve yazı(sözdizimsel, bağlam kurma) açısından sorular sorulup, bundan zorluk puanları hesaplanmıştır.

Öğrencinin psikolojik yönden zorluklarını araştırmak için anket şeklindeki testte kullanılan her temel, orta ve yüksek seviyenin 18 dilbilgisi ifadesinin zorluk derecesi Likert ölçeğine göre işaretlenip, puanlar hesaplanmıştır.

Sonunda yazımdaki zorluk indeksi, testteki zorluk indeksi ve anketteki zorluk indekslerinin 3 nümerik verinin ortalamasıyla zorluk derecesi hesaplanıp, birleşik zorluk hiyerarşisi belirtilmiştir.

Üçüncü yöntem olarak, 3 üniversitede kullanılan ders kitaplarındaki bütün seviyeler açısından dilbilgisi, her karşılaştırmalı yapıya göre dağılım oranı hesaplanıp, dağılım hiyerarşisi belirtilmiştir.

Dördüncü yöntem olarak, Korece anadilini konuşan kişiler tarafından öğrenci hatalarının değerlendirilmesi için Google Survey aracılığıyla, test ve ankette kullanılan karşılaştırmalı yapıya göre düzenlenen 3 seviyenin 18 dilbilgisi ifadesinin diyalog bağlamında yanlış kullanılan cümleler, likert ölçeği ile önem derecesi işaretlenip, **hata önemi hiyerarşisi** belirtilmiştir.

Beşinci yöntem olarak, her karşılaştırmalı yapıya göre elde edilen zorluk indeksi, dağılım indeksi, hata önemi derecesi indekslerinin ortalamasıyla **öncelik** ve **ağırlık h**iyerarşisi tanımlanmıştır. Bununla ders içeriklerinin öncelik ve ağırlık hakkında genel bilgi sahibi olunup verimli ders düzenlenebilir.

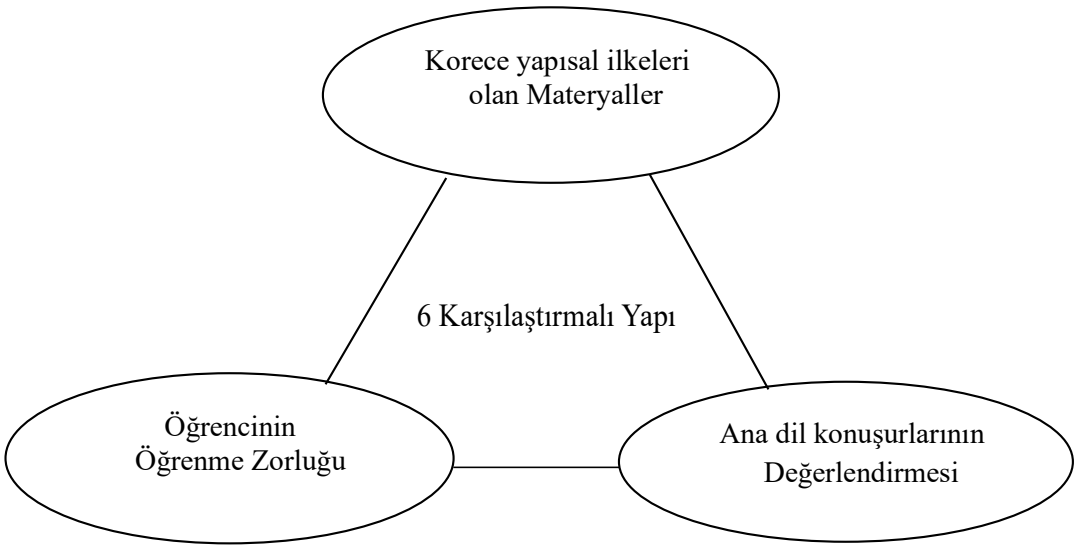
Altıncı yöntem olarak, çekim eklerinin **öğretim sırası**nı belirlemek için önce Korece yapısal ilkelerine göre Lee,Kwankyu(2002)' nun cümle yapısı kategorisi, sonra **birleşik zorluk hiyerarşisi, hata önemi hiyerarşisi** ve Ulusal Kore Dili Enstitüsü'nün(2005) derlemi'nin kullanım sıklığı açısından **öğretim sırası** belirlenmiştir.

Yedinci yöntem olarak, bağlantı ifadelerinin öğretim sırasını belirlemek için önce Lee,Sungjin(2018)'in kullandığı 32 bağlantı ifadesinin sözdizimsel, semantik zorluklarıyla birlikte birleşik zorluklarının ortalamasından kapsamlı zorluk, hata önemi hiyerarşisi ve Kim,Soojung(2004)'nun kullanım sıklığı bakımından **öğretim sırası** belirlenmiştir.

Sekizinci yöntem olarak, karşılaştırmalı yapıya göre öğrenci anketlerinden elde edilen sınıf faktörleri araştırılmıştır. Ankette öğretim sırası (cümleden kelimeye, kelimeden cümleye), açıklama yöntemi (tümdengelim, tümevarım), ders merkezciliği (öğretmen, öğrenci, ortak), öğrenim tarzı (çıktı odaklı, karışık, girdi odaklı), En zor yapı seçimi (1.yapı~6.yapı), daha zor yapı seçimi (5.ve 6.yapı arası) konularındaki sorular analiz

edilmiştir. Bununla her yapıya göre etkili sınıf faktörleri ile hiyerarşilerin sıraları, öğrencilerin hata örüntüleri, ders kitaplarındaki öğetim içerikleriyle her 6 karşılaştırmalı yapıyı etkileyen her bir **öğretim faktörü** belirlenmiştir.

Şekil 2. Araştırma şeması



Çalışmada öğrencilerin verileri, Mart 2019 – Haziran 2021 tarihleri arasında Ankara, Erciyes ve İstanbul Üniversitesi, Kore dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nın 1.sınıf ve 4.sınıftaki öğrencilerinden 304 yazım, 152 test, 149 öğrenim tercih anketi ve 152 öğrenme psikolojik zorluk anketi halinde toplanmıştır.

İncelenen ders kitapları, üç üniversitede kullanılmakta olan dilbilgisi kitaplarıdır- Yonsei Hangugo (1,2,3,4), Konularına göre KORECE temel dilbilgisi, Korean Grammar in Use Intermediate (Darakwon), Yonsei Korean for University Life (Temel 2, Orta 1), Yonsei Academic Korean Vocabulary & Grammar (Intermediate, Advanced) olarak beş çeşit 10 kitap incelenmiştir.

Korece Anadilini konuşan kişilerin verileri, Haziran – Ekim 2021 tarihleri arasında Kore ve Türkiye'de bulunan toplam 153 yetişkin(20 yaşlarında 82 kişi, 30 yaşın

üstünde olan 71kişi)den Google Survey aracılığıyla toplanmıştır.

1.8. ARAŞTIRMA SINIRLILIKLARI

Üç üniversite öğrencilerinin çoğunun kadın olması dolayısıyla katılımcıların da çoğu kadın öğrencilerden oluşturulmuştur.

Ders kitapları incelemesi, sadece Türkiye'deki üç üniversitenin Kore Dili ve Edebiyatı anabilim dalında kullanılan ders kitaplarıyla sınırlandırılmıştır.

Öğrencilerin psikolojik yönden öğrenim zorluğu, dilbilgisi ifadelerindeki zorluk anketinin değerlendirilmesi ile araştırılmıştır.

Sunum sırası çalışması ise sadece çekim ekleri ve bağlantı ifadeleriyle sınırlandırılmıştır.

Sınıf faktörleri, cinsiyet(kadın, erkek), öğretim sırası (cümleden kelimeye, kelimeden cümleye), açıklama yöntemi (tümdengelim, tümevarım), ders merkezciliği (öğretmen, öğrenci, ortak), öğrenim tarzı (çıktı odaklı, karışık, girdi odaklı), en zor yapı seçimi (1.yapı~6.yapı), daha zor yapı seçimi (5.ve 6.yapı arası), konuları ile analiz edilmiştir.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 KORE DİLİ EĞİTİMİNDE ANALİZ KRİTERLERİNİN BELİRLENMESİ

Yabancı dil öğretiminde **ayrımsal çözümleme**(applied contrastive analysis) açısından Fries(1945:6), tüm dillerin tamamen farklı olduğunu ve dilin evrenselliğinin olmadığını, bundan dolayı da herhangi biri bir yabancı dil öğrendiğinde anadil sorununun önüne geçilemeyeceğini varsayar. anadil ile yabancı dili karşılaştırarak ve analiz ederek, yabancı dil alışkanlığının oluşmasına engel oluşturabilecek belirli farklılıkları veya benzerlikleri önceden tespit edip, öğrencilerin zorluk yaşamamalarını sağlayabilecekse, yabancı dil öğreniminin başarılı bir şekilde yönlendirilebileceğine inanmıştır. Bu görüş, Lado(1957:2-8) gibi yapısalcı dilbilimciler tarafından daha fazla geliştirilip **ayrımsal çözümleme** hipotezi, hedef dilin cümle kalıbını uygulamak, öğretim materyalleri hazırlamak, test soruları yazmak, akademik araştırma yapmak, yabancı kültürleri anlamak, öğrenme güçlüğüne bağlı zorlukları ölçmek ve bunları belirleyen faktörleri belirlemek ve öğrenme zorluklarını tahmin etmek için kullanılabileceğine inanılmıştır.

Hata çözümlemesi(error analysis) açısından Johansson(1975:248), beklenen dil yeteneğinin, öğrencilerin hatalarının sıklığının, öğrencinin hatalarını analiz ederek öğrenme zorluğuyla orantılı olduğu bakış açısıyla, **hata çözümlemesi** yoluyla öğrencinin hatalarını analiz ederek geliştirilebileceğini savunmuştur. Öğrencinin **hata çözümlemesi** yoluyla, onların gerçek dil yeteneğini tahmin etmek, sınıf planlaması yapmak ve ders kitabı yazmak için veri olarak kullanılabilecek öğrenme problemlerini belirlemenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Kim,Sangsoo ve Song,Hyangkeun(2006:21), **hata çözümlemesi**nde hata türlerinin dilin bölgelerine göre kataloglanması ve sistematize edilmesi gerektiğini ve ulaşılan sonuçları uygularken bu yöntemlerin ders kitaplarına ve

öğretim yöntemlerine yansıtılması gerektiğini bildirmiştir. Türlerin basit sınıflandırılmasından ziyade belirli bir öğretim planı veya ders kitabı yapısının oluşturulması gerektiğini söylemiştir.

Johansson (1975), **ayrımsal çözümleme**, **hata çözümlemesi** için deneysel veriler sağlar ve **hata çözümlemesi**, hatanın nedenini ve türünü belirterek **ayrımsal çözümleme**nin ve **hata çözümlemesi**nin tamamlayıcı yönlerini göstermiştir. **Hata çözümlemesi** de anadilin girişimini inkar etmez ve ara dil sistemi teorisi aracılığıyla **ayrımsal çözümleme**nin teorik çerçevesine yaklaşır (Seo,Jeongmok,2002:71). Seo,Jeongmok(2009:67-89)'a göre **ayrımsal çözümleme**, **hata çözümlemesi** için bir ön plan ve arka plan görevi görür. **Ayrımsal çözümleme** esas olarak diller arasındaki farklılıklardan kaynaklanan hatalarla ilgilenir ve **hata çözümlemesi** esas olarak hedef dilin kendisinin belirsiz bilgisinden gelen hatalarla ilgilenir. Bu nedenle **ayrımsal çözümleme**, **hata çözümlemesi**nin teorik temelini oluşturur ve ampirik veriler aracılığıyla yapılan **hata çözümlemesi**, **ayrımsal çözümleme** için tamamlayıcı bir konuma sahiptir. Genel dilbilime dayalı **ayrımsal çözümleme**, dil ediniminin psiko-dilbilimsel yönlerine büyük ilgi gösteren **hata çözümlemesi** ve iletişim yeteneğinin toplumdilbilimine dayalı ara diller için ampirik verilerin sağlanmasına katkıda bulunmada kullanılabilir.

Hata Değerlendirmesi açısından Kore Dili Ulusal Enstitüsü'ne (2005a:10-20) göre, Korece dilbilgisi, tüm dilbilgisi ögelerini eşit niteliklerle tanımlayan okul dilbilgisinden farklı olarak, iletişim için gerekli ögeler etrafında sistemleştirilmelidir. Durumsal işlevlere göre dilbilgisi ögelerinin kullanımına odaklanmalıdır. İletişimsel dil öğretim yöntemleri geliştikçe, hataların yorumlanması, hatalara farklı bakış açıları, iletişimdeki hataların değerlendirilmesi, anadil konuşucularının onaylaması gibi konular çok önemli anlamlar kazanmaya başlamıştır. Khalil(1985:336), geleneksel olarak, çoğunlukla hataların sıklığı, türü ve nedenlerinin analizi ile ilgilenen, iletişimsel **hata değerlendirmesi**nde sadece yarım bir rol oynadığını ve diğer yarısı olarak, iletişimin karşılığı rol yapan

anadil konuşucularının tepkileri üzerine çalışmalar yapmanın gerekli olduğunu savunmuştur. Hataların iletişim üzerindeki etkilerini analiz etmenin amacının, bir hata ağırlığı hiyerarşisi kurarak öğretmenlerin, hataları etkili bir şekilde değerlendirmelerini ve öğrencileri de değerlendirmelerini sağlamak olduğunu kaydetmiştir. Cho,Namseong(2000:233), hataların nesnelliğini sağlamada ve önemlerini belirlemede anadili Korece olan kişinin **hata değerlendirmesi**nin önemli bir anlamı olduğunu ve ara dil sistemini analiz etmenin teorik düzeyden ziyade pratik düzeyde olan öneminden bahsetmiştir.

Min,Hyunsik(2005:133), dilbilgisi öğretimi dil öğrenimde doğru kullanım, algılama, içselleşme ve akıcılığı güçlendirme bakımından önem kazanmaktadır. Dilbilgisi, sözcük ve telaffuz için belli öğretim programlarını sürdürmek için standart bir şekilde hiyerarşileştirmenin mümkün ve aynı zaman da gerekli olduğunu belirtmiştir. U.Bolor-erdene(2017:176)'ye göre Korece dil öğretiminin nihai amacı, iletişim becerilerini geliştirmek olduğu için dilbilgisi kurallarının seçimi ve derecelendirilmesi, tümdengelim ve tümevarım becerilerinin seçimi, açık ve örtük pedagojinin uyuşması çok önemlidir. Bu yüzden dilbilgisi öğretiminde, dilbilgisine dayalı işlev bütünleştirme öğretiminin uygulanabilmesi için muhakkak dilbilgisi öğretiminin hiyerarşisine ilişkin müfredat sorununun çözülmesi gerekir. Dilbilgisi ögelerinin hiyerarşisine katkıda bulunarak, değişmeyen bir ilke olarak Korece dilbilgisinin sistem ve içeriğine dayanan benzersiz bir içsel dilbilgisi mantığının bilimsel olarak kurulması gerekmektedir.

Bunlara dayanarak Korecenin içsel mantığı ile birlikte **ayrımsal çözümleme**, **hata çözümlemesi** ve **hata değerlendirmesi** açısından oluşturulan bütünleşik yaklaşımdan öğretim modeli incelenmesi ve belirlenmesi, Korece öğretiminin taban bilgisini sağlamak için daha kapsamlı ve etkili bir yaklaşım olarak görülmüştür. Bu açıdan her analiz açısından hiyerarşi yapısına göre etkili öğretim sırası ve öğretim faktörleri

incelenmiştir. Bu amaçla, öncelikle Korece ile aynı dil grubundaki dillerde genel çalışmalar ile **ayrımsal çözümleme**, **hata çözümlemesi** ve **hata değerlendirmesi** açısından yapılan çalışmalar araştırılıp hiyerarşilerle çalışmanın önemi ve gereksinimi incelenmiştir.

2.2. AYNI DİL GRUBUNDAKİ ÇALIŞMALAR

Yun,Teresa(2019:37), Korece öğrenciler için yapılan tez ve makaleler analizinde dillere göre makalelerin sayısının çoktan aza doğru Çince, Japonca, İngilizce, Vietnamca ve Moğolca sıralaması şeklinde çıktığını belirtmiştir. Analiz sonucunda tüm dillerde hatalar konusunda yapılan en aktif araştırmanın yazı malzemeleri merkezli yapıldığı ve hataların en çok telaffuz konusunda ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca hatalar üzerine yapılan çalışmalar arasında isim çekim ekleri odaklı pek çok çalışma bulunmuştur. Kim,Kwangil(2011), Korece yeterlilik testi olan TOPIK'te her dil için alan puanları özelliklerini araştırmıştır. Koreceye en çok benzeyen dile sahip olan Japon öğrenciler, hemen hemen tüm alanlarda en yüksek başarıyı göstermişlerdir. Moğol öğrenciler ise Çince karakter kelime hazinesi sorusunda çok düşük puanlar almışlardır ; ancak, Korece ve dilbilim arasında bulunan belirli bir dereceye kadar olan yakın ilişki nedeniyle isim çekim eklerinin kullanımıyla ilgili soru, ortalamadan daha yüksek bir doğruluk yüzdesi göstermiştir. Tipolojik olarak Koreceye benzeyen Özbekçeyi konuşan öğrenciler, tüm alanlarda en düşük doğru cevap yüzdesini göstermişlerdir; ancak, başlangıç seviyesindeki yazı yazma becerilerinde ortalamanın üzerinde puan almışlardır. Genel olarak sonuçlardan anlaşıldığı kadarıyla her dil için kişinin anadilinin türüne göre çeşitli alanlardan alınan puanlarda açık bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Aynı dil gruplarından olan ve özellikle Korece öğretimi konusunda diğer ülkelere göre daha erken araştırmalara başlayan Japon ve Moğol öğrencilere yönelik Korece öğretiminin genel bilgileri ve hiyerarşi çalışmaları incelenmiştir. Bu inceleme, Türk öğrenciler için etkili öğretim planlamasına katkıda bulunabilecek önemli bakış açısı ve verimli bilgileri sağlamıştır.

2.2.1. JAPON ÖĞRENCİLER İÇİN KORECE ÖĞRETİMİ ÇALIŞMALARI

Ogino Shinsaku(2021:58)'ya göre 2020 itibariyle, Japon üniversiteleri arasında 22 üniversitede Kore dili bölümü veya anadal, 53 üniversitede anadalla benzer düzeyde Korece öğrenmek için seçmeli ya da zorunlu yabancı dil kursu olmak üzere toplam 75 üniversite bulunmaktadır. Ogino Shinsaku(2019:103), 2008'den 2017'ye kadar, Japonya'daki toplam 137 yayın ve araştırma eğilimlerini analiz etmiştir. Yayınlanan makale sayısı, 2007 yılına kadar tek haneli iken, 2008'de iki katına çıkmış ve 2000'den 2007'ye kadar yayınlanan ortalama makale sayısı yaklaşık 13 iken, 2008'den 2014'e kadar ortalama yayınlanan makale sayısının yaklaşık 37'ye yükseldiğini belirtmiştir. Genel müfredatla ilgili araştırmalar, öğretimin içeriği, yöntemleri, ders kitapları ve ardından telaffuz, kelime bilgisi ve dilbilgisi merkez alınarak aktif olarak yürütülmüştür. Japonya'da Korece dil öğretimi ile ilgili sadece birkaç tez yayınlanmıştır. 26 doktora tezinin incelenmesi sonucunda bunların tamamına yakını **ayrımsal çözümleme** çalışmaları ya da dilbilimsel yaklaşıma göre Japonca öğretimi ile ilgili çalışmalar olduğu gözlemlenmiş olup, Korece öğretimi ile ilgili çalışmaların bulunmadığı görülmüştür. Japonya'da, genel müfredatla ilgili araştırmalar, öğretim içeriğine, yöntemlere ve öğretim materyallerine odaklanarak aktif olarak yürütülmekte ve telaffuz, kelime bilgisi ve dilbilgisine odaklanan dil yapısıyla ilgili araştırmalar izlenmektedir. Dil işleviyle ilgili toplam makale sayısı az

olsa da, Japonya'da yazılan makalelerin çoğunun konuşma üzerine olduğu ortaya çıkmıştır. Dil yapısı hakkındaki tezlerin Kore'de kelime dağarcığına ve dilbilgisine, Japonya'da ise telaffuz ve dilbilgisine odaklandığı gözlemlenmiştir. Japonya'da Kore kültürel öğretimi çok sınırlıdır. Alanda toplamın yüzde 8'ini oluşturan totalde 11 **ayrımsal çözümleme** makalesi bulunmaktadır. Japonya'da bile **ayrımsal çözümleme** makalelerinin sayısı çok fazladır. Ancak eğitimsel uygulama için düzenlenen **ayrımsal çözümleme** çalışmalarının çoğu basit karşılaştırmalarla sınırlıdır ve öğretimde kullanımı hakkında bir tartışma eksikliği bulunduğu görülmüştür. Korece öğretimi için **ayrımsal çözümleme** araştırmalarının dilsel bir yaklaşıma dayalı analizlerin ötesine geçmesi ve öğretimde uygulanabilecek araştırmaların daha fazla yapılması gerekli görülmüştür. Yönelim olarak, son 10 yılda Japonya'da Korece öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda, dinleme ve konuşma öğretimi ile ilgili araştırma talebinin okuma ve yazmadan çok daha fazla olduğu doğrulanabilir. Japon öğrenciler için Korece dilbilgisi öğretimiyle ilgili, dilbilgisi kategorisindeki çok sayıda ögeden biri seçilerek gerçekleştirilen birçok ufak ölçekte çalışma yapılmıştır. Benzer dilbilgisinin anlamsal olarak ayırt edilmesi gibi dilbilgisi öğretiminin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkili bir şekilde yardımcı olacak şekilde yapılması gerekmektedir. Ayrıca Japonya ve Kore'nin ortak teması 'Japon öğrenciler için Korece dil öğretimi araştırması' olmasına rağmen, birbirlerinin araştırma sonuçlarını iyi kullanamamışlardır.

Lee,Junghee ve Mickey(2015), Korede Korece Öğrenci Japonlar için **hata çözümlemesi** araştırmalarına odaklanan araştırma eğilimlerini analiz etmiştir. 1989'dan 2014'e kadar Kore'de yayınlanan (Japonya'da yayınlanan 3 makale dahil) 82 makalenin araştırma eğilimlerinin analizi sonucunda, ilgili araştırmaların en çok yapıldığı dönem 2000'lerin başıyken bu eğilimin 2000'lerin sonlarında hafif bir düşüş gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca, ilgili araştırmaların analize konu olan öğrenci yeterliliği ve dilbilgisi ögelerine odaklanma eğiliminde olduğuna dikkat çekilerek, mevcut araştırma içerik ve

yöntemlerinden ayrıştırılması gerektiğini iddia etmiştir. Ayrıca, izleme araştırması için bir yön olarak, ara dil açısından hata araştırmasının gerekliliği ortaya koymuş ve söylem düzeyinde yapılan araştırmalar önermiştir.

Çalışma konularında Yun,Teresa(2019), dillere göre büyük veri analiz tekniklerinden biri olan **dil ağı analizi** yoluyla Korece Öğrenci öğrenciler için tez ve dergi makalelerini analiz etmiştir. Korece Öğrenci Japonlar ile ilgili makalelerin eğilimine bakıldığında, makalelerin diğer dillerdeki çalışmalara kıyasla nispeten erken bir dönemde ortaya çıktığı ve makalelerin sayısında yükseliş ve düşüşün tekrarladığı görülmüştür. Diğer dillere kıyasla ders kitapları üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Karakteristik anahtar kelimeleri 'fiil', 'zarf ', 'zaman', 'eşdizim', 'yabancı dil' ve'anlam' olan araştırmalar diğer dillere göre daha sık yapılmıştır. Ayrıca ‘isim çekim ekleri’ ile ilgili yapılan hatalarla alakalı araştırmalar, Çince karakter kelime hazinesi ve konuyla ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Aynı zamanda 'lise' seviyesindeki Korece de değerlendirilmiştir. Bağlantı merkezi en yüksek olan anahtar kelime 'telaffuz'dur ve ardından da 'ders kitabı' kelimesi gelmiştir. Öğrencilerin aşamaları arasında diğer aşamalara göre seviyesi ileri düzeyde öğrenciler üzerinde daha fazla çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Hasegawa vd. (2002:262-263) Japonya'da yayınlanan ders kitaplarının, dilbilgisini, Kore'de yayınlanan ders kitaplarına kıyasla, Japon öğrencilerin anadili olan Japonca'nın özelliklerinin dikkate alınarak sunulduğuna dikkat çekmişlerdir, ancak Oh,Daehwan(2007:156), dilbilgisi sunum düzeni ve yöntemi ile ilgili olarak Japonya'da yayınlanan ders kitaplarının genel olarak dilbilgisi ögelerinin öğretim sırasını veya yöntemini dikkate almadığına işaret etmiştir. Ayrıca dilbilgisi ögelerinin sayısına dikkat çekerek, Japonya'da yayınlanan ders kitaplarında yer alan dilbilgisi ögelerinin Japon öğrencilerin öğrenme yeteneği ve öğrenme süresine göre çok fazla olduğuna dikkat çekmiştir. Ders kitapları üretiminde dilbilgisi ögelerinin sayısının azaltılmasının gerekli olduğu tartışılmıştır.

Karşılaştırma analizi açısından farklılıklara önem veren araştırmalarda Kim,Sun ju(2008:50,51), başarılı öğrencilerin öğrenme stratejileri araştırmasında, başarılı Japon öğrencilerin, Çinli öğrencilerden farklı olarak, anadilleri olan Japonca ile karşılaştırma yaparak ve farklılıklara dikkat ederek etkili öğrenme gerçekleştirdikleri belirtmiştir. Ayrıca Çinli öğrencilerden farklı olarak, bileşik kelimeleri analiz etme ve anlama eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmiş ve bu durumu Korece ile olan sistematik benzerliğe bağlamıştır. Lee,Seonah (2000), Kim,Jeongsuk (1982)a göre, hedef dildeki farklılıklardan kaynaklanan hataların en çok Kore dili ile benzer yapıya sahip olan Japonca konuşanlarda ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme sırasında Japoncadan çevirerek Korece öğrenmeye güçlü bir eğilimleri olduğundan başlangıçta hızlı bir şekilde anlarlar ve kendilerini bu dilde geliştirebilirler. Fakat uzun vadede, Japonca girişimi nedeniyle Koreceyi doğru konuşmakta zorluk çektikleri ortaya çıkmıştır. Ogino,Shinsaku(2012:130), orta seviye öğrenciler, eşdizimleri kullanmadaki doğruluk sorunu, Korece ve Japonca arasındaki fiil kullanımlarındaki farklılıklar ve Korece fiiller arasındaki kullanımdaki farklılıklar nedeniyle eşdizimleri doğru kullanmakta zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. İleri seviye öğrenciler, eşdizimin kullanım çeşitliliğinde bir sorun olan Japoncada tahmin edilmesi zor veya Japoncada olmayan eşdizim çeşidinin kullanılamaması sorununu ortaya çıkarmışlardır. Hong,Saman(1995), öğrencilerin ilk günlerinde Korece'nin kendi dillerine benzerliği nedeniyle öğrenmenin kolay olduğunu ancak, müfredat ilerledikçe öğrencilerin zorluk çektiğini belirtmiştir. Bunun nedeni olarak iki dilin birbirlerine benzer olduklarına dair önyargı ve inancın aksine, heterojen unsurların büyük ölçüde homojen unsurların içinde ortaya çıktığını belirtmiştir.

Kim,Yooseon(2006), iki dil arasında benzerlikler olmasına rağmen, toplumdilbilimsel unsurların tam olarak anlaşılamaması nedeniyle saygı ifadelerinde hatalar yapıldığını ifade edip bu öğretiminde, yalnızca Kore dilinin saygı ifadeleri sistemi doğrultusunda eğitim vermek yerine, Japon saygı ifadeleriyle benzerlikler ve farklılıklar

temelinde rol oynama yoluyla bir öğretim önermiştir. Kawaji,Mai(2012:131)'e göre Japon öğrenciler, Japon saygı ifadelerinin en büyük özelliği olan büyükler ve küçüklerin ilişkileri ve yaş ile ilgili ifadelerinde anadillerinden etkilenerek gereksiz fazla kullanılımda bulunmuşlardır. Bunun nedenini ders kitaplarında Korecedeki saygı ifadeleri hakkında doğrudan yeterli ve toplumdilbilimsel açıklamalar olmadığından kaynaklandığını açıklamışlardır. Han,Minju(2008) ise Japonca anadil aktarımı olgusunu işaretli ve işaretsiz olma ilkesine göre yorumlamıştır.

Hiyerarşiye dayanan öğretim hakkında Ogino,Shinsaku(2021:60)'a göre Japon öğrenciler için Kore'de 2004'ten 2017'ye kadar yapılan Kore ve Japonya'da Kore dili öğretimi ile ilgili araştırma eğilimlerinin analizine bakıldığında, yayınlanmış 441 araştırma makalesinden 73'ü dilbilgisi ile ilgili araştırmadır. Japon üniversitelerinde Korece okumak isteyen öğrenci sayısının sürekli artışının arka planını anlatarak Japon çalışmalarında çoğu zaman dilbilgisi için araştırmalarda bulunurken sistematik öğretim içerikleri hazırlamak için öğretim sırası ve hiyerarşisi ile ilgili araştırmaların pek bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca hem Korece hem de Japonca'daki isim çekim ekleri sistemi çok benzer olduğu için isim çekim ekleri kullanılırken sıklıkla hatalar meydana geldiğini belirtmiştir. Ko,Keeyoung(2015), Korece Öğrenci Japon öğrencilerin edilgen ediniminde sözdizimsel ve semantik kategorilere göre ayırıp edinim sırasını Pienemann'ın işlenebilirlik kuramına göre sözcüksel, biçimbilimsel ve sözdizimsel aşamalara göre sınıflandırmıştır. Semantik olarak Prator'un zorluk hiyerarşisine göre anadil aktarımının mümkün olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak Korecenin edilgen dilini tanımada anadillerinden etkilendikleri bilgisine ulaşılmıştır. İleri düzey Korece Öğrenci Japon öğrenciler, hem dilbilgisi hem de anlamsal olarak anadili Korece olan kişilerin düzeyine ulaşmış ve edilgen olup olmadıklarını anlayabilmiştir. Özellikle, anadilleriyle aynı dilbilgisi hiyerarşisine karşılık gelen sözdizimsel edilgenler üretmiştir. Öte yandan, orta

düzey öğrenciler hem dilbilgisi hem de anlamsal olarak başarı standartlarını sağlayamadılar ve edilgen tanımada anadillerinin etkisi nedeniyle Korecede edilgen olarak gerçekleşmeyen pasif olarak üretilen cümleler konusunda birçok hata yapmışlardır. Bununla Korece Öğrenci Japon öğrencilerin edilgen edinimde, dilbilgisi açısından belirli bir edinim sıra hiyerarşisi kazanmadıkları tespit edilmiştir. Korece Öğrenci Japon öğrencilerin anadilleri olan Japoncadan etkilendikleri ve Korece'nin edilgenliğini fark etmede anadillerine uygun bir yargıda bulundukları görülmüştür.

Yukarıda belirtilen Japon öğrenciler için yapılan çalışmalarda, makalelerin diğer dillerdeki çalışmalara kıyasla nispeten erken bir dönemde ortaya çıktığı ve 2008 yılı sonrasında bu makalelerin sayısının daha çok yükseldiği görülmüştür. anadillerinden çok etkilendiklerini ve iki dil arası benzerliklerden kaynaklanan beklentiden dolayı, var olan farklılıklara dikkat etmeyip hatalar yaptıkları ve zorlandıkları görülmüştür. Sözcük ve dilbilgisi, öğrenci yeterliliği, ders yöntemleri ile genel müfredat ve telaffuz üzerinde araştırmalar yapılırken araştırmaların çoğu ileri seviye için bulunmuştur. Özellikle ders kitapları hakkında araştırmalar diğer dillere göre daha çok belirgin çıkmıştır. Japonya'daki araştırmalar ile Kore'deki araştırmalar arasındaki iletişimin yetersiz olduğu görülmüştür. **Ayrımsal çözümleme** araştırmaları çokça bulunurken bunların Korece öğretimi ile gerçekten bağlantılı şekilde yapılan araştırmalar olmadığı ve mevcut araştırma içerik ve yöntemlerinden ayrıştırılması gerektiğini iddia edilmiştir. **Hata çözümlemesi** ise çoğu isim çekim ekleri ve Çince karakter üzerinde yapılmıştır. Ancak ara dil açısından yapılan ve söylem düzeyindeki araştırmalar yetersiz çıkmıştır. Ayrıca, sistematik öğretim içerikleri hazırlamak için öğretim sırası ve hiyerarşisi ile ilgili araştırmaların daha çok geliştirilmesi gerektiği görülmüştür.

2.2.2. MOĞOL ÖĞRENCİLER İÇİN KORECE ÖĞRETİMİ ÇALIŞMALARI

Yun,Teresa(2019:42)'a göre Korece Öğrenci Moğollar ile ilgili tezlerin eğilimine bakıldığında, 2011 yılında tez sayısının önemli ölçüde arttığı görülmektedir. 2010 yılı dışında ise tez sayısının dergi tez sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Tezlerin oranı, Çince ve Vietnamca konuşulan ülkelerle benzer şekilde yüzde 70'i aşmaktadır. Korece öğrencileri için tez ve dergi tezini dile göre analiz etmiş ve tezlerin yaklaşık yüzde 50'sinin Moğol öğrencilere ait olduğu tespit etmiştir. Bununla birlikte, Moğolların ülkedeki uluslararası öğrenci sayısında üçüncü sırada yer almasıyla karşılaştırıldığında, araştırma makalelerinin sayısı başka dil konuşan ülkeler arasında en az olanıdır, yapılan araştırmalar yetersizdir. U.Bolor-erdene(2017:6)'a göre, Korece ve Moğolca dilleri üzerine yapılan araştırmalar, ilk zamanlarda her iki dilin soylarını belirlemeye odaklanmıştı, ancak son zamanlarda karşılaştırmalı çalışmalar geniş çapta tartışılmaya başlanmış ve öğretme ve öğrenme için pratik bir amaca dönüşmüştür. Ancak içerik ve derinlik açısından pek çok yetersiz kısım bulunmuştur ve öğretim ve öğretme/öğrenme yöntemleri konusunda özel bir öneride bulunmamıştır. Bunlar arasında, Moğol öğrenciler için 'isim çekim ekleri' öğretimi üzerine özel çalışmaların, ağırlıklı olarak **hata çözümlemesi**ne odaklandığı ancak, gerçek öğretim yöntemleri veya içerik oluşturma ilkeleri ve hiyerarşi hakkında çok fazla tartışma olmadığı iddia edilmiştir.

Kim,Kisung(2017,2019), modern Moğolca ve Korecenin ettirgen ve edilgen hareketlerinin **ayrımsal çözümleme**sinde, her iki dilin kullanım açısından genel olarak benzer olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, Korece sözcüksel kullanım, türev sonek kullanımı ve sözdizimsel kullanım olarak alt bölümlere ayrılırken, modern Moğol çekimleri yalnızca türev fiilleri kullanır. Korece ile karşılaştırıldığında nispeten daha az çeşitli olduğu farkını ortaya koymuştur.

Yun,Teresa(2019:66)'ya göre Moğol öğreniciler için bağlantı merkeziliği en yüksek olan anahtar kelimeler 'hata' ve 'telaffuz' idi. telaffuz ve hatalarla ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Fonetik ile ilgili birçok terim vardır ve Moğolca öğrencilerin 'hata' ile birlikte özellikle Korecede kısa ünlüleri elde etmekte zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenci aşaması için, en çok başlangıç seviyesindeki öğrenciler üzerinde araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

U.Bolor-erdene(2017:39), zorluk düzeyine, kullanım sıklığına, öğrencilerin özelliklerine ve onlardan beklenen dilbilgisine göre hem sözdizimsel hem de pragmatik işlevleri öğrenebilen öğretim içeriklerinin hiyerarşik bir yapısı belirlemiştir. Buna göre bir öğretim yöntemi oluşturmak için Moğolca öğrenciler '--이(i)/가(ga)', '-은(ın)/는(nın)' ve '-을(il)/를(rıl)' kullanımlarındaki hata kalıpları, sözdizimsel ve edimbilimin genel boyutunda karşılaştırılmıştır. Biçim odaklı bir yaklaşıma göre sözdizimsel işlevi öğretme yöntemi ve söylem bağlamına göre edimbilimsel bir işlevi öğretme yöntemi sunulmuştur. Bu amaçla, dört büyük Moğol üniversitesinden altı Korece ders kitabının analizi ile birlikte, isim çekim ekleri hakkında 170 öğrenci için bir dilbilgisi testi ve Kore dili anadil konuşucuları ile Moğolca öğrenciler tarafından yazılan toplam 16.591 kelimelik yazılar ile '--이(i)/가(ga)', '-은(ın)/는(nın)' ve '-을(il)/를(rıl)' sıklık ve hata örüntüsü ile ilgili 22 Moğol öğrenci ile derinlemesine bir görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğreniciler, diller arası aktarımdan kaynaklanan hatalar sonucunda isim çekim ekleri arasında sıklıkla yapılan hatalarının düşük dil yeterliliğine sahip başlangıç seviyesindeki öğrencilerde daha belirgin olduğun göstermiştir ve daha ileri seviyedeki öğrenciler ise yeterlilik göstermiştir. 166 öğrencinin algıları üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin Korece öğrenirken anadillerinden güçlü bir şekilde etkilendiklerini ve Moğolca dilbilgisinden farklı olan hususlarda Korecenin etkisinden dolayı hatalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Yukarıda belirtilen Moğol öğrenciler için yapılan çalışmalarda, 2011 yılında tez

sayısının önemli ölçüde arttığı görülmüş ve Moğolların ülkedeki uluslararası öğrenci sayısında üçüncü sırada yer almasıyla karşılaştırıldığında, yapılan araştırmalar yetersiz kalmıştır. Son zamanlarda karşılaştırmalı çalışmalar geniş çapta tartışılmaya başlanmış ve pratik bir amaca dönüşmüştür. Moğol öğrenciler için isim çekim ekleri öğretimi üzerine özel çalışmaların, ağırlıklı olarak **hata çözümlemesi**ne odaklandığı, ancak gerçek öğretim yöntemleri veya içerik oluşturma ilkeleri ve hiyerarşi hakkında çok fazla tartışma olmadığı iddia edilmiştir.

2.2.3. TÜRK ÖĞRENCİLER İÇİN KORECE ÖĞRETİMİ ÇALIŞMALARI

Yakın dönemde yapılan Türkiye'deki Kore dili öğretimi çalışmalarının analizi olarak Gökmen,Mahmut Ertan(2000), Kim,Daesung(2000) ve Türközü,S.Göksel(2001,2007)'in araştırmaları mevcuttur. Gökmen,Mahmut Ertan(2000), 1989 yılında Ankara Üniversitesi Kore Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün kuruluşunun arka planını ve faaliyetlerini, mezunların erken dönem tezleri ve faaliyetlerini açıklamıştır. Türközü,S.Göksel(2007), **hallyu**'nun Kore dili ve Kore kültürü üzerindeki etkisini incelemiştir. Türközü,Hatice ve Türközü,S.Göksel(2020), çeviri alanındaki çalışmalar hakkında analiz yapmıştır.

Lim,Jiyoung(2021) ise 2021'e kadar Kore'de yayınlanan ve Türk öğrenciler için incelemesi yapılan toplam 58 makaleyi nitel ve nicel analiz yoluyla incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda, konu olarak öğretim ve öğrenme yüzde 57, Korece dil öğretim içeriği yüzde 34, Korece öğretimin genel oranı ise yüzde 9 şeklinde sıralanmıştır. Alt konular ise dilbilgisi yüzde 22, ders kitabı yüzde 16, Korece öğretimi yüzde 14, edinme ve öğrenme (**hata çözümlemesi**) yüzde 10, sözcük bilgisi yüzde 10'dur. Ağırlıklı olarak dilbilgisi ve kelime bilgisi gibi temel öğretim içeriklerinin hazırlanmasına yönelik araştırmalar ve gerçek öğretim için acilen ihtiyaç duyulan ders kitaplarına yönelik

araştırmalar yapılmıştır. Nicel analiz sonucunda, daha önce yapılan konu sınıflandırma sonucu ile tutarlı olarak, 'karşılaştırma, hata, ders kitabı, edebiyat' anahtar kelimeleri ortaya çıkmıştır. Korece öğretim içeriği ile ilgili 13'ü dilbilgisi, 6'sı kelime ve 1'i telaffuz olmak üzere toplam 20 çalışma yayınlanmıştır. Tüm Korece öğretim içerikleri, **ayrımsal çözümleme** yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İlk dilbilgisi çalışması olarak mod sistemi (4 adet), isim çekim ekleri (3 adet), mod (2 adet), cümle yapısı (2 adet), yüceltme (1 adet) ve edilgen (1 adet) bölümlerinden oluşmaktadır. Konuşanın psikolojik tutumunu temsil eden bir dilbilgisi kategorisi olan 'mod' ve dil ile bütünleşmiş bir dilbilgisi ögesi olan isim çekim ekleri üzerine yapılan çalışmaların etkin olduğu görülmektedir. 28 akademik makale, 17 yüksek lisans tezi (7 Koreli, 10 Türk) ve 3 doktora tezi (Türk) yayınlanmıştır[3]. Türkler tarafından derinlemesine araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak öncelikle Korece öğretim içeriği açısından, sözlü dil ve söylem/ifade/diyalog eylemi gibi durumsal bağlamlar üzerine herhangi bir araştırma yapılmamıştır. İkinci olarak ise konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar aktif olarak yürütülmemiştir. Ayrıca konuşma ve yazma gibi anlatım alanlarındaki öğrenci hatalarını gidermeye yönelik düzeltici faaliyetler ve öğrencilerle öğretmenlerin düzeltici geri bildirimlerine ilişkin algılar üzerine de gelecekte çalışılması gerekmektedir. Üniversite kurumları, müfredatlarını edebiyat, işletme Korecesi, tercüme ve Korece öğretmenleri

[3] Türkiye'de ise 2022 Ocak'a kadar 5 doktora tezi (7Türk,1Koreli) yayınlanmıştır. İlk doktora çalışması olarak **Mahmut Ertan GÖKMEN**(2002), Korece ve Türkçe Karşılaştırmalı çalışmaları üzerine Türkiye'de ilk doktora alan kişidir ve Pınar ALTUNDAĞ(2012), Avrupa dil portfolyosu ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında Türkiye'de Korece öğretimi, Özlem GÖKÇE(2020), Korece ve Türkçe mutluluk ve üzüntü metaforlarındaki benzerlik ve farklılıklar, Mehmet ÖLÇER(2020), Kore alfabesi Hangıl ile yazılmış ilk roman Hong Gil-Dong Jeon üzerine bir inceleme, N.Karakuş.HARMANCI(2021), Türkiye ve Kore kültüründe doğum ritüellerinin karşıtırılması, O.Gökhan BANBAL(2022), Güney Kore devlet inşası süreci: Dış desteklerin rolü ve sürece etkisi, Eunmi YU(2022), Ters yüz öğrenme modeli ile yetişkinlere yabancı dil olarak korece öğretimi, Şehriban KARACAN(2022), Korece ve Türkçede ettirgenlik tezle doktora almışlardır. Kore'de ise 4 doktora tezi (4Türk) yayınlanmıştır. S.Göksel TÜRKÖZÜ(2004), A study on contents formation for Korean writing education, Hatice KÖROĞLU(2010), 나혜석과 파트마 알리예 하늠의 소설에 나타난 여성의 근대적 자아 연구(Nahesokgoa Patma aliye hanımıi sosole natanan yosongıi gındejokcaayongu), Dursun EŞSİZ(2020), Study on education of Korean emotional words for Turkish learners, P. Evrim EVRENSEL (2020), A Contrastive Study on the Exclamatory Expressions in Korean and Turkish tezle Kore'de doktora almışlardır.

yetiştirmeye ayırmaktadır dolayısıyla, bu konuda ek ve sürekli araştırmalar gereklidir. Öğretmen ve öğrenci faktörleri ile ilgili araştırmalar eksiktir. Özellikle, Kore dil öğretimi alanlar ve üniversitelerde öğrencilerin yanı sıra sayıları giderek artan genel hobi amaçlı Korece öğrenciler üzerine de araştırmalara ihtiyaç vardır. Son olarak, öğrenme hedefine ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemeye yönelik değerlendirmeler de üzerinde durulması gereken bir alandır.

Türk öğrenciler için yürütülen çalışmalarda **ayrımsal çözümleme** ve **hata çözümlemesi** açısından araştırılan çalışmalar üzerinde incelenmiştir. Türk öğrencileri için Korece öğretimi ile ilgili **ayrımsal çözümleme** açısından fonetik, cümlenin sırası(cümle yapısı), dilbilgisi, dilbilgisi ifadeleri, sözcükler ve kültür hakkında çalışmalar yapılmıştır.

Yakın dönemde çalışmalarlar yapan Gökmen,Mahmut Ertan(1998), Türkçe ve Korece ses özelliklerinin karşılaştırılması ile benzeşme kurallarını inceleyip Korece öğrenci Türk öğrenciler için Korecedeki benzeşme türlerinin kolaylıkları ve zorlukları konusunda araştırmalar yapmıştır. Gökmen,Mahmut Ertan(2002), Türkçe ve Korece ezgi örüntülerinin değişik tümce türlerine göre gerçekleşme biçimlerinin karşılaştırmasında Chesterman'nın ayrımsal işlevsel çözümleme yönteminin ilkelerini temel alıp praat ses analiz programı ile analiz etmiştir.

Cümle yapısı çalışmalarında Kırdemir,Hüseyin(1998), Korece ve Türkçenin genel özelliklerini tanımladıktan sonra **ayrımsal çözümleme** açısından 'cümle sırası' konusunu incelemiştir. Cho,Eunsuk(2015), Korece ile aynı öge dizilişine sahip Türkçe konuşan Korece öğrencileri ve farklı öge dizilişine sahip Çince konuşan Korece öğrencileri için, öğrencilerin kelime sırası algısını ve görev testinin analizini inceleyerek öğrencilerin anadilinin etkisini incelemiştir. Öğrencinin anadili tarafından ne kadar etkilendiğine

ilişkin yapılan anketin sonuçlarına göre, Türk öğrencilerin anadil düzeninden tüm alanlarda pek etkilenmediklerini ancak, Çinli öğrencilerin tüm alanlarda girişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Ancak, Korece ile aynı cümle yapısına sahip Türk öğrenciler için bile, Korece ve Türkçe arasında sınıflandırıcı ifade ve zarflarda cümlenin sözdizimi aynı değildir. Bu bakımdan birçok cümlenin kelime sırası için hatalar görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca her bir dil birimi için telaffuz, kelime bilgisi, dilbilgisi ve kelime sırası öğrenme güçlüğü açısından Türk öğrencilerin kelime dağarcığını ve Çinli öğrencilerin dilbilgisini en zor algıladığı bulunmuştur. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma arasında hem Türklerin hem de Çinlilerin zorlandıkları alan 'konuşma' idi.

Dilbilgisi çalışmalarında Taspinar,Hulya(2015), İki dilin zamanla ilgili çekim eklerini '-겠(get)-, -더(do)-, -Acak, -mış' biçim birimleriyle zaman, görünüş ve kip açısından karşılaştırmış ve nasıl gerçekleştiğini inceleyip aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmiştir. '-겠(get)-, -더(do)-' kip kategorisine aittir ve sırasıyla tahmin ve hatırlama anlamını verirler, ancak dolaylı olarak '-겠(get)-' gelecek zamanı ve '-더(do)-' geçmiş zamanı belirtir. Korece ve Türkçe zaman kipleri geçmiş ve geçmiş-olmayan ikili bir sistem olarak görülür ve bunların arasında Korece'nin ayrı bir hatırlama anlamı olan '-더(do)-', Türkçedeki duruma bağlı olarak doğrudan deneyimsel geçmiş '-dı' veya dolaylı deneyimsel geçmiş '-mış'a karşılık gelir. Korecede '-겠(get)-' kip kategorisine, Türkçede '-Acak', görünüş kategorisine aittir. Türkçe '-Dı' , Korece '-었(ot)-' ile benzer bir fenomene sahiptir, ancak bazı durumlarda bir kip, zaman veya görünüşü de temsil eder. '-Mış', '-DI' dan daha çeşitli kip işlevlerine sahiptir. Geleceği temsil eden '-겠(get)-' ve '-Acak' karşılaştırması sonucunda farklı oldukları görülmektedir. '-겠(get)-' tek başına bir fiille

veya diğer unsurlarla birleştirildiğinde kip işlevine sahipken, '-Acak'ın diğer çekim ekleriyle birleştiğinde böyle bir işlevi yoktur. Ayrıca Türkçede '-겠(get)-' anlamının '-Dır' olarak geçtiği, ancak '-겠(get)-' dolaylı zamanının '-Dır' da yer almadığı görülmüştür.

Cho,Eunsuk(2018), Korece-Türkçe çevirilerden edilgen cümleler çıkartılarak yanıt örüntülerinin incelenmesi sonucunda tutarsızlık oranı yüzde 41 olarak hesaplanmıştır. Türkçede tüm fiiller biçim ve sözdizimi açısından herhangi bir kısıtlama olmaksızın edilgen tümceler oluşturabilirken Korecede sadece geçişli fiillerin edilgen bir cümle oluşturabileceği bir kısıtlama vardır. Bu nedenle edilgenler arasındaki üretkenlik farkı, Korecede etkin, Türkçede edilgen bir anlatım yapısı oluşturur. Türkçede özne atlamak gibi etkin bir cümleye izin verilmez, ancak belirli olmadığında, belirtilmek istemediğinde yönlendirici olmayan veya genel bir durumu ifade ederken edilgen bir ifadeyi tercih etme eğilimi olduğunu açıklamıştır. Karacan, Şehriban(2022), ettigrenlik konusunda yapılan öğrenci hatalarını kontrol etmek için anadilden hedef dile aktarılan hata türleri ve hedef dilden kaynaklı hata türlerinin tespitini yapmıştır. Sonuç olarak Korece ve Türkçe ettirgen yapının benzerlik göstermesinden dolayı öğrencilerin hedef dili kaynaklı hataların daha çok olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu iki dilde ettirgen yapı oldukça benzediğinden dolayı **ayrımsal çözümleme** açısından öğretim verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kim, Seongju· Gökmen,Mahmut Ertan(2002), Korece dilbilgisi hakkında Türkçe olarak açıklama yapmıştr. Dilbilgisi terimleri de bildirmiştir. Cho,Eunsuk·Gökçe,Özlem(2018), her iki dilde de ek kelime kavramlarını incelemiş, Korece'nin isim çekim ekleri ve çekim eklerine Türkçede karşılık gelen dilbilgisi terimleri dikkate alınmıştır. Korecedeki ekler Türkçe dilbilgisi terimleriyle karşılaştırıldığında, kavram ve işlevlerinde birçok farklılık olduğu görülmüştür. Türkçede 'Ekler' terimi, kelime oluşumuna katılan eklerle dilbilgisel ilişkileri gösterir hem de çekim ekleri içerir, ancak Korecede hepsini içeren üst düzey bir terim yoktur. İsim çekim ekleri ve çekim ekleri için

dilbilgisi terimleri, Türkçede çekim eki terimiyle tanımlandığı için kafa karıştırıcı olabilir. Korece eklere karşılık gelen Türkçe isim çekim eki kelimesi, çekim kullandığı için çekim kullanmayan Korecedeki eklerden çok farklıdır. Bu nedenle Korece dilbilgisi Türkçe anlatılırken Türkçe dilbilgisi terimlerinin olduğu gibi kullanılması sakıncalı görülmektedir. öğrencilerin daha iyi anlaması için Türkçe dilbilgisi terimlerini kullanılınca , isim çekim eki gibi Korece terimlerin yanına Türkçe kelimelerin parantez içinde koyulması tercih edilir. Ayrıca kavramsal farklılığı büyük olan terimler için açıklamaların dipnot olarak eklenmesi yöntemi önerilmektedir.

Lim,Jiyoung (2014), dilbilgisi üzerine ders kitaplarının geliştirilmesi için standart müfredata ek olarak, Türkiye'de kullanılan ders kitaplarındaki isim çekim ekleri ve çekim ekleri ögelerinin öğretim sırası, genel standartlarıyla Türkçe ile **ayrımsal çözümleme** açısından önermiştir. Bu amaçla, seçim, zorluk, kullanım sıklığı, önem ve alternatif ifadeye göre değerlendirmiştir. Türkçe öğrencilerin zorlandığı 'Türkçede bulunmayanlar ve alternatif ifadeler' konusunun başlangıç düzeyinde ele alınmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, **ayrımsal çözümleme** yoluyla ders kitaplarının geliştirilmesi durumunun ana odağı olarak, Türkçede bir, Korecede iki veya daha fazla öge olarak görünen ögelerin sunularak anlam veya kullanım ortamı farklılığının doğru bir şekilde öğretilmesi önerilmiştir. Korkmaz,M.Emre·Cho,Eunsuk(2018), anadili altay dil grubunda olan Korece öğrencileri için çekim eklerin öğrenimi kolay olsa da, diller arası aktarımın meydana gelmesi diğer dillere göre daha olasıdır. Diller arasındaki aktarımda '-에,-에서' durum eklerine odaklanılarak bir test ile doğrulanmıştır ve her iki dilde zarf cümlelerinin araştırılmasındaki farklılıklar bir çeviri testi ile araştırılmıştır. Sonuç olarak, girişimin olumsuz aktarımının diğer dillerden daha güçlü olarak görülebileceği anlaşılmıştır. Bu sayede de farklılıklara dayalı açık bir öğretimin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Dilbilgisi ifadeleri çalışmalarında Evrensel, P.Evrim(2019), '-네(요)(neyo)' ve '–

구나(guna)’ gibi kanıt ile ilgili ifadelerin Korece ve Türkçe olarak ifade edilmesinde standart olarak kimden ve nasıl elde edildiğine odaklanarak iki dil arasındaki farkları anlatmıştır. Türkçede ‘-miş’ çekim eki, bağlama bağlı olarak çeşitli anlamlara gelebilir. Ancak Korecede bilgi edinme konusunda ve doğrudan veya dolaylı deneyim durumlarında farklı anlamları ifade etmek için çeşitli kanıt anlamlı sonları bulunduğundan, öğretim yöntemleri olarak konuşmacı ve dinleyici ile iletilecek konu ve bağlam net bir şekilde tanımlanmalı ve açıklanmalıdır. Benzer bir ifade sunulduğunda, daha önce sunulan içerik birlikte sunulur ve bu iki cümle Türkçeye çevrildiğinde aynı şekilde çevrilse bile farklı anlamlar taşıdıklarının vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Evrensel, P.Evrim(2020), ünlem ifadelerinin, sözce durumlarında konuşmacının duygularını ifade etmenin yanı sıra etkileşim kurulmasında önemli bir rol oynadığını gözlemlemiştir. Bu amaçla, Korece ünlem ifadesi ile Türkçe ünlem ifadesi arasında karşılaştırma yapılıp ortaya konularak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar, tonlama, ünlem, ünlem ekleri ve konuşma durumlarında yer alan derece zarfları açısından incelenmiştir. Yang,Soyoung(2019), **ayrımsal çözümleme** yapılarından en çok hata görülen yapı olan ‘Korecede Çoklu karşılıklı' yapı için üniversitede en çok kullanılan Yonsei Korece ders kitabındaki dilbilgisi ifadelerinden sıkça kullanılan 27 Türkçe dil ifadesi göre düzenlenmiştir. Her Türkçe ifadesine çok karşılıklı Korece ifadelerinin arasındaki benzerlikler ve farklılıkları açıklanmıştır.

Sözcük çalışmalarında Cho,Eunsuk ve Banbal,O.Gökhan(2017)’a göre '가다(gada)gitmek/오다(oda)gelmek' gibi temel sözcük dağarcığındaki hataların fosilleşmesi ve bu durumun ileri düzeydeki öğrencileri bile etkilemesi açısından önemli bir anlamı vardır. Korece ve Türkçedeki 'git/gel' kullanım kalıplarında temel doğrudan görme merkezinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkçede ifade, hareket eden öznenin varış noktasında muhatabın bulunup bulunmadığına bakış açısına göre farklılık göstermektedir. Hareket eden özne konuşmacı olduğunda ve dinleyici, dinleyicinin

bulunduğu yere hareket ettiğinde, dinleyici hedefteyse 'gel', dinleyicinin bulunduğu yerde yoksa 'git' kullanılır. Ancak aynı durum Korecede ifade edilirken Türkçe'ye kıyasla çoğu zaman "konuşmacı algısının" referans noktası olduğu görülmüştür. Kim,Doyoung(2020), Korece ve Türkçe edebi eserlerde, 'gitmek/gelmek' karşılaştırması ve analizi, edebi eserlerin özellikleri ve sözce durumları hakkında daha fazla yorumun olması gerektiğini göstermiştir ve yazarın bakış açısına göre, bu değerlendirme 'git' ve 'gel' kullanmakta nispeten daha serbesttir. Korece ve Türkçedeki hareketli 'git/gel' fiili arasındaki en büyük fark, hareket eden özne konuşmacı ve hedef dinleyici olduğunda Korecenin 'git' ve Türkçenin 'gel' ifadelerini kullanmasıdır. Öte yandan, Korecede bazen 'gel' olarak kullanıldığı durumlar bulunur; bu, konuşmacının dinleyiciyle birlikte varış noktasında olduğu zamandır. Hareket eden özne dinleyici olduğunda ve hedef üçüncü bir yer olduğunda, önceki çalışma sadece 'git' kullanıldığını analiz edilmiştir, ancak literatür çalışmasında, 'gel' kelimesinin hem Korece hem de Türkçe olarak da kullanılabileceği görülmüştür. Korecede 'gel' kelimesi, konuşanın dinleyiciyle yüksek düzeyde sempati duyduğu durumlarda kullanılmıştır. Türkçede 'gel', konuşmacı varış yerini kendi yeri sandığında ve konuşmacı ve dinleyici oraya kadar kendisine eşlik ettiğinde kullanılmıştır. Düzenli,Güven(1996:71), Korece ile Türkçe arasında eklerin türemiş sözcükler açısından bazı benzerlikler vardır ve her iki dilde 29 benzer yapım eki bulmuştur, özellikle çekimsiz sözcükleri çekimli sözcüklere dönüştüren 12 yapım eki, çekimli sözcükleri çekimsiz sözcüklere dönüştüren 5 yapım eki olduğunu açıklamıştır(Gökmen,Mahmut Ertan,2000:9).

Eyhan,Merve(2019), Türkçe ve Korecenin türetme yapıları incelenerek, söz varlığının türetme yapıları sırasıyla farklılıklar ve benzerlikler üzerinden sunulmuştur. Benzerlikler için öğretim yöntemleri ve farklılıklar uyarı olarak sunulmuştur. Kore üniversite materyallerinin kelime listelerinden ve uluslararası standart Kore dili öğretimi modelinden sıklık, zorluk, üretkenlik, Türkçe ile bağlantı ve anlamsal ilişkilere dayalı

olarak bir öğretim ekleri ve türevleri listesi hazırlanmıştır. Eklerin öğretimi biçimsel ekler ve anlamsal ilişki ekleri olarak ayrılmış, anlamsal ilişki ekleri söz konusu olduğunda Korece ve Türkçe arasındaki bağlantı, eşanlamlı ve zıt anlamlı gibi ilişkileri olan ekler olarak listelenmiştir. Türetilmiş kelime öğretimi yöntemi Türkçede olmayan ön eklerle türetilmiş kelime ve ekler olarak sunulmuştur, ön eklerin öğretimi Türkçede bir ön ek olmayıp benzer şekilde ön eklerin önünde birleştirerek vurgu ekleyen bir yapı kullanılarak sunulmuştur. Eklerin öğretimi Korecede türetilmiş bir kelimeye karşılık gelirken, Türkçede birleşik kelimeye karşılık gelen söz varlığının yapısı belirlenmiş ve sunulmuştur. Cho,Eunsuk(2019), çoğul ifadede, Korecenin Türkçe çevirisine bakıldığında, Korece ' –들(dıl)' ve buna karşılık gelen Türkçe '-lar' a odaklanıldığında, orijinal Korece metinde olmayan birçok çoğul ifade vardır. Aslında anadilin karışması kaynaklı çoğul ifadelerin aşırı kullanımı nedeniyle Türkçe- Korece öğrencilerin ifade alanında hata yapma olasılığı çok yüksektir. Her iki dilde de çoğul ifadelerin, ek kelimeler olarak ifade edilmeleri ve sayı ile doğrudan kombinasyon halinde kullanılmamaları bakımından benzerdir. Ancak dilbilgisi kısıtlamaları arasında iki dilin en farklı olduğu kısım, özne ile yüklem arasındaki ilişkidir. Türkçede '-lar'ın kullanımı Korecedeki '-들(dıl)' dan daha çeşitlidir. Türkçedeki "-lar" ekinin "saygı, abartma, derece" gibi çeşitli anlam ve kullanımları vardır. Bu sayede Korecenin tekil yönelimli bir anlatım yapısına sahip olduğu, Türkçenin ise çoğul yönelimli bir anlatım yapısına sahip olduğu söylenebilir.

Gökçe ve Özlem(2020), Korece ve Türkçe'deki duygu metaforlarını, kültürel gerekçeleriyle mutluluk ve üzüntü duyguları açısından karşılaştıran derleme çalışması yapmıştır. Bu çalışmada, öncelikle bir kavramsal metaforun her iki dilde de olup olmadığı, daha sonra iki dilde var olanı kavramsal metaforlardaki detaylanmalar ve dilsel ifadelerdeki benzerlik/farklılıklar ile kavramsal metaforların iki dildeki yaygınlıkları ölçülmüştür. Sonuç olarak iki dilin birbirine olan benzerliklerinin farklılıklardan daha

fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Korece ve Türkçenin duygu metaforlarındaki ortaklığının evrenselliği Kövecses(2004), Stefanowitsch(2006)'in metaforik örüntü analizi yöntemi ile desteklenmiştir. Kim,Soyoung(2021), Korece ve Türkçenin sıcaklık sıfatlarını karşılaştırarak analiz etmiş ve Türkçe öğrenciler için sistematik ve pratik öğretim yöntemlerini araştırmıştır. Önce Korece ve Türkçedeki sıcaklık sıfatları sözlük anlamlarına ve daha sonrasında bu sıfatlar genişletilmiş anlamlara ayrılmıştır. Sonra genişletilmiş anlam yine sinestetik anlam aktarımı ve soyut anlam aktarımı olarak ikiye ayrılmış ve benzerlikler ve farklılıklar göz önünde bulundurulmuştur. 5 Korece ders kitabı kıyaslanarak, bu kitaplardaki sıcaklık sıfatları için kullanılan kelime sayısının az, çeşitliliğin eksik ve çeşitli sunum yöntemlerinin kullanılmadığı bir sorun olarak belirtilmiş ve bu durumu telafi etmek adına öğretim yöntemleri önerilmiştir. Başlangıç seviyesinde sıcaklık sıfatlarının temel anlamlarının öğretilmesi, ardından anlam olarak benzer ancak sıcaklık derecesi bakımından farklılık gösteren kelimelerin somut durumlar ve örnekler kullanılarak öğretilmesi ve seviye yükseldikçe kelimelerin genişletilmiş anlamlarının öğretilmesi ve kullanım farkındalığının pekiştirilmesine ağırlık verilmesinin gerektiği önerilmiştir.

Kültür çalışmalarında Akpınar,S.Ferah (1999), iki dil arasındaki saygı ifade eden yöntemleri incelemiş ve Kore saygı ifadelerinin yapısal bir faktör olduğunu, ancak Türk kibar ifadesinin sosyal ilişkiler bağlamında görünür olduğunu düşünmüştür. Ayrıca Kore dilinde yüceltici unvanın ikinci kişisinde bir zamir bulunmaması, ikinci şahıslara ait eşyalarda bile saygı ifadesi kullanmak, üçüncü şahıs öznesini yüceltmek gibi yüceltici yöntemlerin Türk öğrenciler için birçok hataya neden olduğu düşünülmüştür. Türközü,S.Göksel(2003), Kore kültürünün dil ve kültür açısından öğrenilmesinin gerekliliğini savunmuştur. Saygı ifadeleri, unvan, deyimler ve atasözlerini ele alıp Türkçe ile **ayrımsal çözümleme** açısından değerlendirmiştir . Özellikle başlangıç seviyesine odaklı öğretimin benzer bir şeyle başlaması gerektiğini belirtmiştir. Türközü,S.Göksel(2010), İki

ülke arasındaki evlilik geleneklerini karşılaştırarak birçok ortak noktanın olduğunu ortaya koymuştur. Harmancı,N.Karakuş(2021), Türkiye ve Kore kültüründe doğum ritüellerinin karşılaştırılması üzerine yapılan araştırmada doğum ritüellerinin folklorik kültürden, halk inanışlarından etkilendiğini belirtip Türkiye ve Kore'de doğumla ilgili halk inançlarının temelinde ailenin mutluluğunun, sağlığının ve geleceğinin bulunmasının kültürde iki ülkenin ortak noktası olduğunu belirtmiştir.

Evrensel,P.Evrim(2013), Korece ve Türkçe adlar, unvanlar, zamirler ve akrabalık hitaplarını karşılaştırmak için yaş, arkadaşlık, cinsiyet, üst ve alt ilişkilerine odaklanarak incelemiştir. İsimlere göre fark, Korece bir isimle birleştirildiği '–아(a)/야(ya)' seslenme eki ve isimden sonra sonek '-님(nim)' ve sözcük '귀하(guiha)' nın kullanılmasıdır. Ünvan için Korecedeki '교수님(gyosunim)' ile Türkçedeki '선생님(sonsengnim)' arasındaki farkı açıklamıştır. Kişi zamiri için, 'siz' kullanımının arka planının çeşitliliğini açıklamıştır. Ayrıca aileler arasındaki unvan farklılıklarını da ortaya çıkarmıştır. Lee,Woori(2020), her iki ülkenin dramaları(tv dizileri) aracılığıyla Kore ve Türk işyeri unvanlarının türleri ve özellikleri, işyeri kültürü karşılaştırılarak, Türk öğrenciler için işyeri unvanlarının istihdam amaçlı uygulanmasını önermiştir. Kore işyerlerinde ağırlıklı olarak unvanlar kullanılırken, Türk işyerlerinde daha çok adlar kullanılmaktadır. Korece ve Türkçe işyeri unvanları 'isim', 'unvan' ve 'akrabaları tanımlayan sıfatlar olarak sınıflandırıldıktan sonra, tv dizisi örnekleri, 'patron unvanları', 'aynı pozisyondaki meslektaş unvanları' ve 'astlara verilen unvanlar' olarak ayrıntılı bir şekilde sınıflandırılarak incelenmiştir. 'iş yerinde Korece ve Türkçe arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların tanınmasının geliştirilmesi' ve 'resmi/resmi olmayan durumları ayırt eden iş unvanları üzerine öğretim', 'öğrenci düzeyi dikkate alınarak sıralı unvan öğretimi' olarak sunulmuştur.

Erkan,Aysegül(2021)' göre, Kore ve Türk atasözleri üzerine yapılan çalışmalar

ve kadın atasözleri üzerine yapılan araştırmalar oldukça azdır. Korece ve Türkçede kadınlarla ilgili atasözleri dışsal, içsel ve toplumsal yönleriyle tanımlanarak karşılaştırılıp analiz edilmiştir. Dış yönler açısından Kore ve Türk atasözlerinde estetik bilinci anlatan malzemeler çok farklı olmakla birlikte estetik bilinci detaylı bir şekilde anlatmaları bakımından benzerdirler. Kadınları aşağılamada ya da korku nesnesi olarak ifade etmede içsel açıdan hemen hemen aynıdır. Sosyal açıdan ise kadınlar için evlilik ve eş seçimi ile ilgili konuların ortak olduğu ortaya çıkmıştır. Korece Öğrenci Türkler için her iki ülkeden kadınlarla ilgili atasözleri kullanılarak, kadınlara yönelik algılar, kültürel geçmişler ve atasözleri araştırılarak Kore kültürü öğretim planları sunulmuştur.

Cho,Eunsuk(2016:199), Kültürel öğretim açısından Türkler ve Koreliler arasındaki sözsüz iletişim üzerine yapılan araştırmalarda Öğrencinin kültürü ile bir karşılaştırma yapılması gerektiğine değinilmiştir. Ders kitabında sözsüz bir iletişim yöntemi olarak farklı beden dillerini illüstrasyonlar veya konuşma balonları kullanarak açıklama önerilmiştir. Yaklaşık 80 tür Korece beden dilini 6 kriteri : hem Kore'de hem de Türkiye'de kullanılan ve aynı anlama gelenler(55 tane, yüzde 68,7'si), Korece beden dilinin Türkiye'de kullanılmayanı(16 tane, 8'i el hareketleriyle ilgili), Türkiye'de kullanılan ancak anlam bakımından tutarsız olan, Korece beden dili benzer ama biraz farklı olanlar, Türkiye'de anlam genişlemesi olan ve Türkiye'de küçültülmüş anlamda kullanılanlar şeklinde analiz edilmiştir.

Hata çözümlemesi çalışmalarında bulunan isimler arasında ise Gökmen,Mahmut Ertan(1999), Kim,Seongju(2002), Türközü,S.Göksel(1999,2004), Yang,Soyoung(2017b,2020), Altundağ,Pınar ve Yang,Soyoung(2021) vardır. İki dili karşılaştırdıktan sonra öğrenci anketleri veya yazılarda yapılan hatalar açıklanmıştır.

Gökmen,Mahmut Ertan(1999) fonetik asimilasyon kurallarını tam asimilasyon, kısmi asimilasyon, gerileyen asimilasyon, aşamalı asimilasyon ve birleşik asimilasyon

olarak ele alıp öğrencilerin hatalarını analiz ederek kolaylıkları ve zorlukları araştırmıştır. Türk öğrencilerin ilerici asimilasyon, gerileyen asimilasyon ve özellikle birleşik asimilasyon konusunda dikkat çekici derecede büyük hata oranlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu birleştirici asimilasyon kurallarında hata yapan öğrenciler, asimilasyonun sadece bir yönünü uygulamışlardır. Nazalizasyonda öğrenciler anadilden bir girişimden etkilenmiştir. Korecede sıklıkla kullanılan benzetme kurallarında öğrencilerin daha az hata oranına sahip oldukları görülmüştür. Lee,SeungJu(2019), Korece ve Türkçe arasındaki tek ünlülerin ve çift ünlülerin telaffuz farkını ortaya koyduktan sonra, işitme ve telaffuz deneyi yapılmıştır. Analiz sonucunda telaffuz deneyinde duyma deneyine göre daha fazla hata bulunmuştur. Korece öğrenciler tek ünlülerde /ㅓ[ʌ]/ ve /ㅗ[o]/'yi ve çift sesli harflerde /ㅜ|[y/wi], ㅚ[ø/we] ve ㅝ[wʌ]/'yi ayırt etmekte zorlanmış, bu da Türkçede karşılık gelen telaffuzun olmamasına bağlanmıştır. Ayrıca çift ünlüler arasındaki benzer telaffuzlar için öğrenme güçlüğünün düşük olacağı tahmin edilmiştir, ancak tersine birçok hata yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu benzeyen dil yapısında hataların çoğaldığını göstermektedir.

Kim,Seongju(2002), öğrencinin yazımındaki hatalı cümlelerine bir örnekle Türkçe girişim olgusunu fonetik, fonoloji, dilbilgisi ve sözcük olarak üç bölüme ayırarak açıklamıştır. Türközü,S.Göksel(1999), öğrencilerin konuşma ve dinlemenin okuma ve yazmaya oranla daha zorlandığını belirtip Korece öğrencilerin konuşma ve dinleme alanlarında **ayrımsal çözümleme** ve **hata çözümlemesi** perspektifinden bir öğrenme yöntemi önermiştir. Anketle yapılan hata çözümlemelerinde, hataların ana nedeninin anadil Türkçesi'ndeki fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel girişimler olduğu ortaya çıkmıştır. Sesbilgisel hatanın Türkçede olmaması durumunda ortaya çıktığı, morfolojik hatanın ise ekler ile son eklerinde ortaya çıktığı ve sözdizimsel hataların zaman ve saygı ifadeleri formunda ortaya çıktığını belirtmiştir.

Türközü,S.Göksel(2004) tarafından, Korece yazma öğretiminin içeriği için dilbilgisi, kelime bilgisi ve metin açısından Türkçe ve Korece karşılaştırılmış ve Türkiye'deki Korece öğrencilerinin yazma verilerine dayalı olarak hatalar analiz edilmiştir. Dilbilgisi form ve sözdizimine bölünmüştür ve formda sadece ekler ve fiil ele alınmıştır. Sözdiziminde sözcük sırası, zaman, cümle bitişi, edilgen/ettirgen eylemi, olumsuzluk ve birleşik cümleler analiz edilmiştir. Söz varlığı alanı ise kelime ve deyimsel ifadeleri ele alınmıştır ve kelime hazinesi açısından anadil girişiminden kaynaklanan sözlük hataları, Korece aktarımdan kaynaklanan hatalar, deneyim eksikliğinden kaynaklanan hatalar ve öğrenme ortamından kaynaklanan hatalar olarak ayrılmıştır. Metinde, hitap sözcükleri ve saygı ifadeleri hataları incelenmiştir. Karşılaştırma analizi sonucunda Türkçe ve Korece arasında benzerlikler bulunmuştur ve **hata çözümlemesi** sonucunda Türkçe öğrencilerin Korece yazarken anadillerinden büyük ölçüde etkilendikleri tespit edilmiştir. Başlangıç seviyesinde eklerin karışıklığı, zaman ve öncül soneki karışıklığı ve düzensiz fiillerin kullanımındaki hata belirgindir. Orta düzeyde ise, eklerin biçimsel hataları, yardımcı fiiller, zarf kelime sırası, edilgen ve ettirgen hataları ve benzer bağlantı eklerinin karıştırılmasında hatalar gözlemlenmiştir. İleri derecede ise yardımcı sıfatlarda, yardımcı fiillerde, cümle uyumlarında, çift olumsuzlama ve benzeri bağlama eklerinde yapılan hatalara değinilmiştir. **Hata çözümlemesi**nde başlangıç seviyesindekilerde anadil girişimi olması durumunda dilbilgisinden ileri seviyeye doğru kelime dağarcığının arttığını ve yanlış kelime kullanımının yazma öğretiminde daha büyük bir sorun haline geldiğini ileri sürülmüştür. Çince karakterler ve anadiller arasındaki eş anlamlılar sözlüğünün Türkçe öğrenciler için en zorlandıkları alan olduğu iddia edilmiştir. Özellikle Korecedeki eş anlamlılar ve Türkçedeki çokanlamlılar üzerinde karşılaştırmalı bir analiz çalışması yapılması gerektiği savunulmuştur. Korece yazma öğretiminin içeriklerinin oluşturulması sürecinde, öğretim içeriklerinin türe göre kategorize edilmesi yöntemi olarak başlangıç kursu için günlük, kendini tanıtma, orta düzey için mektup ve açıklayıcı metinler; İleri düzey için

ise araştırma planlama yazısı ve ofis mektubu türü önerilmiştir.

Türközü,S.Göksel(2010), sözdizimsel olarak kelime sırası, zaman, edilgen eylem yöntemi ve çift cümle üzerinde **ayrımsal çözümleme** yaptıktan sonra öğrencinin yazma verilerindeki hataları açıklamıştır. Öğrencilerin çeşitli zaman ifadelerine aşina olmadıkları için bu ifadeleri kullanmadıkları tespit etmiştir. İsim tamlaması bulunan cümlelerde yapılan zamanla ilgili hatalarda Türkçenin etkisi belirgindir. Türkçe söz konusu olduğunda, ettirgen ve edilgen yöntemler, belirlenen kurallara göre gerçekleştirilir ancak, Korecede böyle değildir ve Türkçedeki ettirgen ve edilgen biçimlerin dağılımı Koreceden çok daha geniş olduğu için birçok hata yapıldığını belirtilmiştir. Türközü,S.Göksel(2011), iki ülkenin saygı ifadeleri yöntemleri arasındaki ortak noktaları ve farklılıkları anlatmış, saygı ifadeleri yöntemlerinde yapılan hataları, öğrencilerden gelen mektupları kullanılarak ortaya koymuştur. Özneye eklenen saygı ifadeleri yöntemi, dinleyici saygı ifadeleri yöntemi, yönelme ve nesne saygı ifadeleri yöntemi ve zamirlerin hataları açıklamıştır.

Yang,Soyoung(2020), **ayrımsal çözümleme** yapılarından en çok hata görülen yapı olan bir Türkçe'ye Korecede çoklu karşılıklı yapı için öğrenci yazma verilerinden Türkçe'nin '-abil' a karşılıklı olan Korece'nin '-(으)ㄹ 수 있다((ı)lsuitda), -아도 되다(adodoida), -(으)면 되다((ı)myondoida), -(으)ㄹ 수도 있다((ı)lsudoitda), -(으)ㄹ 수가 있다((ı)l sugaitda)' arasında nitel araştırma yapılmıştır. Bu Korece dilbilgisi ifadeleri arasındaki yazı hataları analiz edilerek, benzer dilbilgisi ifadelerinin uygun öğretim süreci ve yöntemleri ile ifadeler arasındaki hata örüntüleri '-(으)ㄹ 수 있다((ı)lsuitda)' odaklı olarak araştırılmıştır. Altundağ,Pınar ve Yang,Soyoung(2021), Korece Öğrenci Türk öğrencilerin sözcük öğrenme süreçlerinde yaptıkları hataların örneklerini belirterek etkili ve kalıcı bir sözcük öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda öneriler sunmuşlardır. Aynı anlama gelen birden fazla sözcüğün bulunması durumu (öz Korece ve

Çince) öğrencilerin bu sözcükleri doğru olarak kullanmada zorluk yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca saygı dili sözcükleri, eşdizimli sözcüklerin diller arası etkileşimi, benzer şekli sözcükler için öneri sunmuşlardır.

Lim,Jiyoung ve Park,Deokyu(2016)'a göre Korecede nesne eki, Türkçedeki nesne eki ile değiştirilebilir. Ancak sadece Korecede nesne ekinin kullanımı çeşitlilik göstermekle kalmaz, aynı zamanda Korecede nesne eki ile birleştirilen fiiller, Türkçede diğer özel eki ile birleştirilir, bu nedenle Türkçe öğrenciler birçok hata yaparlar. Nesne eklerinin Türkçe ile karşılaştırılması ve analizinin ardından bir anket aracılığıyla öğrencilerin gerçek kullanım kalıpları ve hataları ele alınmış ve etkili öğretme ve öğrenme yöntemleri önerilmiştir.

Şimdiye kadar yapılan araştırmaları, her iki dilin belirli ögelerinin **ayrımsal çözümleme** açısından özelliklerin açıklanması ya da **ayrımsal çözümleme** açısından betimleyip öğrencinin verilerini hataları analizinden öğretim için önerilmiştir. Yang,Soyoung(2013a), **ayrımsal çözümleme** açısından hataları tahmin edip bunu **hata çözümlemesi**nde doğrulanmasıyla iki görüşün ilişkisine bağlantılı bir şekilde çalışma yapmıştır. Ankara Üniversitesi ve dil kurslarındaki 96 öğrencinin 247 adet yazı derlemesindeki hatalarda isim çekim eki, çekim ekleri ve sözcük alanında nicel araştırma yaparken öncelikle **ayrımsal çözümleme** açısından, her yapıdaki hata olguları tahmin edilip bunun **hata çözümlemesi**nin sonucunda çoğu tutarlı şekilde doğrulandığını belirtmiştir. Bununla Korece Öğrenci Türk öğrenciler için çalışmalarda **ayrımsal çözümleme**nin geçerliği ve **hata çözümlemesi** ile tamamlayıcı bir şekilde çalışma sürdürülmesinin mümkün olduğunu göstermiştir. **Hata çözümlemesi** sonucunda, en çok hatalar isim çekim eki, sözcük ve çekim ekleri sırayla ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ankette sözcük dağarcığını dilbilgisinden daha zor olduğunu bulmasına rağmen, gerçek **hata çözümlemesi** sonuçlarında sözcük hatalarından daha çok dilbilgisi hatası görülmüştür. Hatanın nedenlerinden dil içi aktarım en yaygın olanıydı, ancak diller arası aktarımdan biraz daha yüksek çıkmıştır.

Hata olguları ise, hataların sayısı için değiştirme, çıkarma, form ve ekleme sırasına göre görülmüştür. Bu, Prator'un karşılaştırmalı yapısına göre hata olgularının (değiştirme,düşürme,ekleme) sıklığının tahmin edilmesi sonucunda, sonuçların tamamına yakını tahmin ile tutarlı olmuştur. Yang,Soyoung(2013b)'de, tüm yazı hataları arasında saygı ifadelerindeki hata oranı, örüntüsü, sıklığı ve nedeni incelenmiştir. Hata olgularının tahmininin gerçek analiz sonucunda çok yüksek derecede bir uyuşmaya sahip olduğunu göstermiştir.

Eşsiz,Dursun(2014), Korece ve Türkçe arasındaki niteleme zarflarının **ayrımsal çözümleme** ile Stockwell, Bowen ve Martin'in zorluk derecesine göre 5 sınıflandırma yapmıştır ve Korecedeki niteleme zarflarının kullanım kalıpları ve hataları analiz edilmiştir. Öğrenci düzeyine göre başlangıç düzeyinde sözdizimsel bilgilere, orta düzeyde anlamsal ve sözdizimsel bilgilere, ileri düzeyde anlamsal bilgilere odaklanmanın gerekli olduğunu görmüştür. Anlamı öğretmek için "bağlam kullanarak bir öğretim yöntemi" ve "biçim odaklı yaklaşım" kullanılarak sözdizimsel bilgi öğretiminde sınıf modeli önerilmiştir. Eşsiz,Dursun(2020), duygu ifadesi sözcük dağarcığının bağlamsal özelliklerini kullanan bir sözcük öğretimi yöntemi üzerine çalışmıştır. Bu amaçla bir kelime listesi oluşturmuş, Korece ve Türkçe duygu ifadesi söz varlığının anlamsal olarak karşılaştırılması ve analizinin sonuçlarına dayalı olarak, 'karşılıklı kategoriler', 'çoklu karşılıklı kategoriler', Türkçede karşılığı olmayan veya karşılığı olan ancak benzer anlamsal özelliklere sahip olmayan kelimeler 'karşılıksız kategori' olarak düzenlemiştir. 22 duygu ifadesi kelime dağarcığının durumsal bağlamları listelendikten sonra, 150 öğrenci üzerinde duygu ifadesi kelime dağarcığının anlaşılma ve kullanım kalıpları test edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin 'çoklu karşılıklı kategoriler'in kelime dağarcığını anlamakta zorlandıkları ve 'karşılıksız kategori' nin kelime dağarcığını kullanmakta zorlandıkları doğrulanmıştır. Ondan sonra 'çoklu karşılıklı kategoriler' için O-H-E(gözlem-hipotez-deney, observe-hypothesis- experiment) modeline ve 'karşılıksız kategori' için I-I-I

(illüstrasyon-etkileşim-indüksiyon, illustration- interaction - induction) modeline dayanarak, bağlamı kullanıp duygusal ifade kelime dağarcığını eğitmek için bir yöntem belirtmiştir.

Lim,Jiyoung(2021:123), Kore dili öğretiminde karşılaşılan araştırma analizlerindeki eksikleri ifade ederken **Hata çözümlemesi**nden sonra öğrencilerin hatalarının nasıl düzeltileceği üzerine bir çalışma yapılmadığına ve bilişsel araştırmalar ile hataların düzeltilmesine yönelik değerlendirmeler gibi başlıkların henüz çalışılmadığına vurgu yapmıştır. Bu anlamda yazar tarafından ilgili alanın eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir. Yang,Soyoung(2017a), ayrımsal çözümleme ve hata çözümlemesi açısından yapılan çalışmaları dahil ederek hata değerlendirmesi analizi açısından bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 96 öğrenciden elde edilen 247 adet yazılı veri elde edilmiştir. Bu verilerden hareketle hata çözümlemesi yoluyla isim çekim eki, çekim ekleri, sözcük, saygı ifadeleri, dilbilgisi ifadeleri ve cümle sırası alanından yüksek frekanslı hata ögeleri çıkarıldıktan sonra anadili Korece olan konuşucular tarafından her bir hatanın öneminin değerlendirmeleri yapılmıştır. Bununla birlikte yüksek frekanslı ve yüksek hata önemindeki hatalar listelenmiş ve dikkat edilmesi gereken ana öğretme-öğrenme konuları düzenlenmiştir. Sonuç olarak yüksek frekanslı ve yüksek hata önemindeki hatalar; isim çekim eki, sözcük, çekim ekleri ve cümle sırası olarak belirlenmiş ve bu sırayla ortaya çıkmıştır.

Yang,Soyoung(2017b), yüksek frekanslı ve yüksek hata önemindeki sözcük hatalarından biri olan Türkçedeki ‘olmak’ fiili ile Korecedeki çoklu karşılıklı olan ‘-이다(ida), 있다(itda), 되다(doida), 하다(hada)’ fiilleri arasındaki hata örüntüsünü inceleyip öğretim yöntemi önermiştir. İstanbul Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi’nden toplam 63 Korece öğrencisinin 30 cümlede bırakılan boşlukları doldurmasıyla oluşan verilerden hatalar analiz edilmiştir ve ‘-이다(ida), 있다(itda), 되다(doida), 하다(hada)’ fiillerinin bir öğrenme yöntemi olarak her bir morfolojik farklılık, sözdizimsel farklılık ve diller arası aktarıma

duyarlı olacak şekilde öğretim yapılması önerilmiştir.

Yukarıda belirtilen açıklamalarda, ağırlıklı olarak dilbilgisi ve kelime bilgisi gibi temel öğretim içeriklerinin hazırlanmasına ve ders kitaplarına yönelik araştırmalar yapılmıştır. Nitel analiz sonucunda tutarlı olarak, 'karşılaştırma, hata, ders kitabı, edebiyat' anahtar kelimeleri ortaya çıkmıştır. Türk araştırmacılar tarafından derinlemesine araştırma yapılmıştır, ancak genel hobi amaçlı Korece öğrenciler üzerine de araştırmalara ihtiyaç vardır. Korece öğretim içeriği açısından, sözlü dil ve durumsal bağlamlar üzerine herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların aktif olarak yürütülmesi gereklidir. Düzeltici geri bildirimlerine ilişkin algılar üzerine, öğretmen ile Öğrenci faktörleri hakkında ve ayrıca **hata değerlendirmesi** açısından araştırmalar pek yapılmamıştır. Özellikle benzer dilbilgisi için bazı araştırmalar yapılırken bunun anlamsal olarak sistematik bir şekilde ayırt edilmesi gerekmektedir. **Ayrımsal çözümleme** ya da **hata çözümlemesi** açısından düzenlenen araştırmalar yapılırken **hata değerlendirmesi** açısı da dahil edilerek bütünleşik yaklaşımdan hiyerarşi şeklinde daha sistematik olarak çeşitli açılarından araştırmalar sürdürülmesi gerekmektedir.

2.3. HİYERARŞİ

Hiyerarşi, öğrenme içeriğini veya davranışsal özellikleri ayrıntılı olarak belirli ilkelere göre bölme ve bunları sıralama süreci ve prosedürünü ifade eden bir terimdir. Bu, öğrenme içerikleri arasındaki önceliği ve bunu belirleme sürecini ifade eder. Ancak hiyerarşi terimi, bir müfredat veya ders kitabı bağlamında kullanıldığında, öğrenme ögelerini okul düzeyine veya sınıfa göre belirli bir ilkeye göre sıralamayı ifade eder (Seoul National University Institute of Korean Language Education,1999:578). Hiyerarşi,

öğretim içeriğinin düzenlenmesinde önemli bir ilke olarak öğretim içeriği, içeriğin kapsamına ve içeriğin sırasına göre sistematize edilir. Hiyerarşi, içerik organizasyonunun dikey organizasyonu ile ilgili bir kavram olarak öğretim içeriğinin ne zaman ve hangi sırayla öğretileceği sorusudur.

Min,Hyunsik(2005:133)'e göre ulusal Korece öğretiminde dilbilgisine uzun bir süredir önem verilmemektedir; ancak, yabancılar için Korece dil öğretiminde dilbilgisi eğitiminde, **ayrımsal çözümleme** ve **hata çözümlemesi** başlıkları önem kazanmaktadır. Dilbilgisi öğretimi, bu anlamda, dil öğrenimde doğru kullanım, algılama, içselleştirme ve akıcılığı güçlendirme bakımından önem kazanmaktadır. Ayrıca, dilbilgisi öğrenimi, anadil ile yabancı dil algılamayı sağlayarak kapsamlı şekilde anlayışı geliştirir. Dilbilgisi, sözcük ve telaffuz konusunda belli öğretim programlarını geliştirmek için standart bir şekilde hiyerarşileştirmenin gerekli olduğu da yazar tarafından belirtilmiştir. Bu kapsamda, hiyerarşileştirme için sıklık, zorluk ve genelleşme konularına öğrenci beklentisi açısından kapsamlı bir şekilde karar verilebilir.

Yang,Sehui(2015:126)'a göre 2007 yılında **7.Kore ulusal öğretim programı**nın anket değerlendirmesinde, öğretmenler öğretim içeriğinin hiyerarşik yapısına genel olarak olumlu yanıt vermelerine rağmen, kapsamlı değerlendirme sonuçları Korece öğretim içeriğinin hiyerarşikleştirmesini zor olarak değerlendirdiklerini açıklamıştır. Okuma öğretiminde ve edebiyat öğretiminde hiyerarşikleştirmeye yönelik çalışmaların sürekli olarak yapılmasına rağmen, dilbilgisi öğretiminde hiyerarşik düzene oturtma tartışmasının aktif olarak yürütülmediği ortaya çıkmıştır. Öğretim içeriğinin hiyerarşisini belirlerken, genellikle öğretim içeriğinin mantıksal yapısına göre sırayı belirleyen mantıksal bir perspektiften ve öğrencinin yeteneğini dikkate alan psikolojik bir perspektiften yaklaşmak mümkündür. Hangisine odaklandığınıza bağlı olarak, öğretimin seyri ve etkisi farklı olacaktır. Korece müfredatı şimdiye kadar mantıklı bir yönteme göre düzenlenmiş ancak aynı zamanda öğrencinin önemli bir faktör olarak belirlenmesi gerektiği görüşü

(Lee,Gwanhee,2009; Ju,Sehyeong ve Shin,Shincheol,2011) ortaya çıktıkça, müfredatta ikisi arasında bir denge sağlanması gerektiği öne sürülmüştür. Bu amaçla hiyerarşik dilbilgisi öğretimi kavramı için 'öğrencilerin dil ve meta-dil yeteneklerinin gelişim aşaması, cümle oluşturma ilkesi ve bağlamı dikkate alındığında dilbilgisinin zorluğu ve öğrenciler ile dilbilgisine aracılık eden söylem düzeyi ilkelerini içermelidir.

Ogino Shinsaku(2021:60)'nun Japon öğrenciler için Kore'de 2004'ten 2017'ye kadar Kore ve Japonya'da Kore dili öğretimi ile ilgili araştırma eğilimlerinin analizi konusundaki çalışmasına bakıldığında, yayınlanmış 441 araştırma makalesinden 73'ü dilbilgisi ile ilgili araştırma olarak belirtmiştir. Japon üniversitelerinde Korece okumak isteyen öğrencilerin sürekli arttığının arka planını tanıtarak Japon çalışmalarda çoğu dilbilgisi için araştırmalar bulunurken sistematik öğretim içerikleri hazırlamak için öğretim sırası ve hiyerarşisi ile ilgili araştırmaların pek olmadığını belirtmiştir. Önceki çalışmalarda, öğrencilerin kullanım sıklığı ve zorluğu genellikle bir hiyerarşi kriteri olarak kullanılmıştır. Öte yandan, kullanım sıklığı ve zorluk derecesinin hesaplanmasında esas alınan temel, araştırmacıya göre farklılık göstermekte olup, bu durum çalışmanın amacına veya hedeflenen dilbilgisi ögesinin kategorisine göre değişebildiğini açıklamıştır.

Dilbilgisi ögelerinin sistematik ve hiyerarşik yapısı öğretim içeriğiyle ilgilidir ve bunun kullanım sıklığı, dilbilgisi ögelerinin kolaylığı ve karmaşıklığı, sarmal öğrenme, öğrencilerin beklentileri ve genelleştirilebilirlik gibi çeşitli faktörler tarafından belirlenir. Etkili bir hiyerarşi oluşturmak amacıyla burada **ayrımsal çözümleme**, **hata çözümlemesi** ve **hata değerlendirmesi** açısından hiyerarşi görüşleri tartışılmıştır.

2.3.1. AYRIMSAL ÇÖZÜMLEME PERSPEKTİFİ

Ayrımsal çözümlemesinde davranış psikolojisine dayanan Fries(1945:6) ve

Lado(1957:2) gibi yapısalcı dilbilimciler, anadil ediniminin sürekli tekrar ve pratik yoluyla alışkanlık oluşturma yoluyla elde edildiğini savunmuştur. Bu nedenle yapısalcı dilbilimciler, öğrencilerin anadili öğrenirken zaten sahip oldukları anadil alışkanlığının, yabancı dil öğrenmek için gerekli olan alışkanlığın oluşumunda olumsuz etki yaptığını savunmuşlardır. Anadil ile yabancı dil sistemi arasında büyük bir fark varsa, yabancı dil öğrenmede çok fazla, fark azsa daha az aktarım olacaktır. Hedef dilinde öğrenmenin ancak iki dil arasındaki farkın üstesinden gelinerek tamamlanabileceği tartışılmıştır. Bu nedenle, olumlu aktarımlardan çok, araya giren olumsuz aktarımları belirlemeye daha fazla ilgi göstermişlerdir.

Aynı dildeki kuralların benzerliği ve karmaşıklığından kaynaklanan hataların meydana geldiği dil içi aktarım, anadil ve yabancı dil arasındaki farklılık nedeniyle hataların meydana geldiği diller arası aktarım olarak dil içi aktarımdan çok diller arası aktarımı belirlemekle ilgilenir. Diller arasındaki girişim ikiye ayrılır: anadilde olmayan bir ögenin yabancı dil öğrenmeye engel olduğu bir durumu ifade eden durum, dışlayıcı(intrusive)[4] girişim olarak; hem anadilde hem de yabancı dilde bulunan ancak aralarındaki farklılıkların yabancı dili öğrenmenin önünde engel oluşturduğu durumlar ise istila edici(preclusive) [5] girişim olarak adlandırılır. (Kang,Hyounhwa ve diğer(2003:35).

Lado(1955:31), kelime dağarcığının zorluk derecesini biçim ve anlam bakımından yedi kategoride karşılaştırır. Benzer olanları, 'kolay', heterojen olanı 'normal' ve diğer tüm kategorileri ise 'zor' olarak belirlemiştir. Fakat bunların sıralaması zorluk derecesine göre değildir.

[4] Örneğin, bir Türk öğrenci Türkçede bulunmadığı için Özneden sonra gelen Çekim ekinin nasıl kullanılacağını öğrenmekte zorlanabilir.

[5] Örneğin, bir Türk öğrenci Korece öğrendiğinde, Türkçe ve Korece arasındaki bazı kelime sırası farklılıklarıyla mücadele eder.

Tablo1. Lado'nun sözcüksel zorluk kalıpları (1955, 1957)[6]

Tanım	Zorluk	Açıklama
Benzerlik (cognates)	Kolay	D1 ve D2'deki anlam veya biçim benzer olduğu için anlam sorunsuz bir şekilde iletilir.
Aldatıcı benzerlik	Zor	D1 ve D2'deki biçim benzer, ancak anlamsal işlev farklıdır.
Heterojen form	Normal	D2'deki belirli bir form, D1'de çeşitli anlamlara sahip olan çeşitli formlara karşılık gelir, ancak öğrenci D1'de yalnızca bir form kullanır.
Olağandışı anlam	Zor	D1 ve D2'deki formlar farklıdır ve sahip oldukları anlam mantıksızdır.
Yeni form	Zor	D2'de gösterilen biçim, D1 konuşucularının anlaması için karmaşıktır.
Heterojen anlam	Zor	D1 ve D2'deki anlamlar benzerdir, ancak sahip oldukları örtük anlam farklıdır.
Coğrafi kısıtlamalar	Zor	Yöreye göre kullanılan bir kelime anlamına gelir.

Stockwell, Bowen ve Martin(1965) tarafından tahmin aşamasında hangi maddenin daha zor ve daha az zor olduğuna karar verme sürecinde öznelliği ortadan kaldırma çabasının bir parçası olarak **zorluk hiyerarşisi** kavramı ortaya çıkmıştır. **Zorluk hiyerarşileri**ne göre, ikinci dil öğrencilerin karşılaştığı nispeten doğru bir fonolojik zorluklar listesi hazırlanmıştır(Brown,1994:220).

Sonra Prator(1967), Stockwell'in araştırmasına dayanarak temel konuları özetleyip fonetik ve dilbilgisi sisteminde kullanabilen çoğu İngilizce ve İspanyolca arasındaki

[6] (Lado, R.1955,1957; aktaran Dursun, 2020:34)

farklılıklara göre düzenlenen altı zorluk seviyesi önerip öğrenimde zorluk tahmini yapılabilmesi için nesnel bir yaklaşımın mümkün olduğunu belirtmiştir. Seviye 0, en kolay seviye olarak transfer aşamasında iki dil arasında çok az fark veya karşıtlık vardır. Örneğin aynı dil ailesine ait diller arasında kelime sırası farkının olmadığı bir durumdur. Seviye 1, birleşme olarak anadilde iki ögenin hedef dilde tek bir ögede birleştirildiği durumdur. Seviye 2, az farklılaşma olarak anadilde bir ögenin hedef dilde hiç bulunmadığı bir durumdur. Seviye 3, yeniden yorumlama olarak anadilde bir öge, hedef dilde yeni bir şekli veya dağılımı temsil eden bir durumdur. Seviye 4, aşırı farklılaşma olarak hedef dilde var olan ancak anadilde olmayan bir ögedir. Seviye 5, en zor seviye olarak bölünmüş aşaması, anadilde bir ögenin hedef dilde 2 veya daha fazla ögeye bölündüğü bir durumdur(Brown,1994:221).

Tablo 2. Prator'un sözcüksel zorluk yapıları (1967)

Seviye (T= Türkçe, K= Korece)	Yapılar	Örnek
Seviye 0 T= K	Transfer (fark yok)	cümlenin sırası
Seviye 1 T > K	Birleşme (D1'in iki elemanının D2'den bir ögeye birleştirilmesi)	kullanmak,yazmak/ 쓰다(sıda)
Seviye 2 T var/ K yok	Az farklılaşma (D1'de var fakat D2'de yok)	kitabını da / 책(을 ø)도(çekdo)
Seviye 3 T ≠K	Yeniden yorumlama (yeni form veya yeni dağıtım D2'de bulunur)	Ne zamandan beri çalış*ıyor*sunuz? 언제부터 일하*셨어요*? (oncebutoilhasyosoyo)
Seviye 4 T yok/ K var	Aşırı Farklılaşma (D1'de yok fakat D2'de var)	Ben(ø)/저*는(conın)*

Seviye 5 T < K	Bölünmüş (D1'de bir elemen, D2 'de iki veya daha fazlası var)	e / 에(e), 에게(ege)

Ancak bu yöntemle ilgili **ayrımsal çözümleme** süreci aşırı basitleştirilmiştir ve **ayrımsal çözümleme** oluşturulacak belirli ögelerin hangi zorluk seviyesine dahil edildiğini belirlemenin de zor olduğuna dair eleştiriler ile zorluk tahmininin doğrulanabilmesinin mümkün olup olmadığına dair sorular bulunmaktadır. Ronald Wardhaugh (1970:123) bunu, **ayrımsal çözümleme**nin 'güçlü versiyon'u olarak değinip bunun öznelliğinden oluşturulan gerçekçi olmayan bir teori, olarak eleştirmiştir. 'zayıf versiyon' olarak **ayrımsal çözümleme**nin öğretimde sezgisel etkileme gücüne sahip olması ve zorluğu tahmin yerine öğrenme bittikten sonra gözlenen zorlukları açıklamak için başarılı bir şekilde kullanıldığını vurgulayıp diller arasındaki aktarımın kullanışlılığı hakkında iddialarda bulunmuştur.

Oller ile Ziahosseiny(1970:183-189) deneyinde, Roman(Latin) alfabesi kullanan İspanyol ve Fransız İngilizce öğrencilerin, Roman harflerini kullanmayan Japon İngilizce öğrencilere göre İngilizce öğrenmede daha fazla güçlük çektikleri bulunmuştur. Girişim, iki dil arasında büyük bir fark olduğunda daha tahmin edilir ancak Oller ve Ziahosseiny'nin deneyi, benzer bir dil sistemini öğrenmenin, tamamen farklı bir dil sistemini öğrenmekten daha zor olduğunu göstermiştir. Yabancı dil öğrenimindeki hataların anadilin olumsuz transferinden kaynaklanan girişim olabileceğini, ancak aşırı genelleme ve kuralların yabancı dilin kendi içinde basitleştirilmesinin uygulanmasından da kaynaklanabileceğini savunup dil içi girişiminin hafife alınmaması gerektiğini savunmuştur.

Whitman ve Jackson (1972:40), Japonca ve İngilizce sistemleri arasında **ayrımsal çözümleme** yaparak Japonların İngilizce öğrenirken karşılaşabilecekleri zorlukları tahmin etmeye çalışmışlardır. Bu amaçla 2500 Japon üzerinde 40 maddelik bir

İngilizce dilbilgisi testi yapılmıştır. Aslında Japonların yaptığı hatalar ile **ayrımsal çözümleme** yoluyla tahmin edilen hatalar arasında telaffuz gibi fonolojik yönler dışında pek çok farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, **ayrımsal çözümleme** yoluyla dil öğrenci kişinin karışma sorununu doğru bir şekilde tahmin etmesinin gerçekten çok zor olduğunu göstermektedir. Aynı dili anadili olarak konuşanların farklı hata kalıpları, farklı anadilleri konuşucular ile aynı hataları gösterir ve aynı öğrenme sırasını gösterdiği için bunlara sadece dil ve tipolojik farklılıklar olarak bakmaktan ziyade **evrensellik** açısından bakılması gerektiği iddia edilmiştir. Diğer eleştiriler, öğrencilerin hissettikleri zorluk seviyesi sadece anadil sistemine değil, aynı zamanda çeşitli öğrenci değişkenleri (motivasyon, çevre, kişilik, öğrenme stili vb.), öğretim ortamı ve öğretim yöntemleri gibi çeşitli faktörlere de bağlıdır. Yabancı dil öğrenirken toplumdilbilimsel faktörler dikkate alınmaz. Öğrencinin yaratıcılığını görmezden gelir. **Ayrımsal çözümleme** hipotezi tek başına öğrenmedeki tüm zorlukları tahmin edemez.

Diller arasındaki etkiler(cross linguistic influence,CLI)'e göre eski öğrenim tecrübelerinden etkilenmek önemli olduğu için anadil etkisini görmezden gelmenin mümkün olmadığı iddia edilmiştir. Bu etkilenme durumuna sadece anadilin etkisi değil, hedef dilin etkisi de dahil edilmektedir. Bu bağlamda, sadece zorluğun tahmininden ziyade diller arasındaki etkiler vurgulanıp sözdizimsel, semantik ve pragmatik alanlarda diller arasındaki aktarıma dair önemli araştırmalar sürdürülmüştür. **Ayrımsal çözümleme**nin 'güçlü versiyonu' çok güçlü ve 'zayıf versiyon' çok zayıf olduğu için diller arasındaki etki, bu ikisi arasında dikkatlice oluşturulacak bir orta görüşü önermektedir(Brown,2007:253).

Eleştirilere rağmen 1980'lerin sonlarından bu yana, **ayrımsal çözümleme**, kapsamını dil yapısı ile kültürel yapı, dil yapısı ile insan bilinci yapısı ve dil yapısı ile insanın sosyal yapısı arasındaki ilişkiye genişleterek bilim adamlarının dikkatini tekrar

çekmiştir. Granger ve diğerlerine(2003:18) göre son günlerde **ayrımsal çözümleme**yi yeniden ortaya çıkaran faktörler, **ayrımsal çözümleme**nin yabancı dil öğretimindeki kullanışlılığı ve korpus dilbilimin ve doğal dil işleminin hızlı gelişimi ve bunun yanında, o dönemde farklı diller ve kültürler arasındaki iletişimin sağlanmasından kaynaklandığı düşünülüyordu. Ayrımsal çözümleme yöntemi, karşılaştırmalı söylem ve pragmatik çözümleme için de uygulanmaktadır(Heo,Yong 2005:35).

Benzer diller arasında **ayrımsal çözümleme**nin önemine vurgu yapan Hideki,Noma(2002:92), **hata çözümlemesi**nin ancak aynı dil bölgesinde yapılması durumunda anlamlı olduğunu ve Korecenin zorluk düzeyinin Öğrencinin dilinde kurulması gerektiğini savunmaktadır. Dil içi girişim giderek azaltılsa da ileri düzeydeki öğrencilerde diller arası aktarım da mevcuttur. Bu nedenle Korece ve Japoncanın simetrik ve asimetrik yapılarının iyice açıklığa kavuşturulması ve aynı zamanda açık ve söylem asimetrik yapılara yönelik öğretim yapılmalıdır. Han,Junghee(2003:1), Japonca konuşan öğrencilerin **hata çözümlemesi**nde, anadili ile hedef dil benzer olduğunda, öğrencinin anadili ile aynı ifadeyi beklediğini, dolayısıyla daha fazla hata oluştuğunu bulmuştur. Öğrenci anadili modeli ile karşılaştırma yaparak benzerliklerin, farklılıkların, sık yapılan hatalı kullanımların ve ifadelerin akılda tutulması gerektiğini, anadil modeli perspektifinden öğreten ve yetiştiren bir öğretim yöntemine ihtiyaç olduğunu söylemiştir.

2.3.2. HATA ÇÖZÜMLEMESİ PERSPEKTİFİ

Karşılaştırmalı analistler, anadilin hedef dile etkilediğini ve yabancı dil öğrenmenin anadilden farklılıklarını öğrenme süreci olduğunu vurgulayarak öğrenilecek hedef dilin etkisini tamamen göz ardı etmiştir, ancak 1960'larda üretici dilbilgisi teorisi ve bilişsel psikolojinin etkisi altında ortaya çıkan hata analistleri bunu, öğrenci dil ortamıyla başa çıktıkça hedef dil için entelektüel, yaratıcı ve aşamalı olarak bir sistem kurma süreci

olarak yorumlamıştır. Yabancı dil öğrenimi, öğrencilerin tüm bilgilerini bir yabancı dilin yeni kurallarını anlamak ve oluşturmak için kullandıkları yaratıcı bir inşa sürecidir. Bu nedenle, öğrencilerin hatalarının yalnızca anadillerine girişimden değil, aynı zamanda yanlış anlama veya yabancı dilin kurallarının uygulanması gibi diğer birçok nedenden de kaynaklanması daha olasıdır. **Hata çözümlemesi**, öğrenciler tarafından yapılan birçok hatayı sistematik olarak analiz etme ve düzeltme çabası olarak hatayı tahmin etmek için değil, hata oluştuktan sonra hatanın nedenini açıklamak için kullanılır. Bu nedenle, biyo-grammatikçilerin gördüğü hatalar olumsuz değil, öğrencinin mevcut dil gelişim aşamasının somut kanıtıdır. Ayrıca, öğrencinin hedef dil sistemi geliştikçe, öğrencilerin gösterdiği hatalar yavaş yavaş ortadan kalkar, bu olumludur(Brown 1994:226).

Bu bağlamda, Selinker(1972:71), öğreniciler tarafından gösterilen hatalar 'ara dil' veya 'gelişimsel hatalar' olarak kabul edilmiştir. Ara dil, ikinci dil öğrencilere özgü bir hedef dil sistemidir. Ses, kelime bilgisi, dilbilgisi, kültür ve ders kitaplarında Öğrencinin kendi anadilinden ve hedef dilinden farklı olan dinamik bir dil sistemi olarak tanımlana-bilir. Ara dilin oluşum nedenlerini; aktarım, hedef dil kurallarının aşırı özetlenmesi, öğretime bağlı aktarım, Öğrencinin öğrenme stratejileri ve arkadaşlık stratejileri olarak öne sürmüştür (Gang Dong,2013:42). Corder(1981:10), yabancı dil öğreniminde Öğrenci hatalarının kaçınılmaz olarak ortaya çıktığını ve hatalar sistematik olarak analiz edilirse, öğrencilere daha sistemli bir şekilde öğretilebilecek öğretim tekniklerinin tasarlana-bileceğini savunmuştur. Adjemian(1976) doğal dil olarak penetrasyon olasılığını be-lirtmiştir. Ara diller, penetrasyon olasılığı nedeniyle Öğrencinin anadilinden ve hedef dilinden farklı özel bir dil sistemi özelliklerine sahiptir. Üstelik bu geçirgenlik iki yönlü-dür, hem anadilden hem de hedef dilden karşılıklı nüfuz eder (Tarone,Elaine,2018:4).

Hata çözümlemesinde hataların nedeni sadece anadilinin karışması değil, hataya neden olabilecek tüm faktörlerdir. Brown (2007:232-234), hatalara neden olan fak-törlerin diller arası aktarım, dil içi aktarım, öğrenme bağlamı ve iletişim stratejileri

olduğunu belirtmiştir. Richards (1971b)'a göre diller arası aktarım, kuralların aşırı genelleştirilmesi, dil performansındaki hatalar, geçiş dili becerisinden kaynaklanan hatalar, iletişim ve asimilasyon taktikleri, öğretmen tarafından yapılan hatalar önemli hata nedenleridir(Elturan,Berna, 2019:172).

Johansson(1975:248), dil becerisinin, öğrencilerin hatalarının sıklığının, öğrencilerin hatalarını analiz ederek öğrenme güçlükleri ile orantılı olduğu perspektifinden, **hata çözümlemesi** yoluyla öğrencilerin hatalarını analiz ederek geliştirilebileceğini savunur. Öğrencinin **hata çözümlemesi** yoluyla, gerçek dil yeteneğini tahmin etmek ve öğrencinin sınıf planlaması ve ders kitabı yazmak için veri olarak kullanılabilecek öğrenme problemlerini belirlemek mümkündür.

Hata çözümlemesinin dezavantajı ise, öğrencinin **hata çözümlemesi**ne ve düzeltmesine çok fazla odaklanmasıdır, bu nedenle iletişim akıcılığına ulaşmanın nihai amacının gözden kaçırılabileceği veya dilin evrensel yönünü görmeden belirli bir dile aşırı odaklanılabileceği endişesi vardır. Ayrıca üretime gereğinden fazla vurgu yapılmakta ve iletişim stratejilerinden kaçınma stratejisi açıklanamamaktadır. Schachter(1974)'e göre **hata çözümlemesi** nesnellikten yoksun olarak karmaşık dilbilgisi ögelerindeki hataların analiz kategorisi, analiste bağlı olarak ve öğrenme sürecindeki çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilir. Öğrenme güçlüğünü öğretim yöntemine bağlı olarak değişebildiğinden hataların sıklığı ile karar verilmesi de mantıksızdır. Kaçınma stratejilerini açıklamakta başarısız olduğu gösterilmiştir. Dilin evrensel yönlerini görmeden sadece belirli dilsel ögelere (hata yapan ögeler) odaklamaya zorladığı söylenmiştir(Kim,Hyeyoug,2008:26). Kim,Sangsoo· Song,Hyangkeun(2006:20) tarafından bireysel araştırmacının kişiliğine ve bakış açısına bağlı olarak değişen hataların bulunduğu ve araştırma metodolojilerinin sınırlarının olduğuna dikkat çekilmiştir. Buna göre, Kim,Yujeong (2005:46) araştırma, aynı Koreli öğrenciler üzerinde yapılmış olsa bile, derlemeyi kullanma amacı ve yönteminin her araştırmacı için farklı olduğundan Koreli öğrencilerin

genel gelişim düzeyini ve gerçekliğini anlamak için nesnel zeminler ve ortak standartlar hazırlanması gerektiği tartışmıştır.

Bu amaçla, Won,Dasong(2017:96), Öğrencinin dil bölgesi, sınıf düzeyi, cinsiyeti, yaşı, öğrenme yeri (bölge veya kurum türü) ve temel Öğrenci bilgilerine dayalı öğrenme motivasyonu gibi toplam 7 tür Öğrenci temel bilgisinin toplanmasını önermiştir. Kim,Sangsoo ve Song,Hyangkeun(2006:21), **hata çözümlemesi**nde hata türlerinin dil bölgelerine göre kataloglanması ve sistematize edilmesi gerektiğini ve elde edilen sonuçlar uygulanarak ders kitaplarına ve öğretim yöntemlerine yansıtılması gerektiğini bildirmiştir. Ayrıca, hataları aynı Öğrencinin öğrenme pratiklerine göre analiz etme ve dinleme ve okuma gibi anlama düzeyindeki hataları da analiz etme gibi çeşitli, nesnel veri analizi ve araştırma metodolojileri öne sürülmüştür.

Kang,Hyounhwa(2017:9), 1980'lerin sonlarından bu yana kapsamlı araştırmalar yapıldığını, ancak ağırlıklı olarak yalnızca Kore dili anadilini konuşan kişilerin dilsel verilerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Buna göre, Kore dili anadil konuşucusu olmayanların verilerine dikkat edilmediğinin de altını çizmiştir. Ne var ki uluslararası iletişim ortamında, anadil konuşucusu olmayanların Öğrenci külliyatının oluşturulması ve kullanılmasının dil öğretimi araştırmaları için daha faydalı veriler sağlayabileceğine de vurgu yapmıştır. Öğrenci derleminde, öğrenme gelişimi açısından Kore dili anadil düzeyinde öğrenme sürecini incelemek ve araştırmak için, yalnızca tüm öğrenicilerin basit kümülatif frekansını değil, aynı zamanda bireysel farklılıklar nedeniyle Öğrenci başına çıktı sıklığı ve oranının birlikte karşılaştırılmasına izin verilerek, ara dilsel yönlerin incelenmesi için çaba gösterilmesi gerektiğine değinilmiştir. Öğrenci derlemi aracılığıyla, hangi içeriğin nispeten kolay öğrenildiği ve hataların nerede tekrarlandığına dair bilgiler, öğretilecek içeriğin nasıl düzenleneceği ve hangi sırayla öğretileceğinin belirlenmesi için referans materyal olarak sağlanabilir. Bunun ikinci dil ediniminde kelime ve dilbilgisi ögelerinin edinim sürecini analiz etmek, Korece dil

öğretimi için etkili öğretim yöntemleri geliştirmek, Korece ders kitaplarının geliştirilmesi için ders programı seçmek ve bir öğrenme sözlüğü derlemek için temel veri olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

2.3.3. HATA DEĞERLENDİRMESİ PERSPEKTİFİ

Kore Dili Ulusal Enstitüsü'ne(2005a:10-20) göre, Korece dilbilgisi, tüm dilbilgisi ögelerini eşit niteliklerle tanımlayan okul dilbilgisinden farklı olarak, iletişim için gerekli ögeler etrafında sistemleştirilmelidir. Durumsal işlevlere göre dilbilgisi ögelerinin kullanımına odaklanmalıdır. İletişimsel dil öğretim yöntemleri geliştikçe, hataların yorumlanması, hatalara farklı bakış açıları, iletişimdeki hataların değerlendirilmesi, anadil konuşucularının onaylaması gibi konular çok önemli anlamlar kazanmaya başlamıştır. Öğrencinin anlamı nasıl ifade ettiği ve anadil konuşucularının anlamı nasıl yorumladığıyla ilgilenmeye başlamıştır. Chastain(1980a:210), eğitmenin hata kavramının sadece öğretim yöntemlerini değil aynı zamanda içerik seçimini, öğrenme etkinliklerini, hata değerlendirme ve düzeltme süreçlerini de etkilediğini ileri sürmüştür. Khalil(1985:336), geleneksel olarak, çoğunlukla hataların sıklığı, türü ve nedenlerinin analizi ile ilgilenen, iletişimsel **hata değerlendirmesi**nde sadece yarım bir rol oynadığını ve diğer yarısı olarak, iletişimin karşılığı rol yapan anadil konuşucularının tepkileri üzerine çalışmalar yapmanın gerekli olduğunu savunmuştur. Hataların iletişim üzerindeki etkilerini analiz etmenin amacının, bir hata ağırlığı hiyerarşisi kurarak öğretmenlerin hataları etkili bir şekilde değerlendirmelerini ve öğrencileri değerlendirmelerini sağlamak olduğunu kaydetmiştir. Choi,Sunyoung(2005:2), Kore dili öğretimi alanındaki hatalar üzerine yapılan araştırmaların aksine, öğrencilerin hatalarına odaklanarak sadece hata-

ların türlerine veya nedenlerine odaklanan araştırmaların aksine, hata değerlendirme konusunda araştırmaların yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Cho,Namsung(2000:233), hataların nesnelliğini sağlamada ve önemlerini belirlemede anadili Korece olan kişinin **hata değerlendirmesi**nin önemli bir anlamı olduğunu ve ara dil sistemini analiz etmenin teorik düzeyden ziyade pratik düzeyde olan öneminden bahsetmiştir.

Değerlendirme yönteminde hata değerlendirme üzerine erken bir çalışma olarak Burt (1975:16), bir öğrencinin yazı dilindeki tipik hataların anlaşılırlığını tek bir cümle biçiminde genel anlayış açısından değerlendirmiştir ve düzeltmenin genel hataya odaklanarak yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. Politzer(1978) ve Guntermann(1978), öğrencilerin sözlü hatalarını hedef alan **hata değerlendirmesi** yapmıştır ve Chastain(1981) ve Delisle(1982) gibi Piazza(1980), öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü dilini incelemiştir ve hataları bir söylem durumundan ziyade tek bir cümlede değerlendirmiştir. Tomiyana(1980), Khalil(1985) ve Santos(1987), anadil konuşucularının öğrencilerin yazılarını değerlendirmesini sağlayarak, bağlam içindeki hataların iletişim üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Bunlar arasında Khalil(1985), Öğrencilerin hatalarını dilbilgisi ve anlamsal hatalar olarak ikiye ayırmıştır ve anadil konuşucularının değerlendirmesinin bağlam içinde ve tek bir cümlede açıklık, doğallık ve yorumlanabilirlik değerlendirme ögeleri olarak sunulduğunda nasıl değiştiğini karşılaştırmıştır. Semantik olarak anormal ifadeler, dilbilgisi olarak anormal ifadelerden daha düşük netliğe sahipti, ancak yorumlanması kolay bulundu ve anadilini konuşanların anlama netliği ve yorumlanabilirlik ölçütlerine ilişkin yargıları arasında bir ilişki olmamıştır. Ayrıca bağlamın varlığı ya da yokluğu sonucunda bağlamsız sunulan olumsuz cümlelerin anlaşılırlığı daha netleşmiştir. Bu, öğrencinin oluşturduğu cümlelerden önce ve sonraki cümlelerde hataların yer aldığı durumlar olduğundan, cümlenin anlaşılırlığının azalmasına neden oldu. Bağlamın doğallığı ve yorumlanabilirliği etkilemediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, genel tahminin aksine,

bağlamın anadilini konuşanların yazarın niyetlerini yorumlama becerisini etkilemediği bulunmuştur(Khalil,1985). Arani,Mhmoud T.(1993:17), **Hata çözümlemesi**nde öğrencinin yazma türüne bağlı olarak hata türlerinin çok farklı olduğunu ve açıklama yazılarının serbest yazmadan daha fazla hata gösterdiğini göstermiştir. Metin uzunluğu ile hata sıklığı arasında bir bağlantısallık olmadığını belirtmiştir.

Değerlendirme kriterleri hakkında Cho,Namsung(2019), anadili Japonca olan kişiler aracılığıyla Koreliler ve Japonlar arasındaki Japonca iletişimde rahatsızlığa neden olan ifadeler bularak ifadelerin yanlış kullanımına yönelik objektif değerlendirme kriterleri belirtmiştir. Cho,Namseong(2000), hataların nicel analizinin yapılmasına rağmen, hataların önemine ilişkin nitel araştırmaların çok zayıf olduğunu belirtmiştir. anadili Japonca olan kişinin Korece öğrencilerin dilbilgisi hatalarının önemini değerlendirmesinde, hata ağırlığı doğallık, hoşnutsuzluk ve anlama sırasına göre değerlendirilmiştir. Choi,Sunyoung(2005:5), hata değerlendirme araştırmalarında yaygın olarak kullanılan kriterlerin anlaşılabilirlik(comprehensibility), hataların kabul edilebilirliği(acceptability) ve hataları taklidi(irritation) olduğunu göstermiştir. Ancak anlaşılabilirlik için çoğu 5 puan ölçeğine dayanıp anadilini konuşanın kişisel eğiliminden güçlü bir şekilde etkilenme eğiliminde olduklarından öznel standartların kullanıldığını belirtmiştir.

Değerlendirme sonucunda; Ryan ve Ellen Bouchard(1983:158), anadil konuşucularının anadili olmayan dili değerlendirmesinin sosyo-psikolojik mekanizmasında, anadil konuşucusu olmayan kişilerin dil becerilerini genel zihinsel yeteneğe bağlı olduğuna dair bir genelleme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Ancak bazı eksikler ve hatalar, dil veya kültür bilincinin eksikliğinden dolayı hata olarak yorumlanmıştır. Dragojeviç,Marko(2022), Amerikalıların standart Amerikan İngilizcesine (SAE) ve dokuz İngiliz olmayan yabancı aksana yönelik tutumlarını incelemiştir. Bazı çeşitleri (örneğin Fransızca, Almanca) konuşanların, diğer dilleri konuşanlardan (örneğin Arapça, Farsça,

Vietnamca) sürekli olarak daha olumlu derecelendirildiği bir değerlendirme hiyerarşisi ortaya çıkmıştır. Dil tutumlarındaki bu çeşitliliğin sosyal kategorizasyondaki çeşitlilikle ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Beason,Larry(2001:33), hataların akademik olmayan durumlarda anadilini konuşanlar üzerindeki etkisinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. İş ortaklarının güvenilirlik ve yetenek yargılarını etkilediği tespit edilmiştir.

Anadilini konuşanlar ile Kore dili öğrenicileri arasındaki algı farkı hakkında Kim, Kanghee(2019), Korece öğrencilerin ve Koreceyi ana dili olarak konuşanların '-든가(요)(dıngayo)' ve '-든지(요)(dınjiyo)' dilbilgisi ifadelerinin emir tipi eylemlerine ilişkin algıları üzerinde araştırma yapmıştır. anadilini konuşan kişi sürekli olarak '-든가(요)(dıngayo)' ve '-든지(요)(dınjiyo)' nun 'zorunlu emir tipi konuşma eylemi' olarak kabul etmiştir ve bunu saygısız bir ifade olarak kabul etmiştir. Ancak, öğrenci tüm ifadeleri 'reddedilebilir teklifler' veya 'seçme özgürlüğü olan basit sunumlar' olarak algılamış ve çoğu durumda saygısızlığı hiç fark etmemiştir. Bununla anadilini konuşanlar ile Korece öğrenciler arasında geniş bir algı farkı olduğu göstermiştir. Choi,Sunyoung(2005), hatanın alıcı olan anadili Korece konuşan üzerindeki gerçek iletişim durumundaki etkisi incelenmiştir. Genellikle öğretmenlerin öğrenciyi iyi anladıkları, ancak sıradan insanların anlamadıkları hakkında görece olarak çok fazla karşılaşma fırsatı olmayan sıradan insanların, öğrenicinin hata ifadelerini anlamakta öğretmenlere göre nispeten daha zor olduğunu belirtmiştir.

Akademik bağlam göz önünde bulundurularak öğretmen ve öğrenci arasındaki algı farkı hakkında Birdsong, David; Kassen, Margaret Ann(1988) bir çalışma yapmıştır. Buna göre anadili Fransızca olup İngilizce konuşan Fransız koleji öğretmenlerinin verdiği yanıtların analizine göre öğrencilerin Fransızca hatalarının derecelendirildiğini görülmektedir. Sonuç olarak (1) anadili Fransızca olan kişiler, anadili İngilizce olan kişilerden daha eleştirel değerlendiricilerdi; (2) öğretmenler genellikle öğrencilerden daha eleştirel değerlendiricilerdi; ve (3) daha akıcı konuşanlar, daha az akıcı konuşanlara

göre daha eleştireldi. Eğer öğrenciler ve öğretmenler belirli bir hata modelinin ciddiyeti konusunda prensipte anlaşırlarsa, öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri karşısında öğrenciler daha işbirlikçi bir hale bürünmekteydi. Bunu yapmak için yerli/yerli olmayan öğretmenler ve ileri/yeni başlayan öğrenciler gibi geniş katılımcı kategorileri arasında ciddiyet ve göreceli ciddilik arasında ayrım yapmak zorundaydı. Sonuçlar, hataların göreceli ciddiyetini yargılamak açısından, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı fikirde olduğunu göstermiştir. Öğretmenler ve öğrenciler dilsel arka planı ve öğrenme deneyimlerini paylaşırlarsa, hata yargısı için gerekçeleri de paylaşabilecekleri varsayılabilir. Bu, yakınsamanın en çok aynı anadiline sahip öğrenciler ve öğretmenler arasında olduğunu göstermiştir. Nathaniel Lotze(2018), Arapça konuşan İngilizce öğrencileri için öğretmen ve öğrenci algıları arasında öğretim uygulamalarını bilgilendirebilecek herhangi bir fark olup olmadığını keşfetmek için öğretmenler ve öğrenciler tarafından derecelendirilen hata ağırlıklarını karşılaştırmıştır. Öğretmenlerin dilbilgisi hatalarını, mekanik veya sözcüksel hatalardan daha ciddi olarak algılama eğiliminde olduklarını ve algıdaki farklılıkların çoğunun kültürel arka plandan kaynaklandığı görülmüştür. öğrenciler arasında, çok az fikir birliği görülmüştür. Bu çalışma, öğretmenlerin ve öğrencilerin hem kendi hatalarını algılamadaki eğilimlerini hem de öğrenme sürecinde karşı tarafın hatalarını daha iyi anlamalarından fayda sağlayabilecekleri sonucuna varmıştır.

Hughes (1982), anadili olan öğretmenler, anadili olmayan öğretmenler ve anadili olan kişiler olarak öğrenci hatalarını üç gruba ayırarak araştırmıştır. anadili olmayan öğretmenler dilbilgisi kuralları merkezli hatalara daha duyarlı tepkiler verirken, Anadili İngilizce olan değerlendiriciler, dilbilgisi hatalarına cömertçe değerlendirmiş ancak bunları netlik açısından daha hassas bir şekilde değerlendirme eğilimi göstermiştir. Marefat, Fahimeh ve diğer(2016), anadili İngilizce olan puanlayıcıların, kompozisyonları derecelendirdikleri ciddiyet açısından İranlı puanlayıcılardan farklı olup olmadıklarını araştırmıştır. Çok yönlü bir Rasch ölçümü(many-facet Rasch measurement)nün sonuçları,

İranlı puanlayıcıların kompozisyonları derecelendirmede anadili İngilizce olan puanlayıcılarından önemli ölçüde daha katı olduklarını göstermiştir. Ayrıca, anketin sonuçları, anadili İngilizce olan puanlayıcıların dilbilgisini derecelendirmesini en zor ve organizasyonu en önemli kriter olarak algılarken, İranlıların bu kriterleri sırasıyla en az zor ve en az önemli bulduklarını ortaya koymuştur. İran öğretim sisteminin, genişletilmiş bir söylemde bir grup cümlenin düzenlenmesinden ziyade, tek başına cümlelerin dilbilgisel doğruluğuna vurgu yapması, İranlı puanlayıcıların organizasyon kriterini neden küçümsediklerini açıklayabilir. Bulgular, İran'daki değerlendirici öğretim programlarının, dilbilgisinin rolünü vurgulamayı azaltmayı ve aynı zamanda cümlelerarası söylemin rolünü vurgulamayı hedeflemesi gerektiğini göstermektedir. Analitik puanlamada yazılar, yüzey seviyelerine (ör. dilbilgisi ve kelime bilgisi) ve söylem düzeyi özelliklerine (ör. içerik ve organizasyon) göre derecelendirilir. Yüzey seviyesindeki özelliklerle ilgili olarak, araştırmalar çoğunlukla anadil konuşucusu ve anadili olmayan öğretmenlerin benzer puanlar vermediğini, anadilini konuşan öğretmenlerinin genellikle öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü olduğunu göstermiştir(Brown,1991). Söylem düzeyindeki özelliklere gelince, araştırmalar anadilini konuşan puanlayıcıların cümleler arası söylemin, organizasyonun, içeriğin ve genel kriterlerin önemini anadili olmayan puanlayıcılardan daha fazla vurgulama eğiliminde olduğunu göstermektedir(Hughes ve Lascaratou,1982:175). Otuz yargıç (anadili İngilizce olan on öğretmen, on Yunanca- İngilizce öğretmeni, öğretmen olmayan on eğitimli İngilizce anadil konuşucusu), lisenin sondan bir önceki yılında Yunanca konuşan İngilizce öğrencilerinin yaptığı 32 hatanın ciddiyetini değerlendirdi. anadili İngilizce olan her iki grup da Yunanca öğretmenlerden daha hoşgörülüydü. Üç grup, hem bireysel hataların hem de hata kategorilerinin göreceli ciddiyetine ilişkin değerlendirmelerinde farklılık gösterdi. Yunan öğretmenler, hataların ciddiyetini değerlendirirken, ihlal edilen kuralların ‘temelliğine’ atıfta bulunurken, öğret-

men olmayanlar neredeyse yalnızca anlaşılabilirlik kriterine bağlıydı. İngilizce öğretmenleri her iki kriteri de kullandılar, ancak anlaşılabilirlik için bir miktar tercih gösterdiler. Öğretimin amacı iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesi ise, çalışmanın ulaştığı iletişimin etkinliğine, yani anlaşılabilirliğine göre değerlendirilmesi gerektiği önerilmiştir. Hyland, K. ve Anan, E. (2006), bir EFL öğrencisinin yazılarındaki hataları anadili İngilizce olan İngilizce öğretmenleri, Japon İngilizce öğretmenleri ve eğitimli, anadili İngilizce olan, öğretmen olmayanların yaptığı değerlendirmeler üzerindeki tespitleri araştırmıştır. Anket verileri, tüm öğretmenlerin hata düzeltmeyi olumlu bir pedagojik strateji olarak gördüklerini gösterse de, görevi farklı şekillerde yerine getirmişlerdir. Japon İngilizce öğretmenleri örneğimizin hataları düzeltmede daha az hoşgörülü olduğunu, daha fazla hata bulduğunu ve hata ağırlığını yargılamada ana kriter olarak kural ihlalini kullanmıştır. Bunun aksine, anadili İngilizce olan öğretmenler, hataları belirlerken hem dilbilgisi hem de anlaşılabilirlikten yararlandılar, çok daha az hata belirleyerek düzeltmede daha seçiciydiler ve uygunluğu, hata yargılarının temeli olarak görmüşlerdir. Üç grubun her birinde, kendi aralarında karşılaştırıldığında, nispeten tutarlı tanıma ve karar verme kalıpları, temel farklılıkların kararlarını önceki deneyimlerine dayanarak bilgilendirdiğini göstermektedir. Japon öğretmenler arasındaki hata algılarındaki yüksek derecede tutarsızlık, eğer gerçek öğretim bağlamlarında tekrarlanırsa endişe kaynağı olabilir. Borg(1998:9), 'öğretmenlerin' kişisel pedagojik sistemleri - öğretmenlerin öğretim kararlarını şekillendirmede önemli bir rol oynayan inançlar, bilgiler, teoriler, varsayımlar ve tutumlar - hakkında daha fazla araştırma yapmak gerektiğini bildirmiştir (Hyland, K. ve Anan, E.,2006:518).

McCretton, Elena ve(1993), öğrencilerin dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi ve işaretlenmesi üzerine bir çalışma olarak yedi tür hata içeren 25 cümlenin değerlendirilmesi için anadili İngilizce olan öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler ve anadili İngilizce olmayan öğretmenler tarafından yapılan yargılardan evrensel bir hata

hiyerarşisi oluşturmanın geçerliliğini tartışmıştır. Sonuç olarak anadili İngilizce olmayan yargıçları, kararlarında anadili İngilizce olan yargıçlarından tutarlı bir şekilde daha sert olsalar da, her iki grubun da hataları sıraladığı düzen dikkate değer ölçüde benzerdi ve bu da bizi 'evrensel bir hatalar hiyerarşisi' oluşturmanın geçerliliğini düşünmeye sevk etti. Ancak son analizde, bu tür hata hiyerarşilerinin doğal ve evrensel olmadığı, yalnızca deneklerin kendi eğitim sistemlerini yansıttıkları sonucuna varılmıştır.

Sözlü değerlendirme ile ilgili olarak, Reed ve Cohen(2001:84) puan değişkenliği ile sonuçlanabilecek puanlayıcıların özelliklerini; yerli/ yerli olmayan puanlayıcıların mesleği, cinsiyeti ve puanlayıcı ile aday arasındaki kişilik etkileşimi olarak bildirmiştir. Daha fazla araştırma, puanlayıcı davranışını araştırmak için hem nitel hem de nicel metodolojileri kapsamalı ve test yapılarını daha açık bir şekilde yansıtmak için yeni tür derecelendirmenin ölçekleri oluşturulması önerilmiştir. O'Loughlin(2002), mülakatların söylem analizini ve test puanlarının Çok Yönlü Rasch analizini kullanarak adayların ve puanlayıcıların cinsiyetinin bir IELTS sözlü mülakatı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, cinsiyetin sözlü görüşme üzerinde önemli bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Ancak Haswell ve Haswell(1996), deneysel çalışmalarına dayanarak, istatistiksel analiz, cinsiyetle etkileşimde bulunmuştur. Diğer çağrışımların yanı sıra okuyucular, kendilerine haber verilmese bile yazarın cinsiyetini kendiliğinden oluşturmuş; bütünsel değerlendirme ve olumlu eleştiri yüzdesi ile ölçüldüğünde, yazarın kendi cinsiyetinden olduğunu bildiklerinde kompozisyonları daha düşük değerlendirmişlerdir.

Vann, Roberta J. ve(1984), anadili İngilizce olmayan öğrencilerin yazılı hatalarına karşı üniversite fakültedeki öğretmenlerin tepkisini incelemiştir. Sonuçlar, katılımcıların çoğunun tüm hataları eşit derecede ağır olarak değerlendirmediğini göstermiştir; daha ziyade, yargıları bir hatalar hiyerarşisi oluşturmuştur. Çalışma ayrıca, öğretim üyelerinin hem yaşının hem de akademik disiplininin, belirli ESL öğrencilerinin yazma hatalarına verdikleri tepkiyi tahmin etmede önemli faktörler olabileceğini öne

sürmüştür. Song ve Caruso(1996:163), bütünsel değerlendirmede, İngilizce Anabilim Dalı ve ESL programdaki profesörden puanlayıcılarının önemli ölçüde farklılık gösterdiğini, İngilizce fakültesinin dört kompozisyon örneğinin tümüne daha yüksek puanlar verdiğini belirtmiştir. Analitik değerlendirmede, iki grup, özel olarak kategorize edilen özellikleri derecelendirmede önemli farklılıklar göstermemiştir. Öğretim ve bütünsel değerlendirmede daha uzun yıllara dayanan bir deneyime sahip değerlendiriciler, bütünsel değerlendirmelerinde daha hoşgörülü olma eğilimindeyken, analitik değerlendirmeye ilişkin olarak, iki alandaki deneyim, etki eden bir faktör değildi. Ayrıca, bütüncül değerlendirmede, İngilizce Anabilim Dalındaki profesörleri, yazma örneklerindeki retorik özelliklerin genel içeriğine ve kalitesine dil kullanımına göre daha fazla ağırlık vermiştir. Santos, T. (1988), 178 profesörün, üçü içerik (bütünsel izlenim, gelişim ve karmaşıklık) ve üçü dil (anlaşılırlık, kabul edilebilirlik ve tahriş) odaklı kompozisyonlara verdikleri tepkilerini araştırmıştır. Sonuçlar, (a) içerik, dilden daha düşük puan aldı; (b) profesörler, hataları oldukça anlaşılır, genellikle rahatsız edici ve akademik olarak kabul edilemez buldular ve sözlük hatalarını en ciddi şekilde derecelendirdiler; (c) beşeri bilimler/sosyal bilimlerdeki profesörler, yargılarında fizik bilimlerindeki profesörlere göre daha hoşgörülüydüler; (d) daha yaşlı profesörler, genç profesörlere göre hatalardan daha az rahatsız olmuşlardı ve anadilini konuşmayan profesörler, anadili İngilizce olanlardan daha sert yargılarda bulunuyorlardı. Sonuçlar, kelime hazinesi geliştirme ve sözcük seçimine daha fazla vurgu yapılması gerektiğini göstermiştir.

Arani,Mhmoud T.(1993:17), hata sıklığı sıralaması ve anadilini konuşanlar tarafından yapılan hata önemi sıralamaları arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Ayrıca anadilini konuşanlar arasında bile hata önemi değerlendirmesinde çoğunlukla farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Cho,Namsung(2002), kelime değerlendirmesinde kelime dağarcığının yanlış kullanımının aynı olmadığını ve farklı ağırlıklara sahip olduğunu, yanlış kullanım türü, ağırlık ve yanlış cevap oranı arasında kesin bir ilişki

olmadığını bulmuştur. Bundan kelime öğrenme ögeleri öğrenciler için ne kadar zorsa, dil aktarımında o kadar engel olduğu söylenemez, bu nedenle hata oranı düşük olan maddelerin ihmal edilmemesi gerektiği ifade edilmiştir.

Masae,Shibuya(2017), anadili Japonca olanlarla anadili Japonca olmayanlar arasındaki ilk tanışma sahnesinde, birbirlerine ilişkin değerlendirme ve izlenimlerin nasıl farklılaştığı ve bunlara hangi faktörlerin atfedildiği, iletişim yeteneği ve kişilerarası izlenim olmak üzere iki kategoriye ayırarak araştırmıştır. anadilini konuşanlar, muhataplarını esas olarak söylemlerine ve toplumdilbilimsel yeteneklerine dikkat ederek değerlendirdiler. Kişilerarası izlenim değerlendirmesinde de aynı ölçütler kullanılmıştır. anadili olan kişi, konuşmanın yönlendirici rolünü üstlenmesi gerektiğini bilinçsizce fark ettiğinden, olumsuz bir değerlendirme olsa bile, konuşmanın bir parçası olmasının kişilerarası izlenimi önemli ölçüde etkilemediğini düşünülmüştür.

Choi,Sunyoung(2005)'a göre telaffuz, dilbilgisi ve kelime dağarcığındaki tipik yüksek frekanslı hatalar, hataların "anlaşılabilirliğine" dayalı olarak, öğrencinin ana dili olan Japonca hakkında çok az bilgiye sahip 100 kişi tarafından dinlendi ve sonuçlar, anlamsal unsurları etkileyen hataların, gramer veya morfolojik unsurları etkileyen hatalardan daha büyük bir iletişim engeli olduğunu göstermiştir. Dordick,Michael(1996), ESL öğrencilerinin yazılı hata ağırlıklarının bir hiyerarşisini belirlemeyi ve ESL hatalarının anadili İngilizce olmayan kişiler üzerindeki iletişimsel girişim etkisini belirlemeyi açıklamıştır. Anadili İngilizce olan 289 üniversite birinci sınıf öğrencisine kısa bir okuma parçası ve parçaya dayalı 10 çoktan seçmeli anlama sorusundan oluşan basit bir test uygulanmıştır. Pasajın, her biri farklı bir dilbilgisi hatası içeren dokuz farklı versiyonu oluşturulmuştur. Sonuç olarak sözcük ve fiille ilgili hataların en çok anlamayı engellediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların öğretmenler için önemli çıkarımları vardır, hem de en çok dikkat edilmesi gereken hatalarla daha az dikkat edilmesi gereken hatalar arasında ayrım yapmalarına yardımcı olur. Kelime kullanımı ve fiil zamanını içeren alıştırmalara daha

fazla dikkat edilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Politzer ve Robert L. (1978:257), anadili Almanca olan Almanca konuşanların İngilizce konuşan öğrencilerdeki Almanca hatalarına ilişkin değerlendirmelerinde, sözcük hatalarını en ciddi hatalar olarak, ardından da dilbilgisi hatalarını ve önem sırasına göre fonolojik hataları değerlendirdiler.

Rifkin, Benjamin(1995), anadili Rusça olan öğretmenler ve öğretmen olmayanların konuşma dili hatalarının yargılanmasında da benzer bir örüntünün gözlendiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, anadili Rusça olan kişilerin değerlendirmesinde, dilbilgisi hataları genellikle en ciddi hatalar olarak değerlendirilmiştir. Fransızca söz konusu olduğunda, dilbilgisi konusunda anadili Almanca, İspanyolca ve Japonca olan konuşanlara göre anadili Rusça olan kişiler daha hassas bir şekilde yargılama eğilimi göstermişlerdir. Fiil değişikliği ve zaman hataları, isim hatalarından daha ciddi olarak kabul edilmiştir. Özellikle anadili Rusça olan kişiler orta düzeydeki dilbilgisi hatalarını en ciddi hatalar olarak gördükleri için orta düzeyde dilbilgisi merkezli öğretimin gerekli olduğunu savunmuşlardır.

Yukarıdaki çalışmalarda, anadil konuşucuları tarafından yapılan hata şiddeti değerlendirme kriterleri olarak genellikle doğallık, anlaşılırlık ve rahatsızlık açısından anlamsal faktörleri etkileyen netliği, söylem yeteneği ve toplumdilbilimsel beceriyi dilbilgisi veya morfolojik faktörlerden ziyade iletişim odaklı bir bakış açısıyla daha duyarlı değerlendirdikleri görülmektedir. Ancak yazı hatalarında bağlamın anadilini konuşanların yazarın niyetlerinin yorumlanabilirliği için etkilemediği bulunmuştur. Anadil konuşucularının **hata değerlendirmesi**nin sıklık ve zorluktan bağımsız olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bunlardan iletişim odaklı öğretim unsurlarını ön planda tutmasında anadil konuşmacılarının değerlendirmesinin öğretim için hiyerarşisine aktif olarak yansıtılmasının çok önemli olduğu görülmektedir.

2.3.4. HİYERARŞİ ÇALIŞMALARI

Paribakht,T.Sima(1996:155)'a göre hiyerarşik sınıflandırma sistemi, kelime dağarcığı geliştirme amacıyla alıştırmalar üretmeye temel olarak ve ayrıca okumaya dayalı kelime öğretimini hedefleyen ders kitapları için düzenleyici bir çerçeve olarak kullanılabilir. Sınıflandırma şeması şu başlıkları içermektedir: seçici dikkat, tanıma, manipülasyon, yorumlama ve üretim. Ayrıca sınıflandırma şeması, çok aşamalı, yinelemeli bir süreç olarak ilk kelime edinme perspektifini yansıtır ve anlamlı bağlamlarda yeni kelimelere tekrar tekrar maruz kalmayı içerir. Lin,ChingYing(2013), hiyerarşik olarak düzenlenmiş kelime dağarcığı alıştırmalarının verildiği deney grubunun, kopyalama kelime dağarcığı alıştırmaları sunulan kontrol grubundaki öğrencilere göre kelime kazanımı performansı, okuduğunu anlama ve ayrıca kısa ve uzun vadeli kelime hafızasında kalıcılık açısından önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Hiyerarşik kelime dağarcığı alıştırmaları ile öğrenciler, kelime bilgisini basit bir aşamadan karmaşık bir aşamaya doğru işleyen beş zihinsel işlem aracılığıyla hedef kelimeleri deneyimlediler. Bu tür egzersizler, öğrencilerin aşamalı olarak hedef kelimeleri fark etmelerine, ayırt etmelerine, yapılandırmalarına, bağlamsallaştırmalarına ve oluşturmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu tür zihinsel işlemler, öğrencilere kelimeleri anlamaları için araçlar sağlamıştır. Bu yöntemde kelime kazanımı, ilkel bir süreçten ziyade kelimeleri öğrenirken daha derin zihinsel süreçlerle meşgul olunarak gerçekleşmektedir. Nan Li(2021:17)'ye göre İngilizce öğretim kalitesinin değerlendirilmesinde, değerlendirme indeks sistemi (EIS) eksiktir ve değerlendirme modeli karmaşık indeksleri kolaylıkla idare edemez. Bu nedenle Nan Li(2021:17), **analitik hiyerarşi süreci**ne ((Analytic Hierarchy Process, AHP)[7] dayalı İngilizce öğretim kalitesinin bir değerlendirme modelini kurmuştur.

[7] AHP(Analytic Hierarchy Process) , hiyerarşik bir yapı oluşturma, göreceli ağırlık belirleme ve mantıksal tutarlılığı sağlama ilkelerini takip eder. AHP'nin en büyük avantajı, göreceli ağırlık

İki dil arasındaki ayrımsal çözümleme açısından zorluk tanımlandığı Yamashita Ai(2011), Korece eş dizimsel ifadeleri Japonca ile karşılaştırmış ve farklılıkları tanımlamak için onları uyumlu, kısmen uyumlu ve uyumsuz olarak türlere ayırmıştır. Korece ile eşleşen eş dizimsel ifadelerindeki isimler ve fiiller, hem Korece hem de Japonca dillerinde ortaktır, bu nedenle Japon öğrencilerin bu eşdizimleri öğrenmekte fazla zorluk çekmeyeceğini belirtmiştir. Ancak hem Korece hem de Japonca dillerinde eş dizimsel ifadelerin kısmen uyum ve uyumsuzlukları, Japon öğrencilerin Korece öğrenmesini zorlaştıracağını belirtmiştir. Bu nedenle, kısmen uyumlu ve uyumsuz eş dizimsel ifadelerine odaklanan öğretiminin araştırılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ogino, Shinsaku(2012:45), eşdizimsel çalışmada karşılaştırmayı 5 yapı ile analiz etmiştir. Yapı 1, her iki dilde de kelime, anlam ve sözdiziminde 1:1 karşılıklı olan, yapı 2, isimlerin farklı şekilde eşleşmiş olan, yapı 3, fiillerin farklı kullanıldığı, yapı 4, hem isimlerin hem de fiillerin farklı kullanıldığı, yapı 5 ise Korece'ye özgü bir kavram veya özel bir talimat hedefi nedeniyle Japonca çevirisi garip veya zor olan şekilde ayrılmıştır. Yichen,Liu(2017), ayrımsal çözümleme, anket ve ders kitabı analizi yoluyla, Çince konuşan öğrenciler için Koreceden türetilen düşünce ve duygu ifade eden kelime dağarcığına bakarak Hanja kelimeleri edinmenin zorluğunu tahmin etmiş ve ders kitabındaki sorunlar için önlemler ortaya koymuştur. Hanja karakterlerin zorluğu tahmin edilerek, öğrenme zorluğu anket sonuçlarıyla tutarlı olarak üç aşamada sunulmuştur. İlk aşama, Çince ile bire bir aynı olan formun eş anlamlı olması dolayısıyla kolayca tahmin edilebileceği bir Hanja kelimedir. İkinci aşama, Çince ile kısmi olarak aynı form denilebilecek fakat eş

ayarını yansıtarak karmaşık bir karar verme durumunda basit bir ikili karşılaştırma (1:1 karşılaştırma) yoluyla çok sayıda karar verme faktörünün ağırlığını veya önemini hesaplamasıdır. Birkaç karar verme faktörünü aynı anda göz önünde bulundurarak, aralarındaki önemi hesaplamak neredeyse imkansızdır. Ancak elemanların 1:1 karşılaştırması herkes tarafından kolaylıkla yapılabilir ve tüm bu elemanlar için 1:1 karşılaştırma verileri ile bir karşılaştırma matrisi oluşturulur.

anlamlı olan, yani farklı formlardaki eş anlamlıların arasında tahmin yürütüldüğü durumdur. Üçüncü aşama ise Çincede benzer formun farklı bir anlama sahip olduğu, farklı şekillerde farklı anlamlı veya farklı şekillerde eş anlamlılardan oluşan sözcükler arasında anlamı tahmin etmenin zor olduğu bir durumdur. Bu çalışmaya göre, çoğu öğrencinin zorluk değerlendirmesinde şekilden önce anlama göre değerlendirmede bulunduğu görülmüştür.

Eşsiz,Dursun(2014)'de Korece ve Türkçe arasındaki niteleme zarflarının ayrımsal çözümleme ile Stockwell ve Bowen ve Martin'in Zorluk derecesine göre Korecedeki niteleme zarflarının kullanım kalıpları ve hataların analizi yapılmıştır. Anlamı öğretmek için 'bağlam kullanarak bir öğretim yöntemi' ve 'biçim odaklı yaklaşım' kullanılarak sözdizimsel bilgi öğretiminde sınıf modeli önerilmiştir. Eşsiz,Dursun(2019), Korece Öğrenci Türk öğrenciler için Korece duygusal ifade sözcük dağarcığının zorluk derecesini iki dil arasındaki anlamsal ilişkiye göre hiyerarşik hale getirmiştir. Bunun için 58 duygu ifadesi seçilmiş ve Türkçedeki sözcük ile anlamları karşılaştırılıp analiz edilmiştir. Anlamsal hiyerarşi için Lado'nun Zorluk kategorilerinden Kore dilinde Türkçe ile benzer anlam taşıyan ve anlamı iletmede sorun yaratmayan duyguların ifade edilmesine yönelik 'Karşılıklı kategori', Türkçede bir kelime ile ifade edilebilen ancak Korecede birkaç kelime ile ifade edilebilen kelimeler için 'Çoklu Karşılıklı kategori', Türkçede karşılığı olmayan veya bağlam içinde anlamı aktarılan kelimeler 'Karşılıksız kategori' olarak tanımlamıştır. 'Karşılıklı kategori' düşük bir zorluk seviyesine ve 'Çoklu Karşılıklı kategori' orta bir seviyeye, 'Karşılıksız kategori' ise yüksek zorluk olarak kelime dağarcığına göre belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, 'Çoklu Karşılıklı kategori' nin kelime dağarcığının anlaşılmasının zor olduğu ve 'Karşılıksız kategori'nin kelime dağarcığının kullanımının zor olduğu doğrulamıştır. 'Çoklu Karşılıklı kategori' için O-H-E(Gözlem-Hipotez-Deney, Observe-Hypothesis-Experiment) yöntemi(Lewis,1993), 'Karşılıksız kategori' için I-I-I(İllüstrasyon-Etkileşim-İndüksiyon,Illustration-Interaction-Induction) yöntemi (McCarthy, M. & Carter, R., 1995) önermiştir.

Jeong,Miji(2013), anadili Japonca ve Çinceden farklı olan Korece öğrenicilerin hece sonu sesi algılama ve kesinlik üretme becerilerinin gelişiminde anadilin ne tür bir etkiye sahip olduğunu ve anadili dışında hangi faktörlerin etkili olduğunu araştırmıştır. Ayrımsal çözümleme hipotezinin argümanlarından biri olan Stockwell, Bowen & Martin (1965)'in zorluk hiyerarşisinin Kore dilinin edinimlerini açıklamada da geçerliliği olup olmadığı ampirik olarak doğrulanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak anadili farklı olan iki grubun hece sonundaki sesinin gelişmesinde anadilin etkisiyle birlikte hedef dil olan Korece hece sonundaki ünsüzünün algılama ve telaffuz güçlüğünün de etkisi olduğu söylenmiştir. Algısal yetenek ve çıktı yeteneği, 'hedef dilde benzer bir artikülasyon yöntemiyle sesi olmayan sesbirimler> anadilde bir fonem olarak karşılık gelen bir sesbirim olan> anadilde bir fonem olarak karşılık gelen bir sesbirim olmayan> karşılık gelen bir sesbirim anadilde 'geçiş sesleri olarak var olan sesbirimler' sıralamasında daha iyi algılanıp ses çıkmıştır. Hece sonu sesinin edinim hızı ise 'anadilde karşılık gelen sesbirim fonem olmayan> karşılık gelen sesbirim anadilde fonem olan> karşılık gelen sesbirim anadilde sesbirimcik olan' sırasına göre çıkmıştır. Edinime ulaşma olasılığı, ' anadilde karşılık gelen fonemin ses birimi olarak bulunduğu bir fonem> karşılık gelen fonemin anadilde bir ses birimi olarak bulunmadığı bir fonem> karşılık gelen fonemin anadilde bir sesbirimcik olarak bulunan bir fonem' olarak çıkmıştır. Bu sonuç, Stockwell tarafından iddia edilen **zorluk hiyerarşisi**ne dayalı Korece hece sonundaki ünsüzleri edinmenin zorluğunun tahmin edilmesiyle tutarlı olduğunu göstermiştir. Bu, fonetik araştırma sonucunda anadilde olmayan yapının en düşük ya da orta zorluk olurken Eşsiz,Durun(2019)'un anlamsal araştırmada en zor yapı olarak belirlenmesinde farklı sonuçlar çıktığından dikkat çekilmiştir. Eşsiz,Dursun(2020:252)'a göre Türkçe öğrencilerin Korece duygularını ifade etmek için kullanılan kelimeler arasında çoklu karşılık gelen kategorinin kelime dağarcığını anlamakta zorlandıkları ve karşılık gelmeyen kategorinin kelime hazinesini kullanmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

Ko,Seongyeon(2013), dudak uyumuna sahip olduğu bilinen tüm Tunguz ve Moğol dillerinde bulunan aynı örüntüyü göstermiştir. Bundan Tunguz ve Moğol dilleri arasındaki minimum karşıtlık, karşılaştırma özelliği hiyerarşisindeki minimum farklılık açısından görünebilir. **Ardışık bölünme algoritması**(successive division algorithm, Dresher 2009:16), birbiriyle yakından ilişkili iki dil ailesi arasındaki bu mikrodeğişimi açıklayabilir ve fonolojide yalnızca karşıt özelliklerin etkin olduğu varsayılmıştır.

U.Bolor-erdene(2017:176), Moğolcadaki hem sözdizimsel hem de edimsel işlevleri öğrenebilen öğretim içeriklerinin hiyerarşik yapısı ve buna göre öğretim yöntemi oluşturulmuştur. Hiyerarşi oluşturulmasında öğrenci faktörlerine göre hiyerarşi, öğrencinin özelliklerine göre hiyerarşi ve öğrencinin beklediği dilbilgisine göre hiyerarşi tartışılmıştır. Hiyerarşik düzen kurma yönü öğrencinin hangi yönüne vurgu ile yaklaşıldığına bağlı olarak belirlendiğinden, Moğolca öğrencinin niteliklerine ve öğrencinin bilişsel düşüncesine odaklanarak hiyerarşik standarda bakıldığında ikinci bir dil öğrenirken öğrencinin kendi anadili ile ayrımsal çözümlemeler yaparak kural sistemiyle ilişkisini ortaya koyarak dilbilgisi kuralını uzun süre ezberlemeye hazır olduğunu göstermiştir. Ayrıca hedef dili öğrenirken, öğrenci herkesin ilk önce ne öğrenmek istediği konusunda farklı beklentileri vardır. Bu nedenle öğrencilerin istediği dilbilgisi ögelerini içeren öğrenci merkezli bir öğretimin yürütülmesinin çok önemli olduğunu açıklamıştır.

Yukarıda belirtilen çeşitli analiz görüşlerinden etkili öğretim modeli geliştirmek amacıyla tek bir analiz açısından yaklaşmaktan ziyade her analiz açısından kapsamlı bir şekilde araştırılması etkili öğretim modeli kurulması için doğru bulunmaktadır. Buna dayanarak Korece dil içi mantıkları ile birlikte ayrımsal çözümleme, **hata çözümlemesi** ve **hata değerlendirmesi** açısından hiyerarşi kurulmasıyla öğretim sırası ve öğretim faktörleri araştırılmıştır.

2.4. ÖĞRETİM SIRASI

2.4.1. SEÇİM VE DÜZENLEMENİN TEMEL İLKELERİ

Kim,Jeyeol(2001:108), iletişim odaklı öğretim yönteminin dilbilgisi öğretimi için olumsuz olduğunu, ancak analitik yeteneği olan yetişkin öğrencileri dilbilgisi yönü hariç sadece iletişim odaklı öğretim yönteminin öğrenciyi zorlayarak anlama yeteneğini olumsuz etkileyeceğini savunmuştur. Ayrıca, hataların fosilleşmesini önlemek için, ayrıntılı dilbilgisi düzenlemesi, öğrencilerin sorunsuz iletişim kurma yeteneklerini geliştirir, bu nedenle müfredat tasarımında dikkate alınması gerektiğini savunmuştur.

Seong,Hyejeong(2016:11), yerel İngilizce öğretimi durumunda İngilizceye maruz kalmanın sınırlı olmasından dolayı sıralı modelin bütünleşik modelden daha verimli olduğunu tartışmaktadır. Bu tartışmada dile getirilen öneriler, Korece öğretimine uygulanırsa, yeni başlayan öğrencilerin Korece'yi öğrenmelerinde güven aşılamak için sistematik olarak temel dil bilgilerini edinmeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Diğer bir deyişle, Kore dilinin bildirimsel bilgisini içselleştirebilen ve bunu prosedürel bilgiye dönüştürebilen öğrenme etkinlikleriyle başlayan bir öğretme/öğrenme yaklaşımı uygundur.

Jeong,Eunha(2014), ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer alan ilgili maddelerin öğrenme güçlüğü derecesine göre sunulup sunulmadığını incelemiştir. İngilizce ile ilgili cümlelerin çeşitli türleri vardır ve her türün bir öğrenme güçlüğü hiyerarşisi olduğundan, ilgili cümlecikler için edinmenin zorluk derecesine göre dilbilgisi öğretimi yapılırsa etkinin daha büyük olacağı söylenebilir. İnsanlar iletişim için sözdizimsel yapıları seçmek zorunda kaldıklarında, doğal olarak zor sözdizimsel yapılardan kaçınmak için stratejilerin kullanılmasıyla ilgilidir. Bu, ders kitabı yazanlar için bile doğal olarak işe yarar olduğu söylenebilir. Dilbilgisi müfredatını belirlerken, edinme zorluğu teorisi, ilgili tümcelerin öğrenilme sırasını, zaman tahsisini ve öğrenme etkinliklerinin türlerini belirlemede önemli bir faktör olabilir. Ayrıca dilbilgisi müfredatının sırasını belirlerken,

sırayı dilbilgisinin sözdizimsel karmaşıklığını dikkate alarak belirlemek yerine, dil işlemenin karmaşıklığını dikkate alarak belirlemek daha tercih edilir. Bunun nedeni, belirli bir dilbilgisi kategorisini teker teker öğrenip bir sonraki seviyeye geçmek yerine, bilişsel olarak kolay olanlar önce öğrenilir ve zor olanlar daha sonra öğrenilir. Bu nedenle, bu çalışmada kurulan Kuno(1974)'un ilişkisel tümcelerin öğrenme güçlüğünü bilişsel işlemenin karmaşıklığına dayalı olarak belirleyen bilişsel zorluk teorisi, dilbilgisi müfredatı tasarlamak için daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Lee,SungJin(2018:213)'a göre öğretim sırası, anlaşılması ve kullanılması zor olan bağlantı ifadeleri sırasına göre sunulmalıdır. Bir bağlantı ifadeleri sunarken, ilk olarak en kolay aşama olan somut aşamasından yaklaşılır ve ilk önce orijinal anlamın asıl anlamı iletilir, böylece anlamayı kolaylaştırmak ve öğrencinin kolay ulaşılabilir hissetmesini sağlar. Bir sonraki adım olan zamansal aşama bağlantı ifadelerine genişler ve son aşamada, soyut aşamanın bağlantı ifadeleri, öğrencinin anlama düzeyi dikkate alınarak sunulmuştur. Si,Jihyun(1993:53), akademik kaygısı yüksek olan öğrenciler için kolaydan zora doğru görevler vermenin etkili olduğunu belirtmiştir.

Shon,Sunghee(2007:5), öğretim sırasının basitten karmaşığa, tanıdıktan yabancıya, parçadan bütüne, ön öğrenmeye dayalı olandan sonraki öğrenmeye dayalı olana ve somuttan soyuta doğru olması gerektiğini ileri sürmektedir.

Son,Kyungae(2015:63)'a göre bağlantı ifadelerinin öğretim sırasını başlangıç seviyesinde belirleyen koşul, kullanım sıklığının yüksek ve hata sıklığı düşük olmasıdır. Orta seviyede, orta derecede kullanım veya hata sıklığına sahip olma koşulu etkindir. İleri seviyede ise kullanım sıklığı düşük ve hata sıklığı yüksek olma kriteri gerekmektedir.

Kim,Jeongsuk(2002:39), dilbilgisi ögelerinin geleneksel düzenlemesinin basitten karmaşığa, kolaydan zora ve sıklığı düşükten yüksek olana doğru olacak şekilde kullanıldığını belirtmiştir. Yoo,Haejun(2016:275-276)'da, dilbilgisi ögelerinin uygun

öğrenme düzeni ve hiyerarşikleştirilmesi için, dilbilgisi ögelerinin kullanım sıklığının, öğrenme kolaylığının ve formların karmaşıklığının dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Kim,Jeyeol(2001:109-111), başlangıç seviyesi için dilbilgisi ögelerinin seçim kriterlerinde yüksek frekanslı ve net anlamsal işlevler, Korecenin temel yapısını gösterebilecek şeyler ve günlük konuşma ifadeleri önermiştir. Dilbilgisi düzenlemesi için ana kriterler, zorluk ve genelleme olasılığı göz önünde bulundurularak birinci sınıf maddelerin düzenlenmesine ilişkin ölçütler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

1. Cümle yapısı adım adım anlaşılacak şekilde düzenlenmelidir.
2. Dilbilgisi ögeleri arasındaki yazışmalara dikkat edilmelidir.
3. Benzer bir işlev varsa, öğrenme yükü en az olan ilk önce sunulmalıdır.
4. Kolay anlaşılır şeyler önce sunulmalıdır.
5. Ön öğrenmenin etkisi büyük olduğundan diğer dilbilgisel unsurların öğrenilmesinde uygulanabilecek olanlara öncelik verilmelidir.

Kang,Hyounhwa(2007:19)'a göre iletişim becerilerini geliştiren dilbilgisi öğretimi için kavram ve işlevlere odaklanan bir müfredata dayanmalıdır. Anlamsal-kavramsal kategorilerin incelenmesinin yanı sıra göreceli olarak çalışılmamış olan iletişim işlevi merkezli dilbilgisi ögeleri üzerine bir çalışma olarak, söylem durumlarında uygun söz varlığını kullanabilen söylem düzeyinde dilbilgisi çalışmak gerekir. Bu amaçla 19 ders kitabındaki dilbilgisi maddelerinin kategorik ve sözlüksel dilbilgisi ögeleri olarak sınıflandırılması ve sözlüksel dilbilgisi ögelerinin türlerinin sistematize edilmesi amaçlanmıştır. Hiyerarşilerin önemli bir görevi olduğu düşünüldüğünde, Korece dil öğretimi için cümle kalıpları basitten düşük zorluğa veya sıklığa doğru sıralanmalıdır.

Ayrıca, basitçe biçime göre hiyerarşikleştirme yerine, aynı biçime sahip ancak farklı anlamlara sahip dilbilgisi ögeleri arasında ayrımcı derecelendirme veya farklı biçimlere sahip ancak aynı iletişim işlevini sergileyen dilbilgisi ögesi gruplarının derecelendirmesi ele alınmalıdır[8]. Sunum yöntemine bağlı olarak öğrencinin karşılık gelen cümle kalıplarının anlamını ve kullanımını tam olarak anlayabilmesi için ana cümle kalıplarının bir sarmal şekilde tekrarlandığı iddia edilmiştir. Lim,Hyeongyu(2008), bir tür örtük öğrenme olan sıralı öğrenme, tekrarlanan bir sırayla öğrenerek performansın iyileştirildiği bir olguyu ifade etmiştir. Bu, örtük sıralı öğrenmenin çalışma bellek yükünün türünden etkilenmediğini ve ayrıca, çalışma belleğin gerekli olmadığını da göstermiştir. Yüksek zorlukta çalışma bellek görevleri, sıralı öğrenmeyi engellemese de öğrenme miktarını azaltabildiğini belirtmiştir. Kim,Jaewook(2009:79), Korece dilbilgisi içeriği seçiminde ölçüt olarak Öğrenci merkezli öğrenme yapılması, dilbilgisi becerilerinin hiyerarşikleştirilmesi ve sarmal öğrenmeyi önermiştir. Dilbilgisi ögelerinin sunuluş sırası için ölçüt olarak yalnızca zorluk ve sıklık dikkate alınırsa, dilbilgisi biçimlerinin sunuluş sırası sarmal bir yapıda olamaz. Dilbilgisi öğretiminin sürekli olarak yeni dilbilgisi ögeleri sunan tek bir doğrusal yapıda gerçekleştiğine dikkat çekerek hiyerarşik standarda sarmal öğrenmeyi eklemiştir. Çalışmada, Korece öğretiminde sarmal öğrenme yapılmadığında, başlangıç ve orta aşamalarda kullanım sıklığı yüksek ve zorluğu düşük olan dilbilgisi ögeleri öğrenilirken, ileri aşamalarda ise yalnızca düşük sıklık ve zorluğa sahip dilbilgisi formlarının öğretileceği iddia edilmektedir. İlk ve orta düzeyde, iletişim öğrenme hedefi olduğu için yeni bir dilbilgisi biçimi elde etmek için dilbilgisi biçimlerinin anlamı ve işlevine odaklanmak gerektiğini açıklamıştır. İleri aşamada zaten Korece iletişimde bir sakınca olmadığı için anadili Korece olan kişilerin dilbilgisine yaklaşmak için, öğrenmenin, karmaşık yapıcı ifadeler ve benzer dilbilgisi ifadeleri arasındaki farklılıkları ayırt

[8] ' Korece dilbilgisi ifadesi 100 ', ifade tipi için 100 dilbilgisi ifadesi sunar. Bunlar arasında benzer anlama sahip 55 türü, benzer şekle sahip 30 türü ve 15 diğer türü olmak üzere toplam 100 adettir (Kim,Yumi, 2005:71'den tekrar alıntı yapılmıştır).

eden dilbilgisi sistemine odaklanması gerektiği tartışılmıştır. Ulusal Kore Dili Enstitüsü, 2010 ve 2011 yıllarında iki kez gerçekleştirilen 'Uluslararası Kore Dili öğretimi standart model geliştirme çalışması' sonucunda, temel, orta . yüksek ve en yüksek olarak dört seviyeye kadar hiyerarşik olan 630 standart cümle kalıbının bir listesini sunmuştur. Ancak, 'benzer dilbilgisi ögeleri arasında bütünleşik hiyerarşikleştirme' için anlamsal işleve göre seçim ve hiyerarşik araştırmanın hala çok yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Öğretim sırasının kriteri için sıklık veya zorluk dışında başka ögeler olarak Kim,Yujeong (1998:32), dilbilgisel ögelerin sunum standardını belirlemek amacıyla zorluk probleminde önce anlamsal olarak kolay ögeleri seçer, ardından sosyal işlevin dilbilgisel ögelerini ve son olarak söylem işlevinin dilbilgisel ögelerini sıralar. Bu kriterler, her yeterlilik düzeyinde eşit olarak kabul edilmeli ve anlam olarak dilbilgisi, sosyal işlev ve söylem işlevi, başlangıç, orta ve ileri dilbilgisi ögelerinde eşit olarak dağıtılmalıdır. Ancak bu kriterlerden anlamsal olarak kolay ögeler seçilirken bu ögelerin kimin için kolay bir dilbilgisi ögesi olduğunu belirlemek oldukça güçtür. **Doğal düzen hipotezi**'ne[9]göre, Öğrencilerin hedef dili eğitmeninin önerdiği sırayla öğrenmedikleri, kendilerine özgü hedef dil edinme sıralarına sahip oldukları savunulmuştur. Bu nedenle, Öğrencilerin edindiği dilbilgisi ögelerinin sırasına ilişkin çalışmanın öncesinde yapılması gerektiği, ancak verilerin henüz araştırılmadığı için doğal kazanım sırasının ideal olma olasılığı yüksektir. Kim,Seohyung(2007), Korece ders kitaplarındaki vaat ifadelerini öğretim sırası olarak sıklık, zorluk ve kullanım kapsamına göre sıralamıştır. Bu bağlamda ilk sırada en sık görülen ve düşük seviyeli tip olan '-기로 하다(girohada)' gelmektedir.

[9] Doğal düzen hipotezi, biçimbirimlerin incelenmesiyle başlamıştır. Kreshen'e göre öğretmenlerin dil kurallarını bilinçli olarak edinim sırasına göre sunmalarına gerek yoktur. Bunun nedeni, öğrencilere yeterli miktarda anlaşılır dil girdisi verildiğinde, dilbilgisi yeteneğinin kendiliğinden ortaya çıktığına inanılmasıdır. Bu nedenle hedef dilin gerçek hayatın doğal ortamında konuşmaya hazır hale gelene kadar mümkün olduğunca fazla dinlenmesi ve sonrasında okuma ve yazmaya yavaş yavaş tanıtılması gerektiği savunulmuştur. Ancak bireysel farklılıkları dikkate almadığı, anadilin etkisini inkar ettiği, biçimbirim dizilim araştırmalarına çok fazla bağımlı olduğu ve ikinci dil edinim sürecinden bahsetmediği için eleştirilmiştir.

İkinci sırada ise frekansı düşük ve zorluk derecesi yüksek, ancak geniş bir kullanım alanına sahip olan '–(으)ㄹ게요((ı)lgeyo)', üçüncü sıradaysa orta frekansta ve yüksek zorlukta olan ancak kullanım kapsamı yazı dili ile sınırlı olan '-(으)마((ı)ma)' gelmektedir. Jang,Mira(2012: 352), hiyerarşikleştirmede, ilgili dilbilgisi konusu belirli bir işlevi temsil etmeye uygunsa, kullanım sıklığı biraz düşük olsa bile bu dilbilgisi konusunun öğretilmesi gerektiğini savunmuştur ve anadili Korece olan kişilerin kullanım sıklığı yerine zorluğu ön planda tuttuğunu göz önünde bulundurarak alıntıları ve isim cümlelerini hiyerarşikleştirmeye çalışmıştır. Bu çalışmada bahsi geçen zorluk derecesi, Korece yeterlilik testi'nin (TOPIK) sınıfa özgü değerlendirme kriterlerinden ve uluslararası kabul görmüş olan Korece öğretimi standart modelinin dilbilgisi alanının sınıfa özgü hedeflerinden alınmıştır. Hangi dilbilgisi ögesinin veya dilbilgisi kategorisinin ilk önce sunulacağı standardı geleneksel olarak dilin zorluğuna göre belirlenirken, son zamanlarda öğrencilerin iletişim ihtiyaçları için ne kadar gerekli olduğu göz önünde bulundurularak kullanışlılık konusu birlikte ele alınmaktadır. Lee,Haiyoung(1998:419), dilbilgisinin öğretim sırası kriterlerinin kullanım sıklığı, zorluk, işlev veya işlev başarmak için görev (konu) olarak kabul edilebileceğini ortaya koymuştur. Dilbilgisel güçlük, maddenin biçim, kavram, anlam ve edimbilim açısından öğrenci için hangi düzeyin uygun olduğu ve hangisinin önce öğrenilmesinin daha kolay olduğu ile ilgilidir. Kümülatif ve ön öğrenmeye dayalı olduğu düşünüldüğünde, zorluğa göre düzenleme çok önemli bir kavramdır. Ancak zorluk, iletişimsel metodolojide mutlak bir kriter değildir. Bunun nedeni, eğer frekans düşükse veya görev veya işlevin zorluğu yüksekse, iletişimsel bir yaklaşım açısından kolay dilbilgisi ögeleri olsa bile konuşulması muhtemel olmayan dilbilgisi ögelerini öğrenmeye gerek yoktur. Bu nedenle dilbilgisi ögelerinin düzenlenmesinde sıklık, işlev ve görev birlikte düşünülmelidir. 'İşlevi yerine getirmek için bir işlev veya görev' olarak kabul edilir ve dilbilgisi kategorilerinin düzenlenmesi için kriterlerden biri olarak sunulmuştur. Ancak çoğu, zorluk ve sıklık nedeniyle bir standart olarak aktif olarak

tartışılmamıştır. Bununla birlikte, içerik düzenlemesinin kullanışlılığının iletişim becerilerini geliştirme nihai hedefine ulaşmada etkili olduğu düşünüldüğünde, öğretim içeriğinin düzenlenmesi için bir standart olarak zorluk ve kullanışlılığın tamamlayıcı faktörler olarak kabul edilmesi önerilmiştir.

Lim,Jiyoung(2014), Türkçe öğrencilere zorluk, kullanım sıklığı, önem ve alternatif ifadelerin bulunup bulunmadığına göre isim çekim ekleri ve çekim ekleri seçip kullanım sıklığı, zorluk ve anadil açısından öğretim sırası önermiştir. Seslenme ekleri zorluk seviyesinin düşük olması ve anadilinde olmaması nedeniyle alışkanlık yaparak düşürme hatası yapmamak için başlangıç seviyesinden sunulması önerilmiştir. Ayrıca, '-이(i)/가(ga)' ve '-은(ın)/는(nın)' sıklıkla karıştırıldığından, bunun başlangıç seviyesinde ele alınması gerektiği tartışılmıştır. U. Bolorerdene'ye (2017:176) göre, öğretim içeriği kullanım sıklığı, zorluk derecesi ve öğrenci faktörlerine göre bir hiyerarşiye tabi tutulmalıdır. Korece öğretimi için dilbilgisi öğelerinin işaretlenmesinin basit, düşük zorluk dereceli ve yüksek sıklık dereceli olarak düzenlenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, '-이(i)/가(ga)', '-은(ın)/는(nın)' ve '-을(il)/를(rıl)'in zorluklarına rağmen çoğu Korece ders kitabının ilk ünitesinde sunulmasının nedeninin, bu ifadelerin hedef dilde iletişim kurmak için kullanılması gereken önemli dilbilgisi öğeleri olmaları öne sürülmüş ve bu nedenle öğrencilerin bunlara daha fazla maruz kalmaları ve sonuç olarak bu ifadeleri daha hızlı öğrenmeleri gerektiği belirtilmiştir.

2.4.2. SIKLIK VE ZORLUK

Dilbilgisi öğelerinin seçimi ve düzenlemesi için Kim,Jungsuk(1992), kullanım sıklığından hareketle, **doğal düzen hipotezini** (the natural order hypothesis), bitişiklik ve işaretsizlik,ten hareketle de **girdi hipotezini(**the input hipothesis) sunmuştur(Sung,Jiyeon

ve Doh,Wonyeong, 2014:129). Lee,Haiyoung(1998:419), görev zorluğunu, sıklık ve işlev olarak belirtmiştir. Kim,Yujeong(1998:32), kullanım sıklığını, zorluk, genelleme olasılığı ve öğrencilerden beklenen dilbilgisi düzeyinin bir birleşimi olarak belirtmiştir. Kim,Jeyeol(2001:109-110), kullanım sıklığı ve öğrencilerin dilbilgisi konusunda beklentileri üzerine yapılan çalışmaların henüz istenen aşamada olmadığını ve asıl dikkat edilmesi gereken en temel konuların, zorluk ve genelleme olasılığı olduğunu ortaya koymuştur. Sung,Kichul(2002:155-156), kullanım sıklığının öğrenme zorluğu, bağlantı, öğretimde sistemlilik ve düzenli fenomenlerin düzensiz fenomenlerine göre önceliği gibi alanların bir bileşimi olduğunu belirtmiştir. Lee,Hyeyoung(2003:81-82) ise sıklık, dağılım aralığı, öğrenme kolaylığı gibi başlıklar altında öğrencilerinin ihtiyaçlarını incelemiştir. Bang,Seongwon(2004:12), seçim ilkesinde yer alan yetenekleri pratiklik, döngüsellik, temsiliyet, denge ve düzenleme ilkesinde bağlantı(biçim, anlam), zorluk olarak belirtmiştir. Kang,Hyounhwa(2007:18)'a göre sıklık, zorluk, genelleştirilebilirlik, öğrenci beklentileri ve dağılım aralığı gibi dilbilgisi ögelerinin sunumunun öğretim sırasını belirlemiştir. Sung,Jiyeon ve Doh,Wonyeong(2014:136), kullanım sıklığı ile birlikte anlamsal işlev ve sunum biçimi için de kriterler sunmuştur. Uluslararası kabul görmüş Korece öğretim standardı modeli(2010:135-136)'nde genelleştirilebilirlik, öğretme ve öğrenme kolaylığı, kullanılabilirlik, uygulama esnekliği olarak dilbilgisini seçme ve düzenleme kriterleri gibi başlıklar incelenmiştir.

Genellikle dilbilgisini seçme ve düzenleme kriterleri olarak dilbilgisi ögelerinin mantıksal yaklaşımından sıklık, zorluk, işlevi, dağılım aralığı, genelleme olasılığı, öğretme kolaylığı, kullanılabilirlik belirtilmiştir. Öte yandan öğrenci merkezli yaklaşım olarak öğrenci beklentileri ve öğrenme kolaylığı belirtilmiştir. Bunlardan en çok görülen kriter olan sıklık ve zorluk açısından Johansson(1975:248), dil becerisinin, öğrencilerin hatalarının sıklığının, öğrencilerin hatalarını analiz ederek öğrenme güçlükleri ile orantılı olduğu perspektifinden, **hata çözümlemesi** yoluyla öğrencilerin hatalarını analiz ederek

geliştirilebileceğini savunmuştur. Kim,Jaewook(2009:81), dilbilgisi ögelerinin hiyerarşisini belirlemek için standart olarak önerilen kullanım zorluğu ve sıklığı, dilbilgisi ögelerinin sadece öğrencinin bakış açısından değil, eğitmenin öğretim deneyimine ve eğitmenin bakış açısına göre de hiyerarşi kurulduğunu açıklamıştır.

Kim,Kanghee(2019), nedene bağlı ifadeleri ders kitabındakini hiyerarşik düzene uydurmak için bu ifadelerin kullanım sıklığını ve zorluğunu hesaplamıştır. Kim, Jungsup vd.(2011:33-42), tüm dilbilgisi kategorilerini hiyerarşik yapıya göre düzenlemek için hiyerarşi standardını belirleyen hesaplama esasının nesnelliğini vurgulayarak, kullanım sıklığını ders kitaplarının ilgili ifadeyi tekrarına, zorluğu ise TOPIK'e veya ders kitaplarının görünüm aralığına dayanarak incelemiştir. Ogino Shinsaku(2021:61), hem Korece hem de Japonca'daki çekim eki sistemleri çok benzer olduğu için isim çekim eklerinin kullanımı sırasında sıklıkla hataların meydana geldiğini belirtmiştir. Shisaku, Japon öğrenciler için Kore dili eklerinin hiyerarşisinin tespiti amacaıyla anket yapıp çekim eklerinin kullanım sıklığını ve zorluğunu netleştirıp bir bu eklerin bir listesini sunmuştur. Kim,Seohyung (2007), Korece ders kitaplarındaki vaat ifadelerini sıklık ve zorluk temelinde hiyerarşik hale getirmiştir. Birincil ölçüt olarak ilgili ifadeleri sıklığa göre gözden geçirdikten sonra, ikincil ölçüte göre her bir biçimin ses bilgisi, biçim, sözdizimi, anlam ve edimbilim açısından güçlüklerini ölçmüştür. Hiyerarşik hale getirme işleminin sonucunda ders kitabında sıklık ve zorluk sıralamasının aynı olduğunu belirtmiştir. Ders kitapları dışında diğer materyaller ile öğrenci anketlerinden faydalanan Lee,Heayoung ve Lee,Imkyung(2013: 245-246), Cho,Namho'nun (2003) 'Kore dili öğrenme kelime listesi' den kelimelerin sıklıklarını buna ilaveten de Korece yeterlilik testi (TOPIK) ve öğrenci anketi sonuçlarından elde edilen zorluğa ilişkin verileri kullanarak düzensiz fiilleri hiyerarşikleştirmeye çalışmıştır ve daha sonra bu ifadelerin öğretim sırasını önermişlerdir. Seo,Sejung ve Choi,Younglong(2014), anadili Korece olan kişilerin kullanım sıklığına,

dlbilgisi kısıtlamaları yoluyla karmaşıklığa[10] ve öğrencilerin anket cevaplarına göre kullanım sıklığına ve zorluğuna dayalı olarak nedene bağlı ifadelerin bir hiyerarşisini oluşturmuştur.

Eşsiz,Dursun (2019:280)'a göre Korece öğrenen Türk öğrencilerin yazılarındaki duygu durumlarını ifade eden sözcük dağarcığının incelemesinde bu sözcüklerin zorluk seviyesi, kelime dağarcığının kullanım sıklığı ile yakından ilişkilidir. Kullanım sıklığı yüksek olan kelime dağarcığının, az zorluk içeren kolay kelimeler düşük sıklıkta kullanılan kelime dağarcığının ise çok zor kelimeler olduğu açıklanmıştır. Bu nedenle zorluğu ölçmek için öncelikle öğrencilerin yazılarındaki kullanım sıklığı araştırılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Ji,Sooyeon (2007), İngilizce'de bağıl zamirlerin zorluk derecesi ve yazılı olarak kullanılan bağıl zamirlerin kullanım sıklıkları üzerine bir araştırmada öğrenciler ileri aşamaya ulaştığında kalıbın, anadili İngilizce olan kişilerin kullanım sıklık sırasına benzer bir düzende değiştiği ve eşit bir kullanım dağılımı gösterdiği doğrulanmıştır. İlgili tümcenin kullanım sıklık sırasının öğrenme derecesine göre farklılık gösterdiği doğrulanmış ve ilgili tümcenin tahmin edilen zorluk derecesinden farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kim,Yumi(2005:124), dilbilgisi ifadesini, görece sık görülen, belirli kısıtlamaları olan, belirli bir sözcüğe bağımlı, açık bir anlamı olan ve söylemde belirli bir işlevi olan sözcüklerin bir bileşimi olarak tanımlamaktadır. Yüklem merkezli dilbilgisi ifadesi sözdizimi cümle türü, yüklem merkezli olmayan dilbilgisi ifadesi ise ifade cümle türü olarak adlandırıldıktan sonra 43 Korece ders kitabından standart dilbilgisi ifadesi ile öğrenci yazılarından 500.000 kelimeden Öğrenci derlemi kullanılarak dilbilgisi ifadesinin sıklığı hesaplanmıştır. Standart ifadesinde, toplam 1.268 cümle türünden, sıklığı 10 ve

[10] Karmaşıklık, dilbilgisi kısıtlamalarının varlığına veya sayısına atıfta bulunur ve temel olarak, bağlantı ifadeleri gibi birçok dilbilgisi kısıtlamasıyla dilbilgisi kategorilerini hiyerarşik hale getirirken kullanılır.

üzeri olan 22 cümle türünde '- 아(a)fiil' ifade türünün yüksek sıklığa sahip olduğu görülürken, Öğrenci derleminde durum böyle değildir. Standart derlemde '-아 보다(abode)' en yüksek frekansı gösterirken, Öğrenci derleminde '-고 있다(goitda)' en fazla ortaya çıkmıştır. Korece ders kitaplarında seviye yükseldikçe ifadelerin sıklığı artmış, Korece öğrencilerin hata oranının en yüksek oranda isim çekim eki ve çekim ekinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Anadili konuşucularının standart derlemine göre yapılan analizde bu derlemde yüksek sıklıkta geçen kelimelerin, öğrencinin derleminde orta ve düşük sıklıkta olduğu bulunmuştur. Öğrenciler başlangıç seviyesinde sunulan dilbilgisi ifadelerini ileri seviyede de kullandıkları ortaya konulmuştur. Öğrenciler, ayrıca, pek çok ders kitabında yer alan dilbilgisi ifadelerinden ziyade, düşük zorluktaki dilbilgisi ifadelerini ve başlangıç düzeyinde öğrenilen dilbilgisi ifadelerini sıklıkla kullanmıştır. Korece ders kitaplarında dilbilgisi ifadesi sunulurken bu ifadelerin zorluğu da göz önünde bulundurulacaksa bu ifadeler, sayılarına ve zorluğuna uygun bir şekilde sunulmalıdır. Bu nedenle en önemli şeyin dilbilgisi ifadesinin zorluğunun seçimi olduğu söylenebilir.

Kang,Hyounhwa(2007:18)'a göre kelimelerin derlemdeki kullanım sıklığını hesaplamaya nazaran dilbilgisi formlarının sıklığını hesaplamak kolay değildir. Kelime sıklığından farklı olarak, cümle kalıplarının sıklığı derleme göre büyük ölçüde değişmektedir. Bu nedenle, Kang,Hyounhwa(2007:18)'a göre sıklık hesaplama sonuçlarının derecelendirme için herhangi bir yararlı değere sahip olup olmadığı sorgulanabilir bir durumdadır.

Kang,Seoyoung (2007:53), nispeten sık karşılaşılan kelimeler olmasına rağmen öğrencilerin kolay bir şekilde kullanamadığı birçok eşdizimli ifadenin olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, yüksek frekanslı eşdizimin bile basit maruz kalma yoluyla elde edilemeyeceğini ve kasıtlı öğrenmenin gerekli olduğunu göstermektedir.

Lee,Sungjin(2018), zorluk ve sıklığı birleştiren hiyerarşi olarak bağlantı ifadelerinin sözdizimsel kısıtlamalarına dayanan sözdizimsel hiyerarşi ile bağlantı ifadelerinin orijinal ve genişletilmiş anlamlarına dayanan anlamsal hiyerarşi, Korece ders kitaplarının, öğrencilerin yazılarının ve Korece metinlerin önerilen bağlantı ifadeleri görünüm sıklığı'nın sonuçlarını toplayarak, zorluk ve sıklığı birleştiren bağlantı ifadelerinden oluşan kapsamlı bir bağlantı ifadeleri hiyerarşisi oluşturmuştur. Bunun için sözdizimsel hiyerarşide "konu anlaşılması kısıtlaması", "yüklem kısıtlaması", "imla kısıtlaması", "zaman kısıtlaması" ve "olumsuz cümle kısıtlaması" şeklinde beş kısıtlamaya bölünerek araştırılmıştır. Anlamsal hiyerarşinde bağlantılı sonun orijinal anlamı koruduğu "somut aşama", orijinal anlamın zamanı gösterdiği "zamansal aşama" ve anlamın anlam genişletme sürecinin olduğu "soyut aşama" olarak üç aşamaya ayrılmıştır. Sıklıkla ilgili sonuç olarak Korece metinlerdeki bağlantı ifadelerinin görünme sıklığı ile ders kitaplarındaki veya öğrencilerdeki görünme sıklığı veya örüntüsü arasında pek bir fark olmadığını belirtmiştir.

Bunlardan Türk öğrenciler için etkili öğretim sırasında Korece dil içi mantığı ile birlikte dilbilgisi düzenlemesinin temel ilkelerinden ortak kriter olan zorluk ile sıklığa göre ve ayrıca iletişimsel bağlamdaki işlev açısından karşılıklı rol yapan anadil konuşucularına göre hiyerarşi kurulup düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun için Öğrenci tarafından incelenen zorluk derecesi belirlenmeli, kullanım sıklığına ve hata önemine göre hiyerarşiler düzenlenip Korece öğretim sırasını belirlemek amacıyla dil içi mantığı ile birlikte bu hiyerarşilerin müfredat tasarımına yansıtılmasının gerekli olduğu görülmektedir.

2.5. ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DEĞİŞKEN ETKENLERİ

2.5.1. CİNSİYET

Doris V.Gunderson(1976), erkek öğrencilerin konuşma ve okuma becerileri açısından kız öğrencilerin gerisinde kaldığı konusunda genel bir fikir birliği olduğunu kaydetmiş ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okuma kliniklerindeki katılımcıların yüzde 90'ından fazlasının erkek öğrenci olduğunu ifade etmiştir. Bunun nedenleri arasında; okuma materyali konusu, ilkokulda erkek öğretmen sayısının yetersiz olması, erkeklerin fiziksel aktivite tercihleri gibi hipotezler ortaya atılmış ve ek araştırmalar ortaya konmuştur.

Martha Nyikos(1990:273), kız öğrencilerin rekabetin az olduğu sözlü tekrar pratiği merkezli sınıflardan ve öğretmen kişiliğinden daha fazla etkilendiklerini, erkek öğrencilerin ise öğretmen cinsiyetinden etkilenmezken öğretmenlerle yüz yüze etkileşimli dersleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, problem çözme merkezli işbirlikçi sınıflarda, arabuluculuk rollerinde ve ders kitaplarına daha az bağımlı olan öğrenme durumlarında performansa bakılmaksızın her iki cinsiyet de etkili öğrenme sonuçları gösterilmiştir. Cinsiyetler arasında ezberleme stratejilerinin farklılığı üzerine yapılan deney sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çeşitli stratejileri tercih ettikleri gösterilmiştir. Kız öğrenciler renk stratejisini tercih ederken, erkek öğrencilerin renk ve fotoğraf kullanım stratejisi üzerindeki etkisi çok daha fazla olmuştur.

Spurling ve Illyin(1985:283), ESL öğrencilerin puan farkının cinsiyetten bağımsız olduğunu, ancak öğrencilerin yaşı, anadil geçmişi ve lise mezuniyeti gibi faktörlerin önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca puanların problemin türüne göre farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmışlardır.

Chang,Euna vd.(2006), 2003-2005 yılları arasında gerçekleştirilen TOPIK seviye 3 anketlerinin cinsiyet özelliklerini araştırmıştır. Erkek öğrenciler, seçim türündeki yanıtta daha yüksek puan alırken, kız öğrenciler açık uçlu sorularda daha yüksek puan

almıştır. Kelime bilgisi ve dilbilgisi açısından çoğunlukla erkek öğrenciler yüksek puanlar alırken, kız öğrenciler yazılı olarak yüksek puanlar elde etmiştir. Yazma durumunda, erkek öğrenciler bu sorularda daha yüksek puanlar alırken, kız öğrenciler içeriği anlama sorusunda daha yüksek puanlar almışlardır. Dinleme durumunda, erkek öğrenciler daha yüksek düzeyde içerik anlayışı gösterirken, kız öğrenciler ise daha yüksek düzeyde ayrıntılı içerik anlayışı ve ardından gelen konuşma sorusunda başarı göstermiştir. Okuma durumunda, erkek öğrenciler rehberlik, reklam ve bilgi edinmede; kız öğrenciler, yaşamla ilgili tanıdık konulardaki ayrıntılı sorularda daha yüksek puanlar göstermiştir.

Tablo 3. Ayrımcı işlev ögelerinin cinsiyete göre düzenlenmesine ilişkin önceki araştırmaların özeti (Chang,Euna vd., 2006:298).

Soru tipleri	Erkek	Kız
Cinsiyete göre farklı işlev gösteren sorular	Problem çözme tipi resim sunum tipi gerçek hayatla ilgili tip çoktan seçmeli tip	Sembolik (soyut) tip saf teorik tip dilsel üslupla ilgili tip açık uçlu tip

2.5.2. ANADİL KULLANIMI

Nam,Mijung'a göre (2020:29), bir öğrenci bir hedef dili konuştuğunda, anadiliyle benzerlikler düşünmesi doğaldır. Ayrıca dil aktarımı sözdizimsel ve morfolojik farklılıklar veya benzerlikler nedeniyle olabileceği gibi anlamsal benzerlik nedeniyle de gerçekleşebilir. Kellerman(1979), morfolojik ve yapısal farklılıklar nedeniyle öğrencinin dil aktarımı olgusuna odaklanan mevcut ayrımsal çözümleme hipotezinin aksine,

psikolojik tipoloji açısından anadil ile hedef dil arasındaki psikolojik dil mesafesine dikkat çekmiştir. Buna göre, Vietnamlı 'an' ın psikolojik mesafesi analiz edilmiş ve Korece '먹다'e geçiş olasılığı araştırılmıştır. Karşılık gelen dilin anadili içindeki semantik uzay, '먹다' kelimesinin çeşitli anlamları için analiz edilmiş ve anadile olan psikolojik mesafenin hedef dile aktarılıp aktarılmadığı Koreceye uygulanmıştır.

Yang,Minghui(2018:65), Çinli öğrenciler için Korece öğretiminin gereksinimleri üzerine yapılan anket sonucunda, öğrenci ve öğretmenlerin meta dil kullanımına yönelik taleplerine göre dilbilgisi kuralları öğrencinin anadilinde kolay anlaşılır şekilde öğrencilere sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Guillaume Barresi(2019), bir röportaj aracılığıyla, anadili İngilizce olan eğitmenler tarafından verilen konuşma derslerinin, yalnızca Fransızca konuştukları için Fransızcası en zayıf olan öğrenciler için stresli ve moral bozucu olduğunu ortaya koymuştur. Hedef dili ile araç dili arasındaki karışıklık, bazı öğrenciler için bir zorluk hissini vurgular. Eğitsel olarak hazırlanmış ve geçerli kod değişiklikleri, anadilde seviye dengeli üst dilsel açıklamalar, eğitici açıklamalar ve öğrencilerin belirsizlikle başa çıkmalarını sağlayan tekrarlanan alıştırmaların belirlenmesi gibi bazı koşulların, öğrencilerin çok dilli yetkinliği geliştirebilmeleri için yerine getirilmesi gerekir. Bu sekilde anadil, öğrenmeye eşlik eden araçlardan biri olarak kullanılabilir.

Park,Chanheung ve diğerlerine göre (2021:73) tüm iletişimsel pedagojik tartışmalar, anadilin kullanımına göz yumma pozisyonunda değildir. Ancak belli bir amaca ulaşmak için çeşitli yöntemler seferber edilebileceğinden, Öğrenci veya öğretici belli bir durumda gerekli olduğunu tespit ederse anadili kullanmak gerekir. Buna izin veren bazı bakış açıları vardır (Finnochario ve Brumfit,1983). Ayrıca Dodson'ın iki dilli yönteminde, eğitmen hedef dildeki bir cümleyi okur ve anadilde 'yorumlamaya' yakın bir şekilde anlamı sağlar. Öğrencinin anadili, neredeyse her zaman eğitmen tarafından anlamı iletmek için bir araç olarak kullanılır ve öğrenciler, anlamı kendi anadillerinde ifade etmekten ziyade, hedef dilde oluşturulan anlamı dile getirmeye odaklanır (Dodson,1985).

Bu çalışmada, hedef dilin anlamını kavramaya yardımcı olmak için öğrencinin anadili kullanılır. Buna dayanarak öğrencilerin anadilini kullanan sınıfta öğrencilerin Korece konuşma yeterliliği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ön test sonucunda Korece yeterliliklerinde fark olmayan iki grup için deney grubu gerekli dersleri, öğrencilerin anadili olan Vietnamca, kontrol grubu ise sadece Korece almıştır. Deney toplam bir sömestr (10 hafta) boyunca gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla Korece konuşma etkinliğinde bir artış gösterdiği doğrulanmıştır. Konuşma etkinliğindeki iyileşmenin nihayetinde konuşma becerisinde bir gelişmeye yol açması beklendiği için Korece dil sınıfında öğrencinin anadilini kullanarak yapılacak bir ders işleyişi daha olumlu bir şekilde gözden geçirilmelidir.

Nam,Hyunjeong(2018), İngilizce öğretim alanında kaçınılmaz olduğunda, İngilizce öğrenciler için İngilizce dil üretiminde anadilin nasıl etkin bir şekilde kullanılacağına odaklanmıştır. İlk olarak, anadil-İngilizce kelime eşleştirmesi yerine cümle cümle yaklaşımı, İngilizce cümle oluşturma becerisini geliştirmeye yardımcı olmuştur. İkincisi, anadil-İngilizce eşleştirmesi için kullanılan anadil çevirisi, öğrencilerin bu durumda düşünebilecekleri bir şey olmalıdır, böylece hedef cümleyi bellek deposundan çıkarmak kolay olmuştur. Üçüncüsü, eğer İngilizce sınav soruları öğretim alanında anadilinde soruluyorsa, anadilin, öğrencilerin gelecekte gerçek İngilizce üretimlerine yardımcı olacak durumda ve hatırlayabileceği bir biçimde olması gerekir.

Öğretmenin açıklama dil ve hedef dil arasındaki kod dönüşümünün etkisi ve sınırlılıkları öğretim içeriğine ve Öğrenci değişkenlerine göre ortaya konduğundan öğretim alanında çeşitli değişkenlerle ilişki içinde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Shin,Hyeondan(2012:172), öğretim içerikleri ile ilgili olarak, kod dönüşümünün söylem alanında çok etkili bir şekilde kullanılabileceğini doğrulayan veriler olan ‘söylem alanı → sözdizim alanı → anlam alanı → biçim alanı’ sıralamasında kod dönüştürme sıklığının etkisinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, hedef öğrencileri başlangıç seviyesinde

olduğundan, zor ve karmaşık söylem alanında çok fazla kod dönüştürmenin gerekli olduğu görülmüştür. Öğretim yöntemi ile ilgili olarak 'tümdengelim ve tümevarım öğretiminin karma öğretimi → tümdengelim öğretimi → tümevarım öğretimi' sıralamasında kod dönüştürme sıklığı yüksek çıkmıştır. Karmaşık kurallar durumunda kod dönüşümü etkilidir ve basit tekrarlanan kurallar durumunda kod dönüştürmeden yapılabilir. Tümdengelim ve tümevarımın karma öğretimi, tümevarım öğretimini yürüten öğretmenin öğrencinin tepkisine ve öğretmen stratejisine göre tümdengelim öğretimi ile devam ettiği bir durumdur. Bu durumda yüzde 100 kod dönüşümünde akışın doğal olduğu teyit edilebilir. Konuya göre kod dönüştürme sıklığı, 'öğretmen liderliğinde → öğrenci liderliğinde' sırasında bulundu. Öğrencinin kendi başına dilbilgisi ögelerini anlamalarını sağlamak için öğretmenin kod dönüşümünü yönlendirdiği durumların sayısının yüzde 16,2 gibi oldukça yüksek bir oranda olduğu düşünüldüğünde, kod dönüşümünün dilbilgisi öğretiminde etkili bir yönü olduğu doğrulanabilir. Birlikte ele alındığında, 63 dilbilgisi ögesinin tamamında, biçim, sözdizimi, anlam ve söylemin dört alanının tamamında kod dönüştürme olmadan öğretimin yürütüldüğü hiçbir zaman olmamıştır. Kod dönüştürmeyi etkin bir şekilde kullanmak için dilbilgisi ögesinin her bir içerik alanının özelliklerini ve öğretimde öğretmenin kullandığı öğretim yöntemini dikkate almak gerekir.

2.5.3. TÜMEVARIMSAL(ÖRTÜK) VE TÜMDENGELİMSEL(AÇIK)

U.Bolor-erdene(2017:176)'ye göre Korece dil öğretiminin nihai hedefi, iletişim becerilerini geliştirmektir. İletişim becerilerini geliştirmek için dilbilgisi bilgisinin seçilmesi ve derecelendirilmesinin, tümdengelim ve tümevarım becerilerinin seçiminin ve açık ve örtük pedagojinin uyumlaştırılmasının önemini vurgulamıştır.

Min,Chankyoo(2002:75), Biçim Odaklı(Focus on form) bir yaklaşımla dilbilgisi öğretiminde, önce tümevarım yöntemini ve kuralı kullanmayı, ardından tümdengelim

yöntemini uyumlu bir şekilde kullanarak kuralın geçerliliğini dilsel verilere uygulayarak test etmeyi önermiştir.

Sung,Ahyoung(2011), öğretim yöntemi olarak açıklığa(explicitness) dayalı tümdengelimli ve tümevarımsal bir yaklaşımı araştırmıştır. Tümdengelimli yöntem ile tümevarımlı yöntemin etkilerinin karşılaştırılması sonucunda, iki tedavi grubu genel olarak benzer öğretim etkileri göstermiştir.

Yang,Minghui(2018:142), Çinli öğrenciler için Korece öğretiminin gereksinimleri üzerine yapılan anket sonucunda, dilbilgisi kuralları üzerinde ister tümdengelim ister tümevarım olsun, önemli bir etkisinin olmadığı, ancak öğrencinin açıkça kuralların farkında olması gerektiğini ifade etmiştir.

Kim,Gyoomi(2014:140)'a göre Tümdengelimli dilbilgisi öğretiminde, kapalı stil(closure-oriented)e sahip öğrenciler önemli ölçüde daha yüksek dilbilgisi başarısı göstermiştir. Bunun nedeni, kapalı stile sahip öğrencilerin öğrenme sürecini dikkatli bir şekilde planlamaları, analitik olarak yaklaşmaları ve dilbilgisini net bir şekilde açıklayan ve öğrendikleri dilbilgisini uygulayan alıştırmalar sağlayarak açık yönlendirmeyi tercih etmeleridir. Öte yandan, tümevarımlı dilbilgisi öğretiminde açık(openness) stil öğrencilerinin anlama düzeyinde daha yüksek dilbilgisi başarısı göstermelerinin nedeni, açık öğrencilerin yapılandırılmamış içerikte bilgi arayan ve dilbilgisi kurallarını keşfeden öğrenme etkinliklerini tercih etmeleri gibi görülmüştür(Oxford,1998; Reid,1998). Ancak gerçek şu ki, öğretim alanında her öğrencinin stilini yansıtan bir öğretim yöntemini uygulamak zordur çünkü bireysel öğrenciler aynı anda birkaç öğrenme stiline sahiptir ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler bir sınıfta aynı anda bir araya gelir. Bu nedenle etkili dilbilgisi öğretimi için tüm öğrenme stillerine uygun çeşitli öğretim yöntemlerinin eş zamanlı ve sıralı olarak birbirine bağlı ve uyumlu olması gerekmektedir (Brown, 2007; Ellis, 2006; Thornbury, 2008).

Hong,Minkyoung(2011), deneysel bir çalışma yoluyla, tümdengelimli öğretim

ile tümevarımlı öğretimin örtük biçim edinimi için göreceli etkilerini karşılaştırmış ve sunmuştur. Tümdengelimsel öğretim, '-다고 하다(dagohada)' ve '-느라고(nırago)' için dil-bilgisi yapılarının ve kurallarının açık açıklamalarının verildiği öğretmen liderliğindeki bir PPP sınıf modeline dayanırken, tümevarım öğretimi, iletişim görevleri merkezli TTT' ye dayalıdır ve İkinci öğretme aşamasında, biçime dikkat çeken bir Biçim odaklı (Focus on form) görevi gören bir sınıftan oluşmuştur. Bu tümevarımsal öğretim, öğrencilerin dikkatlerini biçime odaklasalar da, biçimi örtük olarak edinmelerini sağlayan örtük bir öğretim yöntemidir. Sonuç olarak, tümdengelim öğretiminin, hedef ögelerin kazanılması konusunda etkili ve başarılı sonuçlar göstererek tümevarım öğretimine göre daha etkili olduğu doğrulanmıştır. Ayrıca öğretim yöntemi ile hedef öge arasındaki etkileşimin incelenmesi sonucunda, hedef ögenin zorluğundan bağımsız olarak başarı sonucunun öğrenme yönteminden etkilendiği tespit edilmiştir. Öte yandan, öğrenciler tümevarımsal sınıflar aracılığıyla bilişsel yeteneklerini kullanabildikleri ve birçok iletişim fırsatına sahip oldukları için ilginç olduğunu söyleseler de, keşfettikleri kuralları içselleştirmek adına bir araca ihtiyaç duydukları ve açık biçim öğretimine olan talebin çok yüksek olduğu doğrulanmıştır. Bu sayede dönüştürülmüş model üzerinden Korece dilbilgisi öğretim yöntemini düşünmek mümkün olmuştur. Girişim olmayanların ve Ellis'in(2006) ‘basit kuralların bilinçli bir şekilde, karmaşık kuralların bilinçsiz bir şekilde öğrenildiği’ iddialarının aksine, zor kuralların bile açık kural rehberliğinden olumlu etkilenebildiği doğrulanmıştır. Kısa dönemli başarı açısından tümdengelimli dilbilgisi öğretiminin etkili olduğu görülmüştür. Tümdengelimli öğretim yönteminin orta seviye Koreli yetişkin öğrencilerin duyuşsal yönleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu doğrulandı. Ancak, deneyin tüm katılımcılarının Asya ülkeleriyle sınırlı olan öğrencileri hedef almasıyla ilgili bir sınırlama da mevcuttur.

Hwang,Heejeong(2021:307), Biçim odaklı (Focus on form) iki öğretim yönteminin, öğrencilerin dilbilgisi başarısındaki gelişimi üzerinde etkili olduğu ve ayrıca uzun

süreli kalıcı bir etkiye sahip olduğu ortaya koymaktakdır. Tümdengelim yöntemi başarıda daha etkiliyken, tümevarım yöntemi dilbilgisi öğrenmeye tepkide daha olumlu değişiklikler göstermiştir. Kore'deki EFL durumunda biçim odaklı (Focus on form) öğretim yönteminin tamamen kullanılmaya değer olduğu görülebilir. Tümdengelimli öğretim yönteminin uzun süreli öğrenme etkisinin yanı sıra yüksek derecede unutkanlık sağlaması bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Dilbilgisi öğrenimi tercihi veya öğrenme stilindeki farklılıklar, öğretim yöntemi seçimini ve tümdengelimli/tümevarımsal dilbilgisi öğretiminin etkililiğine tesir edebilir.

Go,Eunyoung(2012), Japon öğrenciler için Korece dilbilgisi derslerinde tümdengelimli öğretim ve tümevarımlı öğretimin etkileri araştırmıştır. Hedef ögeler, anlamları bir tür kombinasyonla kolayca anlaşılabilen şeffaf ögeler ve anlamları net olmayan opak ögelere bölünmüştür. Şeffaf dilbilgisi maddelerinin elde edilmesinde tümdengelim öğretim yöntemi şekil ve işlev açısından daha etkili olmuştur. Dilbilgisi öğretim yönteminde ise tümevarımlı öğretim yöntemi, dilbilgisi ögelerinin anlamsal şeffaflıktan bağımsız olarak öğrenilmesinin devamlılığında daha etkili olmuştur. Bu deneyde, öğrenme içeriği miktarı ne kadar büyükse ve öğrenme içeriği ne kadar opaksa, tümdengelim yöntemi öğrenmede o kadar etkilidir, ancak zamanla unutulması kolaydır. Öte yandan, öğrenme miktarı nispeten küçük ve öğrenilecek içerik şeffaf olduğundan, herhangi bir öğretim yöntemini kullanmakta bir sakınca görülmemiştir.

2.5.4. GİRDİ YÖNLENDİRME VE ÇIKTI YÖNLENDİRME

Kore öğretiminde dilbilgisi öğrenimi ile ilgili olarak girdi güçlendirme[11]nin

[11] Girdi güçlendirme, öğretimde kullanabilecekleri giriş yöntemlerini geliştirmek veya optimize etmek anlamına gelir.

öğrenme etkisi üzerine yapılan araştırmalarda Woo,Hyeongshik(2013), girdi işlemenin anlamsal öncelik ilkesi ve ilk isim ilkesine göre, ikinci dil öğrenimindeki öğrenciler, hedef dil ögesine yaklaşmak için genel girdi işleme ilkelerine güvenirler. Bu, açık açıklama, işleme stratejilerinin sunumu ve yapılandırılmış girdi faaliyetlerinin işlem talimatı aşamalarına karşılık gelir.

Jin,Donghee(2010), '-았(at)-' nin öğrenilmesi için yapılandırılmış girdi aktiviteleri gerçekleştiren işlem yapan öğretim grubunun, geleneksel öğretim grubuna kıyasla anlama görevlerinde ve çıktı kontrolünde önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur.

Jung,Sohee(2007), Malezyalı öğrenciler için '-(으)ㄴ((ı)n)' ve '-(으)ㄹ((ı)l)' ögeleriyle sınıfta girdi güçlendirmenin Korece dilbilgisi öğrenimi ve metin anlama üzerindeki etkileri üzerine deneysel bir çalışma yürütmüştür. 'Harf manipülasyonu' olarak verilen hedef öge için görsel girdinin güçlendirmesinin Öğrencinin hedef ögeyi edinmesini olumlu etkilediği, ancak metin içeriğinin anlaşılmasını önemli ölçüde etkilemediği söylenmiştir. Seh,Yuyeon(2009) da görsel girdi güçlendirmenin dolaylı alıntı ifadelerini öğrenme üzerinde bir etkisi olduğunu, ancak içeriği anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını bildirmiştir.

Jung,Daehyun(2008), '-(으)ㄴ((ı)n), -(으)ㄹ((ı)l), -는(nın), -던(don)' ediniminde metin güçlendirme [12] tekniğinin fiil eklerinin edinimindeki etkilerini ve 'girdi basitleştirme' nin anlam anlama üzerindeki etkisi üzerine deneysel araştırma yapılmıştır. Girdi basitleştirme, öğrencilerin metnin tamamını anlamalarına yardımcı olmada etkiliydi. Öte yandan, metin güçlendirme ve girdi sadeleştirmesinin birlikte yapıldığı durumun dilbilgisel biçim edinimi üzerinde herhangi bir genişletmenin uygulandığı duruma göre daha iyi bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak girdi güçlendirme nedeniyle elde edilmesi

[12] Metin türünde sunulan hedef formun tipografik manipülasyonunu ifade eder.

zor olan dilbilgisi ögeleri bulunmuştur. Metin güçlendirme, öğrencilerin dilbilgisel formları edinmeleri için faydalı olsa da, metin güçlendirme ile kazanılamayan bazı dilbilgileri mevcut olduğunu belirtmiştir.

Choi,Boseon(2010), '-(으)ㄴ((ı)n),-는(nın),-던(don)' eylemlerin niteleyici biçimlerinin 4.seviye öğrencilerin öğretimi için bir girdi güçlendirme tekniği olarak zaman, sözcük türleri ve kipin alt kategorilerini analiz etmiştir. Sonuç olarak bu yöntem, sadece zaman öğrenmede önemli bir etki göstermiştir. Ancak bu yöntemin öğrencilerin henüz öğrenmedikleri konuları öğrenmelerinde de etkili olduğu ileri sürülmüştür. Bununla girdi yönlendirme ders yöntemi, öğrenciler için doğal olarak kullanıldığı bir eğilim olduğu için yeni dilbilgisi öğreniminde etkili kullanılmaktadır. Ancak metin anlamada etkisi için değişik sonuçlar vardır.

Çıktı yönlendirme[13] için Lim,Sujin(2008), Koreli öğrencilerin şekil kazanımı üzerindeki hataları düzeltmenin ve yeniden biçimlendirmenin etkisini incelemiştir. Hata düzeltme ve yeniden anlatım alan deney grubu, konuşma testinde yeniden söylemeyen gruba göre şekil kazanımına olumlu etki yapmış, ancak yazma testinde bu kadar anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durumun, dilbilgisi testinin konuşma testine kıyasla deneysel çalışmalarla daha az ilgili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla, sadece öğrencinin anında düzeltici tepkisi ile ikinci bir dilin edinilip edinilmediğini belirlemenin mümkün olmadığı gösterilmiştir.

Yang,Jaeseung(2012), öğrencilere biçim odaklı yaklaşımda dictogloss tekniğini kullanarak Korece dilbilgisi öğretiminin uygulanabilirliğini kontrol etmiştir. Bu çalışmada, diktogloss(dictogloss) tekniğini kullanan deney grubu, anlama yeteneğinin

[13] Çıktı yönlendirme, öğretimde konuşma veya yazma merkezli bir öğrenme durumunda, Girdi yönlendirme ise öğretimde okuma ve dinleme merkezli bir öğrenme durumunda kullanılan bir ders işleme yöntemidir.

değerlendirilmesinde puanlarda iyileşme göstermiştir, ancak kontrol grubu ile anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak deney grubu, öğrenenler arasındaki etkileşim yoluyla başarı göstermiştir.

Yang,Minghui(2018:9)'a göre çıktı yönlendirme öğretim yöntemi, öğrencinin dilbilgisel farkındalığını artırır ve dilbilgisel biçimlerin kazanılması ve okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak, yazma becerisinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır. Yazma becerisini geliştirmek, öğrencilerin yalnızca dilbilgisi ögelerini değil, aynı zamanda diğer birçok faktörü de öğrenmesini gerektiğini belirtmiştir.

Kang,Hyeok(2006), öğrencilerden çok fazla dikkat gerektiren dilbilgisi ögelerinin, bağlamsal bağımlılığı yüksek olan dilbilgisi ögeleri, öğrencinin yetenek aralığındaki kuralları tümevarımsal olarak keşfetme olasılığı yüksek olan dilbilgisi ögeleri ve yüksek hata sıklığına sahip ögeler olduğunu öne sürmektedir. Dilbilgisi farkındalığını artırma görevindeki etkinliğin, öğrencilerin girdi verilerine ve türetme kurallarına dayalı olarak hedef dilbilgisinin özelliklerini bağlam içinde keşfetme sürecini deneyimlemelerini sağlaması gerektiği tartışılmıştır.

Jeong,Hyomin(2018), anadil konuşucuları arasında canlı söylem ve çeşitli durumları gösteren dramalara dayalı olarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için öğrencinin özerkliğini ve inisiyatifini vurgulayan kendi kendine öğrenmenin motivasyon, biliş ve davranış faktörlerini drama ile birleştirerek öğrencilerin kendi başlarına gerçekleştirebilecekleri bir ADDIE model konuşma programı tasarlanmıştır. Spesifik öğrenme süreci, öz-yönelimli öğrenmenin motivasyonu, bilişi ve davranışına dayanmaktaydı. Motive edici faktörde, hedef yönelimi ve öz yeterliliği güçlendirecek bir strateji önerilmiştir. Davranışsal faktörlerde program, zaman yönetimini ve davranışsal kontrolü pekiştirmek için tasarlanmıştır.

3. BÖLÜM

ÇALIŞMA YÖNTEMİ VE UYGULAMA

3.1. ÇALIŞMA PROSEDÜRÜ

Bu çalışmada Kore dili öğrenen Türk öğrencilerin anadilin Türkçeye göre Korece öğreniminin daha etkili olması için bir taban bilgisi oluşturmak amacıyla Korece dil içi prensipleri ile birlikte ayrımsal çözümleme, hata çözümlemesi ve hata değerlendirmesi açısından araştırma yapılmıştır. Bunun için yapılan çalışma aşağıdaki aşamalara göre sürdürülmüştür:

1. İlk önce ayrımsal çözümleme açısından karşılaştırmalı yapıyı tanımlanmak için Prator'un zorluk hiyerarşisi'nin betimleme geçerliliği gözden geçirilmiştir ve daha ayrıntılı ve doğrulayıcı bir karşılaştırmalı yapının ele alınması için iki dil arasındaki özelliklere göre modifiye edilmiştir. Sonradan öğrenci yazıları ile test, anket analizleri sonuçlarıyla modifiye modelinin geçerliliği de tespit edilmiştir.
2. Karşılaştırmalı yapıya göre yazıda öğrenci zorluklarını araştırmak için 304 adet kompozisyon üzerinden sözdizimsel, semantik ve pragmatik açısından hata çözümlemesi yapılıp hata örüntüleri araştırılmıştır. Ayrıca yazı zorluğu hiyerarşisi de tanımlanmıştır.
3. Karşılaştırmalı yapıya göre öğrenci zorluklarını test ile araştırmak için temel, orta ve yüksek seviyelerde düzenlenen 18 dilbilgisi ifadesinin 152 test sonucunun analizi yapılıp test zorluğu hiyerarşisi tanımlanmıştır.
4. Karşılaştırmalı yapıya göre öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluklarını anket ile araştırmak için 18 dilbilgisi ifadesinin 152 anket analizi yapılıp

öğrenim psikolojik zorluk hiyerarşisi tanımlanmıştır.

5. Birleşik öğrenci zorluk hiyerarşisini tanımlamak için yazıdaki zorluk hiyerarşisi, test zorluğu hiyerarşisi ve öğrenim psikolojik zorluğu hiyerarşisi ile her altı karşılaştırmalı yapının dağılım oranları hesaplanıp bildirilmiştir.
6. Korece dil içi prensipleri açısından ders kitaplarındaki içeriklerin karşılaştırmalı yapıya göre dağılım oranlarının ağırlığını incelemek için üç üniversitede kullanılan beş çeşit 10 kitap ile öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi incelenmiştir.
7. Hata değerlendirmesi açısından anadil konuşucuları tarafından **hata önemi hiyerarşisi**'ni tanımlamak için karşılaştırmalı yapıya göre düzenlenen 3 seviyeden 18 dilbilgisi ifadesinin hatalı cümleleri likert ölçeği ile değerlendirilmiştir.
8. Öğrenci merkez alınarak zorluk hiyerarşisi, Korecenin yapısal ilkeleri açısından öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi ve anadil konuşucuları açısından **hata önemi hiyerarşisi**'nden birleşik bir şekilde her karşılaştırmalı yapıya göre dağılım oranlarının ortalamasından geneli alınarak **öncelik** ve **ağırlık hiyerarşileri** belirtilmiştir. Sonra bütün hiyerarşiler arasındaki korelasyon ilişki analiz edilip aralarındaki bağlantılar incelenmiştir.
9. Öğretim sırası örnekler olarak çekim ekleri, bağlantı ifadelerinde Korecenin yapısal ilkeleri açısı ile birlikte zorluk, kullanım sıklığı ve **hata önemi hiyerarşisi**'ne göre öğretim sırası belirtilmiştir.
10. Her karşılaştırmalı yapıya göre **sınıf faktörleri**ne dair, 149 öğrenciye tercihleri sorularak oluşturulan anket sonuçları analiz edilmiştir.
11. Sonuçta etkili öğretim sırası ile birlikte her karşılaştırmalı yapıya göre çeşitli hiyerarşilerin seviyeleri, hata örüntüleri, ders kitaplarındaki konuları, sınıf faktörleri belirtilmiştir.

3.2. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışma için Ankara Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Kore Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında, dört sınıfın tamamında öğrenim gören toplam 152 öğrencinin verileri 2019 Mart ayından 2021 Ağustos ayına kadar toplanıp araştırılmıştır. Veriler öğrencilere dağıtılan fiziksel kağıt, elektronik yazı ve resimler aracılığı ile toplanmıştır.

3 seviye şeklinde belirlemek amacıyla temel seviye için 1.sınıfın 1.ve 2.dönemdeki verileri, Orta seviye için 2.sınıfın 1.döneminden 3.sınıfın 1.dönemine kadar olan verileri, ileri seviye için 3.sınıfın 2.döneminden 4.sınıfın 2.dönemine kadar olanlar düzenlenmiştir.

İlk olarak, **zorluk hiyerarşisi** kurmak ve öğrencinin tercihlerini anlamak amacıyla her seviyeden toplam 304 adet kompozisyon, 152 adet dilbilgisi ifadeleri testi ile 149 adet öğrenci öğrenim tercih anketi ve 152 öğrenme psikolojik zorluk anketi uygulanmış ve incelemeye alınmıştır. Örneklemede Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nin gönüllü katılım sağlayan öğrencilerinden **olasılıksız örnekleme yöntemi**nin **elverişlilik(convenience) örnekleme** olarak katılımcıları belirlenmiştir.

İkinci olarak, ders kitaplarındaki içerikler üzerinden öğretim içerikleri hiyerarşisi kurmak amacıyla üç okulda kullanılan beş tür 10 adet ders kitabı incelenmiştir.

Üçüncü olarak, hata önemi hiyerarşisi kurmak amacıyla 153 adet Koreceyi anadili olarak konuşanların değerlendirme anketi incelenmiştir. Anadil konuşucuları olarak hem Kore hem Türkiye'de bulunan 20 yaş üstü yetişkinlerden anket verileri toplanmıştır. Kore'deki üniversite öğrencilerinden oluşan 20'li yaşlarında katılımcılar yüzde 53.5 ve dil öğretmeni olmayıp başka çeşitli meslekler yapan 30 yaş üstü katılımcılar yüzde 46.5 oranında yer almaktadır. Google anketi ile veriler toplanmıştır.

Tablo 4. Katılımcı Verileri

Veriler	Temel seviye	Orta Seviye	İleri seviye	Toplam Sayı	Ankara (yüzde)	Erciyes (yüzde)	Istanbul (yüzde)
Kompozisyon	104	130	70	304	39.1	10.9	50.0
Test	74	34	44	152	28.9	20.4	50.7
Öğrenci öğrenim tercih anketi	73	34	42	149	29.5	20.8	49.6
Öğrenme psikolojik zorluk anketi	55	51	46	152	23	14.5	62.5
Ders kitabı(tür)	3 çeşit	3 çeşit	2 çeşit	5 çeşit* 10 kitap	1 çeşit	3 çeşit	2 çeşit
Anadil konuşucularının değerlendirmesi	153						

*Ankara Üniv. ile Erciyes Üniv. 1 adet aynı kitap (Yonsei Hanguko 4) kullanılmıştır.

3.3. ÇALIŞMA PROSEDÜR ÇÖZÜMLEMESİ

3.3.1. KARŞILAŞTIRMALI YAPILAR

Yang,Soyoung(2013), Türk öğrencilerinin Korece öğreniminde Prator'un Karşılaştırmalı yapısına göre isim çekim ekleri ve soneklerin hata olguları -değiştirme, düşürme, ekleme- öngörüldükten sonra gerçek hata olgularının kontrol edilmesi sonucunda tahmin edildiği gibi hata oranının yüksek çıkması(yüzde 77.8) bu modelin geçerliliğini doğrulamıştır.

Buna dayanarak ayrımsal çözümleme açısından karşılaştırmalı yapıyı tanımlamalıyız. Bu amaçla Prator'un zorluk hiyerarşisi'nin betimleme geçerliliği gözden geçirildiğinde görülecektir ki hiyerarşi'de

● 'Seviye 0,transfer(transfer)' aşaması olarak tanımlanan aşama, en kolay seviye olması bakımından iki dil arasında çok az fark veya karşıtlık olması durumunu ifade eder. Diğer bir deyişle bu aşama ile ifade edilen durum, aynı dil ailesine ait diller arasında

kelime sırası farkının olmaması durumudur.

●‘Seviye 1, birleştirme(coalescence)’ ise anadilde iki öğenin hedef dilde tek bir öğede birleştirilip ifade edilebildiği durumdur.

●‘Seviye 2, az farklılaşma(underdifferentiation)’ aşaması, anadilde bir öğenin hedef dilde hiç bulunmadığı durumu ifade etmektedir.

●‘Seviye 3, yeniden yorumlama(reinterpretation)’ aşaması ise anadilde bir öğenin hedef dilde yeni bir şekil veya dağılımı temsil ettiği durumdur.

●‘Seviye 4, aşırı farklılaşma (overdifferentiation)’ aşaması, anadilde olmayan ancak hedef dilde bulunan bir öğenin olduğu durumları kapsar.

●‘Seviye 5, bölünmüş(split)’ aşamasına gelecek olursak, bu aşama, en zor seviye olarak anadilde bir öğenin hedef dilde 2 veya daha fazla öğeye bölündüğü bir durumları karşılamaktadır.

Ancak bu zorluk kategorilerinin sorunu ise ayrımsal çözümleme sürecinin aşırı basitleştirilmesinden kaynaklı daha ayrıntılı ve doğrulayıcı bir karşılaştırmalı yapının ele alınması için iki dil arasındaki özelliklere göre modifiye edilmesi gerekmektedir. Öncelikle Korece öğretiminde içeriği bulunmayan ‘seviye 2, az farklılaşma’ aşaması, yani Türkçede bir öğenin Korecede hiç bulunmadığı bir durum olan, yapı düşürülmüştür. Ayrıca seviye 1 ve 5 gibi iki dilin her birinde bölünmüş yapının tanımlandığı durumu, ‘seviye 4, aşırı farklılaşma’ olarak Korecede bulunan ancak Türkçede olmayan bir yapı için de Korecenin bölünmüş durumu eklenip ‘seviye 6, aşırı farklılaşıp bölünmüş’ olarak Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan yeni bir yapı eklenecek ve modifiye edilip analiz yapılmıştır. Bu **Prator’un hiyerarşisi**nde en zor olan seviye 5 aşamasından daha zor olduğunu varsayarak 6.sırada düzenlenmiştir.

Buna dayanarak, seviye düzenini yeniden düzeltirsek;

● ‘Seviye 1, Türkçe ile aynı’ aşaması, en kolay seviye olarak iki dil arasında çok az fark veya karşıtlık olmasıdır.

● ‘Seviye 2, Türkçede çoklu karşılıklı’, Türkçede iki öğenin Korecede tek bir öğede birleştirildiği durumdur.

● ‘Seviye 3, Türkçe’ ile farklı’ aşaması, Türkçede bir öğenin Korecede yeni bir şekli veya dağılımı temsil ettiği durumdur.

● ‘Seviye 4, Türkçede bulunmayan’, Korecede bulunan ancak Türkçede olmayan bir öğedir.

● ‘Seviye 5, Korecede çoklu karşılıklı’ aşaması, Türkçede bir öğenin Korecede 2 veya daha fazla öğeye bölündüğü durumdur.

● ‘Seviye 6, Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ aşaması, Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan bir durum olarak modifiye edilip analiz yapılmıştır.

Tablo 5. Modifiye Karşılaştırmalı yapı (T = Türkçe, K = Korece)

Prator’un kategorisi	Modifiye kategorisi	Yapılar	Açıklama	Örnek
0.T= K	1.T= K	Transfer: ‘Türkçe ile aynı’	farksız ya da benzeri	cümlenin sırası
1.T > K	2.T > K	Birleşme: ‘Türkçede çoklu karşılıklı’	D1'in iki elemanı ile D2'den bir öğenin birleştirilmesi	kullanmak,yazmak/ *쓰다*
2.Tvar/Kyok	(ø)	Az farklılaşma	D1'de var fakat D2'de yok	beni de /저(를 ø)도
3.T ≠K	3.T ≠K	Yeniden: yorumlama ‘Türkçe’ ile farklı’	D1’in yeni form veya yeni dağıtım D2'de bulunur	her ev / 집 *마다*
4.T yok/K var	4.Tyok/K var	Aşırı farklılaşma: ‘Türkçede bulunmayan’	D1'de yok fakat D2'de var	Ben(x) / 저는
5.T < K	5.T < K	Bölünmüş: ‘Korecede çoklu karşılıklı’	D1’de bir eleman, D2 ‘de iki veya daha fazlası var	e / *에, 에게*
	6.Tyok/K”var	Aşırı farklılaşıp Bölünmüş:‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’	D1'de yok fakat D2'de iki veya daha fazlası var	Ben(x)/ 저*는,제가*

3.3.2. HATA SIKLIK HİYERARŞİSİ

Altı karşılaştırmalı yapıya göre yazıda öğrenci zorluğunu araştırmak için üç üniversitenin öğrencilerinin 1.sınıftan 4.sınıfa[14] kadar yazdığı 304 kompozisyon üzerinden sözdizimsel, semantik, pragmatik açıdan hata çözümlemesi yapılıp hata sıklık hiyerarşisi tanımlanmıştır. Ayrıca hata çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan hata örüntüleri karşılaştırmalı yapıya göre belirtilmiştir. Yazılar serbest konu olarak ara sınav, son sınav ve ödevler arasından 100 yazı biriminden fazlasından oluşanlardan toplanmıştır.

3.3.3. TEST ZORLUĞU HİYERARŞİSİ

Dilbilgisi ifadesi, hem dilbilgisi hem sözcük bakımından bağlantılı olduğu için bununla öğrencilerin zorluğu sözdizimsel ve semantik açısından tespit edilebilmektedir. Altı karşılaştırmalı yapıya göre testte öğrenci zorluğunu araştırmak için toplam 18 dilbilgisi ifadesi, üç üniversitenin ders kitaplarından temel, orta ve yüksek seviyede seçilmiştir. Toplam 152 test sonucu ile analiz yapılıp, test zorluğu hiyerarşisi tanımlanmıştır. Kitaplarda bazı dilbilgisi ifadelerinin seviyeleri farklı düzenlendiğinden 3 kitaptan herhangi birinde belirlenen seviyeye göre dilbilgisi ifadeleri bulunduğunda, diğer kitaplarda seviyesi farklı olmasına rağmen asıl belirlenen seviyeye göre kaydedilip araştırılmıştır. Katılımcıların testten önce öğrenmedikleri ifadeler tespit edilip onlar hakkında bilgilendirildikten sonra teste katılacaklardır.

[14] İstanbul Üniversitesindeki hazırlık sınıfını diğer okulların 1.sınıfı gibi sayarak öğrencilerin verileri toplanmıştır.

Tablo 6. Seviye ve Karşılaştırmalı yapıya göre Test dilbilgisi ifadeleri (T=Türkçe, K=Korece)

Yapılar	Temel seviye	Orta seviye	İleri seviye
1.T=K Aynı mantıkla ifade edilebilen	-(으)ㄹ 수록 아지다 ((ı)lsurok cida) dıkça-laşmak	-(으)ㄹ리가없다 ((ı)l riga opda) imkanı yok	-(으)면 몰라도 ((ı)myon molado) -sa bilmiyorum fakat
2.T>K Türkçede 2 farklı anlamı olan	-는 대로(nın dero) -ır maz/ -dığı gibi	-기에는(gienın) -a göre/- mak için	-(으)면서도 ((ı)myonsodo) ayrıca/ -dığı halde
3.T≠K Sırası ters ya da farklı ifade yöntemi olan	-기도 하고 -기도 하다(gido hago gido hada) hem A hem B	여간 -지 않다 (yogan cianda) Çok	-(으)ㄹ 따름이다 ((ı)lddarımida) Sadece
4.T yok/ K var Türkçede bulunmayan	-어 하다(ohada) :3.tekil şahısın duygusunu ifade etmek için	-어 내다(oneda) : kişisel bir çabayı vurgularken	-(이)야말로((i)yamalo) : özneyi vurgularken
5.T< K Korecede çoklu karşılığı olan	-(으)ㄹ 텐데/ -(으)ㄹ 테니까((ı)ltende/(ı)lte nigga) -abilir ki	-는 바람에/느라고 (barame/nırago) -dığı için	-지 않고서는/지 않은 채(ciangosonın/cianınçe) –madan
6.T yok/K” var Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan	-더군요/았더군요 (dogunyo/atdogunyo) :artgörünümlü görünüş çekim eki	-더니/았더니 (doni/atdoni) :artgörünümlü görünüş bağlantı ifadeleri	-더라고요/았더라고요 (doragoyo/atdoragoyo) : artgörünümlü görünüş çekim eki

Testteki sorular 1 morfolojik, 1 semantik, 2 pragmatik, 2 çeviri, 1 yazıda sözdizimsel ve bağlam kurma bakımından toplam 7 soru ile değerlendirilmiştir. Her soru 10 puan değerinde hesaplanarak özellikle pragmatik ve çeviri soruları için her iki sorunun ortalamasıyla puan hesaplanmıştır. Yazı ise sözdizimsel ve bağlam kurma bakımından ayrı ayrı 10 puan şeklinde değerlendirilmiştir. Ancak yazı puanı için hedef dilbilgisi ifadelerinin doğru kullanımının denetimi için sözdizimsel açıdan yüzde 70 ve bağlam kurma açısından yüzde 30 şeklinde hesaplanmıştır. Bu şekilde her soru için 10 puan ve toplam tam 50 puan olarak denetim yapılmıştır.

Bağdaştırma, çeviri ve yazıdaki açık uçlu sorulardaki puanlamasında hedef dilbilgisi ifadelerinin atılması, yanlış kullanılması ve cümlenin anlamının bozulması durumunda 0 puan uygulanmıştır. Hedef dilbilgisi ifadeleri dışında diğer dilbilgisindeki her hata için -1 puan eksik olarak uygulanmıştır. Çeviride bir sözcüğün çevirisinin yapılmaması durumunda asıl cümlenin anlamının bozulmaması -0.5puan eksik olarak uygulanmıştır. Ancak çeviride benzer sözcük kullanılmasıyla cümlenin asıl anlamının bozulmaması durumunda puan eksiltilmemiştir. Her yazı hatası için -0.3 puan eksik olarak uygulanmıştır.

Bağlam kurma için yazıda en azından 3 cümle yazılması zorunlu olduğundan 3 cümlede herhangi bir bağlam olmaması durumunda tek puan şeklinde 3.3 puan, 2 cümle ile bir bağlam kurulması durumunda 6.6 puan, 3 cümlenin hepsinde bağlam kurulması durumunda 10 puan olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 7. Açık uçlu Sorular için Puanlama Kriterleri

Puanlama Kriterleri	Puan
Çeviride anlamı bozmayan, benzer sözcüklerin kullanılmasında	Eksiksiz
Yazı hataları	Her biri için -0.3 puan eksik
Çeviride atılsa da cümlenin anlamını bozmayan sözcüklerin kullanılmamasında	Her biri için -0.5 puan eksik
Hedef dilbilgisi ifadeleri dışında atlanamaz dilbilgisi(ekler, çekim ekleri, dilbilgisi ifadeleri)in kullanılmamasında	Her biri için -1 puan eksik
* Hedef dilbilgisi ifadelerinin yanlış kullanılmasında * Bütün cümlenin anlamının anlaşılmamasında * Hedef dilbilgisi ifadelerinin tam biçimli olmaması durumda (Örneğin 기도 하고(ø) 기도 하다)	0 puan

3.3.4. ÖĞRENCİ PSİKOLOJİK ZORLUK HİYERARŞİSİ

152 Google anketi ile karşılaştırmalı yapıya göre seçilmiş olan 3 seviyenin 18 dilbilgisi ifadesini likert ölçeği şekilde 1(en kolay)'den 6(en zor)ya kadar işaretlendirilmiştir. Sonradan her karşılaştırmalı yapıya göre puanlar(en zor 6 puanlı, en kolay 1 puanlı) verip hesaplandıktan sonra puan sırasıyla öğrenim psikolojik zorluk hiyerarşisi belirlenmiştir. Özellikle modifiye hiyerarşisinin 'seviye 6, 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapının geçerliliği, ankette en zor dilbilgisi ifadeleri(1.yapı~6.yapı) ve daha zor dilbilgisi ifadeleri (5.ve 6.yapı arası) sorularıyla doğrulanması için incelemeye alınmıştır.

3.3.5. BİRLEŞİK ZORLUK HİYERARŞİSİ

Birleşik öğrenci zorluk hiyerarşisi'ni tanımlamak için önce yazıdaki zorluğun hesaplanması amacıyla yazıda altı karşılaştırmalı yapıya göre hata sıklık sayılarını hata içerikleri türünün sayısıyla bölünüp her karşılaştırmalı yapıya göre yazı zorluk hiyerarşisi belirlenmiştir. Bunun nedeni sadece hata sıklıkla zorluk sayılmadığı ve Korece dil prensibi gösteren ders kitaplarında 5.yapının dilbilgisi içerikleri çok fazla olduğundan hatalarda aynı orantıyla çok çıkabileceği ihtimali göz önünde bulundurup hata sıklığını hata türüne göre bölerek her karşılaştırmalı yapıya göre yazıdaki zorluk hesaplanmıştır.

Sonra katılan 152 öğrenciden alınan her üç çeşit veriden tanımlanan yazı zorluk hiyerarşisi, test zorluğu hiyerarşisi ve öğrenim psikolojik zorluğu hiyerarşisi ile toplu şekilde her altı karşılaştırmalı yapının puan ortalamasıyla birleşik zorluk hiyerarşisi tanımlanmıştır.

3.3.6. HATA ÖNEMİ HİYERARŞİSİ

153 anadil konuşucusu tarafından Google anket şeklinde altı karşılaştırmalı yapıya göre düzenlenen 18 dilbilgisi ifadesinin hatalı cümleleri değerlendirilip hata cümlelerinin şiddetini likert ölçeği şekilde 1(çok hafif)'den 5(çok ciddi)'e kadar işaretlenmiştir. Sonradan her karşılaştırmalı yapının puan sırasıyla hata önemi hiyerarşisi belirlenmiştir.

3.3.7. ÖĞRETİM İÇERİKLERİNDE SIKLIK HİYERARŞİSİ

Üç üniversitede kullanılan ders kitaplarındaki içeriklerin altı karşılaştırmalı yapıya göre dağılım oranlarının göreceli ağırlığını incelemek için beş çeşit ve 10 kitaptan(temel, Orta, Yüksek) öğretim içerikleri hiyerarşisi belirlenmiştir. Ankara Üniversitesi'nde '한국어(Hanguko) KORECE 1,2,3,4' kitaplarını ilk 2 sınıfa kadar bitirip 3.sınıftan başka dersle ilgili kitaplarla yan yana koyarak yeni dilbilgisi öğrenilmektedir. Erciyes Üniversitesi'nde 1.sınıfta 'Konularına göre KORECE temel dilbilgisi, Korece 1', 2.sınıfta 'Korean Grammar in Use', 3.sınıfta '한국어(Hanguko) KORECE 4' kullanılmaktadır. İstanbul Üniversitesi'nde 1.sene '연세 대학생활을 위한 한국어(yonsedehaksenghalıluihanhanguko) Korean speaking for university life : begining level 1,2', 2.sene '연세 어휘문법(yonseohuimunbop) Yonsei academic Korean vocabulary＆grammar (중급 intermediate1,2a)'. 3.sene '연세 어휘 문법(yonseohuimunbop) Yonsei academic Korean vocabulary＆grammar (중급 intermediate 2b, 고급 advanced)'

kullanılmaktadır.

3.3.8. ÖNCELİK VE AĞIRLIK HİYERARŞİSİ

Birleşik zorluk hiyerarşisi, **öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi** ve **hata önemi hiyerarşisi**nin her karşılaştırmalı yapıya göre dağılım oranlarının ortalamasıyla genel kapsam olarak **ağırlık hiyerarşisi** belirlenmiştir. Ayrıca zorluk hiyerarşisinden **kolaylık hiyerarşisi** hesaplanıp **öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi** ve **hata önemi hiyerarşisi**nin ortalamasıyla genel kapsam olarak derste **öncelik hiyerarşisi** de belirlenmiştir. Sonra hiyerarşiler arasındaki korelasyon ilişkisi analiz edilip aralarındaki bağlantılar da incelenmiştir.

Tablo 8: Ağırlık hiyerarşisi oluşturma aşamaları (T=Türkçe, K=Korece)

	Öncelik ve Ağırlık hiyerarşisi öğe işlemleri	1. T= K	2. T> K	3 T≠ K	4 Tyok/ K var	5 T< K	6 Tyok/ K"var	Yüz de
	Yazı hatalarının sayısı							
	Hata yapılan dilbilgisi türlerinin sayısı							
1	Yazıdaki zorluk (*①/②)							100
2	Test puanına göre zorluk							100
3	Öğrencinin psikolojik olarak yaşadığı zorluk							100
1'	Birleşik zorluk hiyerarşisi (1,2,3 ün ortalamasından oluşturulmuştur.)							100
2'	Anadil konuşucularının hata derecesi değerlendirmesi							100
3'	Ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı dağılımı							100
*	Ağırlık hiyerarşisi (1', 2`, 3`ün ortalamasından oluşturulmuştur.)							100
1"	Kolaylık hiyerarşisi (100 puandan 1'puanı çıkartılır şekilde)							100
*	Öncelik hiyerarşisi							100

(1", 2`, 3`ün ortalamasından oluşturulmuştur.)

3.3.9. ÖĞRETİM SIRASI

Yang,Soyoung(2013), Türk öğrencilerinin Korece yazı hata çözümlemesinde sonekler alanında çekim eki, bağlantı ifadeleri, niteleyici biçimleri, öncül sonekinin sırasıyla hata sıklığı belirtmiştir. Buna göre çekim ekleri ve bağlantı ifadelerinde etkili öğretim sırasını belirtmek için Korece'nin içsel mantığıyla birlikte çeşitli hiyerarşiler ve diğer kriterler araştırılmıştır. Sıra için zorluktan kolay olana, kullanım sıklığında yüksek olana ve hata öneminde ciddi olana öncelik verilerek sırası hesaplanmıştır.

Çekim ekleri için önce Korece cümle yapılarına göre sonrasında ise sıklık (anadil konuşucularının derlemeleri), birleşik zorluk ve hata önemi hiyerarşileri ile belirtilmiştir. Bağlantı ifadeleri için **sıklık**, **kapsamlı zorluk** (birleşik ve sözdizimsel, semantik) ve **hata önemi hiyerarşileri** ile belirtilmiştir.

3.3.10. ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ DEĞİŞKEN ETKENLERİ

Google anketle 149 öğrencinin **sınıf faktörleri(class faktors)**ne dair tercihlerini araştırmak için okul, cinsiyet, anadil kullanım gereksinimi(çok gerekli 1~ hiç gereksiz 5), açıklama sırası(yazı, sözcük), açıklama yöntemi(tümdengelim, tümevarımsal), ders merkezciliği (öğretmen, öğrenci, ortak karışık), öğrenim tarzı (çıktı yönlendirme, karışık, girdi yönlendirme), en zor yapı (1.yapı~6.yapı), daha zor yapı (5.ve 6.yapı arası) sorular uygulanmıştır. Sonra anketteki öğrenci tercihleri 9 unsurun arasındaki bağlantıyı araştırmak için **ki-kare testi**(chi-squared testi) yapılmıştır. Sonra her karşılaştırmalı

yapıda etkili olan ders unsurlarını araştırmak için okul ve cinsiyet dışında 7 bağımsız değişkenden **sahte değişkenli regresyon**(dummy multiple regression) ile analiz yapılmıştır.

Park,Wonwoo(2010:61)'a göre örnekleme büyüklüğü sadece istatistiksel gücü değil, sonuçların genellenmesini de etkilediğinden, istatistiksel olarak uygun örnekleme büyüklüğü olarak bağımsız değişken sayısının örneklem sayısına oranı geleneksel olarak 1:10 (Halinski ve Feldt,1970; Miller ve Kunce,1973) olduğuna göre 9 bağımsız değişkenden örnekleme sayısının en az 90 olmasının gerekli olduğu durumda bu çalışma için toplanan 149 verinin uygun örnekleme sayısını karşıladığı gözükmektedir[15].

Ayrıca **sahte değişkenli regresyon** analizi için G*power 3.1.9.7 programı kullanılarak gerekli olan çalışma deneklerinin örnekleme sayısı, .05 anlamlılık düzeyi, orta etki büyüklüğü .15, Cohen yasasına göre, .80'lik bir güç ve toplam 7 değişken standart olarak belirlendiğinde, gerekli minimum örneklem sayısı 103 olarak hesaplandı ve bu durum, toplanan 149 verinin çalışmanın uygun örnekleme sayısını karşıladığını göstermektedir.

[15] Park,Wonwoo(2010:61)'a göre uygun örneklem büyüklüğü olarak bağımsız değişken sayısının örneklem sayısına oranının en az 1:5 olması gerektiği yönünde bir görüş vardır. Öte yandan, geleneksel olarak 1:10 oranının minimum oran olduğu argümanı varken gerçek araştırmalarda 1:15 ~ 1:20'nin arzu edilen bir seviye olduğu görüşü de vardır.

4. BÖLÜM

ANALİZLER VE YORUMLAR

4.1. HİYERARŞİ

Çeşitli bakışlarından oluşturulan hiyerarşilere göre öğretim konusuna etkili bir **öncelik** ve **ağırlık** verilmesi amacıyla hiyerarşiler incelenmiştir. Bunun için ilk önce altı karşılaştırmalı yapıya göre temel, orta ve ileri seviyede birinci olarak, öğrenci yazılarında **hata çözümlemesi** ile hatanın **sıklığı hiyerarşisi** araştırılmıştır. İkinci olarak yazı zorluğu ile birlikte karşılaştırmalı yapıya göre 18 dilbilgisi ifadesiyle yapılan test ve anketlerdeki zorluk derecesinden **zorluk hiyerarşisi** kurulmuştur. Üçüncü olarak, anadil konuşucuları tarafından 18 hatalı dilbilgisi ifadesinin şiddetliliği değerlendirilip **hata önemi hiyerarşisi** kurulmuştur. Dördüncü olarak, ders kitaplarındaki öğretim içeriklerinin altı karşıl0aştırmalı yapıya göre sıklık oranlarıyla öğretim içeriklerinde **sıklık hiyerarşisi** kurulmuştur. Beşinci olarak, **zorluk, hata önemi** ve **öğretim içeriklerinde sıklık hiyerarşisi**nden **öncelik** ve **ağırlık hiyerarşisi** kurulmuştur. Sonra hiyerarşiler arasındaki etkileşimleri ve hiyerarşilerin arasında herhangi bir bağlantı olup olmadığını kontrol etmek için korelasyon incelenmiştir.

4.1.1. HATA SIKLIK HİYERARŞİSİ

4.1.1.1. SIKLIK BELİRLENMESİ

Altı karşılaştırmalı yapıya göre temel, orta ve ileri seviyedeki yazılarda öğrenci zorluğunu araştırmak için söz konusu üç üniversitenin 1.sınıftan 4.sınıfa kadar okuyan

öğrencilerinin yazdığı toplam 304 kompozisyon üzerinde sözdizimsel, semantik ve pragmatik açıdan **hata çözümlemesi** yapılıp **hata sıklık hiyerarşisi** tanımlanmıştır. 104 temel, 130 orta ve 70 ileri seviye öğrencinin yazıları analiz edilmiştir. Yazıların konuları serbest bırakılıp ara sınav, son sınav ve ödevler arasından 100 yazı biriminden fazlasından oluşanlar toplanmıştır.

Hata çözümlemesi'nin kriterleri, diller arası aktarım, dil içi aktarım ve bilgi eksikliği değerlendirmelerini kapsamaktadır. Altı karşılaştırmalı yapıya göre yapılan hatalar diller arası aktarımdan, Korece dil içi kuralları arasındaki herhangi bir karışıklıktan dolayı yapılmış olan hatalar, dil içi aktarımdan ve belli bir nedeni anlaşılmadığında öğrenci bilgisizliğinden kaynaklanan hatalar olarak ayrılmıştır.

Sonuç olarak toplamda 8,128 hata tespit edilmiştir. Hata sebepleri ise en çok öğrencilerin bilgi eksikliği, diller arası aktarım ve dil içi aktarım hataları olarak gözlemlenmiş ve bu sırayla gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Temel seviyede en çok diller arası aktarımdan dolayı, orta ve ileri seviyede ise en çok bilgi eksikliğinden dolayı hatalar yapıldığı görülmüştür. Diller arası aktarım hataları en çok temel seviyede ortaya çıkarken, ileri seviye, orta seviyeye kıyasla biraz daha yükseliş göstermiştir. Bununla temel seviyede diller arası aktarım merkezli öğretimin gerekli olduğu ve ileri seviyeye kadar bu konuya dikkat edilmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Yazı hata sebepleri sıklık oranı

Seviye	Diller arası aktarım	Dil içi aktarım	Bilgi eksikliği	Toplam (yüzde)
Temel	46.88	6.94	46.18	100
Orta	39.09	4.27	56.63	100
İleri	43.73	4.48	51.79	100
Toplam (yüzde)	42.36	5.03	52.61	100

Karşılaştırmalı yapıya göre incelendiğinde en çok 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapı, belirgin bir şekilde dikkat çekmiştir. Sonra 3.‘Türkçe’ ile Farklı’ yapı ve 4.‘Türkçede bulunmayan’ yapı benzer şekilde(20.19 ve 19.84) ortaya çıkmıştır. Dördüncü olarak 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapı çıkmıştır. Beşinci, 1.‘Türkçe ile aynı’ yapı, altıncı olarak ise 2.‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapı görülmüştür. Bunun sonucunda **sıklık hiyerarşisi** 5., 3., 4., 6., 1., 2. yapı olarak belirlenmiştir. Bu sıra her seviyelerde aynı çıkmıştır.

Özellikle, 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapı yüzde 41.94 oranında yer alıp 2.sıradan 2 kat daha fazla sıklıkla çok belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Sonra 3.‘Türkçe’ ile farklı’ yapı ve 4.‘Türkçede bulunmayan’ yapı benzer oranda kalmıştır. 1.‘Türkçe ile aynı’ yapı ve 2.‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapıda de benzer şekilde çok az hata görülmektedir.

Temel ve yüksek seviyede de durum, toplu sırayla aynıdır. Ancak orta seviyede 4.‘Türkçede bulunmayan’ yapı 2.sırada ve 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapı 3.sırada yer almış, Türkçede bulunmayan yapıların hata oranını daha yüksek göstermiştir.

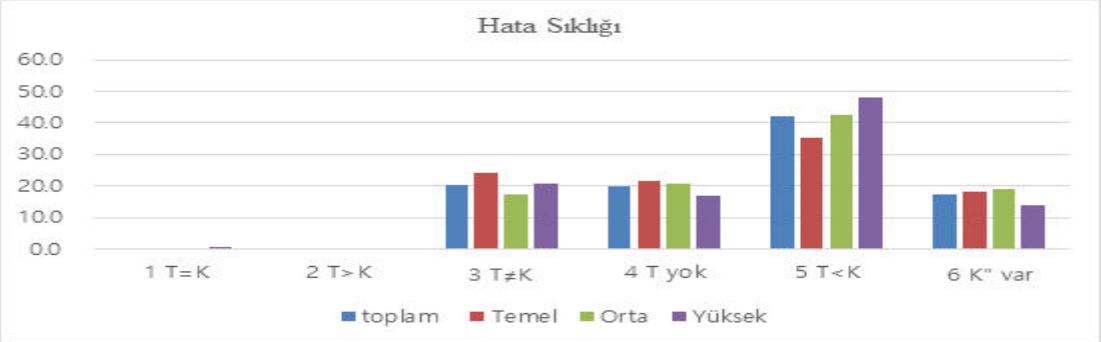
Tablo 10. Seviyeye göre hata sıklıkları

Seviye	1. T=K	2. T>K	3. T≠K	4. T yok	5. T<K	6. K” var	Toplam (yüzde)
Temel	0.20	0.20	24.13	21.45	35.45	18.27	100.0
Orta	0.20	0.13	17.30	20.61	42.54	19.02	100.0
İleri	0.65	0.11	20.60	16.83	48.00	13.81	100.0
Toplam (yüzde)	0.32	0.15	20.19	19.84	41.94	17.40	100.0

5. ‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapıda yüksek seviyede yapılan hataların oranının en yüksek olduğu görülmektedir. 3.‘Türkçe’ ile farklı’ yapı ve 4.‘Türkçede bulunmayan’

yapı ise temel seviyede yapılan hataların oranının en yüksek olduğu görülmektedir. 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapıda orta seviyenin hatalarının biraz daha fazla olduğu görülmektedir.

Şekil 3. Seviyeye göre hata sıklıkları



4.1.1.2. HATA ÖRÜNTÜLERİ

Altı karşılaştırmalı yapıya göre **hata çözümlemesi** yapılmıştır. **Hata sıklık hiyerarşisi**'ne göre belirgin hata örüntüleri düzenlenmiştir. En çok yapıldığı görülen 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı hataları, 12 kriter ve 683 dilbilgisi türü olarak incelenmiştir. Tüm seviyelerde en çok hata, benzer dilbilgisi ifadelerinde görülmüştür. İkinci olarak en çok hata, temel seviyede benzer çekim eklerinde, orta seviyede benzer yüklemlerde, ileri seviyede ise benzer yüklemlerde ve benzer adlarda görülmüştür. Üçüncü olarak en çok hata temel seviyede kişi zamirlerinde, orta seviyede benzer adlarda, ileri seviyede benzer çekim eklerinde görülmüştür.

Seviye ilerledikçe en çok hata görülen benzer dilbilgisi ifadelerinde hatalar gittikçe azalırken; benzer yüklemler, benzer adlar, benzer belirtme sıfatları, niteleme sıfatları ve bağlaçlardaki hatalar daha da artmıştır. İleri seviye öğretimde bunlara dikkat edilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 11. ‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapının hataları

(12 kriter 683 tür)	Temel (yüzde)	Orta (yüzde)	İleri (yüzde)	Toplam (yüzde)
Benzer dilbilgisi ifadeleri[16] (106 tür ör.: -아서 aso /-(으)니까(ı)nigga)	114(33.8)	161(25.8)	93(21.5)	368(24.26)
Benzer yüklemler (ör.좋다 cota/예쁘다 yebbıda)	41(12.2)	112(17.9)	84(19.4)	237(15.62)
Benzer adlar (ör.: 집 jip/댁 dek)	17(5)	106(17)	84(19.4)	207(13.65)
Benzer çekim ekleri (52tür ör.-(으)르게요(ı)lggeyo /-(으)르거예요(ı)lgoeyo)	59(17.5)	60(9.6)	43(10)	162(10.68)
Belirteçler (ör.:너무 nomu/많이 mani)	20(5.9)	72(11.5)	31(7.2)	123(8.11)
Kişi zamirleri (ör.:나 na/저 co)	44(13.1)	27(4.3)	28(6.5)	123(8.11)
Çekim ekleri (ör.: -에 e/-에게 ege)	17(5)	38(6.1)	20(4.6)	75(4.94)
Benzer belirtme sıfatları (ör.: 이 i/이것 igot)	6(1.8)	17(2.7)	21(4.9)	44(2.90)
tların niteleyici biçimleri/ ad tümceciği (ör.:-(으)ㄴ(ı)n/-던 don, -기 gi/-는 것 nıngot)	8(2.4)	18(2.9)	14(3.2)	40(2.64)
Bağlaçlar	7(2.1)	6(1)	10(2.3)	23(1.52)
Sayılar	4(1.2)	8(1.3)	4(0.9)	16(1.05)

[16] 118 hata yapılarak en çok ‘-dığı için’ kullanımı; hemen ardından ise 94 hata ile ‘-ıp’ kullanımı gelmiştir

Toplam (yüzde)	357(100)	697(100)	463(100)	1517(100)

Sıklıkta ikinci sırada olan 3.‘Türkçe ile farklı’ yapının hataları, 8 kriter ve 170 tür olarak incelenmiştir. Temel ve ileri seviyelerde en çok hata dilbilgisi ifadelerinin kullanımında, orta seviyede ise isim çekim eklerinin kullanım sıklığında görülmüştür.

Toplu olarak ileri seviyeye gelindiğinde hatalar azalırken, Türkçe mantıklı ifade ve edilgen fiil hataları sürekli olarak artmıştır. Dilbilgisi ifadelerinin kullanımındaki hatalar ise orta seviyede azalıp ileri seviyede tekrar artmıştır. İleri seviyedeki öğretimde bunlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Tablo12. ‘Türkçe ile farklı’ yapının hataları

(8 kriter 170 tür)	Temel (75 tür)	Orta	İleri
Farklı İsim çekim ekleri	13.3	12.8	5.9
Cümlenin sırası	4.2	4.3	1.8
Türkçe mantıklı ifade	13.3	18.6	25.3
Belirtme sıfatları	3.4	3.9	1.8
Edilgen fiil	1.1	2.3	4.5
Zamir	8.4	3.5	2.7
Dilbilgisi ifadelerinin kullanımı	28.9	21.7	38
İsim çekim eklerinin kullanım sıklığı (-을(ıl)/를(rıl),-의(ıi) nesne,iyelik eki)	27.4	32.9	19.9
Toplam(yüzde)	100	100	100

Sıklıkta üçüncü sırada olan 4.‘Türkçede bulunmayan’ yapının hataları 5 kriter, 30 tür olarak incelenmiştir. ‘Türkçede bulunmayan’ yapıda her seviyede en çok hata isim çekim eklerinin düşürülmesinde görülmüştür. İkinci olarak en çok hata temel ve ileri seviyede öncül sonekin düşürülmesinde, orta seviyede yardımcı eylemlerin düşürülmesinde

görülmüştür. Üçüncü olarak en çok hata temel ve İleri seviyede yardımcı eylemlerin düşürülmesinde, orta seviyede ise öncül sonekin düşürülmesinde görülmüştür.

İleri seviyeye incelemesi sonucunda isim çekim eklerinin düşürülmesi hatalarının oranı sürekli olarak artış göstermiştir. Yardımcı eylemlerinin düşürülmesi hatalarının oranı, en çok orta seviyede görülmüştür. İleri seviyenin öğretiminde de daima isim çekim eklerine dikkat edilmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Tablo 13. 'Türkçede bulunmayan' yapının hataları

(5 kriter 30 tür)	Temel	Orta	İleri
Eklerin düşürülmesi	48	48.4	51.8
Öncül sonekin düşürülmesi	36	22	25.2
Yardımcı eylemlerin düşürülmesi	12.5	28.9	22.3
Son ekin (접미사(commisa)) düşürülmesi	3.5	0	0.7
Diğer (+와 같은(oa gatın) ile aynı)	0	0.7	0
Toplam (yüzde)	100	100	100

Sıklıkta dördüncü sırada olan 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapının hataları 3 kriter, 11 tür olarak incelenmiştir. Her seviyede en çok hata '-은(ın)/는(nın), -이(i)/가(ga)'nın birbirleriyle karıştırılmasında yapılmıştır. İkinci olarak en çok hata, temel ve orta seviyede dinleyici için '-아/어요(a/oyo)' çekim ekinin kullanımında, üçüncü olarak 던 artgörünümlü görünüş öncül sonekinin kullanımında yapılmıştır.

Özellikle '-은(ın)/는(nın) ve -이(i)/가(ga)'nın birbirleriyle karıştırılmasının ileri seviyeye gelindiğinde daha çok arttığı görülmektedir. Öğretimde bunların arasındaki farkın detaylı bir şekilde açıklanması ve öğrencilerin bunların kullanımına iyice alışmaları gerekmektedir.

Tablo 14. ‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapının hataları

(3 kriter, 11 tür)	Temel	Orta	İleri	Toplam
-은(ın)/는(nın),-이(i)/가(ga)’nın birbirleriyle Karıştırılması	133(80.1)	270(93.1)	125(97.7)	528
-던 (don) artgörünümlü görünüş öncül soneki kullanımı	5(3)	3(1)	3(2.3)	11
-아/어요(a/oyo) dinleyici için çekim eki kullanımı	28(16.9)	17(5.9)	(0)	45
Toplam (yüzde)	166(100)	290(100)	128(100)	

‘-은(ın)/는(nın)’ ile özne eki ‘ -이(i)/가(ga)’‘nın karıştırılmasında, en çok görülen hata ‘-은(ın)/는(nın)’ yerine ‘-이(i)/가(ga)’nın kullanılmasıdır. ‘-이(i)/가(ga)’nın yanlış kullanılması durumunun ‘-은(ın)/는(nın)’ın yanlış kullanılması durumundan iki kat daha fazla gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Dinleyici için son ek ‘-아/어요(a/oyo)’nun yanlış kullanılmasının nedenine bakıldığında bu ekin, gereksiz yere fazla kullanıldığı görülmüştür. Artgörünümlü görünüş öncül soneki kullanımında en çok hata görülen dilbilgisi ifadelerinin ‘-았더군요(atdogunyo)-더군요(dogunyo)’ ve ‘-았던(atdon)-던(don)’ olduğu görülmüştür.

Tablo15. ‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapının hata detayları

	Detaylı hata örüntüleri(yüzde)
1.-은(ın)/는(nın) ile özne eki -이(i)/가(ga) ‘nın karıştırılması (yüzde 90)	-이(i)/가(ga) * < -은(ın)/는(nın) (64.8) (*yanlış) -은(ın)/는(nın) * < -이(i)/가(ga) (33.1) -이(i)* <-께서(ggeso) (1.1) -은(ın)* <-께서(ggeso) (0.6) -은(ın)* <-께서는(ggesonın) (0.2) -께서는(ggesonın) *<-께서(ggeso) (0.2)
	-아/어요(a/oyo)’nun düşürülmesi (73.3)

2. Dinleyici için son eki kullanımı (yüzde 8)	/ -아/어요(a/oyo)'nun eklenmesi (26.7)
3. Artgörünümlü görünüş öncül soneki kullanımı (yüzde 2)	-았더군요(atdogunyo)-더군요(dogunyo) (25) -았던(atdon)-던(don) (25)

Sıklıkta beşinci sırada olan 1. 'Türkçe ile aynı' yapının hataları, 2 kriter ve 4 tür olarak incelenmiştir. Hataların sayısı çok azdır ancak, çoğu Türkçede bulunan saygı ifadelerindeki hiyerarşiye uygun ifadelerde ortaya çıkmıştır. Bunlara ileri seviyeye kadar devam edilmiştir. Dinleyici için kullanılan son ekler ve hitap terimlerinde hatalar çıkmıştır.

Tablo16. 'Türkçe ile aynı' yapının hataları

(2 kriter 4tür)	Temel	Orta	İleri
Saygı ifadeleri	75	60	100
Dilbilgisi ifadeleri	25	40	
Toplam (yüzde)	(100)	(100)	(100)

Sıklıkta altıncı sırada olan 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapının hataları 1 kriter ve 2 tür olarak incelenmiştir. Hataların sayısı çok azdır. Öğrenciler bu yapıda olan ifadeleri yazıda pek kullanmamıştır.

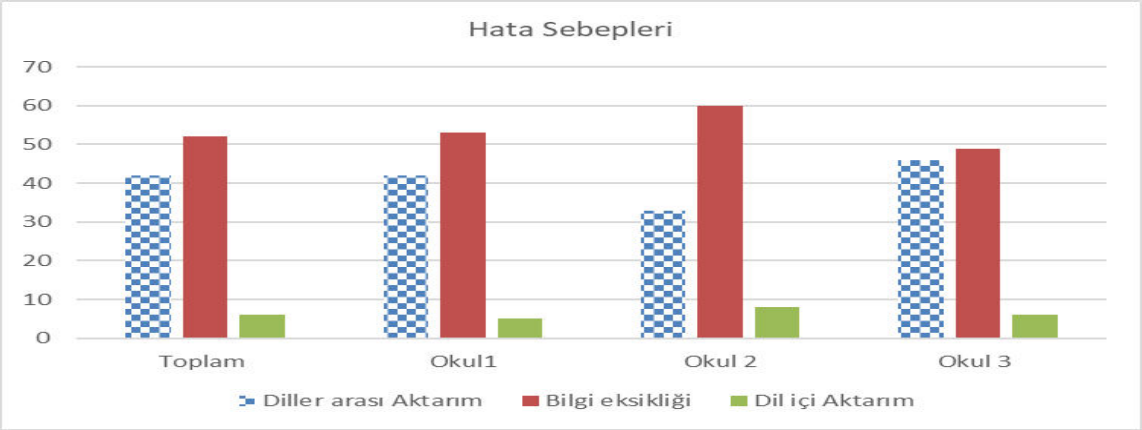
Tablo17. 'Türkçede çoklu karşılıklı' yapının hataları

(1 kriter 2 tür)	Temel	Orta	İleri
Dilbilgisi ifadeleri hata sayısı	2 adet	1adet	

4.1.1.3. EĞİTİM KURUMLARINA GÖRE SIKLIK ANALİZİ

Veri toplanan üç üniversitenin öğrencilerinin yapmış olduğu yazı hataları incelendiğinde, en çok hatanın bilgi eksikliğinden, daha sonra diller arası aktarım ve dil içi aktarımdan kaynaklandığı ve sıklığının bu sırayla gerçekleştiği belirtilmiştir. Diller arası aktarım kaynaklı hatalar en çok okul 3'te, en az okul 2'de görülmüştür.

Şekil 4. Eğitim kurumlarına göre hata sebepleri



*Okul1(Ankara Üniversitesi), Okul2(Erciyes Üniversitesi), Okul3(İstanbul Üniversitesi)

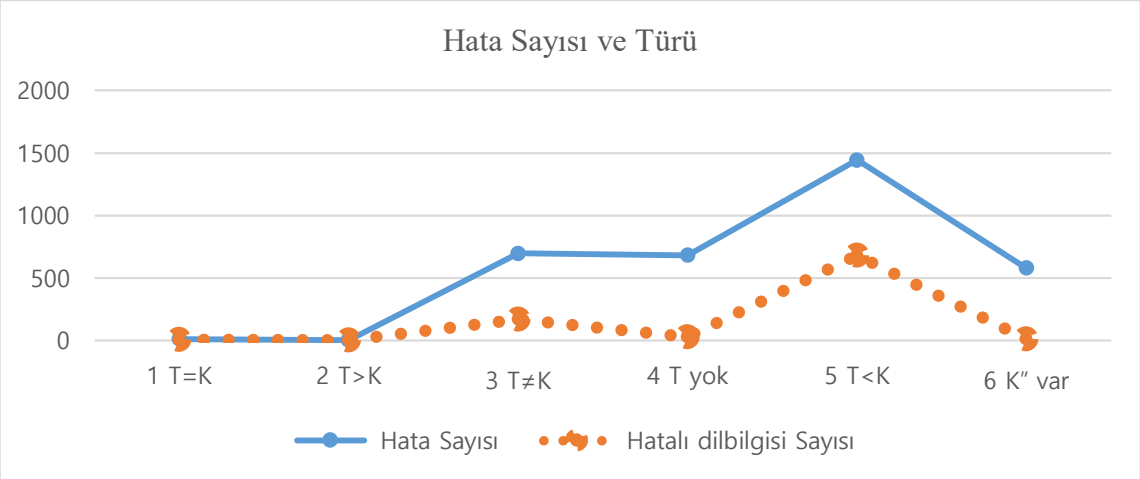
4.1.2. ZORLUK HİYERARŞİSİ

Öğrenci zorluk hiyerarşisi'ni tanımlamak için yazıdaki hata sıklığı dışında, çeşitli öğrenci verilerini kullanıp daha açık bir sonuç ile doğru hiyerarşi kurulması gerekir. Bunun için üç çeşit öğrenci verisi – yazı, test ve anket- ile birleşik şekilde **zorluk hiyerarşisi** tanımlanmıştır.

4.1.2.1. YAZI ZORLUK HİYERARŞİSİ

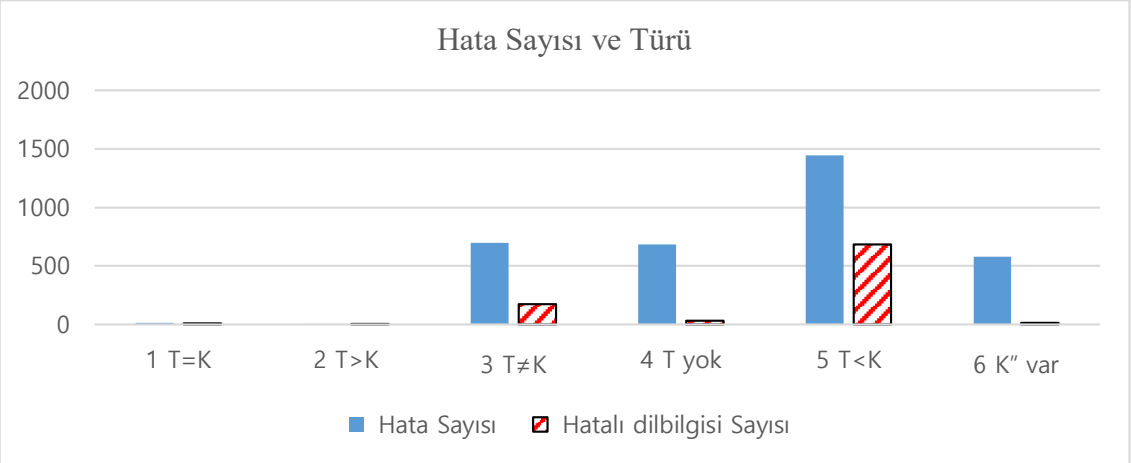
Öğrenci **Zorluk hiyerarşisi**'ni tanımlamak için önce karşılaştırmalı yapıya göre 304 adet yazıdaki zorluğun hesaplanması amacıyla hata sıklığı, hatalı dilbilgisi ve diğer tüm hatalı içeriklerin türü de incelenmiştir. Sonuç olarak aynı hata sıklığı sırasıyla dilbilgisi türünün dağılımı görülmüştür. Her karşılaştırmalı yapıya göre hata sıklık dağılımıyla dilbilgisi türünün dağılım oranı ise aynıdır. Ancak bir yapıda dilbilgisi (içerikleri) çok fazla olduğunda hataların da o kadar fazla yapılabileceği gerçeğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu açıdan yalnızca hata sıklığıyla zorluk hesaplamak yerine, bir dilbilgisi türüne göre zorluğun ağırlığını ölçmek gerekmektedir. Bu amaçla mevcut çalışmada hata sıklığını hatalı dilbilgisi(içerikleri) türünün sayısına bölüp, her bir yapının zorluk düzeyi hesaplanmıştır.

Şekil 5. Hata sayısı ve hatalı dilbilgisi(içerikler) türünün ilişkisi



Sonuç olarak **Yazıda Zorluk hiyerarşisi**, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan 'yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı, 1.'Türkçe ile aynı' yapı, 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı ve 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı olarak ve 6.,4.,3.,1.,5.,2. sırasıyla ortaya çıkmıştır.

Şekil 6. Hata Sayısı ve Hatalı dilbilgisi Türü Karşılaştırması



4.1.2.2. TEST ZORLUK HİYERARŞİSİ

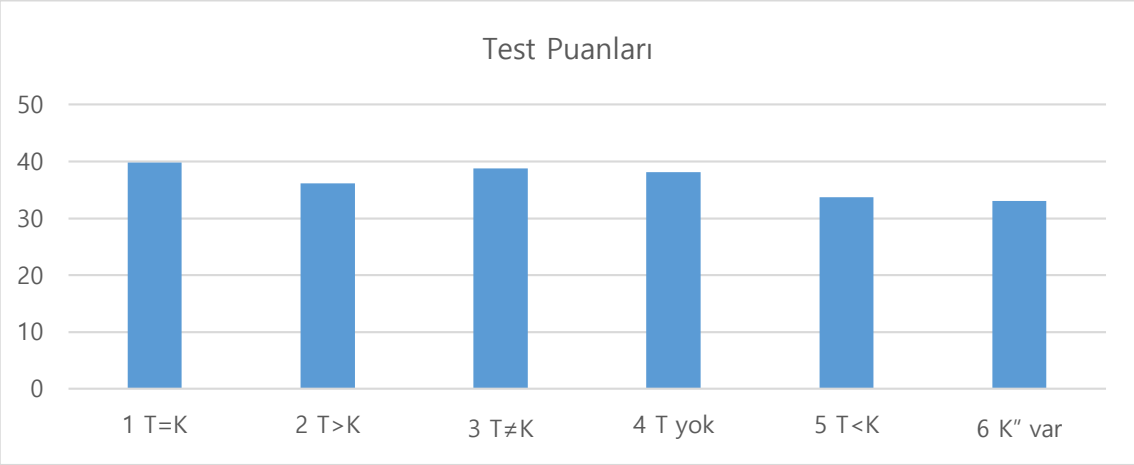
Test aracılığıyla öğrenci **Zorluk hiyerarşisi**ni tanımlamak için üç üniversitenin ders kitaplarından altı karşılaştırmalı yapıya ve seviyeye göre toplam 18 dilbilgisi ifadesi seçilip test yapılmıştır. Toplam 152 test verisinden alınan puanlarda zorluk derecesi hesaplanmıştır. Testteki sorular 1 morfolojik, 1 semantik, 2 pragmatik, 2 çeviri ve 1 yazıdan sözdizimsel ve bağlam kurma olarak toplam 7 soru ile değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak **test zorluk hiyerarşisi**, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan 'yapı, 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı ve 1.'Türkçe ile aynı' yapı olarak ve 6.,5.,2.,4.,3.,1 sırasıyla ortaya çıkmıştır.

Tablo 18. Test sonuç betimleyici istatistikleri

Karşılaştırmalı yapı	Sayı	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1 T=K	152	22	49.77	39.82	7.344
2 T>K	152	17.46	49.2	36.12	7.927
3 T≠K	152	13.83	49.92	38.81	9.439
4 T yok	152	31.5	45.17	38.13	4.486
5 T<K	152	10	49.78	33.73	9.718
6 T yok K" var	152	10	49.1	33.01	9.142

Şekil 7. Test puanları



4.1.2.3. ÖĞRENİM PSİKOLOJİK ZORLUK HİYERARŞİSİ

152 Google anketi ile karşılaştırmalı yapıya göre seçilmiş olan her seviyeye göre her 6 dilbilgisi ifadesi toplam 18 dilbilgisi ifadesi ile öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluklarını likert ölçeği kullanılarak_1(en kolay)'den 6(en zor)'ya kadar işaretlendirilmiştir. Sonradan bütün seviyelerin her karşılaştırmalı yapıya göre 6 çeşit puan(en zor 100 puanlı, 2.zor 80 puanlı, 3.zor 60 puanlı, 4.zor 40 puanlı, 5.zor 20 puanlı,

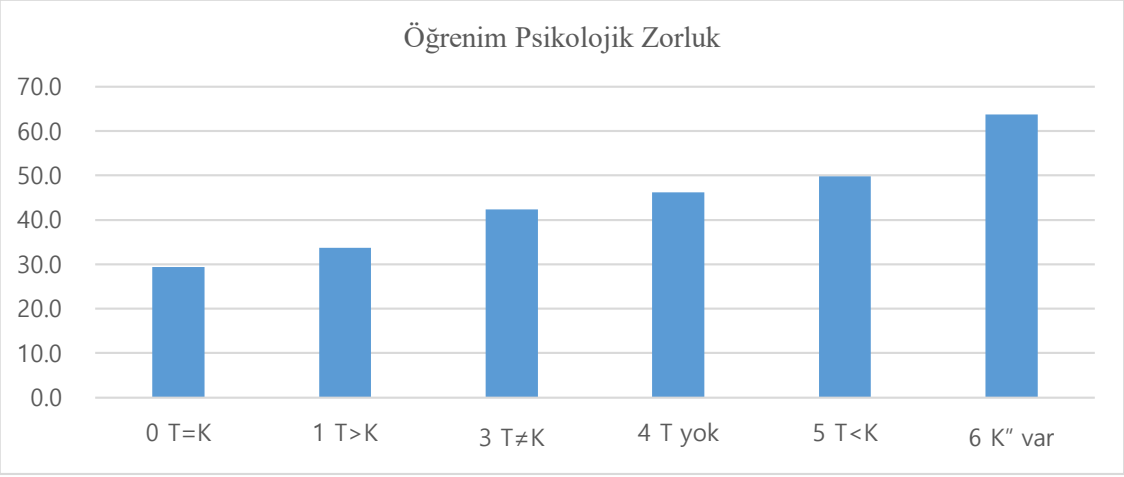
en kolay 0 puanlı) verilip hesaplandıktan sonra ortalama puanlarıyla **öğrenim psikolojik zorluk hiyerarşisi** belirlenmiştir.

Anketten, sonuç olarak **zorluk hiyerarşisi**, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapı, 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' yapı, 3.'Türkçe' ile farklı' yapı, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı ve 1.'Türkçe ile aynı' yapı olarak ve 6.,5.,4.,3.,2.,1. sırasıyla ortaya çıkmıştır.

Tablo 19. Öğrenim Psikolojik Zorluğu Değerlendirme

Zorluk	1 T=K	2 T>K	3 T≠K	4 T yok	5 T<K	6 K" var
En zor 1	10	7	17	9	21	43
2	12	9	17	33	30	34
3	17	32	25	28	26	21
4	23	22	27	27	22	21
5	27	40	36	29	27	25
En kolay 6	62	39	28	23	24	7
Toplam	151	149	150	149	150	151
Ortalama	29.4	33.7	42.4	46.2	49.9	63.7

Şekil 8. Öğrenim psikolojik zorluk hiyerarşisi



4.1.2.4. BİRLEŞİK ZORLUK HİYERARŞİSİ'NİN TANIMLANMASI

Yazı zorluk hiyerarşisi, **test zorluk hiyerarşisi** ve **öğrenim psikolojik zorluk hiyerarşisi** ile toplu şekilde her altı karşılaştırmalı yapının her puanının dağılım oranlarının ortalaması hesaplanıp **birleşik zorluk hiyerarşisi** tanımlanmıştır.

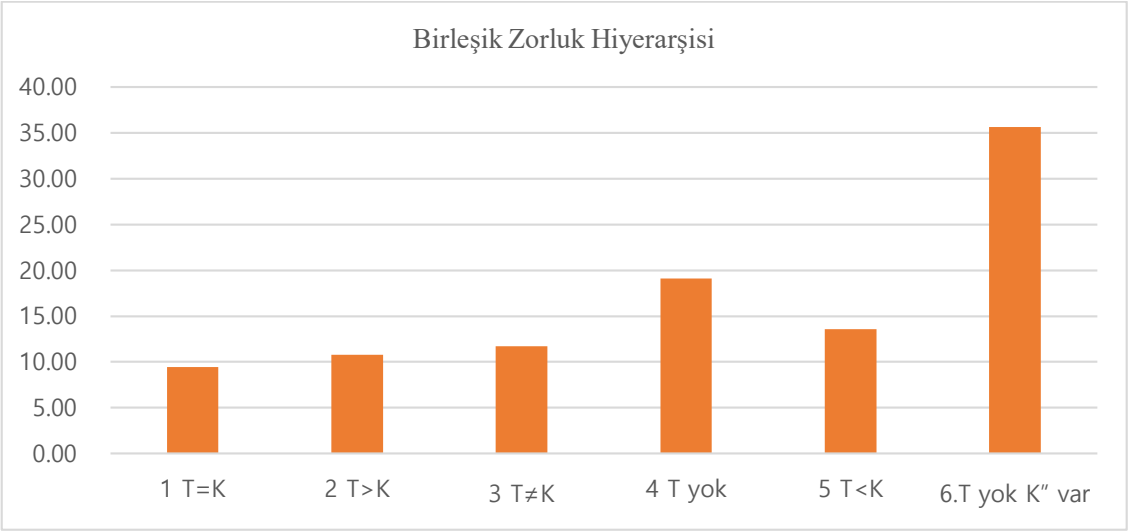
Sonuç olarak yazıda **zorluk hiyerarşisi**, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' yapı, 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı ve 1.'Türkçe ile aynı' yapı olarak 6.,4.,5.,3.,2.,1. yapı sırasıyla ortaya çıkmıştır. Ancak 3.,2.,1. yapılar benzer şekilde çıkmıştır.

Buna göre öğrencilerin Türkçede bulunan yapılara oranla Türkçede bulunmayan yapılarda daha fazla zorluk çektiği görülmektedir. Türkçede bulunan yapılardan Korecede bölünmüş karşılıklı olan 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıda ve Türkçede bulunmayan yapılardan da bölünmüş karşılıklı olan 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapıda daha zor olarak görülmektedir. Bu bilginin ışığında öğretimde, Türkçede bulunmayan yapılara daha fazla önem verilmesi gerektiği görülmüştür.

Tablo 20. Birleşik zorluk değerlendirmesi

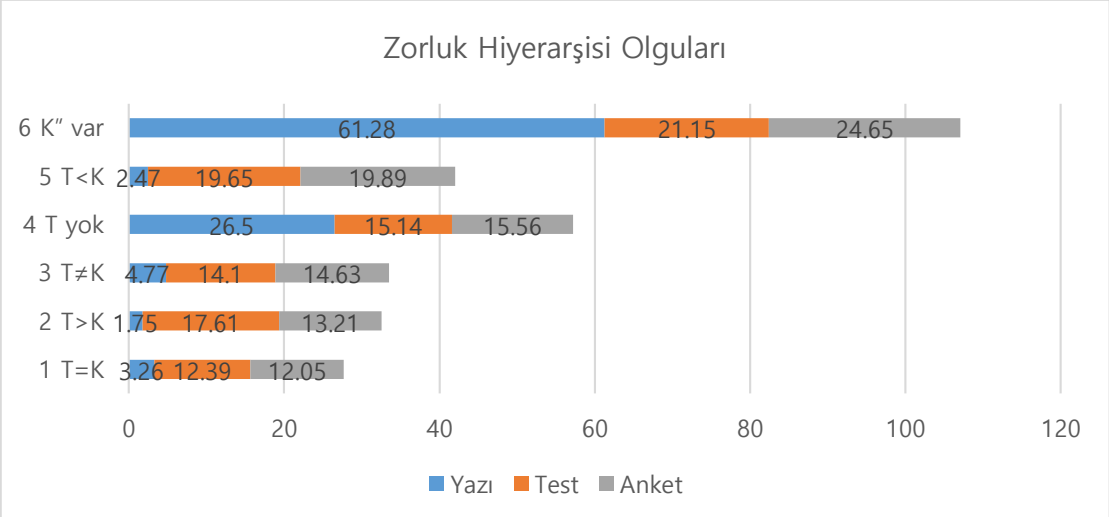
Zorluk	1T=K	2T>K	3 T≠K	4 Tyok	5 T<K	6 K"var	Toplam (yüzde)
Yazı	3.26	1.75	4.77	26.5	2.47	61.28	100.0
Test	12.39	17.61	14.1	15.14	19.65	21.15	100.0
Anket	11.09	12.70	15.99	17.41	18.80	24.02	100.0
Ortalama	9.44	10.79	11.68	19.12	13.55	35.66	100.00

Şekil 9. Birleşik zorluk hiyerarşisi



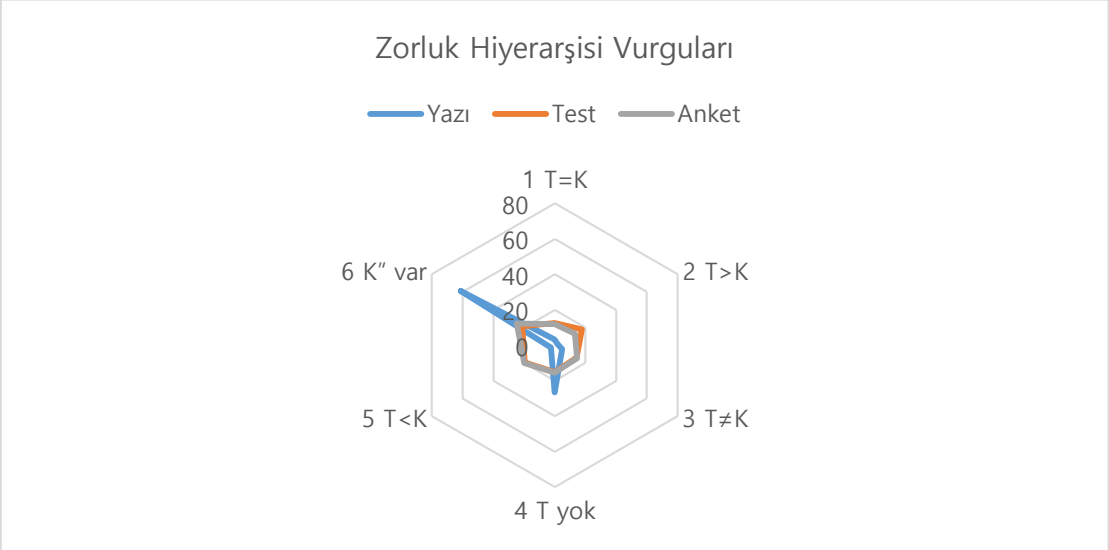
Yazı, test ve ankette hepsi 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan 'yapı en zor çıkmıştır. En düşük zorluk olarak yazıda 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı olarak çıkmıştır. Test ve ankette 1.'Türkçe ile aynı olan' yapı en düşük çıkmıştır.

Şekil 10. Birleşik zorluk hiyerarşisi olguları



Yazı zorluğu, en çok 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’yapı ve 4.‘Türkçede bulunmayan’ yapıda görülmektedir. Özellikle yazım, test ve anketlerin hepsi **Prator’un zorluk hiyerarşisi**’nde en zor olan 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapıdan ziyade 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’yapıda olan Zorluğu vurguladığını göstermektedir. Bununla Türkçeye göre Korece öğretimi için **Prator’un zorluk hiyerarşisi**’ne 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapıyı ekleyip araştırılmasının doğruluğu tespit edilmiştir.

Şekil 11. Birleşik zorluk hiyerarşisi olgularının vurguları



4.1.3. HATA ÖNEMİ HİYERARŞİSİ

153 anadil konuşucusu tarafından Google anketi şeklinde her seviyede altı karşılaştırmalı yapıya göre düzenlenen 18 dilbilgisi ifadesinin hatalı cümleleri değerlendirilmiştir. Hata cümlelerinin şiddetliliğini likert ölçeği kullanılarak 1(çok hafif)’den 5(çok ciddi)’e kadar işaretlendirilmiştir. Sonradan bütün seviyelerin her karşılaştırmalı yapıya göre 5 çeşit puan (çok hafif 0 puanlı, hafif 25 puanlı, orta 50 puanlı, ciddi 75 puanlı,

çok ciddi 100 puanlı) verilip sıklıkla hesaplandıktan sonra ortalama puanlarıyla **hata önemi hiyerarşisi** belirlenmiştir.

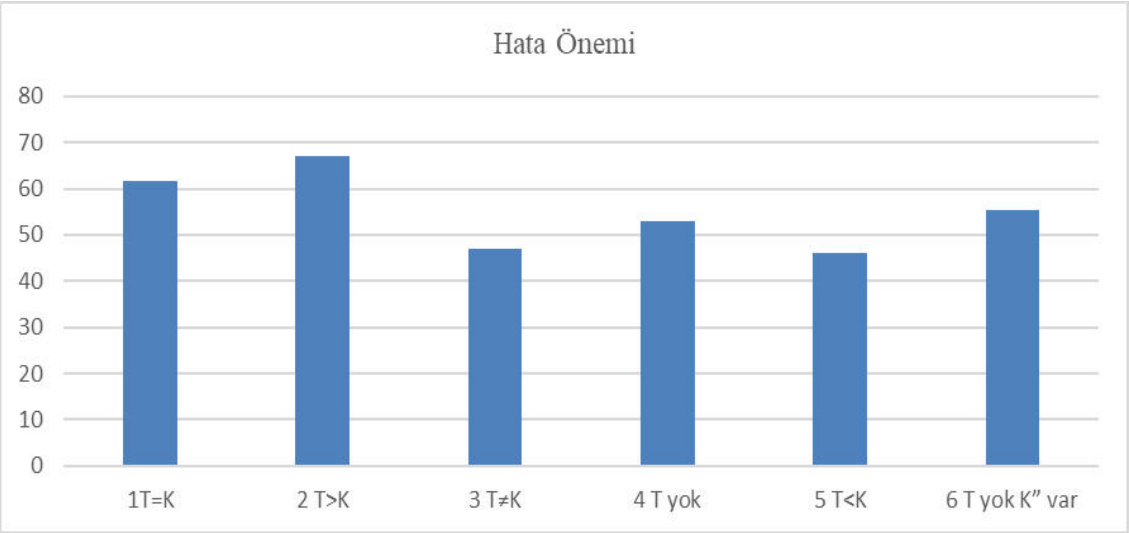
Sonuç olarak **hata önemi hiyerarşisi**, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı, 1.'Türkçe ile aynı' yapı, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan 'yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı ve 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı olarak 2.,1.,6.,4.,3.,5. yapı sırasıyla ortaya çıkmıştır.

Buna dayanarak anadil konuşucularının değerlendirmenin birinci kriteri olarak anlaşılabilirlik bakımından hatanın önemini değerlendirdiği görülmektedir. Türkçe ile Korece arasında aynı veya benzer yapıda hata görüldüğünde anlaşılabilirliğin bozulmasından hatanın şiddetliliği büyük olarak görülmüştür. Sonra 6. ve 4. yapılar gibi Türkçede olmayan ifadelerin kullanılmamasını hatanın orta şiddetliliği olarak değerlendirmişlerdir. Ancak 3.'Türkçe ile farklı' yapı ve 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı ise Türkçede esas anlamların anlaşılabilirliği açısından 'düşük hata şiddetliliği' şeklinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 21. Hata önemi anket değerlendirmesi

Hata önemi	Puan	1T=K	2 T>K	3 T≠K	4 T yok	5 T<K	6 K" var
1 Çok hafif	0	38	16	54	49	58	33
2 hafif	25	52	46	119	71	112	68
3 orta	50	118	114	150	137	156	164
4 ciddi	75	162	174	99	147	109	154
5 Çok Ciddi	100	89	106	36	36	24	39
Sayı		459	456	458	440	458	457
Ortalama		61.55	66.95	46.94	52.84	46.14	55.44

Şekil 12. Hata önemi hiyerarşisi



4.1.4. ÖĞRETİM İÇERİKLERİNDE SIKLIK HİYERARŞİSİ

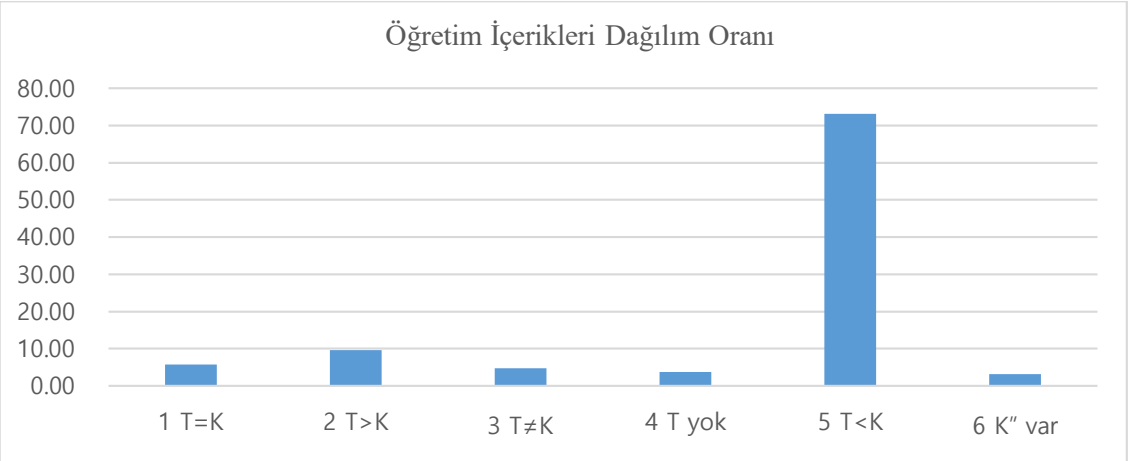
4.1.4.1. DERS KİTAPLARINDAKİ ÖĞRETİM İÇERİKLERİNDE SIKLIK HİYERARŞİSİ

Üç üniversitede kullanılan ders kitaplarındaki öğretim içeriklerinin altı karşılaştırmalı yapıya göre sıklık oranlarının göreceli ağırlığını incelemek için beş çeşit 10 kitaptan(temel, orta, yüksek) **sıklık hiyerarşisi** belirlenmiştir. Karşılaştırmalı yapıyı belirlerken eğer bir dilbilgisi konusu birden fazla yapıya uyarlanabilise bu dilbilgisi konusu tek bir defa hesaplanmak yerine her yapı için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Sonuç olarak **öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi**, 5.'Korecede çoklu karşılıklı', 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı, 1.'Türkçe ile aynı' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' yapı ve 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan 'yapı olarak 5.,2.,1.,3.,4.,6. yapı sırasıyla ortaya çıkmıştır.

Özellikle 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapının dağılım oranı yüzde 74.7 olarak belirlenmiştir. Bu durum yazıdaki hata sıklığından da etkilenip yüzde 41.9 olarak en çok hata sıklığını göstermiştir.

Şekil 13. Öğretim içeriklerinde sıklık hiyerarşisi



4.1.4.2 KARŞILAŞTIRMALI YAPIYA GÖRE DERS İÇERİKLERİ

Söz konusu üç üniversitede kullanılan ders kitaplarındaki öğretim içerikleri, altı karşılaştırmalı yapıya göre temel, orta ve ileri seviyelerde düzenlenmiştir.

(1) ‘Türkçe ile aynı’ yapı

Türkçe ile aynı mantıkla ifade edebilenler, ‘Türkçe ile aynı’ yapı olarak tanımlanmıştır. 23 tür dilbilgisi ifadesi olarak en çok temel seviyede belirtilmiştir.

Tablo 22. ‘ Türkçe ile aynı’ yapının öğretim içerikler

(23tür)	Temel	Orta	İleri
	-기 전에 (gijone) madan önce	-건 말건 (gonmalgon) -sa da, -masa da	-느니만 못하다 (nıniman mothada) -dan daha iyi değil
	덕분에 (dokbune) Sayesinde	-는 편이다 (pyenida) Eğilimli	-(으)면 몰라도 ((ı)myon mo-lado) -sa bilmiyorum fakat

	밖에 안 (bakean) dışında, –maz	반말 (samimi saygı seviyesi, en düşük tarzda konuşma)	-(으)ㄹ 것까지는 없겠지만 ((ı)lgeotggacinın opgetciman) -dığına kadar gereksiz fakat
	-았을 때 (atıldde) –dığında	-아 보이다 (a boida) gibi görünüyor	-(으)ㄹ 거라고는 생각조차 못했다((ı)lgoragonın sengakcoça mothetdda) -acağını hiç beklememişti
	-(으)ㄹ까봐 ((ı)lggaba) -ar diye	-았더라면(atdormyon) –saydı	-지 않은 채(jianınçe) –madan
	-(으)ㄴ 뒤에 ((ı)ndüe) -dikten sonra	어찌나-는지 (ozzinanınji) o kadar ki	
	-(으)ㄴ지 되다 ((ı)ncidoida) -eli olmak	-(으)ㄹ 리가 없다 ((ı)lriga optdda) imkanı yok	
	-(으)ㄹ수록((ı)lsurok) –dıkça		
	잖아요(janayo) sen de biliyorsun, değil mi?		
	-(으)ㄹ 줄 알았다 ((ı)ljulalatdda) -acağını düşündüm		
	-(으)면 안 되다 ((ı)myondoida)-sa olmaz		
Toplam	11	7	5

(2) ‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapı

Korecede bir dilbilgisi ancak Türkçede çoklu karşılıklı anlamlara sahip olanlar ‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapı olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak 5 kriter ve 38 tür

dilbilgisi ifadesi, ekler, çekim ekleri, öncül soneki ve sıfatların niteleyici biçimleri sırasıyla en çok temel seviyede belirtilmiştir.

Tablo 23. ‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapının öğretim içerikle

(5 kriter 38tür)	Temel	Orta	İleri
İsim çekim ekleri 6	-a/-da -에(e) -da/-dan -에서(edo) -da/bile -도(do) ya da/kadar -이나(ina) ile/-a doğru (으)로((ı)ro) (Özneden sonra gelen isim çekim eki)/(sıfatların niteleyici biçim-leri)/ (eylemlerin niteleyici biçim-leri) -은(ın) (Özneden sonra gelen isim çekim eki)/(sıfatların niteleyici biçim-leri)/ (eylemlerin niteleyici biçim-leri) -는(ın)		
Öncül soneki 1	-acağım(iradeli)/-acak(kesinlik) -겠(get)-		
Eylemlerin niteleyici biçimleri 1	-en/-ir -는(nın)		
Dilbilgisi ifadeleri 24	değer var,kadar/-abil -(으)ㄹ 만하다((ı)lmanhada) değil/-ma -지 않다(cianda) -dır/-sın -게 하다(gehada) -dikten sonra/ip --고(go) -dığı için/ip -아서(aso) -dığında/arken-(으)ㄹ때((ı)ldde) -dığı için/ınca -(으)니까((ı)nigga)	ayrıca/-arken birden bire -는가 하면(nıngahamyon) demek ki, yani /diye -ㄴ/는다고(nındago) -dığı için/diye -고 해서(goheso) -ıp/-arken-다가(daga) -mak için/-ıncaya kadar -도록(dorok) -mak için/-a göre -기에는(gienın)	-dığı halde/ ayrıca(으)면서도 ((ı)myonsodo) öncelikle/ sadece -기나 하다 (ginahada) -dığı için/ -a göre -는 바(nınba)

	-ir maz/-dığına göre-는 대로 (nındero) için/uğruna–를 위해서 (rıluiheso) -maya karar vermek/söz vermek -기로 하다(girohada) -ırken/ da --는데(nında) -ıp/-arak/-ırken--(으)면서((ı)my-onso) -laşmak/edilgen -아 지다(acida) (zarf eki)/-mak için/son ek -게(ge) -sa/-ınca -(으)면-(i)myon		
çekim ekleri 6	-yor/ir --습니다(sımnida) -elim mi?/-eyim mi?/-abilir mi -(으)ㄹ까요?((ı)lggayo) -elim mi?/-acak mısın? -(으)ㄹ래요?(ıleyo) (bildir,soru,emir,önerme)-아요(ayo) (Kesin/tespit) --지요(jiyo) (bildir,soru,emir) -(으)세요 ((ı)seyo)	değil/-ma -기는요(gınıyo)	
Toplam	29	7	3

(3) ‘Türkçe ile farklı’ yapı

Sözdizimsel açıdan cümlenin sırası, semantik açıdan ise ifade ve kullanım sıklığı bakımından farklı olanlar ‘Türkçe ile farklı’ yapı olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak 4 kriter ve 19 tür olarak sıra farklılığı, sıklık farklılığı, ifade farklılığı ve kullanım farklılığı sırasıyla en çok temel seviyede belirtilmiştir.

Özellikle -을(il)/를(rıl) nesne çekim eki için Lim,Jiyoung(2016:289)'e göre Türkçede karşılık bulan eki olmasına rağmen Korecedeki nesne ekinin kullanımı çeşitli olmakla birlikte Türkçede diğer özel ekler ile birleştirildiği için 'Türkçe ile farklı' yapı olarak ayarlanmıştı. Bu durum, ayrımsal çözümleme açısından Türkçe ile karşılıklı olanlar, Türkçedeki durum ekleri ile karşılıklı olanlar;서울을((soulıl)Korecede: Seul'ü)/서울에서*((souleso)Türkçede: Seul'den) 출발한 기차((çulbalhangiça)kalkmış olan tren), Türkçede farklı ekler ya da ifade ile karşılıklı olanlar; 이 푸른 천을 치마로 만들자((ipurınçonıl çimaro mandılca)Korecede:Bu mavi kumaşı)/ 이 푸른 천과*((ipurınçongoa) Türkçede:Bu mavi kumaş ile) 치마 만들자((çimamandılca)bir etek yapalım), Türkçede olmayan yapılar; 커피 두 잔을((kopiducanıl)Korecede:iki fincan kahveyi)/ 커피 두 잔((kopiducan)Türkçede:İki fincan kahve) 마셨다((maşyoda)içtim) ve Türkçenin özel fiillere bağlı olan çekim ekleri;바다를((badarıl)Korecede:denizi)/ 에*((e)Türkçede:denize) 보다((boda)bakıyorum) şeklinde incelenmiştir. Buna dayanarak -을(il)/를(rıl) için sıklık farklılığı kritere göre düzenlenmiştir.

-의(ıi) iyelik eki, Türkçede hem konuşma hem yazma dilinde sık sık kullanılırken Korecede konuşma dilinde çok nadir kullanıldığından sıklık farklılığı olarak düzenlenmiştir.

Zamanı bildiren –에(e) durum eki, Türkçede 'e, de' olarak sadece saatle ilgili ifadelerde kullanılır, ancak isimlerle birlikte kullanılmazken Korecede zaman bildiren isimle de sık sık kullanıldığından sıklık farklılığı olarak düzenlenmiştir(Korecede 아침에(açime:sabah)/* Türkçede 아침(açim) ø).

--이다(ida) ise Türkçede ‘-imek’ fiili olarak hem isim hem sıfat ile kullanılırken Korecede sadece isimle kullanıldığı için bu durum kullanım farklılığı olarak düzenlenmiştir.

İfade farklılıklarında anlam aynıdır, ancak kullanılan fiillerde farklı ya da olumlu ifadeyi olumsuz şekilde anlatan ifade farklılığı vardır.

Tablo 24. ‘Türkçe ile farklı’ yapının öğretim içerikleri

(4kriter 19tür)	Temel	Orta	İleri
Sıra farklılığı 9	-기도 하고 기도 하다(gidohago gidohada) hem hem -(으)ㄹ뿐이다((ı)lppunida) sadece -아서 그런지(asogronji) belki -digi icin -마다(mada) her , 쯤(ccım) yaklaşık -만(man) sadece	-(으)ㄹ 뻔하다((ı)lpponhada) az kalsın –acaktı -(이)라도(rado) Bari	-기에 망정이지(giemanjoniji) iyi ki – değilse
Sıklık farklılığı 5	-을/를(ıl/rıl) –I -의(ıi) –nin -에(e) (zaman) –de -거든요(godınyo) -da. -게 되다(gedoida) -miş olunur		
Kullanım yeri farklılığı 1	--이다(ida) (Sıfatla kullanılmaz) -의(ıi) (Özne olarak kullanılmaz.)		
İfade farklılı 4		여간 -지 않다(yogan cianda) çok -(으)ㄹ을 수가 있어야지요 (ılsugaitsoyajiyo) hiç –amaz	

		-는다고 보다(momdagoboda) –dığını üşünüyorum -(으)ㄹ까 보다(ılggaboda) – mayı denemek	
Toplam	12	6	1

(4) ‘Türkçede bulunmayan’ yapı

Korecede bulunurken Türkçede bulunmayan dilbilgisi veya ifadeler, ‘Türkçede bulunmayan’ yapı olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak 3 kriter ve 15 tür olarak Türkçede olmayan yardımcı fiilleri, isim çekim ekleri ve çekim ekleri sırasıyla en çok örnek temel seviyede belirtilmiştir. Türkçede bulunmayan isim çekim ekleri özellikle özneden sonra gelen 3 tür ek görülmüştür. Yardımcı fiiller ise 7 tür olarak ders kitaplarında görülmüştür.

Tablo 25. ‘Türkçede bulunmayan’ yapının öğretim içerikleri

(3kriter 15tür)	Temel	Orta	İleri
İsim çekim ekleri	-은/는(ın/nın) -이(i)/가(ga) -께서(ggeso) -에(e): (birim) -아/야(a/ya) :(seslenme eki)		-(이)야말로 (yamalo
Yardımcı fiileri	-아 보다(aboda) -아 주다(acuda) -아 있다(aitdda) -아 하다(ahada)	-아 버리다 (abor-ida) -아 내다(aneda) -고 말다(gomalda)	
Çekim ekleri	문어체(Yazma dili son eki)	-게(ge) (son eki)	
Toplam	10	4	1

(5) ‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapı

Türkçede bir dilbilgisi ile anlatılan ancak Korecede çoklu karşılıklığı bulunanlar ‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapı olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak 74 tür 296 adet dil-bilgisi ifadesi, çekim ekleri, ekler ve sıfatların niteleyici biçimleri sırasıyla en çok Temel seviyede belirtilmiştir.

En çok kullanılan Korecede çoklu karşılıklı dilbilgisi ifadeleri olan ’-dığı için’ 14 tane, ‘-ebil’ 11 tane, ‘-ırken’ 10 tane, ’-sa da’ 10 tane, ‘diye’ 9 tane, ‘ayrıca’ 8 tane, ‘-a/-e’ 8 tane, ‘-mak için’ 7 tane, ‘mi’ 7 tane ve ‘sadece’ 6 tane olarak görülmüştür. Bu dilbilgisi ifadelerinin öğretiminde, benzer ifadelerin farkları hakkında detaylı bir açıklama yapılması gerekmektedir.

Tablo 26. ‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapının öğretim içerikleri

(74tür 296 adet)	Sayı	Temel	Orta	İleri
-a/-e	8	-에(e),-에게(ege), -한테(hante),-께(gge), -(으)로((ı)ro),	-더러(doro), 보고(bogo), -에다가(edaga)	-
-abilir	11	-(으)ㄹ줄 알다 (ıljulalda), -(으)ㄹ수 있다 (ılsuitdda), -(으)ㄹ 만하다 (ılmanhada), -아도 되다(dodoida)	-(으)면되다 ((ı)myondoida), -(으)ㄹ지도 모르다 (ıljidomorında), -(으)ㄹ걸요(ılgolyo) -(으)ㄹ거다(ılgoda) -(으)ㄹ 수가 있다 (ılsugaitda)	-되(doi), -(으)ㄹ 법하다 (ılbuphada)
-acak	3	-(으)ㄹ 거다(ılgoda), -겠(get)- -(으)ㄹ것이다 (ılgotida)		

-acağını tah-min etmek	2			-리라 생각하다 (rirasengakhada), -겠거니 하다 (getgonihada)
-acak ki	3	-(으)ㄹ 텐데(ıltende), -(으)ㄹ을 테니까 (ıltenigga), -(으)ㄹ 거니까 (ılgonigga)		
-acağını düşünmek	3	-(으)ㄹ줄 알았다 (ıljulalatda)		-겠거니 하다 (getgonihada) -(으)ㄹ거라고는 생각조차 못했다 (ılgoragonınsenga-joçamothetda)
-a göre	6	-에 비해서(ebiheso), -에 의하면 (eiıhamyon)	-에 따라(eddara), -에 비하면(ebihamyon), -에 따르면(eddarımyon)	같아선(gatason)
-amaz	4	못(mot), -지 못하다 (cimothada)	-(으)ㄹ리가 없다 (ılrigaopda), -(으)ㄹ수가 았어야지요 (ılsugaitsoyajiyo)	
-arak	3	-(으)면서(myonso)	-어 가면서(gamyonso)	-(으)며 ((ı)myo)
-ar – maz	3	-자마자(camaca), -는 대로(momdero)		-(으)려야(ryoya) - (으)ㄹ수 없다 (ılsuopda)
-arken	10	-는데(nınde), -(으)ㄹ 때(ıldde), -는 동안(nındongan)	-다가(daga), -는 길에(nıngile), -다가도(dagado), -는 김에/nıngine)	-는가운데 (nıngaunde), -노라면(noramyon), -다가보면 (dagabomyon)

Arasında	3	중에(june), 사이에(saie)	-치고(çigo)	
Ayrıca	8	-기도 하다(gidohada)	-는 데다가(nındedaga), -(으)ㄹ뿐만 아니라(ılppunmananira), -이며(imyo), -도 이지만(doiciman)	-(으)ㄹ뿐 더러(ılppundoro) - 기도하다 (gidohada) - 거니와(goniva)
-ayım	2	-(으)ㄹ래요(ılreyo) -(으)ㄹ게요(ılgeyo)		
-ce	3	-히(hi), -게(ge)	-스럽다(sıropda)	
-dan	6	-에게서(egeso) - 한테서(hanteso) - 께로부터(ggerobuto) - 에서(eso), -부터(buto), -보다(boda)		
-de	5	-에 있다(eitda), -에서(eso), -도(do), -은데(ınde), - 거든요(godınyo)		
Değil	3	-지않다(cianda), 아니다(anida)	-기는요(gınınyı)	
-di	3	-었습니다(otsımmida), -었어요(otsoyo), - 었다(otda)		
-dığı halde	4	-지만(ciman)	-기는 하지만 (gınınhaciman), - 는데도(nındedo), - 고도(godo)	
-dığı gibi	4	-는 것처럼 (nıngotçorom), -는 듯이(nındısi),		-다시피(dasipi)

		-는 대로(mndero)		
-dığı icin	14	-아서(aso), -(으)니까 ((ı)nigga), -기 때문에 (giddemune)	-느라고(nırago), -는 탓에(nıntase), -고 해서(goheso), -는바람에(nınbarame), -는지(nınji), -아서 그런지(sogronji)	-다 보니 그로인해 (dabonigıroinhe), 불가피하다(bulgapihada), -(으)니만큼 (nimankım), -고하니(gohani), 까닭에(ggadage)
-dığına göre	6		-(으)로 봐서는 (ıroboasonın)	-는 이상(nınisang), -에 비추어(ebiçuo), -에 따라(eddara), -에 비해서(ebiheso), -(으)로 미루어(romiruo)
-dığını	3	줄(jul), 는 것(nıngot), 지(ji)		
-dikten sonra	5	--고(go), -(으)ㄴ 뒤에(ınduie)	-고 보니(goboni), -고 나서(gonaso), -고서(goso)	
Diye	9	-라고(rago),- 다고(dago)- 냐고(nyago),- 자고(cago),- 달라고(dalrago)	-다고 해서(dagoheso), -라고 해서(ragoheso)	-는 답시고 (nındapsigo), -게 하려고 (geharyogo)
-dıkça	3	갈수록(galsurok)	-음에 따라(ımeddara)	-는 한(nınhan)
dahil olmak üzere	2			-(으)ㄹ 비롯하여 (ılbirothayo, -는 물론(nınmulron)
Gibi	2	처럼(çorom), 같이(gaçi)		
gibi dav-ranıyor	2	-는 척하다 (nınçokhada), -는 것 같이 (nıngotgaçi)		

gibi görünüyor	5	-어 보이다(boida), -는 모양이다 (nonmoyangida)	-것 같다(gotgatda), -나 보다(naboda)	-긴 나보다 (ginaboda)
hem hem	3		-기도 하고 기도 하다(gidohagogidogada) -(으)ㄹ겸(으)ㄹ겸 (ılgyomılgyom)	-(으)랴 으랴(ryarya)
-ıncaya kadar	2	-(으)ㄹ때까지 (ılddeggaji)	-(으)리만치(ırimançi)	
-ıp	5	--고(go), -아서(so)	-었다가(otdaga), -고서는(gosonın)	-은 채(ınçe)
Ile	3	-(으)로(ıro), -과(goa) -(으)로 해서(ıroheso)		
ile beraber	3	-와/과(va/goa),-하고(hago), -(이)랑(irang)		
-ınca	4	-(으)면(myon), -어야(ya)	-았다 하면(atdahamyon)	
-ır (kaçınılmaz, doğal)	4		-는 법이다(mımbopida), -게 마련이다 (gemaryonida)	-기 일쑤이다 (giilsuida), -기 십상이다 (gisipsangida)
-ıp	2		-아 가지고(agacigo), -아 다가(adaga)	
Kadar	5	-까지(ggaci), 만큼(mankım), -(이)나(ina)	-(으)ㄹ정도로 (ılcongdoro), -(으)ㄹ만하다 (ılmanhada)	
Ki	2	-아서(so), -는데요(nındeyo)		
-ma	3	-기(gi), -는것(nıngot), -음(ım)		
-ma (olumsuz)	3	안(an), -지 않다(jianda)	-기는요(ginınyo)	

-madan	4	-지 않고(jianko), -지 말고(jimalgo)		-지 않고서는 (jiankosonın), -지 않은 채 (jianınçe)
-mak üzere	2	-기 위해서(giuiheso) -(으)려던 참이다 (ryedonçamida)		
-mak için	7	-(으)러(ro), -(으)려고 ((ı)ryogo), -(으)려면 ((ı)ryomyon)	-고자(goca), -도록하다(dorokhada), -자면(camyon)	-게끔(geggım)
-makta	3	-고 있다(goitda) -는 중이다(nıncunida)	-는 길이다(nıngilida)	
-malı	5	-야하다(yahada) -지 않으면 (jianımyon) 안 됩니다 (andoimnida), -임에 틀림없다 (imetılimopda)	-야지요(yajiyo), -(으)ㄹ 수 밖에 없다 (ılsubakeopda)	
-malıydı	3		-(으)ㄹ걸 그랬다 (ılgolgıretda)	-(으)련만(ryonman), -았을 텐데(atıltende)
-masına rag-men	2	불구하고(bulguhago)		무릅쓰고 (murıpssıgo)
-masını söylemek(ric a)	2	달라고 하다 (dalagohada), 주라고 하다 (curagohada)		
-mayı planla-mak	5	-(으)ㄹ까 하다 (ılggahada), -(으)ㄹ까 생각하다 (ılggasengajhada), -(으)려고 하다 (ry-ogohada)		-(으)려고들다 (ryogodılda), -(으)려고 했다(ryogohetda)
-maz	3	안(an), -지 않다 (jianda), -지 말다		

		(jimalda)		
-miş	5	-다고 해요 (dagoheyo), -군요(gunyo) -네요(neyo) -구나(guna)	-다고하던데 (dagohadonde)	
-mışlığı var	2	-았었어요(atsotoyo), -(으)ㄴ적이 있다 (cokiitda)		
mı?	7	-아요(ayo) -나요(nayo) --지요(jiyo)?	-건가요(gongayo)?, -다고요(dagoyo)?, -다니요(daniyo)?, -는다면서요(damyon-soyo)?	
-maktansa	2			-기보다는 (gibodanın), -느니(nını)
-mak yerine	3	-는 대신에(desine)	-는다는 것이 (danıngosi), -(으)ㄹ게 아니라 (geanira)	
-san bile	4	조차(coça), -도(do)	-(으)나 마나(namana), -어 봤자(boatca)	
söylediği için	2			-다기에(dagie) -다길래(dagile)
-sa	4	-(으)면(myon) -거든(godın)	-는다면(damyon)	-다가는(daganın)
-sa da	10	-아도(do)	-는다고해도(da-gohedo)- -(으)나마나 (namana)	-는다손 치더라도 (dasonçidorado), -기로서니(girosoni), -는한이 있더라도(haniitdorado) -(으)ㄹ지라도(jirado), -(으)니 어쩌니해도(niocconihed

				o), -(으)ㄹ지언정(jion-jon), -(으)ㄴ들(dıl)
Sadece	6	-만(man)	-만으로는(manıronın)	-는다 뿐이지(ppunici), -(으)ㄹ 따름이다(ddarımida), -(으)ㄹ 뿐이다(ppunida), -는다 뿐이지(ppuniji)
-sa nasıl olur?	2	-(으)면 어때요 (myonoddeyo)?	-지 그래요(jioddeyo)?	
Sayılabilir	2		셈이다(semida)	-는다고(도) 할 수 있다(dagodohalsuitda)
(sıfatların niteleyici biçimleri)	2	-(으)ㄴ(ın), -던(don)		
Sonra	2	후에(hue)	만에(mane)	
Sonunda	4		-더니(doni), -았더니(atdoni), -다가 보니(dagaboni)	-(으)ㄴ 끝에(kkıte)
şöyle dursun (bir yana)	2			-(으)ㄴ 커녕(konyon), -(으)ㄴ 고사하고 (gosahago)
Tersine	2		-과 달리(goadali)	-는 반면(banmyon)
Varsaymak	2		-ㄴ/는다치고(daçigo)	-는 셈치고(semçigo)
ya da	4	-(이)나(na), -거나(gona), 아니면(animyon)	-든지(dınji)	
-yor	4	-습니다(sımnida), -고 있다(goitda), -아요(yo), -는다(nında)		
Yüzünden	2	때문에(ddemune)	-(으)로 인해(roinhe)	
Toplam	296	147	83	66

(6)‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapı

Türkçede bulunmazken Korece bulunan ve bölünmüş olan dilbilgisi veya ifadeler ‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapı olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak 5 kriter ve 12 tür olarak Türkçede olmayan artgörünümlü görünüş ekleri, yardımcı fiiller ve isim çekim ekleri sırasıyla en çok örnek orta seviyede belirtilmiştir.

İsim çekim ekleri için Türkçede olmayan özneden sonra gelen ekler arasında 4 çeşit vardır. Türkçede olmayan artgörünümlü görünüş eklerinden 4 çekim eki, bağlantı ifadelerinde ise 2 çeşit vardır. Türkçede olmayan yardımcı fiillerin arasında 1 çeşit olarak ders kitaplarında görülmüştür.

Tablo 27.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapının Öğretim içerikler

(5 kriter 12tür)	Temel	Orta	İleri
Ekler 4	-이/가(i/ga) 은/는(ın/nın), -께서/께서는 (ggeso-ggesonın)	-	
(Artgörünümlü görünüş son eki) 4	-더군요/았더군요 (dogunyo/atdogunyo)	-던데요/았던데요 (dondeyo/atdondeyo) -더라고요/았더라고요 (doragoyo/atdoragoyo)	-데요/았데요 (deyo/atdeyo)
(Artgörünümlü görünüş öncül soneki) 1	-던/았던(don/atdon)		
(Artgörünümlü görünüş bağlantı ifadelerii) 2		-더니/았더니 (doni/atdoni) -던데/았던데 (donde/atdonde)	
Yardımcı fiileri (-ip koymak) 1		-아 놓다/아 두다 (notda/duda)	

Toplam	6	5	1

4.1.5. ÖNCELİK VE AĞIRLIK HİYERARŞİSİ

4.1.5.1. AĞIRLIK HİYERARŞİSİ TANIMLANMASI

Sonuç olarak **ağırlık hiyerarşisi** yapı olarak, 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’, 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’yapı, 2.‘Türkçede çoklu karşılıklı’yapı, 4.‘Türkçede bulunmayan’ yapı, 1.‘Türkçe ile aynı’ yapı ve 3.‘Türkçe ile farklı’ 5.,6., 2.,4.,1.,3. yapılarının sırasıyla çıkmıştır.

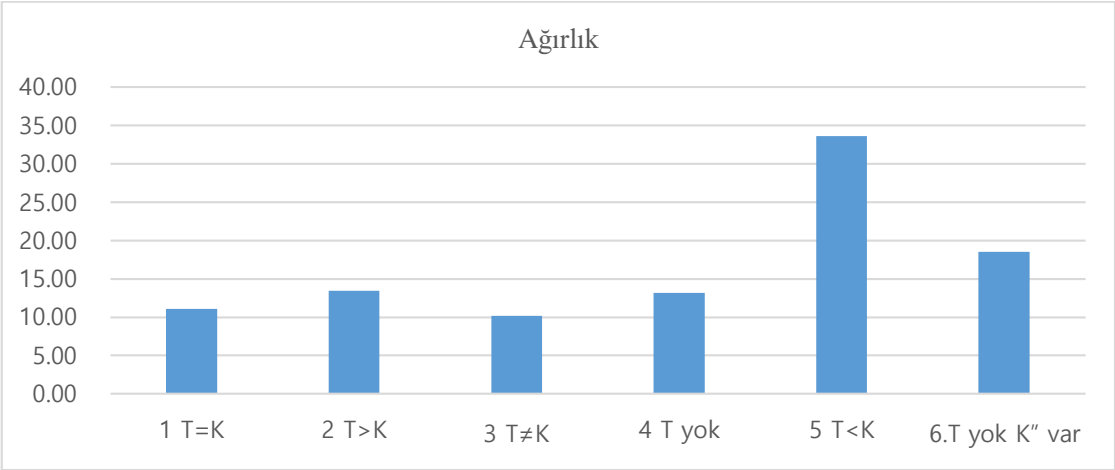
5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapıda önemliliğin yüzde 34’de yer alması çok belirgin bir şekilde önem derecesini göstermektedir. İkinci olarak 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapı çıkmıştır. 2.‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapı ve 4.‘Türkçede bulunmayan’ yapı hemen hemen aynı seviyede çıkmıştır.

Buna dayanarak öğretimde en çok Ağırlık verilmesi gereken yapının 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ ve 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapı olduğundan hareketle derslerde merkez alınacak yapı olarak odaklanılması gerekli görülmektedir.

Tablo 28. Ağırlık hiyerarşisi oluşumu

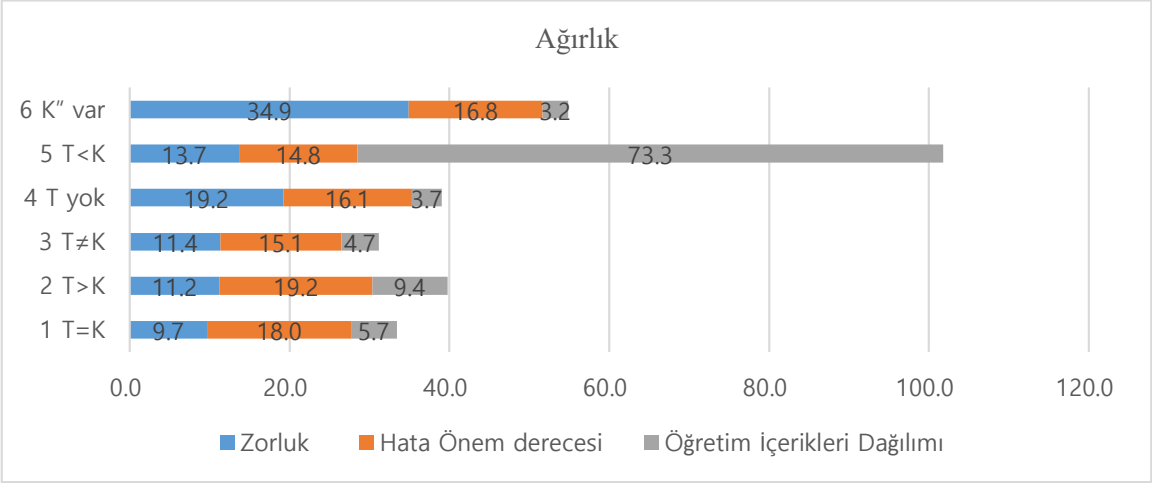
	1 T=K	2 T>K	3 T≠K	4 T yok	5 T<K	6.Tyok K” var	Toplam
Zorluk	8.91	10.69	11.62	19.68	13.64	35.48	100
Hata önemi	18.66	20.3	14.23	16.02	13.99	16.81	100
Öğretim içerikleri sıklığı	5.69	9.41	4.7	3.71	73.27	3.22	100
Ortalama	11.26	13.50	10.20	12.95	33.60	18.56	100

Şekil 14. Ağırlık hiyerarşisi



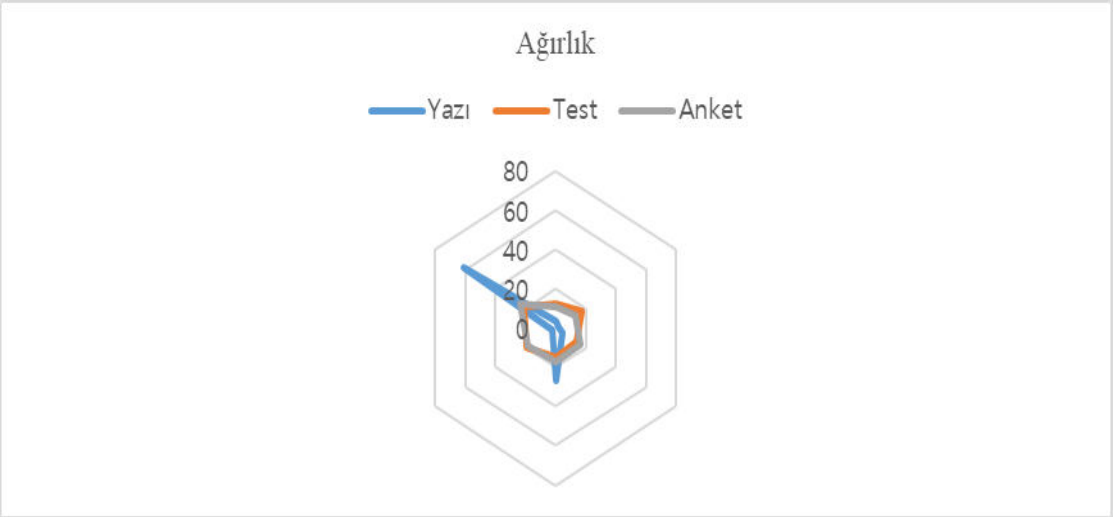
Öğretim içeriklerinin sıklığının etkisi, 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıda en büyük çıkarken 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapıda en küçük çıkmıştır. Anadil konuşucuları tarafından hataların değerlendirilmesinin etkisi, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapıda en büyük çıkarken 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıda en küçük çıkmıştır. Zorluk, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapıda en büyük çıkarken 1.'Türkçe ile aynı' yapıda en küçük çıkmıştır.

Şekil 15.Ağırlık hiyerarşisi olguları



Ağırlık hiyerarşisi'nde belirgin olguların birincisi olarak öğretim içeriklerinin sıklığı 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapısında en çok çıkmıştır. İkinci olarak öğrenci zorluğu, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapısında en çok çıkmıştır. Üçüncü olarak anadil konuşucularının hata önemi değerlendirmesi, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapısında en çok çıkmıştır.

Şekil 16. Ağırlık hiyerarşisi olgularının vurguları



4.1.5.2. ÖNCELİK HİYERARŞİSİ TANIMLANMASI

Öğretimde öncelik sırasını belirlemek için anadil konuşucularının kullandığı yüksek sıklık (dilbilgisi) ve değerlendirdiği ciddi hata derecesini, önemi sırasıyla birlikte içeriklerin kolay olanlarından sunulması şeklinde etkili öğretimi ile gerçekleştirilebilir. Buna dayanarak öncelik belirlenmesinde **zorluk hiyerarşisi** yerine bundan **kolaylık hiyerarşisi** hesaplanıp incelenmiştir. Her karşılaştırmalı yapının zorluk puanlarını 100 puana göre kesip kolaylık için puanlar hesaplanmıştır.

Sonuç olarak öğretimde **öncelik hiyerarşisi**, 5.'Korecede çoklu karşılıklı', 1.'Türkçe ile aynı' yapı, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı,

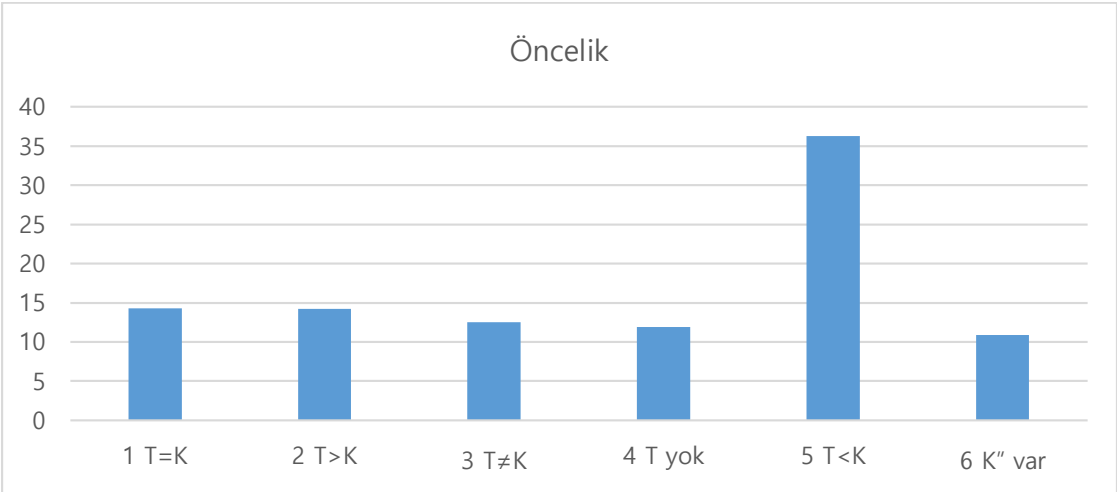
4.‘Türkçede bulunmayan’ yapı ve 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’yapı olarak 5.,1.,2.,3.,4.,6. yapıların sırasıyla çıkmıştır. 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapıda önceliğin yüzde 36’de yer alması çok belirgin bir şekilde öncelik derecesini göstermektedir. Ayrıca bu yapı, ağırlık incelemesinde de 1.sırada yer almıştır. İkinci olarak 1.‘Türkçe ile aynı’ yapı ile 2.‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapıların arasında çok benzer dereceler gözlemlenmektedir.

Buna dayanarak öğretimde en çok öncelik ve ağırlık verilmesi gereken yapının 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ olduğundan hareketle derslerde merkez alınacak yapı olarak odaklanılması gerekli görülmektedir.

Tablo 29. Öncelik hiyerarşisi oluşumu

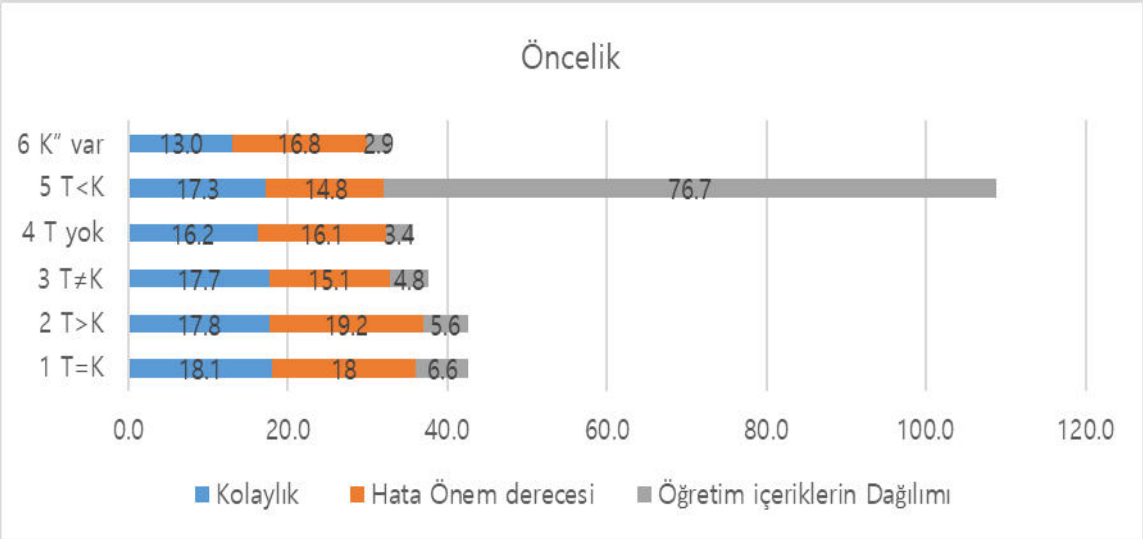
	1 T=K	2 T>K	3 T≠K	4 T yok	5 T<K	6 K” var	Top-lam
Kolaylık	18.2	17.9	17.7	16.1	17.3	12.9	100.0
Hata önemi	18.0	19.2	15.1	16.1	14.8	16.8	100.0
Öğretim içeri-kleri	6.6	5.6	4.8	3.4	76.7	2.9	100.0
Ortalama	14.3	14.2	12.5	11.9	36.3	10.9	100.0

Şekil 17. Öncelik hiyerarşisi



Öğretim içeriklerinin sıklığının etkisi, 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapıda en büyük çıkarken 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapıda en küçük çıkmıştır. Anadil konuşucuları tarafından hataların değerlendirilmesinin etkisi, 2.‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapıda en büyük çıkarken 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapıda en küçük çıkmıştır. Kolaylık, 1.‘Türkçe ile aynı’ yapıda en büyük çıkarken 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’yapıda en küçük çıkmıştır.

Şekil 18. Öncelik hiyerarşisi olguları



Öncelik hiyerarşisi’nde belirgin olguların birincisi olarak öğretim içeriklerinin sıklığı 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapısında en çok çıkmıştır. İkinci olarak kolaylık, 1.‘Türkçe ile aynı’ yapısında en çok çıkmıştır. Üçüncü olarak anadil konuşucularının hata önemi değerlendirmesi, 2.‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapısında en çok çıkmıştır.

Şekil 19. Öncelik hiyerarşisi olgularının vurguları



4.1.6. HİYERARŞİLERİN ANALİZ SONUÇLARI

4.1.6.1. HİYERARŞİLERİN SIRALARI

Hiyerarşilerin sıraları hep farklılık göstermiştir; özellikle de hata sıklığı ile birleşik zorluk'un sıralarında; ancak, öğrencilerin **öğrenim psikolojik zorluk hiyerarşisi**'ni 5.seviyeye kadar **Prator'un hiyerarşisi** ile aynı sırada göstermiştir.

Tablo 30. Hiyerarşilerin sıraları (*T=Türkçe, K=Korece)

	Ağırlık hiyerarşisi öge işlemleri (Sonuçlar sırayla işaretlendirilmiştir.)	1. T=K	2. T>K	3. T≠K	4. T yok /K var	5. T<K	6. T yok /K"var
1	Yazı hatalarının sayısı	5	6	2	3	1	4
2	Hata yapılan dilbilgisinin tür sayısı	5	6	2	3	1	4
1	Yazıdaki zorluk (*①/②)	4	6	3	2	5	1
2	Test puanına göre zorluk	6	3	5	4	2	1
3	Öğrenim psikolojik zorluğu	6	5	4	3	2	1
1'	Birleşik zorluk hiyerarşisi (1,2,3 ün ortalamasından oluşturulmuştur.)	6	5	4	2	3	1

1-1’	Kolaylık hiyerarşisi	1	2	3	5	4	6
2’	Anadil konuşucularının hata önemi değerlendirmesi	2	1	5	4	6	3
3’	Ders kitaplarındaki öğretim içerikleri sayısı	3	2	4	5	1	6
*	Ağırlık hiyerarşisi (1’,2`,3`ün ortalamasından oluşturulmuştur.)	5	3	6	4	1	2
*	Öncelik hiyerarşisi (1-1’,2`,3`ün ortalamasından oluşturulmuştur.)	2	3	4	5	1	6
	Prator’un hiyerarşisi	5	4	3	2	1	

4.1.6.2. HİYERARŞİLERİN KORELASYONU

Hiyerarşiler arasındaki korelasyonu incelemek için Spearman'ın sıralama korelasyon (Spearman's rank correlation)[17] yöntemi kullanılmıştır.

Sonuç olarak, anlamlı ilişki görülen değişkenler, **hata sıklık hiyerarşisi** ile **hata önemi hiyerarşisi** arasındaki korelasyon, ters orantılı olarak bulunmuştur. **Birleşik zorluk hiyerarşisi** ile **kolaylık hiyerarşisi** arasındaki korelasyon da tamamen ters orantılı çıkmıştır. **Öğrenim psikolojik zorluk** ile **birleşik zorluk hiyerarşisi** arasındaki korelasyon doğru orantılı ve çok yüksek çıkmıştır. **Öğretim içeriklerinde sıklık hiyerarşisi**, **öncelik hiyerarşisi** ile doğru orantılı çok yüksek korelasyonda çıkarken **yazı zorluğu hiyerarşisi** ile de ters orantıyla çok yüksek çıkmıştır. **Test zorluk hiyerarşisi** ile **ağırlık hiyerarşisi** arasındaki korelasyon da doğru orantıyla çok yüksek çıkmıştır.

Bununla **birleşik zorluk hiyerarşisi**nin **öğrenim psikolojik zorluk hiyerarşisi**ni yansıttığı görülmüştür. Ders kitabındaki **öğretim içeriklerinde sıklık hiyerarşisi**, dersteki önceliği yansıttığı ve ders kitaplarında az görülen öğretim içerikleri

[17] Rho, ±0.9 ve üstü olduğunda çok yüksek, ±0.7~ 0.9 olduğunda yüksek, ±0.5~ 0.7 olduğunda orta, ±0.3~ 0.5 olduğunda düşük, ~ 0.3 olduğunda az korelasyon gösterir.

ise yazıda zorluğu yansıttığı görülmüştür.

Hata sıklığı, hata önemi ile tam tersi şekilde çok yüksek korelasyon çıkarken birleşik zorluk ile herhangi bir korelasyon göstermemiştir. Bununla hata sıklığı arttıkça hata öneminin düştüğü ve hata sıklığı ile zorluk arasında herhangi bir korelasyon olmadığı doğrulanmıştır. Test zorluğu ile ağırlık arasında çok yüksek korelasyon gösterip yüksek ağırlık olan yapıların Testte puanının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 31. Hiyerarşilerin Korelasyonu

Hiyerarşiler	Hata Sıklığı	Test zorluğu	Yazılı zorluk	Öğrenim psikolojik zorluk	Hata önemi	Birleşik zorluk	Ağırlık	Öğretim içerikleri sıklığı	Kolaylık	Öncelik
Hata sıklığı	1									
Test verileri zorluk	.142	1								
Yazılı veriler zorluk	.2	.142	1							
Öğrenim psikolojik zorluk	.542	.828	.542	1						
Hata önemi	-1**	-.142	-0.2	-.542	1					
Birleşik zorluk	.428	.714	.714	.942*	-.428	1				
Ağırlık	.142	.885*	-.142	.657	-.142	.485	1			
Öğretim içerikleri sıklığı	.085	-.085	-.942*	-.371	-.085	-.6	.257	1		
Kolaylık	-.428	-.714	-.714	-.942*	.428	-1**	-.485	.6	1	
Öncelik	.142	-.257	-.828	-.428	-.142	-.657	.142	.942*	.657	1

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.2. ÖĞRETİM SIRASI

4.2.1. ÇEKİM EKLERİ ÖĞRETİM SIRASI

Çekim ekleri ve bağlantı ifadeleri için etkili bir öğretim sırası düzenlemek amacıyla temel olarak karşılaştırmalı yapıya göre zorluk hiyerarşisi, hata önem hiyerarşisi ve sıklık ile öğretim sırası incelenmiştir.

Özellikle çekim ekleri, cümlenin yapısı ile bağlantılı olduğu için önce cümlenin yapısına göre sıraları düzenlendikten sonra diğer kriterlerin puanlarıyla öncelik hesaplanmıştır. Bağlantı ifadelerinde ise birleşik zorluklarla birlikte sözdizimsel ve semantik zorluklar ve diğer kriterlerle öncelik hesaplanmıştır.

4.2.1.1. ÇEKİM EKLERİ ÖNCELİK SIRASI

Kullanım sıklığı için Ulusal Kore Dili Enstitüsü'nün (2002,2005) derleme araştırması[18], ders kitapları ve dilbilgisi kitaplarından analiz yapılmıştır. Buna dayanarak önce cümle yapısına göre çekim eklerinin düzenlenmesi için Lee,Kwankyu(2002)' nun kategorisine göre 1.cümle yapısı olarak özne ve yüklem; 2.cümle yapısı olarak özne, nesne ve yüklem; 3.cümle yapısı olarak özne, tümleç ya da belirteç sözcükler ve yüklem; 4.cümle yapısı olarak özne, nesne, belirteç sözcüğü ve yüklem şeklinde düzenlenmiştir. 4 cümle yapısı ile öncelik hesaplamak için her kategoriye 25 puan farkı şeklinde en basit olan 1.yapısına 100 puan, 2.yapısı için 75 puan, 3.yapısı için 50 puan, en karışık 4.yapısı için 25 puan şekilde puanlar ayarlanmıştır.

[18] Çağdaş Korece kullanım sıklığı araştırması için ders kitapları, okul kitapları, liberal sanat kitapları, gazete, dergi, senaryo, konuşma derleme ve saire 9 alanlarından derleme analiz edilmiştir.

Tablo 32. Cümle Yapısı ve Hesaplanma Puanı

	Cümle yapısı	Örnek	Puan
1.cümle yapısı	özne+ yüklem	영희가 웃는다(yonhigautnında). Yong-hi gülüyor. 하늘이 맑다(hanıli malda). Gökyüzü açık. 민수는 선생님이다. (Minsunınsonsenimida). Minsu öğretmendir.	100
2.cümle yapısı	özne+ nesne+yüklem	민희는 사과를 먹는다. (Minhiınınsagoarılmoknında) Minhi elma yiyor.	75
3.cümle yapısı	özne+ tümleç/ belirteç + yüklem	토마토는 과일이 아니다. (tomatonıngoailiannida) Domates meyve değildir. 책이 책상 위에 있다. (çegiçeksanuieitda) Kitap masanın üstündedir. 민수는 서울에 도착했다. (Minsunınsouledoçakhetda) Minsu Seul'e vardı. 민수는 서울로 간다. (Minsunınsoulroganda) Minsu Seul'e gidiyor. 민수가 영희와 결혼한다. (Minsugayonhieagylonhanda) Minsu, Yong-hi ile evleniyor.	50
4.cümle yapısı	özne+nesne+belirteç +yüklem	나는 선물을 민수에게 주었다. (Nanınsonmulılminsuegecuotda) Ben hediyeyi Min-su'ya verdim. 영희는 책을 책상 위에 놓았다. (Yonghinınçegılçeksanuienoatda) Yong-hi kitabı masa üzerine koydu. 민희는 터키에서 터키어를 배운다. (Minhinıntokiesotokiorılbeunda) Min-hee Türkiye'de Türkçe öğreniyor.	25

Önce cümle yapısının puanlarına göre düzenledikten sonra altı karşılaştırmalı zorluk, kolaylık ve hata önem derecesi ile öncelik ve ağırlık için tam puanı(100) 6 seviyeye göre bölüp her 16.7 puan farkı şeklinde 16.7, 33.4, 50.1, 66.8, 83.5, 100 puan olarak ayarlanmıştır. **Zorluk hiyerarşisi** 6.4.5.3.2.1.yapı, **kolaylık hiyerarşisi** 1.2.3.5.4.6.yapı ve **hata önem hiyerarşisi**'nde 2.1.6.4.3.5. yapı sırasına göre puanlar ayarlanmıştır. Bir dilbilgisinde bir taneden fazla karşılaştırmalı yapının özelliği varsa her yapının puanlarının ortalaması şeklinde hesaplanmıştır. Kullanım sıklığı için Ulusal Kore D0ili Enstitüsü'nün(2005) 3 milyon sözcüklü derlemine göre her eke göre sıklık oranları hesaplanmıştır. Bu şekilde önce cümle yapısına göre düzenlendikten sonra zorluk, hata önemi ve sıklığın ortalamasıyla öncelik sırası belirlenmiştir.

Tablo 33. Hiyerarşisine göre hesaplanma puanı

Karşılaştırmalı yapı	1.yapı	2.yapı	3.yapı	4.yapı	5.yapı	6.yapı
Zorluk hiyerarşisi puanı	16.7	33.4	50.1	83.5	66.8	100
Kolaylık hiyerarşisi puanı	100	83.5	66.8	33.4	50.1	16.7
Hata önemi hiyerarşisi puanı	83.5	100	33.4	50.1	16.7	66.8

Sonuç olarak -(이)에요(ieyo) ve -입니다(imnida) öncelikte en yüksek çıkmıştır. Bu düzeni doğrulamak için aynı kriterleri diğer yöntemlerle düzenlenen 6 alternatif sıra ile sonuçları kıyaslanmıştır. Birinci alternatif olarak, hata önemine göre düzenlenip diğer kriterlerin ortalamasıyla sıralandığı modelde (으)ㄹ까요?((ı)lggayo)? ve -(으)십시오((ı)sipsio) en yüksek çıkmıştır. İkinci olarak önce kolaylığa göre düzenlenip sonra diğer kriterlerinin ortalamasıyla sıralandığı modelde -(으)십시오((ı)sipsio) ve -습니다(sımnida) en yüksek çıkmıştır. Üçüncü olarak ise önce sıklığa göre düzenlenip diğer kriterlerinin ortalamasıyla

sıralandığı model ve diğer alternatif modeller olan 4 kriter(cümle yapısı, hata önemi, kolaylık, sıklık), 3 kriter (hata önemi, kolaylık, sıklık) ve 2 kriterin(kolaylık, sıklık) ortalaması modellerin hepsinde -이다(ida)'dan ziyade -습니다(sımnida) ve -아/어요(a/oyo) en yüksek çıkmıştır

Kim,Yujeong(1998:33)'e göre -이다(ida)'nın önceden öğretilmesi, iletişimsel yaklaşım için faydalıdır. Kim,Jeyeol(2001:112)[19]'a göre öncelikle -이다(ida), isimler ile somut bir özne üzerinde kolayca cümle kurulduğundan çekim ekleri arasından 1.öncelik olduğunu belirtmiştir. --습니다(sımnida), -아/어요(a/oyo) arasındaki öncelik hakkında Kim,Jeyeol, -아/어요(a/oyo) nun cümle türüne göre değişmediğinden sadece ezgiye göre ayırt edilip anlaşıldığı için resmi çekim eki --습니다(sımnida)nın samimi çekim eki -아/어요(a/oyo) dan daha önce başlaması gerektiğini bildirmiştir. Ayrıca ilk temel seviyenin sınıf ortamında, öğrenci-öğretmen iletişiminde emir tipi- -(으)십시오((ı)sipsio)' nun önerme tipi -(으)ㅂ시다((ı)psida)' dan daha çok kullanıldığını bildirmiştir.

Bunlara göre bu alternatif modellerin hepsi etkili olmadığı ve önce cümle yapısına göre düzenlendikten sonra diğer kriterlerin ortalamasıyla sıralanan model, ilk sırada -(이)에요((i)eyo), --입니다(imnida) ile başlayıp -습니다(sımnida), -아/어요(a/oyo), -지요(jiyo), -(으)ㄹ까요((ı)lggayo)?, -(으)세요((ı)seyo), -(으)십시오((ı)sipsio), -(으)ㅂ시다((ı)psida) sırasıyla en etkili öğretim sırası olarak görülmüştür.

---

[19] Kim,Jeyeol (2001:112), -입니다(imnida), -습니다(sımnida), -(으)십시오((ı)sipsio), -(으)ㅂ시다((ı)psida), -아/어요(ayo), -(이)에요((i)eyo), -(으)ㄹ까요((ı)lggayo:önerme), -(으)ㄹ까요((ı)lggayo:imkan), -지요(jiyo), -는군요(nıngunyo) sırayla önermiştir.

Tablo 34. Çekim ekleri öcelik modelleri

Cümle yapısına göre ve kriterlerin ortala-masıyla	Hata Önemi'ne göre ve kriterlerin ortala-masıyla	Kolaylığa göre ve kriterlerin ortala-masıyla	Sıklığa göre ve kriterlerin ortala-masıyla	4 kriterin ortala-masıyla	3 kriterin ortala-masıyla	2 kriterin ortala-masıyla
이에요	을까요?	으십시오	습니다	습니다	습니다	습니다
입니다	으십시오	습니다	아/어요	아/어요	아/어요	아/어요
습니다	지요	아/어요	을까요?	으십시오	으십시오	을까요?
아/어요	습니다	이에요	이에요	이에요	을까요?	으십시오
지요	아/어요	을까요?	으세요	을까요?	지요	이에요
을까요?	이에요	입니다	지요	입니다	이에요	으세요
으세요	입니다	지요	으십시오	지요	으세요	지요
으십시오	으세요	으세요	읍시다	으세요	입니다	입니다
읍시다	읍시다	읍시다	입니다	읍시다	읍시다	읍시다

Önce cümle yapısına göre sonra diğer kriterlerin ortalamasıyla yapılan düzende İlk sırada -(이)에요((i)eyo), -입니다(imnida)dan sıklıkta daha yüksek çıkmıştır. 3.sırada -습니다(sımnida), sıklıkta en yüksek çıkıp -아/어요(a/oyo)dan sıklıkta daha yüksek çıkmıştır. -지요(jiyo) Kolaylıkta en yüksek çıkmıştır. -(으)십시오((ı)sipsio), sıklıkta düşük olmasına rağmen hata öneminde en yüksek çıkmıştır. En son sırada -(으)ㅂ시다 ((ı)psida) çıkmıştır.

Öncelikte yüksek sıralarda yer alan çekim eklerininin çoğunun 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı ile 3.'Türkçe ile farklı' yapı veya 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapının ortak özelliklerine sahip olduğu görülmüştür. Bundan çekim eklerinde kullanım kapsamlarının farklılığı ile birlikte bir çekim ekinin Türkçede çeşitli anlamları olması ve

Korecede resmi, samimi ve çeşitli benzer çekim eklerinin çok karşılıklı eklerinin bulunmasına dair konuların öğretimde öncelikte olmasının gerekliliği görülmektedir.

Örneğin,-(이)에요((i)eyo) ve -입니다(imnida), Korecede sadece isim ile kullanılırken bunun Türkçe karşılığı olan '-dır' ise hem isim hem sıfat içinde kullanıldığından bunun kullanım kapsamlarının farklılığına dair öğretimi gereklidir. Bu tür hatalar 3.'Türkçe ile farklı' yapının hata örüntülerinde 1.ve 2.sırada yer almıştır. -습니다(sımnida), -아/어요(a/oyo), Korecede şimdiki zaman ile geniş zamanı ifade edebilirken bunun Türkçe karşılığı, ikiye bölünmüş olarak bulunur ve kullanım kapsamı farklılığı vardır. -아/어요(a/oyo), -지요(jiyo) ise Türkçedeki bildiri, soru, emir ve önerme kiplerinin hepsini ifade edebilme özelliği vardır. Ayrıca Korecede değiştirilebilen çekim ekleri olduğundan hem Korecede hem Türkçede çok karşılıklı olduğunun öğretilmesi gereklidir.

Tablo 35. Cümle yapısı merkezli çekim eklerinin öncelik sırası

Sıra	Karşılaştırmalı yapı	Çekim ekleri	Cümle yapısı	Cümle yapısı	Hata Önemi	Kolaylık	Sıklık	**Öncelik**
1	3+5	-이에요(eyo)	1	16.3	5.7	11.1	4.6	**7.1**
2	3+5	-입니다(imnida)	1	16.3	5.7	11.1	0.0	**5.6**
3	2+5	-습니다(sımnida)	1,2,3,4	10.2	13.2	11.1	55.9	**26.7**
4	2+5	-아/어요(yo)	1,2,3,4	10.2	13.2	11.1	20.4	**14.9**
5	2+5	-지요(jiyo)	1,2,3,4	10.2	13.2	16.6	3.7	**11.2**
6	2+5	-(으)ㄹ까요?(ılg-gayo)	1,2,3,4	10.2	13.2	9.7	10.1	**11.0**
7	2+5	-(으)세요(seyo)	1,2,3,4	10.2	13.2	11.1	3.8	**9.4**

8	1	-(으)십시오(sipsio)	2,3,4	8.2	18.9	9.7	0.7	**9.8**
9	5	-(으)ㅂ시다(ıpsida)	2,3,4	8.2	3.8	8.3	0.7	**4.3**
			Top-lam	100	100	100	99.9	**100**

ablo 36. Ortak Özellikleri olan Çekim Ekleri

Çekim Ekleri	2.'Türkçede Çoklu Karşılıklı' yapının Özelliği	5.'Korecede Çoklu Karşılıklı' yapının Özelliği	3.'Türkçe ile Farklı' yapının Özelliği
-(이)에요 ((i)eyo)	-dır	-입니다/(이)야/이다 (İmnida/iya/ida)	Türkçede hem isim hem sıfat ile kullanılırken Korecede tek isim ile kullanılır.
-입니다 (imnida)	-dır	-(이)에요/(이)야/이다 ((i)eyo/(i)ya/ida)	Türkçede hem isim hem sıfat ile kullanılırken Korecede tek isim ile kullanılır.
-습니다 (sımnida)	-ır	-아요/는다(ayo/nında)	
	-yor	-아요/는다/고 있다 (ayo/nında/goitda)	
-아/어요 (a/oyo)	-yor	-습니다/고 있다/지요/는다 (sımnida/goitda/jiyo/nında)	
	-ır	-습니다/지요/는다 (sımnida/jiyo/nında)	
	-mi?	-(으)니까?/는가? ((ı)nigga/nınga)	
	-ın	-(으)세요/(으)시지요 ((ı)seyo/(ı)sijiyo)	
	-alım	-(으)ㅂ시다/아요/지요 ((ı)psida,ayo,jiyo)	
-지요	-dır	-는게 분명하다 (nıngebunmyonhada)	

(jiyo)	değil mi?	맞습니까? (matsımnigga)
	-ın	-(으)세요/ (으)시지요((ı)seyo/(ı)sijiyo)
	-alım	-(으)ㅂ시다((ı)psida)
-(으)세요 ((ı)seyo)	-yor	-(으)십니다((ı)simnida)
	mi?	-(으)십니까? ((ı)simnigga)
	-ın	-아요(ayo)
-(으)ㄹ까요? ((ı)lggayo)	-alım mı?	-(으)면 어때요?((ı)myonoddeyo)
	-abilir mi?	-(으)ㄹ수 있나요?((ı)lsuitnayo)

4.2.1.2. ÇEKİM EKLERİ ÖĞRETİM SIRASINDA ÖNCELİK VE AĞIRLIK

Ağırlıkta -습니다(sımnida), -아/어요(a/oyo), (으)ㄹ까요?((ı)lggayo), -지요(jiyo), -(으)세요((ı)seyo), --(으)십시오((ı)sipsio) ve -(으)ㅂ시다 ((ı)psida) sırayla görülmüştür. En ağırlıklı olan -습니다(sımnida), derste -아/어요(a/oyo) 'dan daha çok pekiştirilmesi gerekli görülmektedir. -(이)에요((i)eyo), 입니다 (imnida)dan daha ağırlıklı olarak görülmüştür. -지요(jiyo), 으세요(seyo)dan daha ağırlıklı olarak görülmüştür. -(으)십시오((ı)sipsio), -(으)ㅂ시다 ((ı)psida)dan daha ağırlıklı olarak görülmüştür.

Tablo 37. Çekim eklerinin ağırlık sırası

Sıra	Karşılaştırmalı yapı	Çekim ekleri	Hata Önemi	Zorluk	Sıklık	**Ağırlık**
1	2+5	-습니다(sımnida)	12.5	11.5	55.9	**26.6**
2	2+3+5	-아/어요(a/oyo)	10.7	11.5	20.4	**14.2**
3	2+5	-(으)ㄹ까요?((ı)lggayo)	12.5	11.5	10.1	**11.4**
4	2+5	-지요(jiyo)	12.5	11.5	3.7	**9.2**
5	2+3+5	-(이)에요((i)eyo)	10.7	11.5	4.6	**9.0**
6	2+3+5	-(으)세요((ı)seyo)	10.7	11.5	3.8	**8.7**
7	1	-(으)십시오((ı)sipsio)	17.9	3.8	0.7	**7.5**
8	2+3+5	-입니다(imnida)	10.7	11.5	0.0	**7.4**
9	5	-(으)ㅂ시다((ı)psida)	3.6	15.4	0.7	**6.6**
		Toplam	100.0	100.0	100.0	**100.0**

Öncelikte ve ağırlıkta aynı olan (으)ㅂ시다(ıpsida:9.Öncelik./9.Ağırlık) olarak görülmüştür. Benzer olanlar (으)세요(seyo:7./6.), (으)십시오(sipsio:8./7.) ve 지요(jiyo:5./4.) olarak görülmüştür. Önceliktense ağırlığı daha yüksek olanlar 습니다(sımnida:3.Öncelik./1.Ağırlık), 아/어요(yo:4./2.) ve (으)ㄹ까요?(ılggayo:6./3.) olarak görülmüştür. Derste (으)ㄹ까요?((ı)lggayo)'nun öncelik sırası düşük olmasına rağmen o konu için ağırlığı(önemi) gerekli görülmektedir. Önceliğe kıyasla ağırlıkta daha düşük olanlar ise 이에요(ieyo:1./5.) ve 입니다(imnida:2./8.) olarak görülmüştür.

Tablo 38. Çekim eklerinin öncelik sırası ile ağırlık sırası kıyaslanma

Öncelik Sırası	Çekim ekleri	Ağırlık Sırası	Çekim ekleri
1	-(이)에요 ((i)eyo)	1	-습니다 (sımnida)
2	-입니다 (imnida)	2	-아/어요 (a/oyo)
3	-습니다 (sımnida)	3	-(으)ㄹ까요? ((ı)lggayo)
4	-아/어요 (a/oyo)	4	-지요 (jiyo)
5	-지요 (jiyo)	5	-(이)에요 ((i)eyo)
6	-(으)ㄹ까요? ((ı)lggayo)	6	-(으)세요 ((ı)seyo)
7	-(으)세요 ((ı)seyo)	7	-(으)십시오 ((ı)sipsio)
8	-(으)십시오 ((ı)sipsio)	8	-입니다 (imnida)
9	-(으)ㅂ시다 ((ı)psida)	9	-(으)ㅂ시다 ((ı)psida)

4.2.2. BAĞLANTI İFADELERİ ÖĞRETİM SIRASI

4.2.2.1. BAĞLANTI İFADELERİ ÖNCELİK SIRASI

Bağlantı ifadeleri için Lee,Sungjin(2018:9)'e göre önceki çalışmalarda sadece özellikleri ile ayrımsal çözümleme ve **hata çözümlemesi** açısından öğretim yöntemleri bulunmaktadır, bu nedenle her bağlantı ifadesi için biçimsel, semantik, sözdizimsel ve pratik açısından da analiz yapılması gerektiğini bildirmiştir. Bunun için bağlantı ifadelerinin öğretim sırasını sözdizimsel ve semantik açısından zorluk ve sıklık kriterlerinden birleşik hiyerarşi kurup önermiştir. Sözdizimsel zorluğu araştırmak için ders

kitapları ve dilbilgisi kitabındaki bağlantı ifadelerinde konu kısıtlanması, yüklem kısıtlanması, kip kısıtlanması, zaman kısıtlanması ve olumsuz cümle kısıtlanması şeklinde 5 kategoride analiz yapılmıştır. Semantik zorluk için asıl anlamın 'somut evre'si, zamanı gösteren 'zamansal evre' ve asıl anlamın genişletilmesi 'soyut evre' olarak 3 kategoriyle analiz yapılmıştır. Sıklık için Kim,Soojung (2004)'un sıklık verileriyle analiz yapılmıştır. Sonuç olarak sıklık ve zorluk hiyerarşileri arasında uyum olmadığını ve -고(go), -지만(ciman) gibi eşitlik gösteren bağlantı ifadelerinin sözdizimsel ve semantik açısından daha kolay olmasından dolayı öncelikte yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılarındaki sıklık ile ders kitaplarındaki sıklık arasında farklılık olmadığını bildirmiştir.[20]

Bu çalışmada Lee,Sungjin(2018)'in kullandığı 32 bağlantı ifadesinin sözdizimsel, semantik zorlukları ve **sıklığı** ile birlikte **birleşik zorluk** ve **hata önemi hiyerarşileri**nden **öncelik** sırası belirtilmiştir. Burada, zorluk için yapılan çalışmada elde edilen karşılaştırmalı yapıya göre düzenlenen birleşik zorlukla birlikte Lee,Sungjin(2018)'nin sözdizimsel ve semantik zorluklarının ortalaması alınarak **kapsamlı zorluk** şeklinde kullanılmıştır. Sonra bununla hata önemi, sıklık ile birlikte ortalaması alınarak öncelik belirlenmiştir.

Bu düzeni doğrulamak için aynı kriterlerin diğer yöntemlerle düzenlenen 3 alternatif sıraları ile sonuçları kıyaslanmıştır. Birinci alternatif olarak Lee'nin hiyerarşisi (sözdizimsel kolaylık, semantik kolaylık, sıklık), hata önemi, birleşik kolaylıkların

[20] Son,Kyeongae(2015), Lim,Jia(2009), Ryu,Sunyoung (2007)'nun çalışmalardaki öğrencilerin yazılarında '-고(go), -(으)면(myeon), -아/어서(a/oso), -지만(jiman), -(으)ㄴ/는데(nında)' nın sıklığı ortak şekilde yüksek çıkmıştır. Bu, ders kitaplarındaki sunum sıklığıyla benzeşmiştir.

ortalama modelidir. İkinci olarak ise bütün 5 kriterin (birleşik kolaylık, sözdizimsel kolaylık, semantik kolaylık, hata önemi, sıklık) ortalama modelidir. Üçüncü olarak ise Lee'nin (sözdizimsel ve semantik) kolaylık, hata önemi, sıklıkların ortalama modelidir.

Sonuç olarak çoğu modellerde 3.sıraya kadar benzer şekilde öncelik çıkmıştır. Kim,Soojung (2004)'a göre zamanı bildiren bağlantı ifadelerinde -고(go)/ -아/어서(a/oso), yüzde 77.6 yer almıştır ve diğer ekler ile de birleşip kullanıldığı için önemlidir. **Öncelik sırası** nda -고(go), -아/어서(a/oso)' dan sözdizimsel açıdan daha basit olduğu için önce sunulması gerektiğini bildirmiştir. -(으)면서((ı)myonso), sözdizimsel kolaylık ve sıklıkta yüksek olduğu için öncelikte yüksek olduğunu bildirmiştir. --는데(nında) ve -아/어도(a/odo) ise Son,Kyeongae(2015)'ye göre -는데(nında:karşıt)nin temel seviyede, -아/어도(a/odo) ve -는데(nında:durum) ise orta seviyede sunulması gerektiğini bildirmiştir. Kim,Jeyeol (2001:119)[21]'e göre Koşul bildiren -(으)면((ı)myon) kolayca öğrenilir ancak iletişimde -는데(nında) ile kullanıldığı için önce -(으)면((ı)myon), sonra -는데(nında)'nin öğretilmesini önermiştir. -(으)니까((ı)nigga) ve -아/어서(a/oso) hakkında Kim,Jeyeol

[21] Kim,Jeyeol(2001), -고(go), -지만(ciman), -아/어서(a/oso:sıra), -아/어서(a/oso:sebep), -(으)니까((ı)nigga), -(으)면((ı)myon), -는데(nında) olarak sıralanmıştır. Eşitlik ifade eden -고(go)/-지만(ciman), sıra anlamı olan -고(go)/ -아서(a/oso), sebep anlamı olan -아서(a/oso)/ -(으)니까((ı)nigga) bağlantılı şekilde sunulması önermiştir. Lim,Jiyoung(2014), -고(go:yan yana koyulma), -지만(ciman), -(으)면서(myonso:aynı zaman), -아/어서(a/oso:sıra), -아/어서(a/oso:sebep), -(으)니까((ı)nigga) olarak sıralanmıştır. Lee,Sungjin(2018), -고(go:yan yana koyulma), -지만(ciman), -(으)나((ı)na), -는데(nında), -(으)며 ((ı)myo), -(으)면((ı)myon, -(으)니까((ı)nigga), -아/어도(a/oso do), -아/어서(a/oso so:sebep),-(으)면서((ı)myonso), -고(go:sıra), -아/어도(a/oso do:varsayım), -아/어서(a/oso so:sıra), -거나(gona) olarak sıralanmıştır.

(2001:118), -(으)니까((ı)nigga) nın cümle yapısı emir ve önerme şeklinde karışık olduğundan önce -아/어서(a/oso)nun öğretilmesi gerektiğini bildirmiştir.

Bunlara göre diğer alternatif modellerde -(으)니까((ı)nigga), -아/어서(a/oso)'dan önce görülürken sadece kapsamlı zorluk(birleşik zorluk ve Lee'nin sözdizimsel ve semantik zorluğu), hata önemi ve sıklık ortalama modelinde -아/어서(a/oso), -(으)니까((ı)nigga) 'dan önce görülmüştür. Buna dayanarak kapsamlı zorluk, hata önemi, sıklık ortalama modelinin en etkili öğretim sırası olarak görülmüştür.

Tablo 39. Bağlantı ifadeleri öncelik modelleri

Kapsamlı Kolaylık +Hata önemi +Sıklık	Lee'nin sırası + Hata önemi+ Kolaylık	Birleşik Kolaylık+Sözdizimsel Kolaylık+Semantik Kolaylık +Hata önemi +Sıklık	Lee'nin (Sözdizimsel ve Semantik) Kolaylık+ Hata önemi+ Sıklık
지만	지만	지만	(으)면서
고(yan yana koyulma)	고(yan yana koyulma)	고(yan yana koyulma)	거나
(으)면	(으)면	(으)면	게
아/어서(sebep)	니/(으)니까(sebep)	는데	고(yan yana koyulma)
는데	아/어서(sebep)	니/(으)니까(sebep)	고(araç,yöntem)
(으)면서	(으)면서	(으)면서	고(sıra)
고(sıra)	고(sıra)	아/어서(sebep)	나
아/어서(sıra)	아/어서(sıra)	고(sıra)	느라고
니/(으)니까(sebep)	는데	아/어서(sıra)	는데
도록	다가(değişme)	다가(değişme)	는데(karşıt,karşı)
다가(değişme)	도록	도록	니(durum)

는데(karşıt,karşı)	는데(karşıt,karşı)	나	니/니까(sebep)
게	게	(으)며	다가(değişme)
나	아/어서(araç,yöntem)	는데(karşıt,karşı)	더라도
아/어야	(으)나	게	도록
아/어도(varsayım)	(으)며	아/어도(karşıt,karşı)	든지
거나	아/어도(karşıt,karşı)	아/어도(varsayım)	ㄹ지라도
아/어서(araç,yöntem)	아/어도(varsayım)	거나	러
든지	거나	아/어야	려고
(으)며	든지	든지	려면
자	아/어야	아/어서(araç,yöntem)	며
(으)므로	자마자	자마자	면
(으)려고	(으)므로	(으)므로	아/어야
아도(karşıt,karşı)	더라도	자	아서(araç,yöntem)
(으)니(durum)	ㄹ지라도	더라도	아서(sıra)
자마자	자	ㄹ지라도	아서(sebep)
(으)려면	(으)니(durum)	(으)니(durum)	어도 (varsayım)
(으)러	(으)려면	(으)려고	어도 (karşıt,karşı)
더라도	(으)려고	(으)려면	으므로
ㄹ지라도	(으)러	(으)러	자
느라고	고(araç,yöntem)	고(araç,yöntem)	자마자
고(araç,yöntem)	느라고	느라고	지만

Kapsamlı kolaylık(birleşik kolaylık ve Lee'nin sözdizimsel, semantik kolaylığı) ile hata önemi ve sıklığın ortalama modeline göre sonuç olarak öncelik -지만(ciman), -고(go:yan yana koyulma), -(으)면((ı)myon), -아/어서(a/oso:sebep), -는데(nınde), -(으)면서((ı)myonso), -고(go:sıra), -아/어서(a/oso:sıra) ve -(으)니까((ı)nigga:sebep) sırayla çıkmıştır.

Karşılaştırmalı 1.yapı olan -지만(ciman) nın -고(go:yan yana koyma)'ya kıyasla sıklıkta daha düşük olmasına rağmen hata önemi ve kolaylıkta daha yüksek çıkmıştır. 2. öncelikteki -고(go:yan yana koyma), 7.öncelikteki -고(go:sıra) dan sözdizimsel ve semantik kolaylık ve sıklıkta daha yüksek çıkmıştır. 4.öncelikteki-아/어서(a/oso:sebep) ise, 8.öncelikteki -아/어서(a/oso:sıra) ve 18. öncelikteki -아/어서(a/oso:araç,yöntem) den sıklıkta daha yüksek çıkmıştır. 5.öncelikteki -는데(nınde:durum),12.öncelikteki -는데(nınde:karşıt)'den kolaylık ve sıklıkta daha yüksek çıkmıştır.

Türkçede tek anlamları bulunan fakat Korecede çeşitli karşılıkları olan bağlantı ifadeleriyle sebep bildiren -아/어서(a/oso:4.sıra),-(으)니까 ((ı)nigga:9.sıra) dan sıklıkta daha yüksek çıkmıştır. Zamanı bildirirken kullanılan -는데(nınde:5.sıra), -(으)면서(myeonso:6.sıra) dan sözdizimsel kolaylık ve sıklıkta daha yüksek çıkmıştır ve ayrıca -다가(daga:11.sıra)dan sıklıkta daha yüksek çıkmıştır. Sıra bildirirken kullanılan -고(go:7.sıra), -아/어서(a/oso:8.sıra) dan sıklıkta daha yüksek çıkmıştır. Amaç bildiriminde kullanılan -(으)려고(ryogo:23.sıra) ise -(으)려면(ryomyon:27.sıra) ve -(으)러(ryo:28. sıra)dan sıklıkta daha yüksek çıkmıştır. Ancak 도록(dorok:10.sıra) ise kolaylık, hata önemi ve sıklıkta -(으)려고(ryogo:23.sıra), -(으)려면(ryomyon:27.sıra) ve -(으)러(ryo:28.sıra)'dan daha yüksek çıkmıştır. Karşıtlık anlamında kullanılan -

는데(nında:12.sıra), -아/어도(a/odo:24.sıra)dan hata önemi ve sıklıkta daha yüksek çıkmıştır.

Öncelikte 2.den 13.sıraya kadar 2.ile 5. karşılaştırmalı yapıdan karışık olanlar, 14.den 32.sıraya kadar çoğu tek 5.karşılaştırmalı yapı olarak çıkmıştır. Bununla 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı ile 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapının ortak özelliklerine sahip olan bağlantı ifadelerinin tek yapıların bağlantı ifadelerinden öğretim sırasında daha öncelikte olduğu görülmektedir. Örneğin, 2.sırada olan -고(go) için ' ve(yan yana koyma)' ile '-dikten sonra(sıra)' olarak Türkçede çoklu karşılıklı anlamlar ifade ederken Korecede benzer ifadeler olarak 've' için -(으)며 ((ı)myo), '-dikten sonra(sıra)' için -은 뒤에(ındye) olarak çoklu karşılıklı şekilde kullanılmaktadır.

Tablo 40. Kapsamlı kolaylıklı ortalama öncelik sırası

Karşılaştırmalı yapı	Bağlantı ifadeleri	Birleşik kolaylık	Semantik kolaylık	Sözdizimsel kolaylık	Kapsamlı kolaylık (ortalama)	Hata önemi	Sıklık	Öncelik (ortalama)
1	-지만(ciman)	5.4	6.2	4.9	5.5	7.3	4.7	5.8
2+5	-고(go:yan yana koyma)	3.6	6.2	4.9	4.9	5.1	6.0	5.3
2+5	-(으)면 (myon:koşul)	3.6	2.1	4.1	3.3	5.1	5.8	4.7
2+5	-아/어서(a/oso:sebep)	3.6	2.1	3.3	3.0	5.1	5.6	4.6
2+5+4	-는데(nında:zaman)	3.0	2.1	4.9	3.3	4.9	5.5	4.6

2+5	-(으)면서 ((ı)myonso)	3.6	4.1	1.6	3.1	5.1	5.3	4.5
2+5	-고(go:sıra)	3.6	4.1	1.6	3.1	5.1	5.1	4.4
2+5	-아서(so:sıra)	3.6	4.1	1.6	3.1	5.1	4.9	4.4
2+5	-(으)니/(으)니까 (niga:sebep)	3.6	2.1	4.9	3.5	5.1	4.2	4.3
2+5	-도록(dorok)	3.6	2.1	3.3	3.0	5.1	4.6	4.2
2+5	-다가 (daga:değişme)	3.6	4.1	2.4	3.4	5.1	3.7	4.1
2+5	-는데 (nında:karşıtlık)	3.6	2.1	3.3	3.0	5.1	1.5	3.2
2+5	-게(ge)	3.6	2.1	3.3	3.0	5.1	1.3	3.1
5	-(이)나(na)	2.7	6.2	4.1	4.3	1.5	3.3	3.0
5	-아야(ya)	2.7	2.1	3.3	2.7	1.5	4.4	2.8
5	-아도(varsayım)	2.7	2.1	4.1	3.0	1.5	4.0	2.8
5	-거나(gona)	2.7	2.1	4.1	3.0	1.5	3.8	2.8
2+5	-아서 (so:araç,yöntem)	3.6	2.1	2.4	2.7	5.1	0.4	2.8
5	-든지(dınci)	2.7	2.1	4.1	3.0	1.5	3.5	2.6
5	-(으)며((ı)myo)	2.7	6.2	4.1	4.3	1.5	2.0	2.6
5	-자(ca)	2.7	4.1	0.8	2.5	1.5	2.8	2.3
5	-(으)므로((ı)mıro)	2.7	2.1	3.3	2.7	1.5	2.6	2.2
5	-(으)려고((ı)ryogo)	2.7	2.1	1.6	2.1	1.5	3.1	2.2
5	-아도(do:karşıtlık)	2.7	6.2	4.1	4.3	1.5	0.6	2.1

5	-(으)니((ı)ni:durum)	2.7	2.1	2.4	2.4	1.5	2.4	2.1
5	-자마자(camaca)	2.7	4.1	2.4	3.1	1.5	1.7	2.1
5	-(으)려면 ((ı)ry-omyon)	2.7	2.1	2.4	2.4	1.5	2.2	2.0
5	-(으)러 ((ı)ro)	2.7	2.1	1.6	2.1	1.5	1.9	1.8
5	-더라도(dorado)	2.7	2.1	4.1	3.0	1.5	1.0	1.8
5	-(으)ㄹ지라도 ((ı)ljirado)	2.7	2.1	4.1	3.0	1.5	0.8	1.7
5	-느라고(nırago)	2.7	2.1	0.8	1.9	1.5	1.1	1.5
5	고(go:araç,yöntem)	2.7	2.1	2.4	2.4	1.5	0.2	1.4
Toplam		100	100	100	100	100	100.	100

Tablo 41. Ortak özellikleri olan bağlantı ifadeleri

Bağlantı ifadeleri	2.‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapının özelliği	5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapının özelliği
-고(go)	ve (yan yana koyma)	-(으)며 ((ı)myo)
	-ıp	-아/어서(a/oso)
	-dikten sonra	-(으)ㄴ 뒤에(ınduie)
-(으)면 (myon)	-sa	
	-ınca	-(으)니까 ((ı)nigga)
-아/어서 (so)	-dığı için	-(으)니까 ((ı)nigga)/ 기 땨문에(giddemune)
	-ıp	-고(go)
-는데 (nınde)	-ırken	-(으)ㄹ 때(ılde)/ -(으)면서((ı)myonso)
	Da	-지만(ciman)
	-arak	

-(으)면서 (myonso)		
	-ırken	-(으)ㄹ 때(ıldde)/ 다가(daga)/ -는데(nınde)
-(으)니 /(으)니까 (nigga)	-dığı için	-아서(so)/ 기 땨문에(giddemune)
	-ınca	-(으)면((ı)myon
-도록 (dorok)	-ıncaya kadar	-(으)ㄹ 때까지(ılddeggaci)
	-mak için	-(으)려고 ((ı)ryogo)/(으)러(ro)/(으)려면 ((ı)ryomyon)
-다가 (daga)	-ırken	-(으)ㄹ 때(ılde) / -는데(nınde)/ --(으)면서((ı)myonso)
	-ıp	-아/어서(a/oso)

4.2.2.2. BAĞLANTI İFADELERİ ÖĞRETİM SIRASINDA ÖNCELİK VE AĞIRLIK

Ağırlıkta 10.sıraya kadar --지만(ciman), -(으)면(myon), -아/어서(a/oso:sebep), -(으)면서(myonso), -고(go:yan yana koyulma), -는데(nınde), -고(go:sıra), -아/어서(a/oso:sıra), -도록(dorok) ve –(으)니/니까(nigga:sebep) sırayla çıkmıştır. Eşit seviyeleri anlatırken kullanılan -지만(ciman)1.sırada yer alarak 5.sıradaki -고(go)'dan(yan yana koyulma) hata önemi'nde daha yüksek olup ağırlık oranında en yüksekte çıkmıştır. Sebep bildiren -아/어서(a/oso) 3.sırada yer almış, sıra ifade eden 8.sıradaki -아/어서(a/oso)'dan ağırlıkta daha yüksek olarak çıkmıştır. Yan yana koyulma anlamlı 5.sıradaki -고(go), sıra ifade eden 7. sıradaki -고(go) 'dan ağırlıkta daha yüksek olarak çıkmıştır. Sebep bildiren 3.sıradaki -

-아/어서(a/oso), 10.sıradaki -(으)니까 ((ı)nigga)'dan ağırlıkta daha yüksek olarak çıkmıştır. 4.sıradaki -는데(nınde:durum), 12.sıradaki -는데(nınde:karşıt,karşı)'den ağırlıkta daha yüksek olarak çıkmıştır. 16.sıradaki -아/어도(a/odo:varsayım), 32.sıradaki -아/어도(a/odo:karşıt,karşı)'dan ağırlıkta daha yüksek olarak çıkmıştır.

Tablo 42. Bağlantı ifadelerinin ağırlığı

Sıra	Karşılaştırmalı yapı	Bağlantı ifadeleri	Kapsamlı Zorluk	Hata Önemi	Sıklık	Ağırlık
1	1	-지만	2.1	7.3	4.7	4.7
1	2+5	-(으)면	3.1	5.1	5.8	4.7
1	2+5	-아/어서(sebep)	3.2	5.1	5.6	4.7
4	2+5	-(으)면서	3.1	5.1	5.3	4.5
4	2+5	-고(yan yana koyulma)	2.3	5.1	6	4.5
4	2+5+4	-는데(durum)	3	4.9	5.5	4.5
7	2+5	-고(sıra)	3.1	5.1	5.1	4.4
7	2+5	-아/어서(sıra)	3.1	5.1	4.9	4.4
9	2+5	-도록	3.2	5.1	4.6	4.3
10	2+5	-(으)니/니까(sebep)	2.9	5.1	4.2	4.1
11	2+5	-다가(değişme)	3	5.1	3.7	3.9
12	2+5	-는데(karşıt, karşı)	3.2	5.1	1.5	3.3
13	2+5	-게	3.2	5.1	1.3	3.2
14	5	-아/어야	3.3	1.5	4.4	3.1
15	2+5	-아/어서(araç, yöntem)	3.3	5.1	0.4	3

16	5	-아/어도(varsayım)	3.2	1.5	4	2.9
17	5	-거나	3.2	1.5	3.8	2.8
18	5	-(으)려고	3.6	1.5	3.1	2.7
18	5	-든지	3.2	1.5	3.5	2.7
20	5	-자	3.4	1.5	2.8	2.5
20	5	-(으)므로	3.3	1.5	2.6	2.5
22	5	-(으)나	2.6	1.5	3.3	2.4
22	5	-(으)니 (durum)	3.4	1.5	2.4	2.4
22	5	-(으)려면	3.4	1.5	2.2	2.4
25	5	-(으)러	3.6	1.5	1.9	2.3
26	5	-느라고	3.7	1.5	1.1	2.1
6	5	-자마자	3.1	1.5	1.7	2.1
28	5	-(으)며	2.6	1.5	2	2
29	5	-더라도	3.2	1.5	1	1.9
30	5	-(으)ㄹ지라도	3.2	1.5	0.8	1.8
31	5	-고 (araç,yöntem)	3.4	1.5	0.2	1.7
32	5	-아/어도(karşıt,karşı)	2.6	1.5	0.6	1.5
	Toplam		100	100	100	100

Öncelikte ve Ağırlıkta 32 dilbilgisi ifadesinden 21 tanesi aynı ya da benzer sırada görülmüş ve yüzde 62.5 uyum oranı göstermiştir. Önceliktense Ağırlıkta daha yüksek olanlar -(으)면(myon:3-1),-아/어서(a/oso:sebep,4-1), -(으)면서(myonso:6-4), -(으)려고(ry-ogo:22-18), -(으)려면(ryomyon:27-22), -(으)러(ryo:28-25) ve -느라고(nırago:31-26)

olarak görülmüştür. Bunlar, derste öncelik sırasında düşük olmalarına rağmen o konu için ağırlıklı öğretimde gerekli görülmektedir.

Önceliktense Ağırlıkta daha düşük olanlar ise -고(go:yan yana koyulma 2-4), -(으)나(na:14-22), -(으)며(myo:19-28) ve -아/어도(a/odo:karşıt,karşı 24-32) olarak görülmüştür.

Tablo 43. Bağlantı ifadelerinin öncelik sırası ile ağırlık sırasının kıyaslanması

Öncelik Sırası	Bağlantı ifadeleri	Ağırlık Sırası	Bağlantı ifadeleri
1	-지만 (ciman)	1	-지만 (ciman)
2	-고 (go:yan yana koyulma)	1	-(으)면 (myon)
3	-(으)면 ((ı)myon)	1	-아/어서(a/oso:sebep)
4	-아/어서(a/oso:sebep)	4	-(으)면서 ((ı)myonso)
4	-는데 (nında:durum)	4	-고(go:yan yana koyulma)
6	-(으)면서 ((ı)myonso)	4	-는데(nında:durum)
7	-고(go:sıra)	7	-고(go:sıra)
7	-아/어서(a/oso:sıra)	7	-아/어서(a/oso:sıra)
9	-(으)니/(으)니까((ı)nigga:sebep)	9	-도록 (dorok)
10	-도록 (dorok)	10	-(으)니/니까((ı)nigga:sebep)
11	-다가(daga:değişme)	11	-다가(daga:değişme)
12	-는데(nında:karşıt,karşı)	12	-는데(nında:karşıt,karşı)
13	-게 (ge)	13	-게 (ge)
14	-(으)나 ((ı)na)	14	-아/어야 (a/oya)
15	-아/어야 (a/oya)	15	-아/어서(a/oso:araç,yöntem)

15	-아/어도(a/odo:varsayım)	16	-아/어도(a/odo:varsayım)
15	-거나 (gona)	17	-거나 (gona)
15	-아/어서(a/oso:araç,yöntem)	18	-려고 (ryogo)
19	-든지 (dınci)	18	-든지 (dınci)
19	-(으)며 ((ı)myo)	20	-자(ca)
21	-자 (ca)	20	-(으)므로((ı)mıro)
22	-(으)므로 ((ı)mıro)	22	-(으)나 ((ı)na)
22	-(으)려고 ((ı)ryogo)	22	-(으)니 ((ı)ni:durum)
24	-아/어도(a/odo:karşıt,karşı)	22	-(으)려면 ((ı)ryomyon)
24	-(으)니((ı)ni:durum)	25	-(으)러 ((ı)ro)
24	-자마자 (camaca)	26	-느라고 (nırago)
27	-(으)려면 ((ı)ryomyon)	26	-자마자 (camaca)
28	-(으)러 ((ı)ro)	28	-(으)며 ((ı)myo)
28	-더라도 (dorado)	29	-더라도 (dorado)
30	-(으)ㄹ지라도((ı)ljirado)	30	-(으)ㄹ지라도 ((ı)ljirado)
31	-느라고 (nırago)	31	-고 (go:araç,yöntem)
32	-고(go:araç,yöntem)	32	-아/어도(a/odo:karşıt,karşı)

4.3. ÖĞRETİM FAKTÖRLERİ

4.3.1. ANKET SORGULAMA DEĞERLENDİRMESİ

Öğrencilerin genel öğretim tercihlerini araştırmak için sınıf faktörlerine dair anket sorgulamasıyla üç üniversiteden elde edilen toplam 152 veri incelenmiştir. Veriler, kağıt veya Google anket formu şeklinde toplanmıştır. Anketlerde okul, cinsiyet, Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1~hiç gerek yok 5), öğretim sırası(yazı 1-sözcük 2), açıklama yöntemi(tümdengelim 1- tümevarım 2), ders merkezciliği (öğretmen 1- öğrenci 2- ortak karışık 3), ders öğrenim tarzı (çıktı yönlendirme 1, karışık 2, girdi yönlendirme 3), en zor yapı(1.~6.) ve daha zor yapı(5. ve 6.) hakkında sorulan soruların cevapları sorgulanmıştır. Bununla öğrenci tercihleri incelemesi ile birlikte sınıf faktörleri arasındaki bağlantısallık ve karşılaştırmalı yapıya göre etkili olan sınıf faktörleri de analiz edilmiştir.

Öğrenci tercihleri incelemesinden çıkan sonuçlarda; öğrencilerin çoğunun kadın olduğu ve derste Türkçe anlatımın gerekli olduğu, öğretim sırasında sözcüklerden başlanması, açıklama yönteminde tümdengelimin kullanılması, derste ortak karışık(öğretmen ve öğrenci merkezciliği) merkezciliğin gerekliliği ve öğrenimde karışık(girdi,çıktı yönlendirme) tarzın tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca altı karşılaştırmalı yapıya göre dilbilgisi ifadelerinde en çok ‘5. Korecede çoklu karşılıklı’ yapıyla kıyasla ‘6. Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapıda zorluk hissedildiği görülmüştür.kul

Ankete katılan öğrencilerin okulları yüzde 29.5 oranıyla okul 1 ve yüzde 20.8 oranıyla okul 2, yüzde 49.6 oranıyla okul 3 olarak çıkmıştır.

(1) Cinsiyet

Ankete katılan öğrencilerin cinsiyetleri yüzde 86.6 oranıyla kadın ve yüzde 13.4 oranıyla erkek olarak çıkmıştır. Bununla öğrencilerin çoğunun kadın olduğu görülmüştür.

(2) Derste Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1~hiç gerek yok 5)

Ankete katılan öğrenciler, öğretimde Türkçe kullanım gereksinimini yüzde 11.4 oranıyla çok gerekli, yüzde 30.2 oranıyla gerekli, yüzde 40.3 oranıyla normal, yüzde 15.4 oranıyla gereksiz, yüzde 2.7 oranıyla hiç gereksiz seçmiştir. normal, gerekli, gereksiz, çok gerekli ve hiç gereksiz sırasıyla tercih etmişlerdir. Toplamda, gerekli olarak yüzde 41.6, normal yüzde 40,gereksiz olarak yüzde 18.1 şeklinde oylanmış ve en çok Türkçe gerekli olarak seçilmiştir.

(3) Öğretim sırası(yazı 1-sözcük 2)

Ankete katılan öğrenciler, öğretim sırasında yüzde 38.6 oranıyla yazıdan ve yüzde 61.4 oranıyla sözcükten başlamayı tercih etmiştir. Sözcükten başlamak isteyenler, yazıdan başlamak isteyenlerden daha çok çıkmıştır. Bunun yarısından fazla öğrencinin yeni ders içerikleri öğrendiğinde sözcükten yazıya doğru öğrenmeyi tercih ettiği görülmüştür.

(4) Açıklama yöntemi(Tümdengelim 1- Tümevarım 2)

Ankete katılan öğrenciler, ders içerikleri açıklama yönteminde yüzde 57.7 oranıyla tümdengelimi ve yüzde 42.3 oranıyla tümevarım yöntemini tercih etmiştir. Tümdengelim yöntemini isteyenler tümevarım yöntemini isteyenlerden biraz daha fazla çıkmıştır.

(5) Ders merkezciliği (Öğretmen 1- Öğrenci 2- Ortak karışık 3)

Ankete katılan öğrenciler, sınıf ortamındaki ders merkezciliği için yüzde 5.4 oranıyla öğretmen merkezciliği, yüzde 27.9 oranıyla öğrenci merkezciliği ve yüzde 66.7

oranıyla ortak karışık şeklinde olmasını tercih etmiştir. Ortak karışık, öğrenci merkezliliği, öğretmen merkezciliği sırasıyla en çok ortak karışık merkezciliği, en az öğretmen merkezciliği tercih ettiği görülmüştür. Bunun yarısından fazla öğrencinin ortak karışık merkezciliği tercih ettiği görülmüştür.

(6) Ders öğrenim tarzı (çıktı yönlendirme 1, karışık 2, girdi yönlendirme 3)

Ankete katılan öğrenciler, ders içerikleri öğrenim tarzında çıktı yönlendirme yüzde 31.5 oranıyla, karışık yüzde 57.7 oranıyla ve girdi yönlendirme yüzde 10.7 oranıyla tercih etmiştir. Karışık, çıktı yönlendirme ve girdi yönlendirme sırasıyla en çok karışık(girdi,çıktı) yönlendirme tarzın ve en az girdi yönlendirme tarzın tercih edildiği görülmüştür. Bununla, öğrencilerin yarısından fazlasının karışık(girdi,çıktı) yönlendirmeyi tercih ettiği görülmüştür.

(7) En zor yapı(1.~6.yapı)

Ankete katılan öğrenciler, dilbilgisi ifadelerinden psikolojik açıdan en zor yapı seçiminde yüzde 14.6 oranıyla 1.yapı, yüzde 2.9 oranıyla 2.yapı, yüzde 9.5 oranıyla 3.yapı, yüzde 9.5 oranıyla 4.yapı, yüzde 30.7 oranıyla 5.yapı, yüzde 32.8 oranıyla 6.yapıyı seçmiştir. Bununla, öğrencilerin psikolojik olarak Prator'un zorluk hiyerarşisi'nde en zor olan 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıdan ziyade en çok 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapıda zorlandığı görülmüştür. Ancak 4.'Türkçede bulunmayan' yapı ise en çok zorlanılanlar arasında 3.sırada görülmüştür. Bununla 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapının, Prator'un hiyerarşisindeki 4.'Türkçede bulunmayan' yapısından ayırt edilip analiz yapılmasının gerekliliği doğrulanmıştır.

(8) Daha zor yapı(5. ve 6.yapı)

Ankete katılan öğrenciler, dilbilgisi ifadelerinin 5. ve 6. karşılaştırmalı yapısı

arasında psikolojik açısından daha zor yapı seçiminde yüzde 43.7 oranıyla 5.yapı ve yüzde 56.3 oranıyla 6.yapıyı seçmiştir. Bu en zor yapı seçiminde de aynı sırayla görülüp öğrencilerin yarısından fazlasının 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapıdansa 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapıda zorlandığı görülmüştür. Bundan dolayı, 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapının zorlukta en ağırlıklı olduğu gözlemlendiği için özel bir şekilde bu yapıya bağlı öğretim modelinin geliştirilmesinin gereksinimi duyulmaktadır.

Tablo 44. Anket sorgulamasının cevap oranları

Değişken	Okul	Cinsiyet	Türkçe gereksinimi	Öğretim sırası	Açıklama yöntemi	Ders merkezciliği	Öğrenim tarzı	Daha zor yapı (5.ve 6.yapı arası)	En zor yapı
Seçenekler	Okul 1 44 (29.5)	Kadın 129 (86.6)	Çok gerekli 17 (11.4)	Yazıdan 56 (38.6)	Tümdengelim 86 (57.7)	Öğretmen merkezliği 8 (5.4)	Çıktı yönlendirme 47 (31.5)	5.yapı 62 (43.7)	1.yapı 20 (14.6)
	Okul 2 31 (20.8)	Erkek 20 (13.4)	Gerekli 45 (30.2)	Sözcükten 89 (61.4)	Tümevarım 63 (42.3)	Öğrenci merkezliliği 41 (27.9)	Karışık 86 (57.7)	6.yapı 80 (56.3)	2.yapı 4 (2.9)
	Okul 3 74 (49.7)		Normal 60 (40.3)			Ortak karışık merkezciliği 98 (66.7)	Girdi yönlendirme 16 (10.7)		3.yapı 13 (9.5)
			Gereksiz 23 (15.4)						4.yapı 13 (9.5)
			Hiç gereksiz						5.yapı 42 (30.7)

			4 (2.7)						
									6.yapı 45 (32.8)
Toplam	149	149	149	145	149	147	149	142	137

4.3.2. SINIF FAKTÖRLERİ ARASINDA BAĞLANTISALLIK ANALİZİ

Bütün seviyelerde değişkenleri arasındaki bağlantı analiz edilmiştir. okul ve cinsiyet, öğretim sırası, açıklama yöntemi, ders merkezciliği(öğretmen, öğrenci, ortak), ders öğrenim tarzı (çıktı yönlendirme, karışık, girdi yönlendirme), en zor yapı (1.yapı~6.yapı), daha zor yapı (5.ve 6.yapı arası) şeklinde öğrenci tercihleri sorgulanmıştır.

Süreksiz değişken olan sınıf faktörlerinin arasındaki bağlantısallığı **Ki-Kare testi(Chi-squared testi)** veya Fisher's Exact Testi ile analiz edilmiştir. Analiz hipotezler ise değişkenlerin arasında bağlantı olup olmadığına göre sıfır hipotezi ve alternatif hipotez olarak tanımlanmıştır.

H_0: Değişkenler arasında bağlantı yoktur.

H_1: Değişkenler arasında bağlantı vardır.

Anlamlılık düzeyine ise 0.05'e göre karar verilmiştir. Sonuç olarak okula göre cinsiyet, öğrenim tarzı, en zor yapı, daha zor seçiminde, cinsiyete göre en zor yapı

seçiminde, açıklama yöntemine göre Türkçe gereksiniminde, ders merkezciliğine göre öğrenim tarzında, en zor dilbilgisine göre daha zor dilbilgisi seçiminde bağlantı göstermiştir. Bununla değişkenler arasında sıfır hipotezi terk edilip alternatif hipotezinin geçerliliği saptanmıştır.

Tablo 45. Sınıf faktörleri arasındaki bağlantısallık analizi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	Öğretim sırası	Açıklama yöntemi	Ders merkez-ciliği	Öğrenim tarzı	En zor dilbilg-isi	Daha zor dil-bilg-isi	Türkçe gerek Sinimi
(χ^2) Cinsiyet	1							
Öğretim sırası	0.080	1						
Açıklama yöntemi	0.905	2.348	1					
Ders Merkezciliği	1.570	4.853	0.169	1				
Öğrenim tarzı	1.561	0.121	0.632	15.726*	1			
En zor dil-bilgisi	11.378*	5.630	4.326	14.253	10.044	1		
Daha zor dil-bilgisi	0.739	0.212	0.884	1.492	0.840	66.678***	1	
Türkçe ger-eksinimi	4.202	0.682	10.425*	5.857	7.684	17.726	4.857	1
Okul	8.560*	2.508	5.847	6.066	9.321*	20.377*	10.051**	9.166

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.2.1. OKULLARA GÖRE ANALİZ SONUÇLARI

Bağımsız değişken okul ise p-değerine göre bağımlı değişken olan cinsiyet ve öğrenim tarzı, en zor yapı ve daha zor yapı seçmesinde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. cinsiyette, okul 1'de erkek öğrenci oranı en az olup, okul 3'te en fazla oranda oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenim tarzında bütün okullar en çok karışık(girdi,çıktı) yöntemi tercih etmiştir. Fakat okul 2'de girdi yönlendirme yöntemi hiç tercih eden olmamıştır. En zor yapı seçmesinde okul 2, en çok 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapıyı; okul 3, en çok 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıyı seçmiştir. Daha zor yapı(5. ve 6.yapı arası) seçiminde de okul 2, en çok 6. yapıyı seçerken; okul 3, en çok 5. yapıyı seçmiştir.

Bunlar, okul 2 ve okul 3 arasında öğrenim tarzı, en zor yapı seçimi ve daha zor yapı seçimindeki farkları göstermiştir. Okul 2'nde, girdi yönlendirme öğrenim tarzının istenmediği ve 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapının en zor bulunduğu ve bunu 'Korecede çoklu karşılıklı' yapıdan daha zor bulunduğu görülmüştür. Okul 3'te, 'Korecede çoklu karşılığı olan' yapıyı en zor bulunduğu ve bunu 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapıdan daha zor buldukları görülmüştür.

Okullara göre cinsiyet oran farkını doğrulamak için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sonuç olarak Okul1'deki cinsiyet oranı, 42 kadın(yüzde 95.5), 2 erkek(yüzde 4.5) olarak gözlemlenmiştir. Okul 2'de 29 kadın (yüzde 93.5), 2 erkek (yüzde 6.5) olarak; Okul 3'te ise 58 kadın (yüzde 78.4), 16 erkek(yüzde 21.6) olarak ortaya çıkmıştır.

Okullara göre cinsiyet farkını doğrulanmak için **Ki-Kare testi**(Chi-squared testi)'ne göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Post hoc analiz sonucuna göre okul 1 ile okul 3 arasındaki fark doğrulanmıştır. Okul 1'de erkek öğrenci sayısı en azken, okul 3'te en fazla olduğu şeklinde aralarındaki fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 46. Okullara göre cinsiyet dağılımı birim: sıklık(yüzde)

		Cinsiyet				
		Kadın	Erkek	Toplam	χ^2	P
Okul	Okul 1.	42(95.5)	2(4.5)	44(100)		
	Okul 2	29(93.5)	2(6.5)	31(100)	8.561*	.016
	Okul 3	58(78.4)	16(21.6)	74(100)		
	Toplam	129(86.6)	20(13.4)	149		

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

Okullara göre ders öğrenim tarzı tercihlerinin oran farkını doğrulamak için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sonuç olarak okul 1'de tercihler, çıktı yönlendirme tarzı 16 kişi(yüzde 36.4), karışık tarz 24 kişi (yüzde 54.5) ve girdi yönlendirme tarzı ise 4 kişi (yüzde 9.1) olarak çıkmıştır. Okul 2'de Çıktı yönlendirme tarzı 7 kişi(yüzde 22.6), karışık tarzı 24 kişi (yüzde 77.4) ve girdi yönlendirme tarzı tercih edenler 0 kişi olarak; okul 3'te ise çıktı yönlendirme tarzı 24 kişi(yüzde 32.4), karışık tarz 38 kişi (yüzde 51.4) ve girdi yönlendirme tarzı 12 kişi (yüzde 16.2) olarak ortaya çıkmıştır.

Okullara göre ders öğrenim tarzı tercihlerinde farkları doğrulamak için Ki-Kare testi(Chi-squared testi)'ne göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Post hoc sonucuna göre okul

2 ile okul 3 arasında fark doğrulanmıştır. Okul 2'de girdi yönlendirme tarzı tercih eden hiç bulunmazken okul 3'te en fazla tercih edilerek aradaki fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 47. Okullara göre ders öğrenim tarzı tercihleri birim: sıklık(yüzde)

		Öğrenim Tarzı					
		Çıktı yönlendirme	Karışık	Girdi yönlendirme	Toplam	χ^2	P
Okul	Okul 1.	16(36.4)	24(54.5)	4(9.1)	44(100)		
	Okul 2.	7(22.6)	24(77.4)	0(0)	31(100)	9.321*	.032
	Okul 3	24(32.4)	38(51.4)	12(16.2)	74(100)		
	Toplam	47(31.5)	86(57.7)	16(10.7)	149		

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

Okullara göre karşılaştırmalı yapıdan en zor yapı(1.yapı~6.yapı) seçmesinin oran farkını doğrulamak için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, okul 1'de 1.yapıda 9 kişi(yüzde 23.1), 2.yapıda 0 kişi, 3.yapıda 3 kişi(yüzde 7.3), 4.yapıda 3 kişi(yüzde 7.7), 5.yapıda 12 kişi(yüzde 30.8) ve 6.yapıda 12 kişi (yüzde 30.8) olarak ortaya çıkmıştır. Okul 2'de 1.yapıda 4 kişi(yüzde 13.3), 2.yapıda 1 kişi(yüzde 3.3), 3.yapıda 7 kişi(yüzde 23.3), 4.yapıda 1 kişi(yüzde 3.3), 5.yapıda 4 kişi(yüzde 13.3) ve 6.yapıda 13 kişi (yüzde 43.3) olarak; Okul 3'te ise 1.yapıda 7 kişi(yüzde 10.3), 2.yapıda 3 kişi(yüzde 4.4), 3.yapıda 3 kişi(yüzde 4.4), 4.yapıda 9 kişi(yüzde 13.2), 5.yapıda 26 kişi(yüzde 38.2) ve 6.yapıda 20 kişi (yüzde 29.4) olduğu sonucu çıkmıştır.

Okullara göre en zor dilbilgisi seçmesinde farkları doğrulamak için **Ki-Kare testi**(Chi-squared testi)'ne göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Post hoc analiz sonucuna göre okul 2 ile okul 3 arasındaki fark doğrulanmıştır. Okul 2'de 6.'Türkçede bulunmayıp

Korecede bölünmüş olan' yapı seçimi en fazla olurken okul 3'te 5. 'Korecede çoklu karşılıklı' yapının seçimi en fazla olmuş ve aradaki fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 48. Okullara göre En Zor yapı(1.yapı~6.yapı)

		En zor yapı								
		1.yapı	2.yapı	3.yapı	4.yapı	5.yapı	6.yapı	Toplam	χ^2	P
Okul	Okul 1.	9(23.1)	0(0)	3(7.3)	3(7.7)	12(30.8)	12(30.8)	39(100)	20.377*	.025
	Okul 2.	4(13.3)	1(3.3)	7(23.3)	1(3.3)	4(13.3)	13(43.3)	30(100)		
	Okul 3	7(10.3)	3(4.4)	3(4.4)	9(13.2)	26(38.2)	20(29.4)	68(100)		
	Toplam	20 (14.6)	4(2.9)	13(9.5)	13(9.5)	42(30.7)	45(32.8)	137(100)		

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

Okullara göre daha zor yapı(5.yapı ve 6.yapı arası)in oran farkını doğrulamak için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sonuç olarak okul 1'de 5.yapıda 18 kişi(yüzde 42.9) ve 6.yapıda 24 kişi (yüzde 57.1) olarak; okul 2'de 5.yapıda 6 kişi(yüzde 20) ve 6.yapıda 24 kişi (yüzde 80) olarak; okul 3'te ise 5.yapıda 38 kişi(yüzde 55.2) ve 6.yapıda 32 kişi (yüzde 44.8) olarak ortaya çıkmıştır.

Okullara göre daha zor dilbilgisi(5.yapı ve 6.yapı arası) seçmesinde farkları doğrulamak için **Ki-Kare testi**(Chi-squared testi)'na göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Post hoc analiz sonucuna göre okul 2 ile okul 3 arasındaki fark doğrulanmıştır. Okul 2'de 6. 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapıda en fazla olurken okul 3'te 5. 'Korecede çoklu karşılıklı' yapıda en fazla şeklinde ortaya çıkarak aradaki fark görülmüştür.

Tablo 49. Okullara göre daha zor yapı(5.yapı ve 6.yapı arası) birim: sıklık(yüzde)

		Daha zor yapı				
		5.yapı	6.yapı	Toplam	χ^2	P
Okul	Okul 1.	18(42.9)	24(57.1)	42(100)		
	Okul 2.	6(20)	24(80)	30(100)	10.051**	.010
	Okul 3	38(55.2)	32(44.8)	70(100)		
	Toplam	62(43.7)	80(56.3)	142		

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.2.2. CİNSİYETE GÖRE ANALİZ SONUÇLARI

Bağımsız değişken cinsiyet ise p-değerine göre sadece en zor yapı seçiminde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Bunun dışında öğretim sırası, öğretim yöntemi, öğrenim tarzı, ders merkezciliği ve daha zor yapıda fark gözlemlenmemiştir.

Cinsiyete göre en zor yapının oran farkını doğrulamak için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sonuç olarak kadın öğrencilerde 1.yapıda 20kişi(yüzde 16.9), 2.yapıda 3 kişi(yüzde 2.5), 3.yapıda 13 kişi(yüzde 11), 4.yapıda 13 kişi(yüzde 9.3), 5.yapıda 31 kişi(yüzde 26.3) ve 6.yapıda 40 kişi (yüzde 33.9) olarak çıkmıştır. Erkek öğrencilerde ise 1.yapıda 0işi(yüzde 0), 2.yapıda 1 kişi(yüzde 5.3), 3.yapıda 0 kişi, 4.yapıda 2 kişi(yüzde 10.5), 5.yapıda 11kişi(yüzde 57.9) ve 6.yapıda 5 kişi (yüzde 26.3) olarak ortaya çıkmıştır.

Cinsiyete göre en zor dilbilgisi seçmesinde farkları doğrulamak için **Ki-Kare testi**(Chi-squared testi)'ne göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Post hoc analiz sonucuna göre de bu fark doğrulanmıştır. Kadın öğrencilerde 6.,5.,1.,3., 4. ve 2. yapı ve erkek öğrencilerde ise 5.,6.,4.,2. 3.ve 1. yapı sıralaması ortaya çıkmıştır. Kadın öğrenciler en zor yapıyı 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş' olarak belirtirken, erkek öğrenciler

5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapı olarak belirtmiştir. Öğrencilerin çoğu kadın öğrencilere göre en zor olan 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş’ yapıya, öğretimde daha çok önem verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Tablo 50. Cinsiyete göre en zor yapının seçmesi birim:sıklık(yüzde)

		En zor yapı								
		1.yapı	2.yapı	3.yapı	4.yapı	5.yapı	6.yapı	Toplam	χ^2	P
Cinsiyet	Kadın	20 (16.9)	3 (2.5)	13 (11)	11 (9.3)	31 (26.3)	40 (33.9)	118 (100)		
	Erkek	0(0)	1(5.3)	0 (0)	2 (10.5)	11 (57.9)	5 (26.3)	19 (100)	11.378*	.029
	Top-lam	20 (14.6)	4 (2.9)	13 (9.5)	13 (9.5)	42 (30.7)	45 (32.8)	137 (100)		

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.2.3. AÇIKLAMA YÖNTEMİNE GÖRE ANALİZ SONUÇLARI

Açıklama yöntemine göre Türkçe gereksiniminin oran farkını doğrulamak için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, yazıdan başlamayı tercih edenler; çok gerekli 12kişi(yüzde 14.3), gerekli 30 kişi(yüzde 35.7), normal 25 kişi(yüzde 29.8), gereksiz 13 kişi(yüzde 15.5) ve hiç gereksiz 4 kişi(yüzde 4.8) olarak çıkmıştır. Sözcükten başlamayı tercih edenler; çok gerekli 5kişi(yüzde 8.1), gerekli 13 kişi(yüzde 21), normal 34 kişi(yüzde 54.8), gereksiz 9 kişi(yüzde 14.5), hiç gereksiz 1 kişi(yüzde 1.6) olarak ortaya çıkmıştır.

Açıklama yöntemine göre Türkçe gereksinimi seçmesinde farkları doğrulamak için Ki-Kare testi(Chi-squared testi)'ne göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Post hoc analizi sonucunda da doğrulanmıştır. Bununla, tümdengelimi tercih edenler en çok 'Türkçe gerekli' seçeneğini, tümevarımı tercih edenler ise en çok 'normal' gerekli seçeneğini tercih etmiştir.

Tablo 51.Açıklama Yöntemine göre Türkçe Gereksinimi birim:sıklık(yüzde)

		Türkçe Gereksinimi							
		Çok gerekli	Gerekli	Normal	Gerek siz	Hiç gerek yok	Toplam	χ^2	P
Açıklama Yönt-emi	Tüm-dengelim	12 (14.3)	30 (35.7)	25 (29.8)	13 (15.5)	4 (4.8)	84 (100)		
	Tüme-varım	5 (8.1)	13 (21)	34 (54.8)	9 (14.5)	1 (1.6)	62 (100)	10.425	.033
	Toplam	17 (11.6)	43 (29.5)	59 (40.4)	22 (15.1)	5 (3.4)	146 (100)		

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.2.4. DERS MERKEZCİLİĞİNE GÖRE ANALİZ SONUÇLARI

Bağımsız değişken ders merkezciliği ise p-değerine göre sadece öğrenim tarzında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Bunun dışında cinsiyet, öğretim sırası, açıklama yöntemi, daha zor yapı ve en zor yapıda fark göstermemiştir.

Öğretmen merkezciliği tercih edenler en çok girdi yönlendirme yöntemi seçerken, öğrenci merkezciliği ve ortak karışık merkezciliği tercih edenler ise daha fazla karışık(girdi,çıktı) yönlendirme yöntemi seçtiği için aradaki fark bu şekilde ortaya çıkmıştır.

Ders merkezciliğine göre öğrenim tarzı tercihlerinin oran farkını doğrulamak için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmen merkezciliğinde çıktı yönlendirme tarzı 1 kişi(yüzde 12.5), karışık tarzı 3 kişi (yüzde 37.5) ve girdi yönlendirme tarzı 4 kişi (yüzde 50) tercih etmiştir.

Öğrenci merkezciliğinde çıktı yönlendirme tarzı 17 kişi(yüzde 41.5), karışık (girdi,çıktı) tarzı 20 kişi (yüzde 48.8) ve girdi yönlendirme tarzı 4 kişinin(yüzde 9.8) tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Ortak karışık merkezciliğinde çıktı yönlendirme tarzı 29 kişi(yüzde 29.6), karışık (girdi,çıktı) tarzı 61 kişi (yüzde 62.2) ve girdi yönlendirme tarzı 8 kişi (yüzde 8.2) tercih etmiştir.

Ders merkezciliğine göre öğrenim tarzı tercihlerinde farkları doğrulamak için Ki-Kare testi (Chi-squared testi)'ne göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Post hoc analiz sonucuna göre öğretmen merkezciliği ile öğrenci merkezciliği tercih edenler arasında ve öğretmen merkezciliği ile ortak karışık merkezciliği tercih edenler arasındaki farklar doğrulanmıştır.

Tablo 52. Ders merkezciliğine göre öğrenim tarzı tercihleri birim:sıklık(yüzde)

	Öğrenim Tarzı					
	Çıktı yönlendirme	Karışık	Girdi yönlendirme	Toplam	χ^2	P
Öğretmen merkezciliği	1(12.5)	3(37.5)	4(50)	8(100)		

Ders merkezciliği	Öğrenci merkezciliği	17(41.5)	20(48.8)	4(9.8)	41(100)	15.726*	.0109
	Ortak karşık merkezciliği	29(29.6)	61(62.2)	8(8.2)	98(100)		
	Toplam	47(32)	84(57.1)	16(10.9)	147(100)		

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.2.5. EN ZOR YAPIYA GÖRE ANALİZ SONUÇLARI

Bağımsız değişken en zor yapının seçimi ise p-değerine göre sadece daha zor yapı seçiminde anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Bunun dışında öğretim sırası, öğretim yöntemi, ders merkezciliği ve öğrenim tarzında fark göstermemiştir.

En zor yapı seçiminde 1.,3.,4. ve 6. yapıyı seçenlerin çoğu daha zor yapıda 6. yapı olan 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapıyı seçerken, en zor yapı seçiminde 5. yapıyı seçenlerin çoğu daha zor yapıda de 5.yapı olan 'Korecede çoklu karşılıklı' yapıyı seçmiştir.

En zor yapıya göre daha zor yapı(5.yapı ve 6.yapı arası)nın oran farkını doğrulamak için çapraz tablo analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, en zor 1.yapı seçmesinde daha zor 5.yapı 7kişi(yüzde 35) ve daha zor 6.yapı 13 kişi (yüzde 65) olarak çıkmıştır. En zor 2.yapı seçmesinde daha zor 5.yapı 2 kişi(yüzde 50) ve daha zor 6.yapı 2 kişi (yüzde 50) olarak; en zor 3.yapı seçmesinde daha zor 5.yapı 2 kişi(yüzde 16.7) ve daha zor 6.yapı 10 kişi (yüzde 83.3) olarak; en zor 4.yapı seçmesinde daha zor 5.yapı 7 kişi(yüzde 38.9) ve daha zor 6.yapı 11 kişi (yüzde 61.1) olarak ortaya çıkmıştır. En zor 5.yapı seçmesinde daha zor 5.yapı 39 kişi(yüzde 92.9) ve daha zor 6.yapı 3 kişi (yüzde 7.1) olarak; en zor

6.yapı seçmesinde daha zor 5.yapı 4 kişi(yüzde 9.1) ve daha zor 6.yapı 40 kişi (yüzde 90.9) olarak ortaya çıkmıştır.

En zor yapıya göre daha Zor dilbilgisi(5.yapı ve 6.yapı arası) seçmesinde farkları doğrulamak için Ki-Kare testi (Chi-squared testi)'ne göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Post hoc analiz sonucuna göre en zor yapı seçiminde 4.yapı ve 5.yapı, 6 yapıların seçenlerin daha zor yapı seçmesinde birbirlerinden anlamlı farklar doğrulanmıştır. En zor 4.yapı ve 6.yapı seçenlerin çoğu 6.yapıda daha zorluk hissettiği, en zor 5.yapı seçenlerin çoğu 5.yapıda daha zorluk hissettiği görülmüştür.

Tablo 53. En zor yapının seçimine göre daha zor yapı seçimi birim: sıklık(yüzde)

			Daha zor yapı				
			5.yapı	6.yapı	Toplam	χ^2	P
En yapı	Zor	1.yapı	7(35)	13(65)	20(100)		
		2.yapı	2(50)	2(50)	4(100)		
		3.yapı	2(16.7)	10(83.3)	12(100)	66.678***	5.652e-16
		4.yapı	6(46.2)	7(53.8)	13(100)		
		5.yapı	39(92.9)	3(7.1)	42(100)		
		6.yapı	4(9.1)	40(90.9)	44(100)		
		Toplam	60(44.4)	75(55.6)	135(100)		

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.3. KARŞILAŞTIRMALI YAPIYA GÖRE ETKİLİ SINIF FAKTÖRLERİ

Her karşılaştırmalı yapıda etkili olan sınıf faktörlerini araştırmak için temel, orta ve ileri seviyede 149 öğrencinin yaptığı anketle sınıf faktörleri **sahte değişkenli regresyon**(Dummy Multiple Regression) ile analizi yapılmıştır. Her bağımlı değişken için regresyon modelinin **determinasyon katsayısı**(coefficient of determination,R^2)'nı yükseltmek için **tüm altkümeler regresyonu**(all subset regression) yöntemi ile geçerli değişkenler seçilip analiz yapılmıştır.

Bu nedenle, nitel bağımsız değişkenler olarak; Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1~hiç gereksiz 5), öğretim sırası(yazı1-sözcük2), açıklama yöntemi(tümdengelim 1- tümevarımsal 2), ders merkezciliği (öğretmen 1- öğrenci 2- ortak karışık 3), ders öğrenim tarzı (çıktı yönlendirme 1, karışık 2, girdi yönlendirme 3), en zor yapı(1.~6.) ve daha zor yapı(5. ve 6.) değişkenleri ile analiz yapılmıştır.

Analiz hipotezleri ise sınıf faktörleri değişkenlerinin karşılaştırmalı yapıda etkileri olup olmadığına göre sıfır hipotezi ve alternatif hipotezi olarak tanımlanmıştır.

H_0: Sınıf faktörleri, karşılaştırmalı yapının puanını etkilemez.

H_1: Sınıf faktörleri, karşılaştırmalı yapının puanını etkiler.

Anlamlılık düzeyinde ise 0.05'e göre karar verilmiştir. Sonuç olarak bütün yapılarda regresyon modeli anlamlı farkı göstermiştir.

4.3.3.1.'TÜRKÇE VE KORECEDE AYNI' YAPIDA ETKİLİ OLAN SINIF FAKTÖRLERİ

Tüm altkümeler regresyonu yöntemi ile 1.'Türkçe ve Korecede aynı' yapıda geçerli sınıf faktörleri olan 'Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1 ~ Hiç gereksiz 5)' ve 'öğrenim tarzı(çıktı yönlendirme 1, karışık 2, girdi yönlendirme 3)'nın etkisi **sahte değişkenli regresyon** ile analiz edilmiştir.

Sonuç olarak regresyon modeli anlamlı farkı gösterip **determinasyon katsayısı**(R^2)' yaklaşık yüzde 18.5(düzeltilmiş determinasyon katsayısı yüzde 14.7) olarak çıkmıştır($R^2 \fallingdotseq .185$,düzeltilmiş$R^2 \fallingdotseq .147$). **Durbin-Watson değeri** 1.808 olarak 2'ye yakın gösterdiğinden artıkların bağımsızlığı varsayımında sorun olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. **Varyans enflasyon faktörü(**Variance inflation factor,VIF**)** de 10'dan düşük olup çoklu eşdoğrusallık(multicollinearity) sorunu olmadığı doğrulanmıştır.

Regresyon katsayısının anlamlılığı doğrultusunda çıktı yönlendirme tarzı ve girdi yönlendirme tarzı arasındaki anlamlı farkı ($\beta \fallingdotseq -0.381$, $p<.001$) göstermiştir. Öğrenim tarzında girdi yönlendirme tarzı seçenler, çıktı yönlendirme tarzı seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha düşük puan göstermiştir.

Tablo 54. Sınıf faktörlerinin 'Türkçe ile aynı' yapıya etkileri

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	*T(p)*	Anlam-lılık Düzeyi (p)	Varyans Enflasyon Faktörü
'Türkçe ile aynı' yapı		B	Ortalama Standart Hata	β			
	(Inter-cept)	42.427	1.799	NA	23.571	< 2e-16 ***	

	tur[22]2	-1.671	1.842	-0.127	-0.907	0.366	1.007
	tur3	-2.161	1.764	-0.175	-1.225	0.223	
	tur4	0.607	2.066	0.036	0.294	0.769	
	öğn[23]2	0.355	1.181	0.028	0.301	0.763	1.011
	öğn3	-8.144	2.040	-0.381	-3.992	0.000 ***	
F(p)= 4.88, Determinasyon katsayısı R^2 0.185, Düzeltilmiş Determinasyon katsayısı R^2 0.147, D-W(Durbin-Watson)= 1.808, p-değeri 0.000							

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.3.2. 'TÜRKÇEDE ÇOKLU KARŞILIKLI' YAPIDA ETKİLİ OLAN SINIF FAKTÖRLERİ

Tüm altkümeler regresyonu yöntemi ile 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapıda geçerli sınıf faktörleri olan Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1 ~ Hiç gereksiz 5) ve en zor yapı(1.~6.)'in etkisi **sahte değişkenli regresyon** ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak regresyon modeli anlamlı farkı gösterip **determinasyon katsayısı**(R^2)' yaklaşık yüzde 24.5(düzeltilmiş determinasyon katsayısı yüzde 18.2) olarak çıkmıştır ($R^2 \fallingdotseq .245$, düzeltilmiş $R^2 \fallingdotseq .182$). **Durbin-Watson değeri** 1.898 olarak 2'ye yakın gösterdiğinden artıkların bağımsızlığı varsayımında sorun olmadığı değerlendirilmiştir.**Varyans enflasyon faktörü(**VIF**)** de 10'dan düşük olup çoklu eşdoğrusallık sorunu olmadığı doğrulanmıştır.

Regresyon katsayısının anlamlılığı doğrultusunda Türkçe kullanım gereksiniminde çok gerekli 1 ile gerekli 2 ($\beta \fallingdotseq 0.334$, $p<.05$) ve gereksiz 4 arasında ($\beta \fallingdotseq 0.382$,

[22] tur (Türkçe kullanım gereksinimi'nin kısaltması)

[23] öğn(Öğrenim tarzı'nın kısaltması)

p<.01) doğru orantılı şekilde anlamlı farkı göstermiştir. En zor yapıda 1.yapı ve 3.'Türkçe ile farklı' yapı arasında (β≒-0.229, p<.05) ters orantılı şekilde anlamlı farkı göstermiştir. Türkçe kullanım gereksiniminde 'gerekli' ve, 'gereksiz ' seçimlerini yapanlar, 'çok gerekli' seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha yüksek puan göstermiştir. En zor yapı seçiminde 3.'Türkçe ile farklı' yapıyı seçenler, 1.yapıyı seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha düşük puan göstermiştir.

Standartlaştırılmış katsayıların büyüklüğüne göre kıyaslanınca Türkçe kullanım gereksiniminde gereksiz 4, gerekli 2 ve en zor yapıda 3.'Türkçe ile farklı' yapı değişkenlerinin bu sırayla 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapıyı etkilediği doğrulanmıştır.

Tablo 55. Sınıf faktörlerinin 'Türkçede çoklu karşılıklı' yapıya etkileri

Bağımlı değişken 'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı	Bağımsız değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar β	*T(p)*	Anlamlılık Düzeyi (p)	Varyans Enflasyon Faktörü
		B	Ortalama Standart Hata				
	(Intercept)	32.695	2.33213	NA	14.02	< 2e-16 ***	
	tur2	5.002	2.140	0.334	2.337	0.021 *	1.020
	tur3	3.091	2.010	0.235	1.538	0.127	
	tur4	6.781	2.358	0.382	2.875	0.004 **	
	tur5	3.763	3.909	0.095	0.963	0.338	
	en[24]3	-7.829	3.306	-0.229	-2.368	0.019 *	1.020
	en4	-3.759	2.418	-0.168	-1.555	0.123	

[24] en (En zor yapı)

	en5	3.428	1.800	0.247	1.905	0.059 .
	en6	0.414	1.791	0.030	0.232	0.817

F(p)= 3.908, Determinasyon katsayısı R^2 0.245, Düzeltilmiş Determinasyon katsayısı R^2 0.182, D-W(Durbin-Watson)= 1.793, p-değeri : 0.000

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.3.3. 'TÜRKÇE'İLE FARKLI' YAPIDA ETKİLİ OLAN SINIF FAKTÖRLERİ

Tüm altkümeler regresyonu yöntemi ile 3.'Türkçe ile farklı' yapı değişkeninde geçerli sınıf faktörleri değişkenleri olan Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1 ~ hiç gereksiz 5) ve ders merkezciliği (öğretmen 1- öğrenci 2- ortak karışık 3), ders öğrenim tarzı (çıktı yönlendirme 1, karışık 2, girdi yönlendirme 3), en zor yapı(1.~6.) ve daha zor yapı(5.ve 6.)'in etkisi **sahte değişkenli regresyon** ile analiz edilmiştir.

Sonuç olarak regresyon modeli anlamlı farkı gösterip determinasyon katsayısı(R^2)' yaklaşık yüzde 37.6(düzeltilmiş **determinasyon katsayısı** yüzde 29.4) olarak çıkmıştır ($R^2 \fallingdotseq .376$, düzeltilmiş $R^2 \fallingdotseq .294$). Durbin-Watson değeri 1.869 olarak 2'ye yakın gösterdiğinden artıkların bağımsızlığı varsayımında sorun olmadığı değerlendirilmiştir. **Varyans enflasyon faktörü(**VIF**)** de 10'dan düşük olup çoklu eşdoğrusallık sorunu olmadığı doğrulanmıştır.

Regresyon katsayısının anlamlılığı doğrultusunda Türkçe kullanım gereksiniminde çok gerekli 1 ile hiç gereksiz 5 arasında ($\beta \fallingdotseq -0.227$, p<.05) ters orantılı şekilde anlamlı farkı göstermiştir. En zor yapı seçmesinde 1.yapı ile 2.yapı ($\beta \fallingdotseq 0.173$, p<.05), 3.yapı ($\beta \fallingdotseq 0.195$, p<.05), 4.yapı ($\beta \fallingdotseq 0.368$, p<.001), 5.yapı ($\beta \fallingdotseq 0.706$, p<.001) ve 6.yapı

arasında (β ≒ 0.553, p<.001) doğru orantılı şekilde anlamlı farkı göstermiştir. daha zor yapı seçmesinde 5.yapı ile 6.yapı arasında (β ≒ 0.318, p<.01) doğru orantılı şekilde anlamlı farkı göstermiştir.

Türkçe kullanım gereksiniminde 'hiç gereksiz' seçimini yapanlar, 'çok gerekli' seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha düşük puan göstermiştir. En zor yapı seçiminde 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' yapı, 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı ve 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapıyı seçenler, 1. yapıyı seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha yüksek puan göstermiştir. Daha zor yapı seçmesinde 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapıyı seçenler, 5. yapıyı seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha yüksek puan göstermiştir.

Standartlaştırılmış katsayıların büyüklüğüne göre kıyaslanınca 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' yapı ve daha zor yapı seçmesinde 6. 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapı, Türkçe kullanım gereksiniminde 'hiç gereksiz' ve en zor yapı seçiminde 3.'Türkçe ile farklı' yapı, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı değişkenlerinin bu sırayla 3.'Türkçe ile farklı' yapıyı etkilediği doğrulanmıştır.

. Tablo 56. Sınıf faktörlerinin 'Türkçe ile farklı' yapıya etkileri

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	*T(p)*	Anlamlılık Düzeyi	Vryans Enflasyon Faktörü
'Türkçe ile farklı' yapı		B	Ortalama Standart Hata	β		(p)	
.	(Intercept)	22.802	4.482	NA	5.087	1.58e-06 ***	

tur2	2.678	2.483	0.136	1.079	0.283	1.034
tur3	-0.534	2.355	-0.029	-0.227	0.820	
tur4	2.976	2.777	0.125	1.072	0.286	
tur5	-11.221	4.364	-0.227	-2.571	0.011 *	
mer[25]2	-0.924	3.242	-0.044	-0.285	0.776	1.085
mer3	4.290	2.956	0.222	1.452	0.149	
öğn2	2.024	1.592	0.112	1.271	0.206	1.073
öğn3	-3.116	2.667	-0.109	-1.168	0.245	
en2	9.804	4.669	0.173	2.100	0.038 *	1.120
en3	6.924	3.365	0.195	2.057	0.042 *	
en4	10.849	2.835	0.368	3.826	0.000 ***	
en5	13.221	2.481	0.706	5.328	5.64e-07 ***	
en6	10.500	2.220	0.553	4.728	7.01e-06 ***	
daha[26]6	5.623	2.069	0.318	2.717	0.007 **	1.528

F(p)= 4.575, Determinasyon katsayısı R^2 0.376, Düzeltilmiş Determinasyon katsayısı R^2 0.294, D-W(Durbin-Watson)= 1.869, p-değeri 2.064e-06

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.3.4. ‘ TÜRKÇEDE BULUNMAYAN ’ YAPIDA ETKİLİ OLAN SINIF FAKTÖRLERİ

Tüm altkümeler regresyonu yöntemi ile 4.‘Türkçede bulunmayan’ yapıda geçerli sınıf faktörleri olan Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1 ~ hiç gereksiz 5) ve en zor yapı(1.~6.yapı)’in etkilerini doğrulamak için **sahte değişkenli regresyon** ile analiz yapılmıştır.

[25] mer (Ders merkezciliği)

[26] daha (Daha zor yapı 5. ve 6.)

Sonuç olarak regresyon modeli anlamlı farkı gösterip **determinasyon katsayısı**(R^2)' yaklaşık yüzde 17.5 (düzeltilmiş determinasyon katsayısı yüzde 10.8 olarak çıkmıştır ($R^2 \fallingdotseq .175$, düzeltilmiş $R^2 \fallingdotseq .108$). Durbin-Watson değeri 2.138 olarak 2'ye yakın gösterdiğinden artıkların bağımsızlığı varsayımında sorun olmadığı değerlendirilmiştir. **Varyans Enflasyon Faktörü** de 10'dan düşük olup çoklu doğrusallık sorunu olmadığı doğrulanmıştır.

Regresyon katsayısının anlamlılığı doğrultusunda Türkçe kullanım gereksiniminde 'çok gerekli' ile 'gerekli' arasında ($\beta \fallingdotseq 0.335$, $p<.05$) doğru orantılı şekilde anlamlı farkı göstermiştir. En zor yapı seçmesinde 2.yapı ($\beta \fallingdotseq -0.230$, $p<.01$) ters orantılı şekilde anlamlı farkı göstermiştir. Türkçe kullanım gereksiniminde 'gerekli' seçimini yapanlar, 'çok gerekli' seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha yüksek puan göstermiştir. En zor yapı seçiminde 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapıyı seçenler, 1.yapıyı seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha düşük puan göstermiştir.

Standartlaştırılmış katsayıların büyüklüğüne göre kıyaslanınca Türkçe kullanım gereksiniminde 'gerekli 2', en zor yapı seçmesinde '2.yapı'nın bu sırayla 4. 'Türkçede bulunmayan' yapıyı etkilediği doğrulanmıştır.

Tablo 57. Sınıf faktörlerinin 'Türkçede bulunmayan' yapıya etkileri

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	*T(p)*	Anlamlılık Düzeyi (p)	Varyans enflasyon faktörü
'Türkçede bulunmayan' yapı		B	Ortalama Standart Hata	β			
	(Intercept)	37.165	1.53880	NA	24.152	<2e-16 ***	
	tur2	3.217	1.362	0.335	2.361	0.020 *	1.018
	tur3	2.116	1.314	0.236	1.610	0.110	
	tur4	-0.368	1.601	-0.028	-0.230	0.818	1.015
	tur5	-2.122	2.428	-0.085	-0.874	0.384	

en2	-6.558	2.657	-0.230	-2.468	0.015 *
en3	-2.117	1.883	-0.111	-1.124	0.263
en4	-2.557	1.662	-0.159	-1.538	0.127
en5	-1.704	1.202	-0.182	-1.417	0.159
en6	0.204	1.201	0.021	0.170	0.865

F(p)= 2.622, Determinasyon katsayısı R^2 0.175, Düzeltilmiş Determinasyon katsayısı R^2 0.108, D-W(Durbin-Watson)= 2.138, p-değeri 0.008

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.3.5. 'KORECEDE ÇOKLU KARŞILIKLI' YAPIDA ETKİLİ OLAN SINIF FAKTÖRLERİ

Tüm altkümeler regresyonu yöntemi ile 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıda geçerli sınıf faktörleri olan Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1 ~ hiç gereksiz 5), ders öğrenim tarzı(çıktı yönlendirme 1, karışık 2, girdi yönlendirme 3)', en zor yapı(1.~6.yapı)'in etkilerinin **sahte değişkenli regresyon** ile analizi yapılmıştır.

Sonuç olarak regresyon modeli anlamlı farkı gösterip **determinasyon katsayısı**(R^2)' yaklaşık yüzde 18.4(düzeltilmiş determinasyon katsayısı yüzde 10.1) olarak çıkmıştır($R^2 \fallingdotseq .184$, düzeltilmiş $R^2 \fallingdotseq .101$). Durbin-Watson değeri 1.731 olarak 2'ye yakın gösterdiğinden artıkların bağımsızlığı varsayımında sorun olmadığı değerlendirilmiştir. **Varyans enflasyon faktörü** de 10'dan düşük olup çoklu eşdoğrusallık sorunu olmadığı doğrulanmıştır.

Regresyon katsayısının anlamlılığı doğrultusunda Türkçe kullanım gereksiniminde çok gerekli 1 ile hiç gereksiz 5 arasında ($\beta \fallingdotseq -0.309$, p<.01) ters orantılı şekilde anlamlı farkı göstermiştir. En zor yapı seçmesinde 1.yapı ile 4.yapı ($\beta \fallingdotseq 0.279$, p<.01)

doğru orantılı şekilde anlamlı farkı göstermiştir. Türkçe kullanım gereksiniminde 'hiç gereksiz' seçenler, 'çok gerekli' seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha düşük puan göstermiştir. En zor yapı seçiminde 'Türkçede bulunmayan' yapıyı seçenler, 1. yapıyı seçenlere kıyasla bu yapıda anlamlı bir şekilde daha yüksek puan göstermiştir.

Standartlaştırılmış katsayıların büyüklüğüne göre kıyaslanınca Türkçe kullanım gereksiniminde 'hiç gereksiz 5', en zor yapı seçmesinde 4.yapının bu sırayla 'Korecede çoklu karşılıklı' yapıyı etkilediği doğrulanmıştır.

Tablo 58. Sınıf faktörlerinin 'Korecede çoklu karşılıklı' yapıya etkileri

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar		Anlamlılık Düzeyi	Varyans Enflasyon Faktörü
'Korecede çoklu karşılıklı' yapı		B	Ortalama Standart Hata	β	*T(p)*	(p)	
	(Intercept)	35.43517	3.44675	NA	10.281	< 2e-16 ***	
	tur2	-0.869	2.773	-0.048	-0.313	0.754	1.031
	tur3	-0.272	2.668	-0.016	-0.102	0.918	
	tur4	3.021	3.088	0.140	0.978	0.330	
	tur5	-15.507	5.188	-0.309	-2.989	0.003 **	
	öğn2	-1.746	1.724	-0.104	-1.013	0.313	1.037
	öğn3	-1.178	2.910	-0.041	-0.405	0.686	
	en3	0.533	3.388	0.016	0.157	0.875	1.030
	en4	8.303	3.322	0.279	2.499	0.014 *	
	en5	1.972	2.392	0.113	0.824	0.411	
	en6	0.956	2.356	0.056	0.406	0.685	

F(p)= 2.237, Determinasyon katsayısı R^2 0.184, Düzeltilmiş Determinasyon katsayısı R^2, 0.101 D-W(Durbin-Watson)= 1.731, p-değeri 0.021

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.3.6. 'TÜRKÇEDE BULUNMAYIP KORECEDE BÖLÜNMÜŞ OLAN' YAPIDA ETKİLİ OLAN SINIF FAKTÖRLERİ

Tüm altkümeler regresyonu yöntemi ile 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapıda geçerli sınıf faktörleri olan Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1~ hiç gereksiz 5), ders merkezciliği (öğretmen 1- öğrenci 2- ortak karışık 3), ders öğrenim tarzı (çıktı yönlendirme 1, karışık 2, girdi yönlendirme 3), En zor yapı(1.~6.) ve daha zor yapı(5. ve 6.)'in etkisi **sahte değişkenli regresyon** ile analiz edilmiştir.

Sonuç olarak Regresyon modeli anlamlı farkı gösterip **determinasyon katsayısı**(R^2)' yaklaşık yüzde 36.9(düzeltilmiş determinasyon katsayısı yüzde .275) olarak çıkmıştır ($R^2 \fallingdotseq .369$, düzeltilmiş $R^2 \fallingdotseq .275$). Durbin-Watson değeri 2.163 olarak 2'ye yakın gösterdiğinden artıkların bağımsızlığı varsayımında sorun olmadığı değerlendirilmiştir. **Varyans enflasyon faktörü** de 10'dan düşük olup çoklu eşdoğrusallık sorunu olmadığı doğrulanmştır.

Regresyon katsayısının anlamlılığı doğrultusunda Türkçe kullanım gereksiniminde çok gerekli 1 ile gereksiz 4 arasında ($\beta \fallingdotseq 0.299$, $p<.05$) doğru orantılı şekilde anlamlı fark göstermiştir. Ders merkezciliğinde öğretmen merkezciliği ile öğrenci merkezciliği arasında ($\beta \fallingdotseq -0.790$ $p<.001$) ve ortak karışık merkezciliği arasında ($\beta \fallingdotseq -0.599$ $p<.01$) ters orantılı şekilde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Öğrenim tarzında çıktı yönlendirme tarzı ve karışık yönlendirme tarzı arasında ($\beta \fallingdotseq 0.186$ $p<.05$) doğru orantılı şekilde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. En Zor yapı seçmesinde 1.yapı ile 3.'Türkçe ile farklı' yapı arasında ($\beta \fallingdotseq 0.310$, $p<.01$) ve 4.'Türkçede bulunmayan' yapı arasında ($\beta \fallingdotseq 336$, $p<.01$) ve 5. 'Korecede çoklu karşılıklı' yapı arasında ($\beta \fallingdotseq 0.391$, $p<.01$) ve

6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapı arasında (β≒0.254, p<.05) arasında doğru orantılı şekilde anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Türkçe kullanım gereksiniminde gereksiz tercihini yapanlar çok gerekli yapıyı seçenlerden; Ders öğrenim tarzında karışık yönlendirme tarzı tercih edenler çıktı yönlendirme tarzı seçenlerden; En zor yapıyı seçmede ise 3., 4., 5., 6. yapıyı seçenler 1. yapıyı seçenlere kıyasla bu yapıda daha yüksek puan göstermiştir. Ders merkezciliğinde öğrenci merkezciliği ya da ortak karışık merkezciliği tercih edenler öğretmen merkezciliği seçenlerden 6.yapıda daha düşük puan göstermiştir.

Standartlaştırılmış katsayıların büyüklüğüne göre kıyaslanınca öğrenci merkezciliği, ortak karışık merkezciliği, en zor yapıyı seçmede 5. ‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapı, 4. ‘Türkçede bulunmayan’ yapı, 3 ‘Türkçe ile farklı’ yapı, Türkçe kullanım gereksiniminde gereksiz, en zor yapıyı seçmede 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapı, ders öğrenim tarzında karışık yönlendirme tarzının bu sırayla ‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapıyı etkilediği doğrulanmıştır.

Tablo 59. Sınıf faktörlerinin ‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapıya etkileri

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar β	*T(p)*	Anlamlılık Düzeyi (p)	Varyans Enflasyon Faktörü
		B	Ortalama Standart Hata				
‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapı	(Intercept)	37.32660	4.516	NA	8.264	8.88e-13 ***	
	tur2	-2.071	2.248	-0.125	-0.921	0.359	1.045
	tur3	0.941	2.099	0.061	0.448	0.654	
	tur4	6.335	2.524	0.299	2.510	0.013 *	
	tur5	-2.190	3.885	-0.054	-0.564	0.574	
	mer2	-13.903	3.630	-0.790	-3.830	0.000 ***	1.073

	mer3	-10.060	3.460	-0.599	-2.907	0.004 **	
	öğn2	2.881	1.404	0.186	2.052	0.042 *	1.065
	öğn3	-4.522	2.788	-0.157	-1.622	0.108	
	en2	-2.663	4.125	-0.058	-0.646	0.520	1.131
	en3	8.468	2.795	0.310	3.030	0.003**	
	en4	8.734	2.648	0.336	3.298	0.001 **	
	en5	6.242	2.221	0.391	2.810	0.006**	
	en6	4.221	1.991	0.254	2.120	0.036 *	
	daha6	1.518	1.877	0.100	0.809	0.420	1.524
F(p)= 3.94, Determinasyon katsayısı R^2 0.369, Düzeltilmiş Determinasyon katsayısı R^2 0.275, D-W(Durbin-Watson)= 2.163, p-değeri 2.776e-05							
(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)							

Bağımsız değişken olan Türkçe kullanım gereksinimi, ders merkezciliği, ders öğrenim tarzı, en zor yapı seçmesi, daha zor yapı seçmesi karşılaştırmalı yapıyı etkilemiştir. Öğretim sırası ve açıklama yöntemi değişken ise etkilememiştir.

Sonuç olarak; 1.yapıda etkili değişken ders öğrenim tarzı etkeni, 2.yapıda Türkçe kullanım gereksinimi ve en zor yapı etkeni, 3.yapıda Türkçe kullanım gereksinimi, en zor yapı etkeni ve daha zor yapı etkeni, 4.yapıda ve 5.yapıda Türkçe kullanım gereksinimi ve en zor yapı etkeni, 6.yapıda ise ders merkezciliği, ders öğrenim tarzı, türkçe kullanım gereksinimi ve en zor yapı etkeni olarak ortaya çıkmıştır. Bununla Sınıf faktörlerine göre karşılaştırmalı yapının puanında sıfır hipotezi terk edilip alternatif hipotezinin geçerliliği saptanmıştır.

Türkçe kullamım gereksinimi ise 1.yapı dışında diğer yapıların hepsini etkilemiştir. ‘çok gerekli’dense 2.yapıda ‘gerekli’ ve ‘gereksiz’i seçenlerin puanı daha

yüksek çıkmıştır. 3.yapıda ‘hiç gereksiz’i seçenlerin puanı düşük çıkmıştır. 4.yapıda ‘gerekli’yi seçenlerin puanı yüksek çıkmıştır. 5.yapıda ‘hiç gereksiz’i seçenlerin puanı düşük çıkmıştır. 6.yapıda ‘gereksiz’i seçenlerin puanı yüksek çıkmıştır.

Ders merkezciliği ise 6. yapıyı etkilemiştir. Öğretmen merkezciliğindense öğrenci merkezciliği ve ortak karışık merkezciliği seçenlerin puanı daha düşük çıkmıştır.

Ders öğrenim tarzı ise 1.yapı ve 6.yapıları etkilemiştir. 1.yapıda çıktı yönlendirmenin yerine girdi yönlendirme seçenlerin puanı düşük çıkmıştır. 6.yapıda çıktı yönlendirme yerine karışık yönlendirmeyi seçenlerin puanı yüksek çıkmıştır.

En zor yapı seçmesi ise 1.yapı dışında diğer yapıların hepsinde etkilemiştir. 2.yapıda en zor 1. yapıdansa 3. yapıyı seçenlerin puanı daha düşük çıkmıştır. 3.yapıda en zor 1. yapıdansa 2.yapı, 3.yapı, 4.yapı, 5.yapı ve 6. yapıyı seçenlerin puanı yüksek çıkmıştır. 4.yapıda en zor 1. yapıdansa 2. yapıyı seçenlerin puanı düşük çıkmıştır. 5.yapıda en zor 1. yapıdansa 4. yapıyı seçenlerin puanı yüksek çıkmıştır. 6.yapıda en zor 1. yapıdansa 3 yapı, 4.yapı, 5. yapı ve 6. yapıyı seçenlerin puanı yüksek çıkmıştır.

Daha zor yapı seçmesi ise 3. yapıyı etkilemiştir. 3.yapıda daha zor 5. yapıdansa 6. yapıyı seçenlerin puanı yüksek çıkmıştır.

Tablo 60. Sınıf faktörlerinin karşılaştırmalı yapıya göre etkileri

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Oran ilişkisi	Sonuç
1. T=K	Ders öğrenim tarzı (Girdi 3/ Üretim1) ***	ters orantılı	Çıktı öğrenim yöntemindense girdi öğrenim yöntemini tercih edenlerin puanı 1.yapıda daha düşüktür.

2. T>K	Türkçe kullanım gereksinimi(gerekli 2/çok gerekli 1)*	doğru orantılı	Çok gerekli yerine gerekli tercih edenlerin puanı 2.yapıda daha yüksektir.
	Türkçe kullanım gereksinimi(gereksiz 4/çok gerekli 1) **	doğru orantılı	Çok gerekli yerine gereksiz tercih edenlerin puanı 2.yapıda daha yüksektir.
	En zor yapı 3./1.*	ters orantılı	En zor yapıyı 1.yapıdansa 3. yapıyı seçenlerin puanı 2.yapıda daha düşüktür.
3. T≠K	Türkçe kullanım gereksinimi(hiç gereksiz 5 / çok gerekli 1) *	ters orantılı	Çok gerekli yerine hiç gereksiz tercih edenlerin puanı 3.yapıda daha düşüktür.
	En zor yapı 2./1.*	doğru orantılı	En zor yapı olan 1. yapıdansa 2.yapı seçenlerin puanı 3.yapıda daha yüksekti.
	En zor yapı 3./1.*	doğru orantılı	En zor yapı olan 1. yapıdansa 3.yapı seçenlerin puanı 3.yapıda daha yüksekti.
	En zor yapı 4./1.***	doğru orantılı	En zor yapı olan 1. yapıdansa 4.yapı seçenlerin puanı 3.yapıda daha yüksektir.
	En zor yapı 5./1.***	doğru orantılı	En zor yapı olan 1. yapıdansa 5.yapı seçenlerin puanı 3.yapıda daha yüksektir.
	En zor yapı 6./1.***	doğru orantılı	En zor yapı olan 1. yapıdansa 6.yapı seçenlerin puanı 3.yapıda daha yüksektir.
	Daha zor yapı 6./5. **	doğru orantılı	Daha zor yapı olan 5. yapıdansa 6.yapı seçenlerin puanı 3.yapıda daha yüksektir.
4.T yok /K var	Türkçe kullanım gereksinimi (gerekli 2/çok gerekli 1) *	doğru orantılı	Çok gerekli yerine gerekli tercih edenlerin puanı 4.yapıda daha yüksektir.
	En zor yapı 2./1.*	ters orantılı	En zor yapı olan 1. yapıdansa 2.yapı seçenlerin puanı 4.yapıda daha düşüktür.
5. T<K	Türkçe kullanım gereksinimi (hiç gereksiz 5 /çok gerekli 1) **	ters orantılı	Çok gerekli yerine hiç gereksiz tercih edenlerin puanı 5.yapıda daha düşüktür.
	En zor yapı 4./1.*	doğru orantılı	En zor yapı olan 1. yapıdansa 4.yapı seçenlerin puanı 5.yapıda daha yüksektir.

6. T yok / K" var	Türkçe kullanım gereksinimi (gereksiz 4 /çok gerekli 1) *	doğru orantılı	Çok gerekli yerine gereksiz tercih edenlerin puanı 6.yapıda daha yüksektir.
	Ders merkezciliği (Öğrenci 2 /Öğretmen 1) ***	ters orantılı	Öğretmen merkezciliği yerine öğrenci merkezciliği tercih edenlerin puanı 6.yapıda daha düşüktür.
	Ders merkezciliği (Ortak karışık 3 /Öğretmen 1) **	ters orantılı	Öğretmen merkezciliği yerine ortak karışık merkezciliği tercih edenlerin puanı 6.yapıda daha düşüktür.
	Ders öğrenim tarzı 2/1*	doğru orantılı	Çıktı yönlendirme yerine karışık yönlendirme tercih edenlerin puanı 6.yapıda daha yüksektir.
	En zor yapı 3./1. **	doğru orantılı	En zor yapı olan 1.yapıdansa 3.yapı seçenlerin puanı 6.yapıda daha yüksektir.
	En zor yapı 4./1. **	doğru orantılı	En zor yapı olan 1.yapıdansa 4.yapı seçenlerin puanı 6.yapıda daha yüksektir.
	En zor yapı 5./1. **	doğru orantılı	En zor yapı olan 1. yapıdansa 5.yapı seçenlerin puanı 6.yapıda daha yüksektir.
	En zor yapı 6./1.*	doğru orantılı	En zor yapı olan 1. yapıdansa 6.yapı seçenlerin puanı 6.yapıda daha yüksektir.

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.3.7. TÜRKÇE KULLANIM GEREKSİNİMİ ANALİZİ

Karşılaştırmalı yapıya göre Türkçe kullanım gereksinimi(çok gerekli 1~ hiç gereksiz 5) değişkeninde etkili olan karşılaştırmalı yapıyı araştırmak için **çoklu regresyon**(multiple regression) ile anket ve test puanları analiz yapılmıştır. Önce regresyon modelinin **determinasyon katsayısı**nı(R^2) yükseltmek için **tüm alt küme regresyonu** yöntemi ile geçerli değişkenler seçilmiştir. Bundan 1.'Türkçe ile aynı' yapı, 2.'Türkçede

çoklu karşılıklı' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' ve 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapının değişkenleri ile analiz yapılmıştır.

Analiz hipotezleri ise karşılaştırmalı yapı değişkenlerinin Türkçe kullanım gereksinimine etkileri olup olmadığına göre sıfır hipotezi ve alternatif hipotezi olarak tanımlanmıştır.

H_0: Karşılaştırmalı yapı değişkenleri, Türkçe kullanım gereksinimini etkilemez.

H_1: Karşılaştırmalı yapı değişkenleri, Türkçe kullanım gereksinimini etkiler.

Anlamlılık düzeyinde ise 0.05'e göre karar verilmiştir. Sonuç olarak regresyon modeli anlamlı farkı gösterip **determinasyon katsayısı**(R^2)' yaklaşık yüzde 9.7 düzeltilmiş determinasyon katsayısı yüzde 6.4 olarak çıkmıştır ($R^2 = .097$, düzeltilmiş $R^2 = .064$). Durbin-Watson değeri 2.035 olarak 2'ye yakın gösterdiğinden artıkların bağımsızlığı varsayımında sorun olmadığı değerlendirilmiştir. **Varyans enflasyon faktörü**(VIF) de 10'dan düşük olup çoklu eşdoğrusallık sorunu olmadığı doğrulanmıştır.

Regresyon katsayısının anlamlılığı doğrultusunda 1.'Türkçe ile aynı' yapı($\beta = 0.212$, $p<.05$) ve 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapının ($\beta = 0.186$, $p<.05$) doğru orantılı şeklinde Türkçe kullanım gereksiniminde anlamlı farkı göstermiştir. ve 3.'Türkçe ile farklı' yapı($\beta = -0.269$, $p<.01$)in ters orantılı şeklinde Türkçe kullanım gereksiniminde anlamlı farkı göstermiştir.

Karşılaştırmalı yapıya göre Türkçe kullanım gereksiniminde sıfır hipotezi terk edilip alternatif hipotezinin geçerliliği saptanmıştır. 3.'Türkçe ile farklı' yapının puanı yükseldikçe Türkçe kullanım gereksiniminin arttığı görülmüştür. 1.'Türkçe ile aynı' yapı

ve 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapının puanı yükseldikçe Türkçe kullanım gereksiniminin azaldığı görülmüştür.

Standartlaştırılmış katsayılar tablo büyüklüğüne göre kıyaslanınca 3.‘Türkçe ile farklı’ yapı, 1.‘Türkçe ile aynı’ yapı ve 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ’ yapının sırasıyla doğrulanmıştır.

Tablo 61. Karşılaştırmalı yapının Türkçe kullanım gereksinimine etkisi

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış katsayılar β	*T(p)*	Anlamlılık Düzeyi (p)	Varyans enflasyon faktörü
		B	Ortalama Standart Hata				
Türkçe kullanım gereksinimi	(Intercept)	2.643	0.819	NA	3.226	0.001 **	
	1.yapı	0.028	0.011	0.212	2.361	0.019 *	1.232
	2.yapı	0.005	0.010	0.044	0.518	0.605	1.127
	3.yapı	-0.027	0.009	-0.269	-2.829	0.005 **	1.380
	4.yapı	-0.0215	0.017	-0.101	-1.241	0.216	1.011
	6.yapı	0.019	0.009	0.186	2.121	0.035 *	1.169
F(p)= 2.946, Determinasyon katsayısı R^2 0.097, Düzeltilmiş Determinasyon katsayısı R^2 0.064, D-W(Durbin-Watson)= 2.035, p-değeri 0.014							

(*p<.05 ** p<.01 *** p<.001)

4.3.4. KARŞILAŞTIRMALI YAPILARIN ÖĞRETİM FAKTÖRLERİNİN ÖZELLİKLERİ

Tüm karşılaştırmalı yapılara göre yapılan bütün araştırmaların sonucu olarak; çeşitli hiyerarşiler, **hata çözümlemesi** sonuçları, ders kitaplarındaki öğretim içerikleri, değerlendirme alanları ve sınıf faktörleri ile her yapının özelliği sunulmuştur. Bunun için

ağırlık sırasına göre; 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapı, 6.‘Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan’ yapı, 2.‘Türkçede çoklu karşılıklı’ yapı, 4.‘Türkçede bulunmayan’ yapı, 1.‘Türkçe ile aynı’ yapı ve 3.‘Türkçe ile farklı’ yapı sırasıyla öneri sunulmuştur.

(1) 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapı

Hiyerarşilerin sıralanmasında, 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapının özelliği, yazı hatalarının sayısı, hata türü sayısı ve ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı için ilk sırada yer almıştır. Test puanına göre zorluk, öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu için 2.sırada ve **birleşik zorluk hiyerarşisi** için 3.sırada yer almıştır. Ancak yazıdaki zorlukta 5. sırada ve anadil konuşucularının hata önemi değerlendirmesinde 6. sırada yer almıştır.

Bununla birlikte bu yapıda, ders içerikleri ve hata sayısı en çok olmasına rağmen, öğrenci için orta düzeyde zorluk barındırır ve anadil konuşucuları tarafından iletişim açısından yapılan hataların, benzer ifadeleri taşıması ve esas anlamın çoğu zaman anlaşılır olması sebebiyle hata önemi’nde en düşük olarak değerlendirilmiştir. Sonuçta hem ağırlık hem öncelikte hepsi 1.sırada yer almıştır.

Tablo 62.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapının hiyerarşileri

Hiyerarşiler	Sıra
Yazı hatalarının sayısı	1. sıra
Hata türü sayısı	1.sıra
Yazıdaki zorluk	5. sıra
Test puanına göre zorluk.	2. sıra
Öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu	2. sıra
Birleşik zorluk hiyerarşisi	3. sıra
Anadil konuşucularının hata önemi değerlendirmesi	6. sıra

Ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı	1.sıra
Ağırlık hiyerarşisi	1. sıra
Öncelik hiyerarşisi	1. sıra

Öğrenci yazı **hata çözümlemesi**nde ‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapıda en çok yapıldığı görülen hatalar, 12 kriter ve 683 dilbilgisi türü olarak incelenmiştir. Tüm seviyelerde en çok hata, Benzer dilbilgisi ifadelerinde en çok ‘-dığı için’ ve sonra ‘-ıp’ için Korecede karşılığı olanlarda görülmüştür. İkinci olarak en çok hata; temel seviyede benzer çekim eklerinde, orta seviyede benzer yüklemlerde, ileri seviyede ise benzer yüklemlerde ve benzer adlarda görülmüştür. Üçüncü olarak en çok hata; temel seviyede kişi zamirlerinde, orta seviyede benzer adlarda, ileri seviyede benzer çekim eklerinde görülmüştür. Seviye ilerledikçe, en çok hata görülen benzer dilbilgisi ifadelerinde hatalar gittikçe azalırken; benzer yüklemler, benzer adlar, benzer belirtme sıfatları, niteleme sıfatları ve bağlaçlardaki hatalar daha da artmıştır. İleri seviye öğretimde bunlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Üç üniversitenin ders kitaplarında bulunan ‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapının temel, orta ve ileri seviyede 74 tür 296 adet dilbilgisi ifadesi, çekim ekleri, isim çekim ekleri ve sıfatların niteleyici biçimleri sırasıyla daha çok temel seviyede verilirken en çok kullanılan dilbilgisi ifadeleri olan ‘-dığı için’ 14 tane, ‘-ebil’ 11 tane, ‘-ırken’ 10 tane, ’-sa da’ 10 tane, ‘diyeane, ‘ayrıca’ 8 tane, ‘-a/-e’ 8 tane, ‘-mak için’ 7 tane, ‘mi’ 7 tane ve ‘sadece’ 6 tane olarak görülmüştür. Bu dilbilgisi ifadelerinin öğretiminde, benzer ifadelerin farkları hakkında detaylı bir açıklama yapılması gerekmektedir.

Tablo 63. ‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapının en çok görülen öğretim içerikleri

(74tür 296 adet)	Sayıı	Temel	Orta	İleri
-dığı icin	14	아서(aso), (으)니까 (nigga), 기 때문에 (giddemune)	느라고(nırago), 는 탓에(nıntase), 고 해서(goheso), 는 바람에 nınbarame) 는지(nınji), 아서 그런지(asogıronji)	다 보니 그로 인해 (dabonigıroinhe), 불가피하다 (bulgapihada), 으니 만큼 (ınimankım), 고 하니(gohani), 까닭에(kkadalge)
-abilir	11	(으)ㄹ줄 알다 ((ı)ljulalda), (으)ㄹ수 있다 ((ı)lsuitda), (으)ㄹ만하다 ((ı)lmanhada), 아도 되다 (adodoida)	(으)면 되다((ı)myondoida), (으)ㄹ지도 모르다 ((ı)ljidomorda), (으)ㄹ걸요((ı)kgolyo), (으)ㄹ거다((ı)lgoda), (으)ㄹ수가 있다((ı)lsugaitda)	되(doi), (으)ㄹ 법하다 ((ı)lbophada)
-ırken	10	-는데(nınde), (으)ㄹ 때((ı)ldde), 는 동안(nındonan)	다가(daga), 는 길에(nıngile), 다가도(dagado), 는 김에(nıngime)	는 가운데 (nıngaunde) 노라면(noramyon), 다가 보면 (dagabomyon)
-sa da	10	아도(ado)	는다고 해도(nındagohedo), (으)나마나(ınamana)	는다손 치더라도 (nındasonçidorado), 기로서니(girosoni), 는

				한이 있더라도 (nınhaniitdorado), (으)ㄹ지라도 ((ı)ljirado), (으)니 쩌니해도 ((ı)niocconihedo), (으)ㄹ지언정 ((ı)ljioncong), (으)ㄴ 들((ı)ndıl)
Diye	9	(으)라고((ı)rago), 는다고(nındago), 냐고(nyago),자고(cago),달라고(da-lago)	다고 해서(dagoheso), (으)라고 해서/(ı)ragoheso)	는답시고 (nındapsigo), 게 하려고 (geharyogo)
Ayrıca	8	기도 하다 (gidohada)	는 데다가(nındedaga), (으)ㄹ 뿐만 아니라 ((ı)lppunmananira), 이며(imyo), 도 이지만(doiciman)	(으)ㄹ뿐 더러 ((ı)lppundoro), 기도 하다 (gidohada), 거니와(goniva)
-a/-e	8	에(e), 에게(ege), 한테(hante), 께(gge), (으)로((ı)ro)	더러(doro), 보고(bogo), 에다가(edaga)	
-mak için	7	(으)러((ı)ro), (으)려고((ı)ryogo),	고자(goca), 도록 하다(dorokhada),	게끔(gekkım)

		(으)려면((ı)ry-omyon)	자면(camyon)	
mı?	7	아요(ayo), 나요(nayo), 지요(jiyo)?	-	건가요(gongayo)?,다고요(dagoyo)?,다니요(danyo)?, 는다면서요(nındamyonsoyo)?	
Sadece	6	만(man)	만으로는(manıronın)	는다 뿐이지 (nındappuniji), (으)ㄹ따름이다 ((ı)lddarımida), (으)ㄹ뿐이다 ((ı)lppunida) 는다 뿐이지 (nındappuniji)

Sınıf faktörleri analizinde, bu yapıda puanı düşük olanlar, Türkçe kullanım gereksiniminde çok gerekli yerine hiç gereksiz'i tercih etmiştir. Puan yükseldikçe en zor yapı seçmesinde 1. yapıdansa 4.yapı seçilmiştir.

(2) 6. 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapı

Hiyerarşilerin sıralanmasında, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapının özelliği; yazıdaki zorluk, test puanına göre zorluk, öğrencilerde **öğrenim psikolojik zorluk** ve **birleşik zorluk hiyerarşisi** için tümünde de 1.sırada yer almıştır,

ancak anadil konuşucularının değerlendirmesinde 3.sırada ve yazı hatalarının sayısı ile hata türü sayısı için 4.sırada yer almıştır. Ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısında 6.sırada yer almıştır.

Bununla, bu yapının ders içerikleri ve hata sayısı düşük olmasına rağmen en yüksek zorluğu gösterip anadil konuşucuları için orta hata önemi olarak değerlendirilip ağırlıkta 2.sırada ve öncelikte 6.sırada görülmektedir.

Tablo 64..'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapının hiyerarşileri

Hiyerarşiler	Sıra
Yazı hatalarının sayısı	4.sıra
Hata türü sayısı	4.sıra
Yazıdaki zorluk	1. sıra
Test puanına göre zorluk.	1. sıra
Öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu	1. sıra
Birleşik zorluk hiyerarşisi	1. sıra
Anadil konuşucularının hata değerlendirmesi	3. sıra
Ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı	6. sıra
Ağırlık hiyerarşisi	2. sıra.
Öncelik hiyerarşisi	6. sıra

Öğrenci yazı **hata çözümlemesi**nde 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapının en çok yapıldığı görülen hatalar 3 kriter, 11 tür olarak incelenmiştir. Tüm seviyelerde görülen en çok hatanın -은(ın)/는(nın) ile -이(i)/가(ga)'nın birbirleriyle karıştırılmasında yapıldığı ve ileri seviyeye gelindiğinde hataların daha çok arttığı görülmektedir. -이(i)/가(ga)'nın yanlış kullanılması durumunun -은(ın)/는(nın)'ın yanlış kullanılması durumundan iki kat daha fazla gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Öğretimde

bunların arasındaki farkın açık ve detaylı bir şekilde açıklanması ve öğrencilerin bunların kullanımına iyice alışmaları gerekmektedir. İkinci olarak en çok hata, temel seviye ve orta seviyede dinleyici için -아요(ayo) çekim ekinin kullanımında gereksiz yere fazla kullanıldığı görülmüştür. Üçüncü olarak -던(don) artgörünümlü görünüş öncül son eki kullanımında en çok hata görülen dilbilgisi ifadelerinin -았더군요(atdogunyo)--더군요(dogunyo) ve -았던(atdon)-던(don) olduğu çıkmıştır.

Üç üniversitenin ders kitaplarında bulunan 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan ' yapının temel, orta ve ileri seviyede 5 kriter ve 13 tür olarak art-görünümlü görünüş ekleri(-던(don) çekim ekleri), yardımcı fiiller ve isim çekim ekleri sırasıyla en çok örnek orta seviyede belirtilmiştir. İsim çekim ekleri için Türkçede olmayan özneden sonra gelen isim çekim ekleri arasında 4 çeşit vardır. Türkçede olmayan artgörünümlü görünüş eklerinden çekim eki, bağlantı ifadelerinde hep 2 çeşit vardır. Türkçede olmayan yardımcı fiillerin arasında 2 çeşit olarak ders kitaplarında görülmüştür.

Sınıf faktörleri analizinde, bu yapıda puan yükseldikçe Türkçe kullanım gereksiniminde çok gerekli yerine gereksiz tercih edilmiştir ve En Zor yapı seçiminde 1. yapıdansa 3.,4.,5.,6.yapı seçilmiştir. Ayrıca ders öğrenim tarzında çıktı yönlendirmeyi tercih edenlere göre karışık yönlendirme tercih edilmiştir. Bu yapıda puanı düşük olanlar için Türkçe gereksinimi artmıştır ve ders merkezciliğinde öğretmen merkezciliği tercih edenlere göre öğrenci merkezciliği ve ortak karışık merkezciliği yöntemi tercih edilmiştir.

(3) 2. 'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı

Hiyerarşilerin sıralanmasında, 2. Türkçede çoklu karşılıklı' yapının özelliği; anadil konuşucularının değerlendirmesinde 1.sırada, ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı için 2. sırada, test puanına göre zorlukta 3.sırada, öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu ile birleşik zorluk için 5.sırada, yazı hatalarının sayısı ile Hata türü sayısı, yazıdaki zorlukta en düşük olan 6.sırada yer almıştır. Bu yapıda ders kitaplarındaki sıklık yüksek olmasına rağmen öğrenci hatalarında sıklıkta en düşük ve birleşik zorlukta da 5.olarak düşük çıkmıştır, ancak anadil konuşucuları tarafından hata önemi 'nde en yüksek çıkmıştır. Bununla anadil konuşucularının esas anlamların iletilmesinde anlam yanlışlıklarına karşı çok olumsuz bakışından kaynaklandığı görülmektedir. Buradan iletişimde en önemli unsurun dilbilgisinden ziyade asıl anlamın doğru iletilmesinin gerekliliği görülmektedir. Ağırlıkta 3.sırada ve öncelikte 3.sırada görülmektedir.

Tablo 65.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapının hiyerarşileri

Hiyerarşiler	Sıra
Yazı hatalarının sayısı	6.sıra
Hata türü sayısı	6.sıra
Yazıdaki zorluk	6.sıra
Test puanına göre zorluk.	3.sıra
Öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu	5.sıra
Birleşik zorluk hiyerarşisi	5.sıra
Anadil konuşucularının hata değerlendirmesi	1.sıra
Ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı	2.sıra
Ağırlık hiyerarşisi	3.sıra.
Öncelik hiyerarşisi	3.sıra

Öğrencilerin yazı **hata çözümlemesi**nde 'Türkçede çoklu karşılıklı' yapının en

çok yapıldığı görülen hataları 1 kriter ve 2 tür olarak incelenmiştir. Temel ve orta seviyelerde bulunan dilbilgisi ifadelerinde hata çıkmıştır. Hataların sayısı çok azdır. Bunun nedeni ise öğrencilerin bu yapıda bulunan ifadeleri yazıda pek kullanmamasıdır.

Üç üniversitenin ders kitaplarında bulunan 'Türkçede çoklu karşılıklı' yapının temel, orta ve ileri seviyede 5 kriter ve 36 tür dilbilgisi ifadesi, İsim çekim ekleri, çekim ekleri, öncül soneki ve sıfatların niteleyici biçimleri sırasıyla en çok temel seviyede gösterilmiştir.

Sınıf faktörleri analizinde, Türkçe kullanım gereksiniminde bu yapıda puan yükselince çok gerekli yerine gerekli ve gereksiz tercih edilmiştir. Düşük puanlılar için en zor yapı seçiminde, 1.yapıya kıyasla 3.yapı seçilmiştir.

(4) 4. 'Türkçede bulunmayan' yapı

Hiyerarşilerin sıralanmasında, 4.'Türkçede bulunmayan' yapının özelliği; yazıdaki zorluk ve **birleşik zorluk hiyerarşisi** için 2.sırada yer almıştır. Yazı hatalarının sayısı ve hata türü sayısı, öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu'na göre 3.sırada yer almıştır. Ancak test puanına göre zorluk ile anadil konuşucularının değerlendirmesinde 4.sırada yer almıştır. Ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı için 5. sırada yer almıştır.

Bu yapının ders kitaplarındaki sıklığı 5.sırada olurken öğrencinin hata sıklığında 3.sırada yer alıp birleşik zorlukta 2. sırada ve anadil konuşucuları tarafından hata önemi için 4.sırada yer alarak düşük çıkmıştır. Bu ders kitaplarında düşük sıklık ve düşük hata önemi olmasına rağmen öğrenci hata sıklığında biraz daha yüksek sırayı gösterip

2.yüksek zorluk ile **ağırlık hiyerarşisi**'nde 4.sırada ve **öncelik hiyerarşisi**'nde 5.sırada yer almıştır.

Tablo 66. 'Türkçede bulunmayan' yapının hiyerarşileri

Hiyerarşiler	Sıra
Yazı hatalarının sayısı	3.sıra
Hata türü sayısı	3.sıra
Yazıdaki zorluk	2.sıra
Test puanına göre zorluk.	4.sıra
Öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu	3.sıra
Birleşik zorluk hiyerarşisi	2.sıra
Anadil konuşucularının hata değerlendirmesi	4.sıra
Ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı	5.sıra
Ağırlık hiyerarşisi	4.sıra.
Öncelik hiyerarşisi	5.sıra

Öğrencilerin yazı **hata çözümlemesi**nde 4.'Türkçede bulunmayan' yapıda en çok yapıldığı görülen hatalar, öğrencilerin yazmış olduğu yazılardaki hatalar göz önüne alınarak 5 kriter, 30 tür olarak incelenmiştir. 'Türkçede bulunmayan' yapıdaki her seviyede en çok hata, İsim çekim eklerinin düşürülmesinde görülmüştür. İkinci olarak en çok hata temel seviye ve ileri seviyede öncül son ekin düşürülmesinde, orta seviyede ise yardımcı eylemlerin düşürülmesinde görülmüştür. Üçüncü olarak en çok hata, temel seviye ve ileri seviyede yardımcı eylemlerin düşürülmesinde; orta seviyede ise öncül son ekin düşürülmesinde görülmüştür. İleri seviyeye gelindiğinde isim çekim eklerinin düşürülmesi hatalarının oranı sürekli olarak artmıştır. Yardımcı eylemlerin düşürülmesinde görülen hataların oranı, en çok orta seviyede görülmüştür. İleri seviyenin

öğretiminde de sürekli olarak İsim çekim eklerine dikkat edilmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Üç üniversitenin ders kitaplarında bulunan 3 kriter ve 14 tür dilbilgisi temel, orta ve ileri seviyelerde belirtilmiştir. Sonuç olarak 3 kriter ve 15 tür olarak Türkçede olmayan yardımcı fiiller, isim çekim ekleri ve çekim ekleri sırasıyla en çok örnek temel seviyede belirtilmiştir. Türkçede bulunmayan isim çekim ekleri özellikle özneden sonra gelen 3 tür ek olarak görülmüştür. Yardımcı fiiller ise 7 tür olarak ders kitaplarında görülmüştür.

Sınıf faktörleri analizinde Türkçe kullanım gereksiniminde çok gerekli yerine gerekli'yi tercih edenlerin bu yapıda puanı daha yüksek çıkmıştır. En zor yapı seçiminde, bu yapıda düşük puanlılar 1.yapıya kıyasla 2.yapıyı seçmiştir.

(5) 1.'Türkçe ile aynı' yapı

Hiyerarşilerin sıralanmasında, 1.'Türkçe ile aynı' yapının özelliği; anadil konuşucularının hata önemi değerlendirmesinde 2.sırada ve ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı için 3.sırada yer alırken; yazıdaki zorluk 4.sırada, yazı hatalarının sayısı ile hata türü sayısı için 5.sırada, test puanına göre zorluk ile öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu ve **birleşik zorluk hiyerarşisi** için 6.sırada yer almıştır. Ders kitaplarındaki sıklık derecesi orta olmasına rağmen öğrenci hatalarının sıklığı daha düşük olup birleşik zorlukta en düşük çıkarken anadil konuşucuları tarafından hata önemi değerlendirmesinde 2.olarak yüksek çıkmıştır. Bu yapı, Türkçe ile aynı mantık ifadesine sahip olmasına göre

esas anlamın yanlış iletilmesinde, anadil konuşucuları tarafından çok olumsuz değerlendirilmiştir. Bundan, iletişimde asıl anlamın doğru iletilmesinin önemliliği ortaya çıkmıştır. Ağırlık hiyerarşisi'nde 5.sırada ve öncelik hiyerarşisi'nde 2.sırada yer almıştır.

Tablo 67. 'Türkçe ile aynı' yapının ders içerikleri örneği

Hiyerarşiler	Sıra
Yazı hatalarının sayısı	5.sıra
Hata türü sayısı	5.sıra
Yazıdaki zorluk	4.sıra
Test puanına göre zorluk.	6.sıra
Öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu	6.sıra
Birleşik zorluk hiyerarşisi	6.sıra
Anadil konuşucularının hata değerlendirmesi	2.sıra
Ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı	3.sıra
Ağırlık hiyerarşisi	5.sıra
Öncelik hiyerarşisi	2.sıra

Öğrencilerin yazı **hata çözümlemesi**nde sıklıkta beşinci sırada olan 1. 'Türkçe ile aynı' yapının hataları, 2 kriter ve 4 tür olarak incelenmiştir. Hataların sayısı çok azdır; ancak, olanların çoğu Türkçede bulunan saygı ifadelerindeki hiyerarşiye uygun ifadelerde ortaya çıkmıştır. Bu hatalara ileri seviyeye kadar devam edilmiştir. Dinleyici için kullanılan çekim ekleri ve hitap terimlerinde hatalar çıkmıştır.

Üç üniversitenin ders kitaplarında bulunan Türkçe ile aynı mantıkla ifade edilebilenler, 'Türkçe ile aynı' yapı olarak tanımlanmıştır. 23 tür dilbilgisi ifadesi olarak en çok temel seviyede belirtilmiştir.

Sınıf faktörleri analizinde bu yapıda Türkçe gereksinimi 2.olarak büyük etki etmiştir. Özellikle düşük puanlılar için daha çok Türkçe gereksinimi duyulmuştur ve ayrıca ders öğrenim tarzında çıktı yönlendirme yönteminden ziyade girdi yönlendirme yöntemi tercih edilmiştir.

(6) 3.'Türkçe ile farklı' yapı

Hiyerarşilerin sıralanmasında, 3.'Türkçe ile farklı' yapının özelliği; yazı hatalarının sayısı ile hata türü sayısı için 2.sırada, yazıdaki zorlukta ve öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu 4.sırada, **birleşik zorluk hiyerarşisi** ve ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı için 4. sırada yer almıştır. Test zorluğu ve anadil konuşucularının değerlendirmesinde 5.sırada yer almıştır.

Bu yapıda ders kitaplarında sıklıktan öğrenci hatalarındaki sıklığı daha yüksek çıkarken zorlukta 4.olarak çıkmıştır. Anadil konuşucuları tarafından hata önemi değerlendirmesinde 5. olarak düşük çıkmıştır. Öğrenci hata sayısının yüksek olmasına rağmen zorluk ve hata önemi 'nde düşük çıkmıştır. **Ağırlık hiyerarşisi**'nde 6.sırada ve **öncelik hiyerarşisi**'nde 4.sırada yer almıştır.

Tablo 68. 'Türkçe ile farklı' yapının Hiyerarşileri

Hiyerarşiler	Sıra
Yazı hatalarının sayısı	2.sıra
Hata türü sayısı	2.sıra
Yazıdaki zorluk	3.sıra
Test puanına göre zorluk.	5.sıra

Öğrencilerin öğrenim psikolojik zorluğu	4.sıra
Birleşik zorluk hiyerarşisi	4.sıra
Anadil konuşucularının hata değerlendirmesi	5.sıra
Ders kitaplarındaki dilbilgisi sayısı	4.sıra
Ağırlık hiyerarşisi	6.sıra.
Öncelik hiyerarşisi	4.sıra

Öğrencilerin yazı **hata çözümlemesi**nde 'Türkçe ile farklı' yapının en çok yapıldığı görülen hataları, 8 kriter ve 170 tür olarak incelenmiştir. Temel ve ileri seviyelerde en çok hata dilbilgisi ifadelerinin kullanımında, orta seviyede ise İsim çekim eklerinin kullanım sıklığında görülmüştür. Toplu olarak ileri seviyeye gelindiğinde hatalar azalırken, Türkçe mantıklı ifade ve edilgen fiil hataları sürekli olarak artmıştır. Dilbilgisi ifadelerinin kullanımındaki hatalar ise orta seviyede azalıp İleri seviyede tekrar artmıştır. İleri seviyedeki öğretimde bunlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Üç üniversitenin ders kitaplarında bulunan 'Türkçe ile farklı' yapının temel, orta ve ileri seviyede 4 kriter ve 19 tür olarak sıra farklılığı, sıklık farklılığı, ifade farklılığı ve kullanım farklılığı sırasıyla, en çok temel seviyede belirtilmiştir.

Sınıf faktörleri analizinde karşılaştırmalı yapılardan en çok bu yapı Türkçe gereksinimini etkilemiştir. Bu yapıda puan yükseldikçe Türkçe gereksinimi daha çok duyulmuştur ve en zor yapı olarak 1.yapı yerine 2.,3.,4.,5.,6.yapı seçilmiştir. Daha zor yapı olarak 5. yapıdansa 6.yapı seçilmiştir.

5.BÖLÜM

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Ankara Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin 1.sınıftan 4.sınıfa kadar olan öğrencilerinin verileri toplanıp Türk öğrencilerine etkili Korece öğretim için karşılaştırmalı yapıya göre hiyerarşiler kurulup çekim ekleri ve bağlantı ifadeleri için **öğretim sırası** ile birlikte her karşılaştırmalı yapıyı etkileyen **öğretim faktörleri** araştırılmıştır.

Bunun için önce karşılaştırmalı yapıya göre temel, orta ve ileri seviyelerde öğrenci verilerinden(yazı, test, anket) **zorluk hiyerarşisi**, ders kitaplarındaki sıklıktan **öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi** ve anadil konuşucularının yaptığı hata değerlendirmelerinden **hata önemi hiyerarşileri** ile genel kapsamlı **öncelik** ve **ağırlık** hiyerarşisi önerilmiştir.

Tezimizin 9 araştırma sorusundan ilki , " Kore Dili öğrenen Türk öğrencileri için, karşılaştırmalı yapılar nasıl tanımlanabilir?" sorusuna yanıt vermek amacıyla öğrencilerin anadili olan Türkçe baz alınarak hedef dil olan Korecenin yapısal öğretim ilkelerini düzenlenmek amacıyla **Prator'un hiyerarşisi**, ele alınmış ve bu hiyerarşi üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Diğer bir deyişle, iki dil arasında bulunan özelliklere istinaden; 1.'Türkçe ile aynı' yapı, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı, 4.'Türkçede bulunmayan' yapı, 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı, 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapı şeklinde Prator'un zorluk

hiyerarşisi modifiye edilip daha ayrıntılı açıklayan bir karşılaştırmalı yapı hiyerarşisi belirlenmiştir. Bunun sonucunda Prator'un hiyerarşisine 'Aşırı farklılaşıp bölünmüş' olarak yeni bir düzey eklenmiş ve modifiye edilen yeni hiyerarşiye göre analizler yapılmıştır.

Sonuç olarak yazı, test ve öğrenim psikolojik zorluk anketlerinin tümü de Prator'un zorluk hiyerarşisi'nde en zor olan 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıdan ziyade 6.yapı 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapıdaki zorluk olgularının en yüksek derecede olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu yapı, test ve en zor yapıyı seçme anketi, **ağırlık hiyerarşisi**'nde 4.'Türkçede bulunmayan' yapıyla büyük fark göstermiştir. Bununla Türkçeye göre Korece öğretimi için Prator'un zorluk hiyerarşisi'ne 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapının eklenmesinin doğruluğu tespit edilmiştir.

Tezimizin 9 araştırma sorusundan ikincisi " Öğrenci verilerinden (yazı, test ve anket) elde edilen zorluk, karşılaştırmalı yapıya göre nasıl sonuç gösterir?" sorusunda ise sonuçlar öğrencilerin yazıda zorluk hiyerarşisi açısından, 6.,4.,3.,1.,5.,2. sıralamasına göre karşılaştırmalı yapı hiyerarşisini takip ettiğini, test zorluk hiyerarşisi açısından ise, 6.,5.,2.,4.,3.,1 sıralamasıyla yapı hiyerarşisini izlediklerini, ankette zorluk hiyerarşisi açısından da, 6.,5.,4.,3.,2.,1. sıralamasıyla yapı hiyerarşisini takip ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla farklı testlerin zorluk hiyerarşileri farklı yapı hiyerarşisi sıralamasını göstermiştir. Ancak yazı, test ve öğrenim psikolojik zorluk anketlerindeki zorluk sıralarında bütün öğrencilerin 6.'Türkçede Bulunmayıp Korecede bölünmüş' yapıda en fazla zorlandıkları görülmüştür.

Yukarıdaki bu üç sonuçtan elde edilen birleşik zorluk hiyerarşisi ortalaması,

6.,4.,5.,3.,2.,1.yapı sırası şeklindedir. Başka bir deyişle, Türkçede bulunmayan yapıların, en çok zorluk çekilen yapı olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenim psikolojik zorluk ile korelasyon doğru orantıyla çok yüksek çıkmış olup, birleşik zorluk hiyerarşisinin öğrenim psikolojik zorluğunu belirgin bir şekilde yansıttığı görülmüştür. Buna dayanarak özellikle 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapı ve 4.'Türkçede bulunmayan' yapı için etkili öğretim yöntemlerine gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tezimizin 9 araştırma sorusundan üçüncüsü "Öğrencinin hata sıklığı ile zorluk derecesi her zaman uyuşur mu?" sorusunda sonuç olarak yazıdaki **hata sıklık hiyerarşisi**, 5.,3.,4.,6.,1.,2. yapı sıralamasını ortaya çıkarmıştır. 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapının hataları tüm seviyelerde en çok hata, benzer dilbilgisi ifadelerinde görülmüştür. Ancak bu sıra yazı, test, anket ve birleşik zorluğun herhangi biri ile de uyuşmadığı görülmüştür.

Bununla birlikte, sonuç olarak öğrenci öğrenim zorluğu'nun, artık hata sıklığına göre değerlendirilmemesi ve öğrenci verilerinden alınan birleşik zorluk açısından araştırılmasının gerekliliği tespit edilmiştir.

Tezimizin dördüncü araştırma sorusu olan "Dil içi prensibini tanıtan ders kitaplarındaki öğretim içerikleri, karşılaştırmalı yapıya göre nasıl bir dağılım gösterir?" sorusunda, sonuç olarak öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisinde, 5.,2.,1.,3.,4.,6. yapı sıralaması bulunmuştur.

Hata sıklık hiyerarşisinde en çok görülen 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı **öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi**'nde yüzde 74.7 yer alıp yine en yüksek sıklıkta

olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Buna dayanarak bu yapıda dilbilgisi içerikleri çok fazla olduğundan hataların da o kadar fazla yapılabileceği gerçeği göz önünde bulundurulup, tek hata sıklığıyla zorluk hesaplamak yerine bir dilbilgisi türüne göre zorluğun ağırlığını ölçmek amacıyla hata sıklığını hatalı dilbilgisi türünün sayısına bölünerek yazıdaki her yapının zorluk düzeyi hesaplanmıştır. Bu şekilde en çok görülen hataların sebebinin, sadece zorluktan değil kullanım sıklığından da etkilenebildiği doğrulanmıştır.

Öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi, **öncelik hiyerarşisi** ile doğru orantıyla çok yüksek korelasyonda çıkarken yazı zorluğu hiyerarşisi ile ters orantıyla çok yüksek çıkmıştır. Ders kitabındaki **öğretim içeriklerinde sıklık hiyerarşisi**, dersteki önceliği belirgin bir biçimde yansıttığı ve ders kitaplarında az görülen öğretim içeriklerinde ise yazıda zorluk çekildiği saptanmıştır.

Beşinci araştırma sorusu olan "Karşılaştırmalı yapıya göre Koreceyi anadili olarak konuşan kişiler, Koreceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hatalarına karşı önem derecelerini nasıl değerlendirir?" sorusunda, sonuç olarak hata önemi hiyerarşisi, 2.,1.,6.,4.,3.,5. sıralamasıyla en çok 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Koreceyi anadili olarak konuşan kişilerin, aynı şekil fakat farklı anlamdan kaynaklanan hatalara karşı daha ciddi değerlendirmede bulunduğu anlaşılmıştır.

Hata önemi, hata sıklığı ile ters bir şekilde çok yüksek korelasyon göstermiştir. Hata sıklığı en yüksek olan 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıdaki benzer ifadeler Koreceyi öğrenenler tarafından kullanıldığında asıl anlamın bozulmaması halinde Koreceyi anadili olarak konuşanların bu tür hataların önemini düşük olarak değerlendirdiği görülmüştür. Sonuç olarak Koreceyi anadili olarak konuşan kişiler, iletişimde anlaşılabilirlik

açısından dilbilgisinden çok iletişimsel hata önemini değerlendirdiği anlaşılmıştır.

Tezimizin 9 araştırma sorusundan altıncısı olan "Zorluk, öğretim içerikleri sıklığı ve hata önemi hiyerarşilerinden **öncelik** ve **ağırlık hiyerarşisi** nasıl oluşturulabilir?" sorusunda sonuç olarak ağırlık hiyerarşisi, 5.,6.,2.,4.,1.,3. yapı sırasıyla en çok 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı olarak ortaya çıkmıştır. Buna dayanarak Kore Dili öğretiminde en çok ağırlık verilmesi gereken yapının 5.'Korecede çoklu karşılıklı' ve 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapı olduğu görülmüştür. Öncelik hiyerarşisi, 5.,1.,2.,3.,4.,6. yapıların sırasıyla 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıda çok belirgin bir şekilde öncelik derecesini gösterdiği anlaşılmıştır.

Buna dayanarak Kore Dili öğretiminde en çok öncelik ve ağırlık verilmesi gereken yapının 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı olduğundan hareketle derslerde esas olarak öğretilecek yapı olarak bu yapıya odaklanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öncelik hiyerarşisi, **öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi** ile doğru orantıyla çok yüksek korelasyonda çıkmıştır. Test zorluğu ile **ağırlık hiyerarşisi** arasında çok yüksek korelasyon görülüp yüksek ağırlık olan yapıların testte puanının düşük olduğu anlaşılmıştır.

"Çeşitli hiyerarşilerden çekim ekleri ve bağlantı ifadeleri için en etkili **öğretim sırası** nedir?" olarak oluşturulan yedinci araştırma sorusunda, çekim ekleri ve bağlantı ifadeleri için etkili bir öğretim sırası düzenlemek amacıyla temel olarak öğrenciler açısından birleşik **zorluk**, Kore Dili anadil konuşucularının derleminde kullanım **sıklığı** ve **hata önemi hiyerarşilerinin**, Korecenin yapısal ilkelerine göre öğretim sırası sorgulanmıştır.

Çekim eklerinin öğretim sırasını belirlemek için, Korecenin yapısal ilkeleri açısından cümlenin yapısı ile yakından bağlantılı olduğu için önce cümlenin yapısına göre çekim eklerinin sıraları düzenlenmiş ve sonradan diğer kriterlerin puanlarıyla öncelik sırası saptanmıştır. Sonuç olarak (이)에요((i)eyo) ve -입니다(imnida) ile başlayıp -습니다(sımnida), 아/어요(a/oyo), -지요(jiyo), (으)ㄹ까요((ı)lggayo)?, (으)세요((ı)seyo), (으)십시오((ı)sipsio), (으)ㅂ시다((ı)psida) **öncelik** sıralaması belirlenmiştir. Özellikle öncelik sıralanmasında yukarıda olan çekim eklerinin çoğunun 2.yapı ile 3.yapı ve 5.yapının ortak özelliklerine sahip olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle çekim eklerinde kullanım kapsamlarının farklılığı ile birlikte bir çekim ekinin Türkçede çeşitli anlamlarının olması ve Korecede resmi, samimi ve çeşitli benzer çekim eklerine karşılıklı gelen eklerin çok bulunmasına dair konuların öğretimde öncelikte olmasının gerekliliği tespit edilmiştir. Ağırlıkta -습니다(sımnida), 아/어요(a/oyo), (으)ㄹ까요((ı)lggayo), -지요(jiyo), (으)세요((ı)seyo), (으)십시오((ı)sipsio) ve (으)ㅂ시다((ı)psida) sırayla görülmüştür. Önceliğe göre ağırlığı daha yüksek olanlar -습니다(sımnida), 아/어요(a/oyo) ve (으)ㄹ까요((ı)lggayo) olarak görülmüştür. Çekim eklerinin ders öncelik sıralaması göz önünde bulundurulduğunda (으)ㄹ까요((ı)lggayo) çekim ekinin, düşük öncelik sırasında yer almakta olduğu görülmektedir. Ancak, ekin ilgili konu için önemi nedeniyle ilgili konu içinde öğretilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Önceliğe kıyasla ağırlıkta daha düşük olanlar ise (이)에요(eyo) ve --입니다(imnida) olduğu saptanmıştır.

Tablo 69. Çekim eklerinin öğretim sırası

Öncelik Sırası	Çekim ekleri	Ağırlık Sırası	Çekim ekleri
1	-(이)에요 ((i)eyo)	1	-습니다 (sımnida)

2	-입니다 (imnida)	2	-아/어요 (a/oyo)
3	-습니다 (sımnida)	3	-(으)ㄹ까요? ((ı)lggayo)
4	-아/어요 (a/oyo)	4	-지요 (jiyo)
5	-지요 (jiyo)	5	-(이)에요 ((i)eyo)
6	-(으)ㄹ까요? ((ı)lggayo)	6	-(으)세요 ((ı)seyo)
7	-(으)세요 ((ı)seyo)	7	-(으)십시오 ((ı)sipsio)
8	-(으)십시오 ((ı)sipsio)	8	-입니다 (imnida)
9	-(으)ㅂ시다 ((ı)psida)	9	-(으)ㅂ시다 ((ı)psida)

Bağlantı ifadelerinin sırasını belirlemek amacıyla Lee,Sungjin(2018)'in kullandığı 32 bağlantı ifadesinin kullanım sıklığı ve bu ifadelerin sözdizimsel, semantik zorluklarına göre karşılaştırmalı yapılar açısından birleşik zorluk ve hata önemi hiyerarşileri kullanılmıştır. Kapsamlı bir zorluğun belirlenmesi için birleşik zorluk ile Lee,SungJin(2018)'in sözdizimsel ve semantik zorluklarının ortalaması kullanılmıştır. Sonra hata öneminin, kullanım sıklığı ile birlikte toplam ortalaması alınarak bu ifadelerin önceliği belirlenmiştir. Sonuç olarak --지만(ciman), 고(go:yan yana koyma), (으)면((ı)myon:koşul), 아/어서(a/oso:sebep), 는데(nınde:zaman), (으)면서((ı)myonso), 고(go:sıra), 아/어서(a/oso:sıra), (으)니까((ı)nigga:sebep) sırasıyla öncelik sırası saptanmıştır. Özellikle öncelik sıralamasında 2.den 13.sıraya kadar 2.yapı ile 5.yapının ortak özellikler-ine sahip yapı olduğu ; 14.'den 32. sıraya kadar çoğu bir sadece 5.yapı olduğu sonucuna

varılmıştır. Ağırlıkta 10.sıraya kadar --지만(ciman), (으)면((ı)myon), 아/어서(so:sebep), (으)면서((ı)myonso), 고(go:yan yana koyulma), -는데(nınde), 고(go:sıra), 아/어서(a/oso:sıra), 도록(dorok) ve (으)니/니까((ı)ni/(ı)nigga:sebep) sırası ortaya çıkmıştır. Önceliktense ağırlıkta daha yüksek olanlar (으)면((ı)myon), 아/어서(a/oso), (으)면서((ı)my-onso), (으)려고((ı)ryogo), (으)려면((ı)ryomyon), (으)러((ı)ro) ve 느라고(nırago) olarak görül-müştür. Bunlar, derste öncelik sırasında düşük olmalarına rağmen o konu için ağırlıklı öğretimlerinin gerekli olduğu görülmüştür. Önceliktense ağırlıkta daha düşük olanlar ise 고(go:yan yana koyulma), (으)나((ı)na), (으)며(ı)(myo) ve 아/어도(a/odo:karşıt,karşı) olarak görülmüştür.

Tablo 70. Bağlantı ifadelerinin öğretim sırası

Öncelik Sırası	Bağlantı ifadeleri	Ağırlık Sırası	Bağlantı ifadeleri
1	-지만 (ciman)	1	-지만 (ciman)
2	-고 (go:yan yana koyulma)	1	-(으)면 (myon)
3	-(으)면 ((ı)myon)	1	-아/어서(a/oso:sebep)
4	-아/어서(a/oso:sebep)	4	-(으)면서 ((ı)myonso)
4	-는데 (nınde:durum)	4	-고(go:yan yana koyulma)
6	-(으)면서 ((ı)myonso)	4	-는데(nınde:durum)
7	-고(go:sıra)	7	-고(go:sıra)
7	-아/어서(a/oso:sıra)	7	-아/어서(a/oso:sıra)
9	-(으)니/(으)니까((ı)nigga:sebep)	9	-도록 (dorok)
10	-도록 (dorok)	10	-(으)니/니까((ı)nigga:sebep)
11	-다가(daga:değişme)	11	-다가(daga:değişme)

12	-는데(nınde:karşıt,karşı)	12	-는데(nınde:karşıt,karşı)
13	-게 (ge)	13	-게 (ge)
14	-(으)나 ((ı)na)	14	-아/어야 (a/oya)
15	-아/어야 (a/oya)	15	-아/어서(a/oso:araç,yöntem)
15	-아/어도(a/odo:varsayım)	16	-아/어도(a/odo:varsayım)
15	-거나 (gona)	17	-거나 (gona)
15	-아/어서(a/oso:araç,yöntem)	18	-려고 (ryogo)
19	-든지 (dınci)	18	-든지 (dınci)
19	-(으)며 ((ı)myo)	20	-자(ca)
21	-자 (ca)	20	-(으)므로((ı)mıro)
22	-(으)므로 ((ı)mıro)	22	-(으)나 ((ı)na)
22	-(으)려고 ((ı)ryogo)	22	-(으)니 ((ı)ni:durum)
24	-아/어도(a/odo:karşıt,karşı)	22	-(으)려면 ((ı)ryomyon)
24	-(으)니((ı)ni:durum)	25	-(으)러 ((ı)ro)
24	-자마자 (camaca)	26	-느라고 (nırago)
27	-(으)려면 ((ı)ryomyon)	26	-자마자 (camaca)
28	-(으)러 ((ı)ro)	28	-(으)며 ((ı)myo)
28	-더라도 (dorado)	29	-더라도 (dorado)
30	-(으)ㄹ지라도((ı)ljirado)	30	-(으)ㄹ지라도 ((ı)ljirado)
31	-느라고 (nırago)	31	-고 (go:araç,yöntem)
32	-고(go:araç,yöntem)	32	-아/어도(a/odo:karşıt,karşı)

Tezimizin 9 araştırma sorusundan sekizincisi olan "Öğretimdeki sınıf faktörlerinde öğrenci tercihi nedir ve sınıf faktörleri değişkenleri arasındaki bağlantısallık ile karşılaştırmalı yapıya göre etkili sınıf faktörleri nedir?" sorusunda, öğrencinin sınıf faktörleri tercihlerinin incelemesinden çıkan genel sonuçlarda; öğrencilerin çoğunun kadın olduğu ve derste Türkçe anlatımın gerekli olduğu, öğretim sırasında sözcüklerden başlanması, açıklama yönteminde tümdengelimin kullanılması, derste ortak karışık (öğretmen ve öğrenci merkezciliği) merkezliğin gerekliliği ve öğrenimde karışık(girdi, çıktı yönlendirme) tarzının tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca dilbilgisi ifadelerinde en çok 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapıda zorluk olduğu saptanmış ve 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıya kıyasla 6.yapıda daha çok zorlukla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bütün seviyelerde sınıf faktörleri arasındaki bağlantısallık analizi de yapılmıştır. Bunun için yapılan anketlerde okul 2 ve okul 3'ün ders öğrenim tarzı tercihlerinde, en zor dilbilgisi yapısı seçimi ve daha zor dilbilgisi seçimi arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre en zor dilbilgisi seçiminde kadın öğrenciler en zor yapıyı 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş' olarak belirtirken, erkek öğrenciler 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı olarak belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunu oluşturan kadın öğrencilere göre en zor olan 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş' yapıya, öğretimde daha çok önem verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Açıklama yöntemine göre tümdengelimi tercih edenler en çok Türkçe gerekli seçeneğini, tümevarımı tercih edenler en çok normal gerekli seçeneğini tercih etmiştir. Ders merkezciliği açısından öğretmen merkezliğini tercih edenler en çok girdi yönlendirme yöntemini seçerken, öğrenci merkezliği ve ortak

karışık merkezciliği tercih edenler ise daha çok karışık(girdi,çıktı) yönlendirme yöntemini tercih etmiştir. Öğrencilerin tamamı en zor yapı seçiminde 5.yapı dışında diğer yapılardan en zor yapıyı seçerken, 5. yapıdan ziyade 6.yapıda daha çok zorluk hissetmişlerdir. Burada daha geniş kapsamda baktığımızda öğrencilerin 6.yapıda daha zorlandıkları anlaşılmaktadır.

"Karşılaştırmalı yapıya göre etkili sınıf faktörleri nedir? " sorusunda Türkçe kullanım gereksiniminde yüksek puanlıların 2.yapıda Türkçe gereksinimini ters yorumladığı ve 3.yapıda yüksek puanlılar Türkçe gereksinimi duyarken 4.yapıda daha az ve 6.yapıda ise gereksinim duymadıkları saptanmıştır. Düşük puanlılar 3.ve 5.yapıda Türkçe gereksinimini hiç duymazken 1.ve 6.yapıda ise durum farklı çıkmıştır. Öğrencilerin Türkçe gereksiniminde 3.,1.,6. yapı sıralamasıyla etkilendikleri doğrulanmıştır. Ders merkezciliği ise 6.yapıdaki düşük puanlılar öğrenci ve ortak karışık merkezliği seçmişlerdir. Buna dayanarak ders öğrenim tarzında daha çok karışık(girdi,çıktı) yönlendirme yöntemi daha uygun görülmüştür. Ders öğrenim tarzı ise 1.yapıda düşük puanlıların girdi yönlendirme ve 6.yapıda yüksek puanlıların karışık(girdi,çıktı) yönlendirme yöntemi seçtiği görülmüştür. En zor yapı seçiminde 2.yapıda puanı düşük olanlar, en zor 3.yapıyı seçmiştir. 3.yapıda puanı yüksek olanlar, en zor olarak 2.,3.,4.,5.,6.yapıyı seçmiştir ve 5.yapıdansa 6.yapıyı daha zor olarak seçmiştir. 4.yapıda puanı düşük olanlar, en zor 2.yapıyı seçmiştir. 5.yapıda puanı yüksek olanlar, en zor 4.yapıyı seçmiştir. 6.yapıda puanı yüksek olanlar, en zor 3.,4.,5.,6.yapıyı seçmiştir. Buradan 3.yapı ve 6.yapıda yüksek puanlılar, eşdeğer seçimle en zor seçmiş oldukları için öğrendikleri yapıdan tam emin olamadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 3.yapıda yüksek puanlıların 6.yapıyı en zor ve daha zor olarak seçerken 6.yapıda yüksek puanlılar da 3.yapıyı

en zor olarak seçerek karşılıklı zorluk hissettiklerini göstermişlerdir. Bunun yanı sıra bu iki yapı diğer en zor seçimlerde çoğul bir şekilde benzeyen sonuçlar göstermiştir. Sonuç olarak 3.yapı ve 6.yapıda öğrencilerin öğrenim içeriklerini tam olarak emin bir şekilde öğrenmeleri için ders işlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Tezimizin araştırma sorularından sonuncusu olan dokuzuncu sıradaki "Karşılaştırmalı yapıların öğretim faktörlerinin özellikleri nelerdir?" sorusunda, yapıların ağırlık sırasına göre; 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapıda ders içerikleri ve hata sayısı en çok olmasına rağmen, öğrenciler için orta düzeyde zorluk barındırdığı gözlemlenmiştir. Öte yandan Kore Dilini anadil olarak konuşanlar tarafından yapılan değerlendirilmesi sonucunda ise iletişim açısından yapılan hataların, benzer ifadeleri taşıması ve esas anlamın çoğu zaman anlaşılır olması sebebiyle hata önemi'nde en düşük olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır. Sonuçta 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı hem ağırlıkta hem öncelikte hep 1.sırada yer aldığı gözlemlenmiştir. Öğrenci yazı hata çözümlemesinde tüm seviyelerde en çok hata, benzer dilbilgisi ifadelerinde en çok '-dığı için' ve hemen sonrasında '-ıp' ifadelerinin Korecedeki karşılıklarında görülmüştür. Seviye ilerledikçe, en çok hata görülen benzer dilbilgisi ifadelerinde hatalar gittikçe azalırken; Korecedeki benzer yüklemler, benzer adlar, benzer belirtme sıfatları, niteleme sıfatları ve bağlaçlardaki hatalar daha da artmıştır. Araştırmanın yapıldığı üç üniversitenin ders kitaplarında daha çok temel seviyede en çok kullanılan dilbilgisi ifadelerinin Korecedeki karşıklıları bakımından '-dığı için' 14 tane, '-ebil' 11 tane, '-ırken' 10 tane, '-sa da' 10 tane, olduğu saptanmıştır. Bu dilbilgisi ifadelerinin öğretiminde, benzer ifadelerin farkları hakkında detaylı bir açıklama yapılması gerekmektedir. Sınıf faktörleri analizinde, bu yapıda puanı

düşük olanlar, Türkçe kullanım gereksiniminde hiç gereksiz'i tercih etmiştir. Katılımcı öğrencilerin puanları yükseldikçe en zor yapı seçiminin 4. yapı olduğu saptanmıştır.

6. 'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapıda ise bu yapının ders içerikleri ve hata sayısı düşük olmasına rağmen en yüksek zorluğa sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu yapının, Kore Dilini anadil olarak konuşanlar için orta hata önemi olarak değerlendirildiği ve ağırlıkta 2.sırada ve öncelikte 6.sırada olduğu görülmüştür. Öğrenci yazı hata çözümlemesinde tüm seviyelerde görülen en çok hatanın -은(ın)/는(nın) ile -이(i)/가(ga)'nın birbirleriyle karıştırılmasında yapıldığı ve ileri seviyeye gelindiğinde hataların daha çok arttığı görülmektedir. -이(i)/가(ga)'nın yanlış kullanılması durumunun -은(ın)/는(nın)'ın yanlış kullanılması durumundan iki kat daha fazla gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Tüm öğretim süresince, bunların arasındaki farkın açık ve detaylı bir şekilde açıklanması ve öğrencilerin bunların kullanımına iyice alışması gerektiği tespit edilmiştir. Üç üniversitenin ders kitaplarında bu isim çekim ekleri için Türkçede olmayan özneden sonra gelen isim çekim ekleri arasındaki eklerin, 4 çeşidinin artgörünümlü görünüş ekleri kategorisindeki çekim eki, 2 çeşidinin bağlantı ifadeleri kategorisinde ve 2 çeşidinin de yardımcı fiillerin kategorisinde olduğu görülmüştür. Sınıf faktörleri analizinde, bu yapıda puan yükseldikçe Türkçe kullanım gereksiniminde gereksiz tercih edilmiştir ve en zor yapı seçmesinde 3.,4.,5.,6.yapı sırası ile seçilmiştir. Ders öğrenim tarzında karışık(girdi,çıktı) yönlendirme yöntemini tercih edilmiştir. Bu yapıda puanı düşük olanlar için Türkçe gereksinimi artmış ve ders merkezciliğinde, öğrenci merkezciliği ve ortak karışık merkezciliği yöntemi yine bu yapıdaki puanı düşük olanlarca tercih edilmiştir.

2.`Türkçede çoklu karşılıklı' yapı ise ders kitaplarındaki sıklığı yüksek olmasına rağmen öğrenci hatalarında sıklıkta en düşük ve birleşik zorlukta da 5.olarak düşük

çıkmıştır. Ancak Kore Dilinin anadil konuşucularına göre belirlenen hata önemi'nde bu yapı en yüksek sırada çıkmıştır. Bu durumun nedeninin, Kore Dilinin anadil konuşucularının esas anlamların iletilmesinde anlam yanlışlıklarına karşı çok olumsuz bakışından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Buradan iletişimde en önemli unsurun dilbilgisinden ziyade asıl anlamın doğru iletilmesinin gerekliliği olduğu anlaşılmaktadır. 2.`Türkçede çoklu karşılıklı' yapının hem ağırlıkta hem öncelikte 3.sırada olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yazı hata çözümlemesinde hataların sayısı çok azdır. Üç üniversitenin ders kitaplarında, isim çekim ekleri, çekim ekleri, öncül soneki ve sıfatların niteleyici biçimleri sırasıyla en çok temel seviyede gösterilmiştir. Sınıf faktörleri analizinde, Türkçe kullanım gereksiniminde bu yapıda puan yükselince gereklilik ve gereksizlik ters şekilde tercih edilmiştir. Düşük puanlılar için en zor yapı seçiminde, 3.yapı seçilmiştir.

4.'Türkçede bulunmayan' yapı ise ders kitaplarındaki sıklığı 5.sırada olurken öğrenci hata sıklığında 3.sırada yer alıp birleşik zorlukta 2.sırada ve Kore Dilinin anadil konuşucuları tarafından hata önemi sıralamasında 4.sırada yer alarak düşük çıkmıştır. Bu ders kitaplarında düşük sıklık ve düşük hata önemi olmasına rağmen öğrenci hata sıklığında biraz daha yüksek sırada yer alarak 2.yüksek zorluk ile ağırlık hiyerarşisi'nde 4.sırada ve öncelik hiyerarşisi'nde 5.sırada yer almıştır. Öğrencilerin yazı hata çözümlemesinde en çok hata, isim çekim eklerinin düşürülmesinde olduğu görülmüştür. Araştırmanın yapıldığı üç üniversitenin ders kitaplarında bulunan Türkçede olmayan yardımcı fiiller, isim çekim ekleri ve çekim ekleri sırasıyla en çok örnek temel seviyede belirtilmiştir. Sınıf faktörleri analizinde Türkçe kullanım gereksiniminde çok gerekli yerine gerekli'yi tercih edenlerin bu yapıda puanı daha yüksek çıkmıştır. En zor yapı seçiminde, bu yapıda düşük puanlılar 2. yapıyı seçmiştir.

1.‘Türkçe ile aynı’ yapı ise ders kitaplarındaki sıklık derecesi orta olmasına rağmen öğrenci hatalarının sıklığı daha düşük olup birleşik zorlukta en düşük çıkarken Korece anadil konuşucuları tarafından hata önemi değerlendirmesinde 2.olarak yüksek çıkmıştır. Bu yapı, Türkçe ile aynı mantık ifadesine sahip olmasına göre esas anlamın yanlış iletilmesinde, Kore Dilinin anadil konuşucuları tarafından çok olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bundan, iletişimde asıl anlamın doğru iletilmesinin önemli olduğu anlaşılmıştır. Ağırlık hiyerarşisi’nde 5.sırada ve öncelik hiyerarşisi’nde 2.sırada yer almıştır. Öğrencilerin yazı hata çözümlemesinde hataların sayısı çok azdır; ancak, olanların çoğu Türkçede bulunan saygı ifadelerindeki hiyerarşiye uygun ifadelerde ortaya çıkmıştır. Araştırmanın yapıldığı üç üniversitenin ders kitaplarında bunlar en çok temel seviyede olduğu belirtilmiştir. Sınıf faktörleri analizinde bu yapıda Türkçe gereksinimi 2.olarak büyük etki etmiştir. Özellikle düşük puanlılar için daha çok Türkçe gereksinimi duyulmuştur ve ayrıca ders öğrenim tarzında girdi yönlendirme yöntemi tercih edilmiştir.

3.‘Türkçe ile farklı’ yapı ders kitaplarında sıklıktan öğrenci hatalarındaki sıklığı daha yüksek çıkarken zorlukta 4.olarak çıkmıştır. Bu yapı Kore Dilinin anadil konuşucuları tarafından hata önemi değerlendirmesinde 5. olarak düşük çıkmıştır. Öğrenci hata sayısının yüksek olmasına rağmen zorluk ve hata önemi’nde düşük çıkmıştır. 3.‘Türkçe ile farklı’ yapı ağırlık hiyerarşisi’nde 6.sırada ve öncelik hiyerarşisi’nde 4.sırada yer almıştır. Öğrencilerin yazı hata çözümlemesinde temel ve ileri seviyelerde en çok hata dilbilgisi ifadelerinin kullanımında, orta seviyede ise isim çekim eklerinin kullanım sıklığında olduğu görülmüştür. Toplu olarak ileri seviyeye gelindiğinde hatalar azalırken, Türkçe ve Korecedeki farklı ifade kullanımları ve edilgen fiil hataları sürekli olarak artmıştır. Üç üniversitenin ders kitaplarında sıra farklılığı, sıklık farklılığı, ifade farklılığı ve

kullanım farklılığı sırasıyla, en çok temel seviyede belirtilmiştir. Sınıf faktörleri analizinde karşılaştırmalı yapılardan en çok bu yapı Türkçe gereksinimini etkilemiştir. Bu yapıda puan yükseldikçe Türkçeye duyulan gereksinim daha da artmıştır ve en zor yapı olarak 2.,3.,4.,5.,6.yapı seçilmiştir. Daha zor yapı olarak 5. yapıdansa 6.yapı seçilmiştir.

Bu çalışmada Kore Dili içsel mantığına dayanarak **ayrımsal çözümleme, hata çözümlemesi** ve **hata değerlendirmesi** açısından ilk olarak Türkiye'deki Kore Dili Anabilim Dalı öğrencileri için etkili **öğretim sırası**yla birlikte karşılaştırmalı yapıya göre etkili **öğretim faktörleri** sunulmuştur.

Araştırma sonucuna bakılarak; Türkçe temel alınarak Korece öğretimi için **Prator'un zorluk hiyerarşisi**'ne 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapının eklenmesi durumunun doğruluğu tespit edilmiştir. Öğrenci öğrenim zorluğu'nun, artık hata sıklığına göre değerlendirilmemesinin gerekliliği ortaya sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki **öğretim içeriklerinde sıklık hiyerarşisi**'nin dersteki önceliği gereğince yansıttığı ve ders kitaplarında az görülen öğretim içeriklerinde ise yazıda zorluk çekildiği saptanmıştır. **Hata önemi**, **hata sıklığı** ile tam tersi şekilde çok yüksek korelasyon göstermiştir. Koreceyi anadili olarak konuşan kişilerin iletişimde anlaşılabilirlik açısından dilbilgisinden çok iletişimsel hata önemini değerlendirdiği anlaşılmıştır. Çekim eklerinin ders öncelik sıralamasına göre -(으)ㄹ까요 ((ı)lggayo) çekim ekinin düşük öncelik sırasında yer almasına rağmen ekin ilgili konu için önemi nedeniyle erken öğretilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bağlantı ifadelerinin sırasında (으)면((ı)myon), 아/어서(a/oso), -(으)면서((ı)myonso), (으)려고((ı)ryogo), (으)려면((ı)ryomyon), (으)러((ı)ryo) ve 느라고(nırago) ise derste öncelik sırasında düşük olmalarına rağmen o konu için ağırlıklı öğretimde gerekli görülmüştür. Her karşılaştırmalı yapıya göre etkili olan **sınıf faktörleri**nin farklı

olduğunu ve özellikle en çok Türkçe gereksinimi olanın 3.,1. ve 6. yapı olduğu görülmüştür. Ayrıca, her bir yapıda, öğrencilerin düşük ve yüksek puan gruplarına göre etkili olan sınıf faktörlerinde bir farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla, her bir yapıda, öğrencilerin puanlarına göre başvurulacak olan sınıf faktörleri, etkili bir öğretim için farklı bir şekilde uygulanmalıdır.

Sonuç olarak bu çalışmada Korece öğretimi alan Türk öğrencileri için iki dil arasındaki karşılaştırmalı yapıya göre **öğretim sırası** ve **öğretim faktörleri**yle etkili öğretim gerçekleştirmek için temel bilgiler sunulmuştur. Daha sonraki çalışmalara öneri olarak her karşılaştırmalı yapıya göre etkili öğretim modelinin araştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle **sıklık**(hata ve öğretim içerikleri) ve **öncelik, ağırlık hiyerarşileri**'nde sıralamada en yüksek olan 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı ve **zorluk hiyerarşisi**'nde sıralamada en yüksek olan 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş' yapı için etkili öğretim modelini araştırılmasının çok önemli olduğu bu tez çalışması tarafından gerekçeleriyle sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adjemian, C. (1976). **On the nature of interlanguage systems,** Lαnguαge Learning, 26, S.297-320.

Ahn,Jeanmyung ve Lee,Kyungah(2010), **Korean Grammar in Use Intermediate**,Paju: Darakwon.

Ai,Yamashita(2011), 일본인 고급 학습자를 위한 한국어 연어 교육 방안 연구 **A Study on the Korean collocation education for the Japanese advanced Learner**, Kyunghee University, Yüksek Lisans Tezi.

Akpinar,S.Ferah(1994), 한국어와 터키어의 경어법에 대한 대조 연구 **A comparative analysis of Korean and Turkish honorific expressions**, Seoul National University, Yüksek Lisansı Tezi.

Altundağ,Pınar(2012), **Avrupa Dil Portfolyosu ve Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Bağlamında Türkiye'de Korece Öğretimi**, Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi.

Altundağ,Pınar·Yang,Soyoung(2021), **Yabancı dil olarak Korece Öğretiminde Sözcük Öğretimi**, Türkiye'de Kore Çalışması, APAM, s.247-264.

Anh,Nguyen Thi Quynh(2020), 베트남 학습자를 대상으로 한 한국어 이유·원인 연결형 문법 항목의 난이도 위계화 연구 **A study on selecting and hierarchy of the reason and cause connective Expressions focus on Korean language majors at universities in Vietnam**, The Journal of Korean Education Research, 13, s.51-82.

Arani,Mhmoud T(1993). **Inconsistencies in Error Production by Non-Native English Speakers and in Error Gravity Judgment by Native Speakers**.; Paper

prsented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages.s.1-22.

B.Bingham,Christopher ve P.Davis,Jason(2012), **Leraning Sequences: Their Existence, Effect, and Evolution, Academy of Management**, The Academy of Management Journal, 55(3), s.611-641.

Bang,Seongwon(2004), 한국어 문법화 형태의 교육 방안 **A teaching method for Korean grammaticalized forms-Focus on the forms related to '-dago'**, Journal of Korean language Education, 15(1), s.93- 110.

Barresi,Guillaume(2019), FLE 수업에서의 학습자들의 모국어 : 한국 대학교에서의 그 지위와 기능 **La langue maternelle des apprenants en classe de FLE** : son statut et ses fonctions dans le contexte universitaire coreen, Association Culturelle France Coreenne, 41(1), s.217-263.

Beason, Larry(2001), **Ethos and Error: How Business People React to Errors, College Composition and Communication,** 53(1), s.33-64.

Birdsong, David ve Kassen, Margaret Ann(1988), **Teachers' and Students' Evaluations of Foreign Language Errors: A Meeting of Minds?**, Modern Language Journal, 72, s.1-12.

Brown, H.Douglas(1994), **Principles of Language Learning and Teaching**, 3th edition, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Brown, H. Douglas(2007), **Principles of Language Learning and Teaching**, 5th edition, New York: Pearson Education..

Burt,Marina K.(1975), **Error Analysis in the Adult EFL Classroom**, TESOL Quarterly, 9(1), s.53-63.

Chang,Euna ve Yang,Kilseok(2006), 한국어능력시험의 성별에 따른 차별기능문항 분석 -한국어능력시험 제 7, 8, 9 회 3 급을 중심으로 **Detecting the Differently Functioned Items by Gender on the Test of Proficiency in Korean, Bilingual Research**, 32, s.291-324.

Chastain,Kenneth(1980a), **Native Speaker Reaction to Instructor-Identified Student Second-Language Errors**, The Modern Language Journal, 64(2), s.210-215.

Cho,Eunsuk(2015), 한국어 학습자에게 나타나는 언어권별 어순 오류 -SVO 형과 SOV 형 언어권의 대비를 중심으로 **Word order errors of each language group learner who learns Korean language** - As the center of contrast between SVO language and SOV language - , EOMUNHAK-The Korean Language and Literature,127, s.81-111.

Cho,Eunsuk ve Gökçe,Özlem(2015), 한국어의 조사와 어미에 대응하는 터키어의 첨가어(Affix) **A Contrastive Analysis of Postpositional Particle and Ending Suffix in Korean and Their Corresponding Çekim Eki in Turkish, Language Facts and Perspectives**, 35, s.127-155

Cho,Eunsuk(2016), 한국인과 터키인의 비언어 커뮤니케이션 대조 연구 **Contrastive Analysis of Non-Lingual Communication between Turkish and Korean, The language and Culture**, 12(2), s.179-201.

Cho,Eunsuk ve Banbal,O.Gökhan(2017), 한국어와 터키어에 있어서의 이동 동사 대조 연구 - '가다/오다'와 'GITMEK/GELMEK' 을 중심으로-, **Comparative Study of Movement Verbs in Korean and Turkish Languages**-Focusing "가다/오다" and "GITMEK/GELMEK"-, The Studies of Korean Language and Literature, 57, s.513-538.

Cho,Eunsuk(2018), 한-터 양 국어의 피동표현을 통한 표현구조 대조 **Language and Linguistics Contrastive analysis of expression structure through passive expression between Korean and Turkish**, Language and Linguistics, 79, s.241-266.

Cho,Eunsuk ve Korkmaz,M.Emre(2018), 한국어의 '-에, -에서'에 대응되는 터키어의 부사격 조사 대조 연구, **A Comparative Study of Turkish Adverbial Cases Corresponding Korean '-e' and '-esoe'**, Language Facts and Perspectives, 44, s.125-145.

Cho,Eunsuk(2019), 한국어와 터키어의 복수표현을 통한 표현구조 대조 -'들'과 '-lar'을 중심으로- **A Comparative Analysis of Expression Structures of Korean and Turkish Languages By Focusing on Pluralistic Expressions such as "들" in Korean and "-lar" in Turkish**, EOMUNHAK-The Korean Language and Literature,145, s.61-92.

Cho,Namsung(2000), 한국인 일본어 학습자의 문법 오용에 대한 모어화자의 평가 **An Analysis and Evaluation Grammatical Errors in the ollegeJapanese Textbooks**, The Japanese Language Association of Korea, 2, s.233-255.

Cho,Namsung(2002), 한국인 일본어 학습자의 어휘 오용에 대한 모어화자의 평가 **Native Speakers Evaluation of Lexical Errors Made by Korean Learners of Japanese**, The Japanese Language Association of Korea, 0(5), s.153-169.

Cho,Namsung(2019), 한국어 화자에게 공통적으로 나타나는 불쾌한 일본어 표현 **Common Irritating Expressions in Japanese Made by Korean Speakers, Journal of North-east Asian Cultures**, 1(60), s.193-211.

Choi,Sunyoung(2005), 학습자 오류에 대한 한국어 모어 화자의 평가 **Errors of Japanese Korean Learners As Perceived and Evaluated by Korean Natives**, Ewha Womans University, Yüksek Lisansı Tezi.

Chomsky,Noam(1965). **Aspects of the theory of syntax,** Cambridge. MA: Massachusetts Institute ol Technology Press.

Chrabaszcz,Anna(2014), **The role of the native language in the use of the English nongeneric definite article by L2 learners: A cross-linguistic comparison**., Second Language Research, 30(3), s.351-379.

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

Dordick,Michael(1996), **Testing for a hierarchy of the communicative interference value of ESL errors**, In System, 24(3), s.299-308.

Dragojevic, Marko(2022), **Americans' attitudes toward foreign accents: evaluative hierarchies and underlying processes**, Journal of Multilingual & Multicultural Development, 43(2), s.167-181.

Dresher,B. Elan(2018), **Contrastive Feature Hierarchies in Old English Diachronic Phonology**, Transactions of the Philological Society, 116(1). s.1-29.

ELTURAN, Berna(2019), **Yabancı Dil Öğretiminde Yanlışların Düzeltilmesi** (Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Örneğinde), s.165 -188

Erkan,Aysegül(2021), 터키인 한국어 학습자를 위한 한국 문화 교육 연구 **A Study on Korean Culture Education for Turkish Students**-Focus on the Comparison of Korean and Turkish Female Proverbs, Paichai University, Yüksek Lisans Tezi.

Eşsiz,Dursun(2014), 터키인 학습자를 위한 한국어 양태부사 교육 연구 **Research on the education of Korean modal adverbs for Turkish learners**, Seoul National

Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Eşsiz,Dusun(2019), 터키인 학습자를 위한 의미유형에 따른 한국어 감정표현 어휘 난이도 위계화 **Hierarchy of Difficulty Level of Korean Emotion Words in Relation to Meaning for Turkish Learners**, Journal of Ewha Korean Language and Literature, 48, s.277-306.

Eşsiz,Dursun(2020), 터키인 학습자를 위한 한국어 감정표현 어휘 교육 연구 **Study on education of Korean emotional words for Turkish learners**, Seoul National Üniversitesi, Doktora Tezi.

Evrensel,Pelin Evrim(2013), 터키인 한국어 학습자를 위한 한국어 호칭어 연구 **A Study Of Korean Address Terms For Turkish Learners of Korean Language**, Hanyang University, Yüksek Lisansı Tezi.

Evrensel,Pelin Evrim(2019), 한·터 증거성 표현 대조 연구 **A Contrastive Study on Evidential Expressions in Korean and Turkish**, Urimal, 59, s. 266-286.

Evrensel,Pelin Evrim(2020), 한·터 감탄 표현 대조 연구 **A Contrastive Study on the Exclamatory Expressions in Korean and Turkish**, Hanyang University, Doktora Tezi.

Eyhan,Merve(2019), 터키인 학습자를 위한 효율적인 한국어 파생 어휘 교육 연구 **A Research on Effective Education of Derived Korean Vocabulary for Turkish Learners**, Inha University, Yüksek Lisansı Tezi.

Fries, C. C.(1945), **Teaching and Learning English as a Foreign Language**, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gang Dong(2013), **On the Nature of Interlanguage,** 3(18), s.42-44

Go,Eunyoung(2012), 연역적 문법 교수와 귀납적 문법 교수의 효과 비교 연구, **A Comparative Study of Effect between Deductive Grammar, Teaching and Inductive Grammar Teaching** :for Korean Learners of Japanese Majorin Teaching Korean asa Foreign Language, EwhaWomans Üniversitesi,Yüksek Lisans Tezi

Gökçe,Özlem(2020), **Korece ve Türkçe mutluluk ve üzüntü metaforlarındaki benzerlik ve farklılıklar**, Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi.

Gökmen,Mahmut Ertan(1998), **Korece`de benzeşme türleri, benzeşme türlerinin Korece öğrenen Türkler`deki görünümleri,** Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisansı.

Gökmen,Mahmut Ertan(1999), **A Study on Assimilation Rules of Turkish Learners** (Bilingualism ve Contrastive Linguistics), Bilingual Research, 16(0),s.53-60.

Gökmen,Mahmut Ertan(2000), **Korean Studies in Turkey**, Korean Journal of Middle East Studies, 21.2 s.5-17.

Gökmen,Mahmut Ertan(2002), **Türkçe ve Korece ezgi örüntülerinin karşılaştırılması**, Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi.

Green,Clarence(2012), **An Analysis of Hierarchy in English Clause Combination**, International Journal of Applied Linguistics & English Literature,1(2), s.1-17.

Gunderson,Doris V.(1976), **Sex Differences in Language and Reading**, Language Arts, 53(3), s.300-306.

Harmancı,N.Karakuş(2021), **Türkiye ve Kore kültüründe doğum ritüellerini karşıtırılması**, Erciyes Üniversitesi, Doktora Tezi.

Han,Harim(2011), **한국어 문법 교육을 위한 교수 모형의 개발 및 적용과 평가**, Korea University, Yüksek Lisansı Tezi.

Han,Junghee(2003), 일본어권 한국어 학습자의 오류현상 분석 **Analysis on the Errors**

Made by Japanease Learners of Korean, Hanyang university, Yüksek Lisansı Tezi.

Han,Minju(2008), 일본인 학습자의 '주다' 동사 사용에 나타나는 의미 확장과 모국어 전이 양상 연구 **The Meaning Extension and L1 Transfer Occur in Japanese-Speaking Learners' Using 'Juda' verb,** Ewha Womans University, Yüksek Lisansı Tezi.

Haswell, R. H.ve Haswell, J. T.(1996), **Gender bias and critique of student writing**, Assessing Writing, 3(1), s.31–83.

Hideki,Noma(2002), 한국어 문법교육의 새로운 전개를 위하여 - 특히 일본어 모어화자를 위하여 - **For the Development of Korean Grammar Education**, Teaching Korean as a Foreign Language, 27, s.83-101.

Hong,Minkyoung(2011), 연역적, 귀납적 문법 교수의 상대적 효과 비교 **Comparison of relative effectiveness of deductive and inductive grammar teaching**, Korea Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Hughes,Arthur ve Lascaratou,Chryssoul(1982), **Competing criteria for error gravity**, ELT Journal,36(3), s.175-182.

Hwang,Heejeong|(2021), **The Effects of Focus-on-Form Instruction on L2 Learners' Grammatical Achievement**: Focusing on the Deductive and Inductive FFI, Journal of Digital Convergence, 19(9), s.307-316.

Hyland, K., ve Anan, E.(2006), **Teachers' perceptions of error**: The effects of first language and experience. System, 34(4), s.509-519.

Jang,Mira(2012), 한국어 복문 사용 능력 향상을 위한 문법 교육에 대한 연구 -

명사절의 교육 내용 선정과 배열을 중심으로 **A Study on Grammer Education Method to Enhance the Ability of Using Korean Complex-Compound Sentence** -Focus on Selection and Arrangement of Education Content of nominal clause. J, Journal of Korean Language Education, 23(2), s.331-359.

Jeong,Eunha(2014), 습득 난이도 측면에서 살펴본 중등학교 영어 교과서의 관계절 제시 순서 연구 **A Study of How the Processing Difficulty in the Acquisition of English Relative Clauses is Related in Secondary School Textbooks**, Changwon National University, Yüksek Lisansı Tezi.

Jeong,Hyomin(2018), 드라마를 활용한 자기주도적 한국어 말하기 프로그램 개발 연구, **A Development Study on Self-directed Korean Speaking Program Utilizing Drama**, Catholic Üniversitesi, Doktora Tezi.

Jeong,Hyomin(2018), 자기주도학습이 한국어 학습자의 학업성취에 미치는 영향 **The Effect of Self-directed Learning on Academic Achievement of Korean Learners**, Journal of the International Network for Korean Language and Culture 15(1), s.201-228.

Jeong,Miji(2013), 한국어 학습자의 종성 습득 연구 **(A) study of Korean coda consonants acquisition focused on Japanese and Chinese learners**, Ewha Womans University, Doktora Tezi.

Ji,Sooyeon(2007), 영어 관계사절 사용 빈도 순서에 관한 연구 **Frequency of English Relative Clauses in Writings**, Hanyang University, Yüksek Lisansı Tezi.

Jin,Donghee(2010). 처리교수가 한국어 과거시제 습득에 미치는 효과 **The effects of processing instruction on the acquisition of the Korean past tense marker**, EwhaWomans Universitesi, Yüksek Lisansı Tezi.

Johansson,S.(1975), **The uses of error analysis and contrastive analysis**I, English Language Teaching, XXIX (3), s.246–253.

Jung,Daehyun(2008), 입력강화를 통한 한국어 문법 형태 습득 및 본문 이해 양상 연구 **(The) effects of input enhancement on L2 learner's aquisition of Korean modifier endings and their comprehension of the reading texts**, Yonsei University, Doktora Tezi.

Jung,Jieun(2004), 한국어 초급 학습자를 위한 조사 학습 순서에 관한 연구 **A study on the Teaching Order of Particles for a Beginner in Korean**, HongIk university, Yüksek Lisansı Tezi.

Jung,Sohee(2007), 시각적 입력강화가 한국어 학습자의 문법(관형사형 시제표현)학습과 텍스트 이해도에 미치는 영향 **The effects of input enhancement on grammar learning and comprehension of the text in Korean**, Ewha Womans University, Yüksek Lisansı Tezi.

Kang,Hyeok(2006), 한국어 문법 교수를 위한 문법 의식 상승 과제 설계 연구 **A Study of Conscıousness-Raising Task Design for Korean Language Grammar Teaching**, Seul National University, Yüksek Lisansı Tezi.

Kang,Hyounhwa vd.(2003), **대조분석론-한국어,스페인어 문형대조를 중심으로**(Dejobunsokron-speyino munhyongdejorıl junsimıro) **Decobunsokron**, Seoul: Youkrack Press.

Kang,Hyounhwa(2007), 한국어 교재의 문형 유형 분석 - 문형 등급화를 위해 **An Analysis of Grammatical Patterns in the Korean Textbooks**, Journal of Korean Language Education, 18(1), s.1-21.

Kang,Hyounhwa(2017), 학습자 말뭉치의 구축과 활용 연구 **(A) study on Korean**

learner's corpus, Seoul: Sotong Press.

Kang,Namwook(2013), **(A) study on teaching elements organizing principles of Korean grammatical time expressions in Conjoined sentences for KFL learners**, Seoul National Üniversitesi, Doktora Tezi.

Kang,Seoyoung(2007), 중국어권 한국어 학습자의 어휘적 연어 사용 연구 **A Study on the Lexical Collocations of Chinese-Speaking Korean Learners**, Ewha Womans Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Karacan,Şehriban(2022), **Korece ve Türkçede ettirgenlik**, Erciyes Üniversitesi, Doktora Tezi.

Kato,Shigeo(2014), **Using Analytic Hierarchy Process in Textbook Evaluation**, TESOL Journal, 5(4), s. 678-697.

Kellerman,E.(1979), **Transfer and non-transfer: where we are now**, Studies ın Second Language Acquisition, 2(1), s.37-57.

Khalil,Aziz(1985), **Communicative Error Evaluation: Native Speakers' Evaluation and Interpretation of Written Errors of Arab EFL Learners**, TESOL Quarterly, 19(2), s.335-351.

Kim,Daesung(2000), **Korean Studies in Turkey**, Korean Journal of Middle East Studies, 21(2), s.19-31.

Kim,Doyoung(2020), 문학작품을 활용한 한국어와 터키어의 이동 동사 '가다/오다' 대조 연구 **A Comparative Study on the locomotive verbs 'go/come' of Korean and Turkish Using Korean Literature**, Dankook Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Kim,Dukki(1985), 외국어학습상 난점 예측의 문제, **Some aspects of Second Language**

Acquisition Difficulties, English Teaching, 29(30), s.135-149

Kim,Gwangil(2011), 한국어 능력 시험 결과 분석을 통한 언어권별 교수 방안 연구 **The Study of Teaching method according to language groups by analysis of TOPIK results,** HanYang University,Yüksek Lisans Tezi.

Kim,Gyoomi(2014), 연역적·귀납적 문법교수에서 개별학습자의 학습 스타일이 문법 성취도에 미치는 영향, **How individual's learning styles affect grammatical achievement in deductive and inductive grammar instruction,** English Language Teaching, 26(4), s.131-148.

Kim,Hansaem(2005), 현대 국어 사용 빈도 조사 **The Research on the frequency in modern Korean Research 2**, NRF,1(33).

Kim,Hyeyoun(2008), **중학생 영작문에 나타난 오류 분석(Junghakseng yeoncakmune natanan oryubunsok)**, AJou üniversitesi, Yüksek lisansı Tez.

Kim,Hyunchul ve Choi,Seungkyoung ve Choi,Dongho(2016), 모의실험에 의한 리커트형 설문분석 방법의 비교, **A simulation comparison on the analysing methods of Likert type data**, Journal of the Korean Data ve Information Science Society, 27(2), s.373–380

Kim,Jaewook(2009), **등급별 한국어 문법교육: 한국어 문법교육의 위계화를 중심으로**, Proceedings of the International Association For Korean Language Education Conference, 2010(0), s.335~346.

Kim,Jeyeol(2001), 한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구 **A study on the selection and the arrangement of basic grammatical elements in Korean Language Education**, Journal of Korean Language education, 12(1), s. 93-121.

Kim,Kanghee(2019), 명령 화행을 수반하는 한국어 문법 표현 '-든가(요)', '-든지(요)' 연구- 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 담화 적절성 인식 조사를 중심으로 **A study on the Korean grammatical expression '-든가(요)', '-든지(요)' with an directive speech act –Focused on a discourse appropriateness intuition test of Korean native speakers and Korean learners** -, Korean Language Research, 0(52), s.45-80.

Kim,Kisung(2017), 몽골인 한국어 학습자를 위한 현대몽골어와 한국어의 피동 대조 연구 **A Contrastive Study between the Passive Form of Modern Mongolian and Korean [For Korean Learners of Mongolian]**, Journal of the International Network for Korean Language and Culture, 14(3), s.91-112.

Kim,Kisung(2019), 몽골인 한국어 학습자를 위한 현대몽골어와 한국어의 사동 대조 연구 **A Contrastive Study between the Causative Form of Modern Mongolian and Korean For Korean Learners of Mongolian**, DanKuk Üniversitesi, Asian Studies, 0 (77), s.161-183.

Kim,Misun(2020), 과업 복잡성이 한국어 학습자의 언어수행에 미치는 영향 연구 **A study on the effect of task complexity performing language competency by Korean learners**, Sookmyung Womens' University, Doktora Tezi.

Kim,Sangsoo ve Song,Hyangkeun(2006), 한국어교육의 오류 분석 연구 동향 분석 **A Study on Trends of Error Analysis Researches in Korean Education**, Bilingual Research, 31, s.1-33.

Kim,Seohyung(2007), 한국어 약속 표현 교육의 연구 **A Study on Korean Promise Expression for teaching Korean,** Korean Linguistics, 36, s.99-122.

Kim,Seongju ve Gökmen, Mahmut Ertan(2002), **Korece dilbilgisi**, Ankara: Ankara üniversitesi basımevi.

Kim,Seongju(2002), 터키어 화자들의 한국어 학습 시 발생하는 오류에 대한 분석 **An analysis on the errors of Turkish speakers in Korean education,** The sociolinguistic Journal of Korea 10, s.25-56.

Kim,Soojung(2004), 한국어 문법 교육을 위한 연결 어미 연구 **A study on the ending connectives for Korean grammar education as a foreign language**, Seoul National University, Doktora Tezi.

Kim,Soyoung(2021), 터키인 학습자를 위한 한국어 온도형용사 교육 방안 연구 **A Study on the Teaching method of Temperature Adjectives in Korean Language for Turkish Learners**, Pukyong National University,Yüksek Lisansı Tezi..

Kim,Sunju(2008), 성공적인 한국어 학습자의 학습 전략 사용에 관한 연구 **A Study on the Korean Learning Strategies Used by Successful Learners**, Kyunghee University, Yüksek Lisans Tezi.

Kim,Yooseon(2006), 일본인 학습자의 한국어 대우법 교육 방안 **(A) study on teaching Korean honorifics to Japanese learners**, Busan University of Foreign Studies, Yüksek Lisans Tezi.

Kim,Yujeong(1998), 외국어로서의 한국어 문법 교육: 문법 항목 선정과 단계화를 중심으로 **The Education of Korean Grammar in a Foreign Language Concentrates on the Selection of Grammar Items and Sequencing**, Journal of Korean Language Education, 9(1), s.19~37.

Kim,Yumi(2005), 한국어 교육에서 자동 문형 검사기 설계를 위한 문형

추출 **Abstraction of Sentence Patterns for Automatic Sentential Pattern Checker in Korean Language Education,** Kyunghee Üniversitesi, Doktora Tezi.

Kirdemir,Huseyin(1998), **현대 한국어와 터키어의 어순 비교 연구(Hyundehangukova tokioıı osunbigyoyeongu)**, Seoul National University, Yüksek Lisansı Tezi.

Ko,Keeyoung(2015), 일본인 한국어 중·고급 학습자의 피동 습득 연구 **Study on acquisition of passive by Japanese learners of Korean**, Ewha Womans University, Yüksek Lisans Tezi.

Kim,Jungsup(2010), 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발 **Kore dili öğretimi için uluslararası standart bir modelin geliştirilmesi**, Kore Dili Ulusal Enstitüsü,s. 1-375

Ko,Seongyeon(2013), **A Contrastive Hierarchy Approach to Tungusic and Mongolic Labial Harmony**, Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 37, s.185-198.

Köroğlu,Hatice(2010), **나혜석과 파트마 알리예 하늠의 소설에 나타난 여성의 근대적 자아 연구(Nahesukgoa PatmaAliye hanımıı sosole natanan yosongıı gındejok caayongu)**, Korea University, Doktora Tezi.

Kwak,Jiyoung(2007), 한국어 교수법의 실제 **The practice of Korean teaching methods**, Seoul: YonSei University press.

Lado, R.(1955), **Patterns of Difficulty in Vocabulary**, Language Learning, 6(1-2), s.23-41

Lado, R.(1957), **Linguistics across Cultures,** Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lee,Haiyoung(1998), 문법 교수의 원리와 실제 **Principles and Activities of Grammar**

Education, Bilingual Research, 15(0), s.411-438.

Lee,Heayoung ve Lee, Imkyung(2013), 한국어 교육을 위한 불규칙 용언의 위계화 연구 **A Study on the Hierarchy of Irregular Predicates for Korean Language Education,** The language and Culture, 9(1), s.231-251.

Lee,Junghee(2002), 한국어 오류 판정과 분류 방법에 관한 연구 **A study of Error Determination Standard and Classification in Korean Education**, Journal of Korean Language Education ,13(1), s.175-197.

Lee,Keekuen(2009), 영어 유사형태 어휘에 관한 난이도 위계와 제시방법에 따른 학습효과 **The Rank Order of Difficulty of Similar Lexical Forms and the Effects of Different Ways to Present Them on Korean High School Students,** Ewha Womans University, Yüksek Lisansı Tezi.

Lee,Seungju(2019), **터키인 학습자의 한국어 모음 오류 분석과 교육 방안 연구(Tokiin haksıpjaıı hanguko moımoryubunsokgoa gyoyukbananyengu)**, Pukyong National University, Yüksek Lisansı.

Lee,Sunah(2000), 일본어 화자를 위한 한국어 교재의 분석과 개발 방향 **Analysis of Textbooks of Korean for Japanese Speakers and an Implication for a New Korean Textbook**, Ewha Womans University, Yüksek Lisansı Tezi.

Lee,Sungjin(2018), 한국어 교육을 위한 연결 어미의 위계 연구 **A Study on the Hierarchy of the Connecting Endings for Korean Education**, Chonnam National University, Doktora Tezi.

Lee,Woori(2020), **An Analysis of Appellations in the workplace by Turkish Korean Learners for a iob** -Focusing on Korean and Turkish Drama data, Anyang University, Yüksek Lisans Tezi.

Lee,Yunjin(2007), 한국어 교육 자료에서의 문법 항목 표시 방법 연구 **A Study on the Indicating Way of Grammatical Elements in Education Materials of KFL and KSL**., Journal of Korean Language Education, 18(3), s.167-193

Li,Nan(2021), **A Fuzzy Evaluation Model of College English Teaching Quality Based on Analytic Hierarchy Process**, International Journal of Emerging Technologies in Learning, 16(2), s.17-30.

Lim,Hyeongyu(2008), 작업 기억 부하가 암묵적 순서 학습에 미치는 영향 **Effects of working memory load on implicit sequence learning**, Yonsei University, Yüksek Lisansı Tezi.

Lim,Jia(2009), 한국어 교육을 위한 연결어미 연구 **A Study on The Ending Connectives for Korean Education**, Dong-A University, Doktora Tezi.

Lim,Jiyoung(2014), 터키인 학습자용 초급 한국어 교재의 문법 항목 분석과 교재 개발 방안 : 조사와 어미를 중심으로 **Analysis Grammatical Features of Beginning Korean Textbook and Textbook Development Method for Native Turkish Speakers** - Focusing on postposition and end of a word -, Inha University, Yüksek Lisansı Tezi.

Lim,Jiyoung ve Park,Deokyu(2016), 터키인 한국어 학습자의 조사 '을/를'에 대한 사용 양상 분석 및 교수 학습 방안 **Analysis the Usage of Korean Particle '-eul/reul' and Teaching-Learning Methods** - Focusing on Turkish Learner - , Korean Education, 0(108), s.289-323

Lim,Jiyoung(2021), 터키인 학습자를 위한 한국어교육 연구 동향 분석 **An analysis of the Research Tendency of Korean Education for Turkish Learners**, The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction (JLCCI), 21(16),s.113-

129.

Lim,Sujin(2008), 오류 고쳐 되말하기가 한국어 학습자의 형태 습득에 미치는 영향 **Effects of Recasts on the Morphological Acquisition by Learners of Korean as a Second Language**, Korean Journal of Applied Linguistics, 24(1), s.271-292.

Lin,Chingying(2013), **Effects of Hierarchy Vocabulary Exercises on English Vocabulary Acquisition**, English Language Teaching (Toronto, Canada), 6(9), s.110-119.

Lotze,Nathaniel(2018), **Comparative Error Gravity**: Toward a Cross Linguistic Theory, Arab World English Journal, 9(4), s.146-161.

Marefat,Fahimeh(2016), **Native and Iranian teachers' perceptions and evaluation of Iranian students' English essays**, Assessing Writing, 27, s.24-36.

Masae,Shibuya(2017), 일본어모어화자와 한국인 일본어 학습자의 첫 대면대화의 평가와 인상 -일본어모어화자를 중심으로 **Study of the evaluation and the impression when the Japanese native speakers and the Japanese learners' first meeting**, Journal of Japanese Language and Literature ,102(1), s.215-250.

McCretton, Elena(1993), **Error gravity and error hierarchies**, IRAL, 31, s.177-188.

Min,Hyunsik(2005), 문법교육의 표준화와 다양화의 과제 **Urgent Problems of Standization and Diversification in the Education of Grammar, Journal of Korean Language Education**, 16, s.125-191.

Min,Hyunsik(2008), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구 **A Study on the Methodology of Design for the grammar-based skill-integrated curriculum in KSL**, Journal of Korean Language Education, 22, s..261-334.

Min,Hyunsik(2009), 한국어교육용 문법 요소의 위계화에 대하여 **About the Sequential Ranking of Korean Pedagogic Grammatical Elements**, The Journal of Korean Language and Literature Education, 23, s.61-130.

Nam,Hyunjeong(2018), 목표영어문장 발화를 촉진하는 효과적 모국어-영어 인코딩 방안 **Pedagogical Suggestions**: **A Better Way of Encoding L1 Translation on the L1-L2 Mapping to Effectively Prime the Target L2 Sentence in Production**, Journal of British ve American Studies, 44, s.65-92.

Nam,Mijung(2020), 베트남인 한국어 학습자들의 모국어 전이 예측 가능성 연구 - 베트남어 'ăn'과 한국어 '먹다'를 중심으로 - **A Study of the L1 Transferability of Vietnamese Learners of Korean** - Focusing on Vietnamese ăn and Korean 'eat' -, Journal of the International Network for Korean Language and Culture, 17(2), s.29-46.

Nyikos,Martha(1990), **Sex-Related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors**, The Modern Language Journal,74(3), s.273-287.

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

O'Loughlin, K.(2002), **The impact of gender in oral proficiency testing**, Language Testing, 19(2), s.169–192.

Ölçer,Mehmet(2020), **Kore alfabesi Hangıl ile yazılmış ilk roman Hong Gil-Dong Jeon üzerine bir inceleme**, Erciyes Üniversitesi, Doktora Tezi.

Paik,Daeyeol(2017), **A contrastive study on modality expressions of Korean and Turkish, Hankuk University of Foreign Studies**, Yüksek Lisans Tezi.

Paribakht, T.Sima(1996), **Enhancing vocabulary acquisition through reading**: a hierarchy of text-related exercise types.,Canadian Modern Language Review, 52(2), s.155-178.

Park,Chanheung ve Lee,kyeonghun(2021), 모국어를 활용한 말하기 수업이 외국인 학습자의 말하기 효능감에 미치는 효과 연구 **A study on the effect of speaking classes using the native language on the speaking efficacy of foreign learners** - Focused on Vietnamese language learners - , Journal of CheongRam Korean Language Education, 83, s.69-95.

Park,Hyechong(2016), 객관적 언어 거리와 심리적 언어 거리를 비교한 L3 전이 연구 **L3 Transfer: Comparison of Objective and Psychological Language Distance, Pusan National University**, Korean Journal of Applied Linguistics, 32(2), s.141-173.

Park,Kyeongjae(2014), 인도네시아인 한국어 학습자의 오류분석 **Error Analysis of Indonesian Korean Learners**, Yonsei University, Yüksek Lisansı Tezi.

Park,Wonwoo ve Son,Seungyeon ve Park,Haeseen ve Park,Haesang(2010), 적정 표본 크기 결정을 위한 제언 **A proposal on determining appropriate sample size considering statistical conclusion validity**, Seoul Journal of Industrial Relations, 21,s. 51-85.

Politzer, Robert L.(1978), **Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives**., Modern Language Journal, 62, s.253-261.

Reed,D.J.,ve Cohen,A.D.(2001). **Revisiting raters and ratings in oral language assessment.** Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies, 11, s.82-96..

Rifkin,Benjamin(1995), **Error Gravity in Learners' Spoken Russian**: A Preliminary Study, The Modern Language Journal, 79(4), s.477-90.

Ronald Wardhaugh(1970), **The Contrastive Analysis Hypothesis**, TESOL 4(2), s.123-130

Ryan,EllenBouchard(1983), **Social Psychological Mechanisms Underlying Native Speaker Evaluations of Non-Native Speech**, Studies in Second Language Acquisition, 5(2), s.148-159.

Ryoo,Kwan-Soo(1992), 의문사 의문문의 오류 분석 **An error analysis of wh-questions**. English Teaching, 43, s.113-130

Ryu,Gyeongseon(2004), 한국 대학생의 영작문에 나타난 문법적인 오류분석 **An Analysis of Grammatical Errors in Korean College Students' English Compositions**, Hannam University,Yüksek Lisansı Tezi.

Şanal,Fahrettin(2008), **Error-Analysis Based Second Language Teaching Strategies**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, s.597 - 601,

Santos,T.(1988), **Professors' reactions to the academic writing of nonnative speaking students**, TESOL Quarterly, 22, s.69–90.

Schachter(1974), **An Error in Error Analysis**,, *Language Learning,* 24(2), s.205-214.

Selinker, L.(1972), **Interlanguage**, IRAL,10, s.209-231.

Seo,Jeongmok(2002), 대조분석이론에 관한 연구-음성,음운 측면을 중심으로 **A Study on Contrastive Analysis Theory** - Centering Around Phonological Aspects ,- The Journal of Linguistics Science, 23 , s. 67-89.

Seo,Jeongmok(2009), 대조분석의 새로운 역할과 과제 **New Roles and tasks of Contrastive analysis**., The Journal of Linguistics Science, 50, s. 69-90

Seo,Sejung(2012). 한국어교재 지시문 분석- 교재 수준별 지시문의 어휘적, 통사적

특징 분석 **A Study on Directive Sentences of Korean textbook for foreign learner**, The Language and Culture, 8(2), s.157-186..

Seo,Sejung ve Choi,Younglong(2014), 한국어 교육용 원인·이유 연결형 문형 선장 및 위계화 연구 **A Study on the selection and grading of the Reason & Cause Connective Expressions for Korean Learners**, Language Facts and Perspectives, 33, s.191-218.

Shin,Hyeondan(2012), 한국어 문법 교수에서의 교사 코드 전환 양상 연구 -서울대학교 국제대학원 초급 한국어 수업 사례를 중심으로 **Code-switching by Teachers in Korean Grammar Instruction: Case study of an Elementary-level Class at SNU GSIS, Journal of the International Network for Korean Language and Culture**. 9(2), s.145-177.

Shinsaku,Ogino(2012), 일본인 학습자를 위한 한국어 연어 교육 연구 : 한·일 간의 동사용법 차이를 중심으로 **study on teaching and learning Korean collocation for Japanese learners**, Seoul National Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, s.130-131.

Shinsaku,Ogino(2019), 일본의 한국어교육 연구 동향 분석 **An Analysis of the Recent Research Trend in Korean Language Education for Native Japanese Learners in Japan** - with a focus on the past decade -. Field Studies in Korean Language Education, 13(2),s.99-143.

Shinsaku,Ogino(2021), 일본인 학습자 대상의 한국어교육용 조사 목록 연구 **A Study on the Korean Postpositional Particles List for Native Japanese Learners**: Based on Frequency and Difficulty, The language and Culture, 17(4), s.57-83.

Si,Jihyun(1993), 학습된 무력감 및 학업불안과 과제 난이도 및 제시순서별 계열 완성

과제 간 상관 연구 **Learned Helplessness and Academic Anxiety on Water Jug Performances in Task Difficulties and Task Orders**, DongA University, Yüksek Lisans Tezi.

Song,B. ve Caruso,I.(1996), **Do English and ESL faculty differ in evaluating the essays of native English-speaking and ESL students?**, Journal of Second Language Writing, 5(2), s.163–182.

Spurling,Steven ve Ilyin,Donna(1985), **The Impact of Learner Variables on Language Test Performance**, TESOL Quarterly, 19(2), s.283-301.

Sung,Ahyoung(2011), 한국어 학습자의 거절화행 학습을 위한 연역적 교수와 귀납적 교수 효과 비교 **Comparison of the Effect of Deductive and Inductive Instruction for Korean Language Learners' Learning of Refusal Speech Act**, Kyung Hee Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Sung,Kychul(2002), 외국어로서의 한국어 문법 교육 **Teaching Grammar of Korean as a Foreign Language**, 107(0), s.135-161.

Sung,Jiyeon ve Doh,Wonyeong(2014), 한국어 교재에 나타난 문법 교육 항목 선정과 제시에 대한 연구 **A Study on the Selection and Presentation of the Grammar Items in Korean Language Textbook**, The Review of Korean Cultural Studies, 47, s.127-157.

Tarone,Elaine(2018), **Interlanguage**, The Encyclopedia of Applied Linguistics. s.1-14.

Taşpınar,Hülya(2015), 한국어와 터키어의 시간 관련 문법 유형 비교연구 **A Comparative Study on the Time Related Constituents between Korean and Turkish**, Soongsil Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Türközü,Köroğlu Hatice ve Türközü,S.Göksel(2020), 터키인 학습자를 대상으로 한

한국 문학 번역 교재 개발 연구 **Developmentof Korean Literature Translation Textbook for Turkish Learners**, CEESOK Journal of Korean Studies, 1(1), s.139-160.

Türközü,S.Göksel(1999), 터키인을 위한 한국어 교육 **A Study on Assimilation rules of Turkish Learners**, Bilingual Research, 16(0), s.61-76.

Türközü,S.Göksel(1999), **터키인을 위한 한국어 교육 연구: 말하기·듣기 중심으로(Tokiinıl uihan hanguko gyoyukyeongu)**, Seoul National University, Yüksek Lisansı.

Türközü,S.Göksel(2001), 터키에서의 한국어 교육 현황 **Korean Education in Turkey**, Bilingual Research, 18(1), s.403-416.

Türközü,S.Göksel(2003), 언어·문화적 측면에서 한국어 교육 연구 **A study of Korean Education as a Foreign Language from the Linguistic and Cultural Factors's Point of View**, korean language education research, 16, s.5-38.

Türközü,S.Göksel(2004), 한국어 쓰기 교육 내용 구성 연구 **(A) study on contents formation for Korean writing education** : Aimed at Turkish students, Seoul National University, Doktora Tezi.

Türközü,S.Göksel(2007), 터키에서의 한류와 한국어 교육 현황 **Korean wave(Hallyu) and Korean education in Turkey**, Journal of the International Network for Korean Language and Culture ,05, s.33-42.

Türközü,S.Göksel(2010), 터키와 한국의 혼인 풍습 비교 연구 **A Comparative Study of Turkısh and Korean Wedding**, Customs, Asian Comparative Folklore, 0(43), s.27-37.

Türközü,S.Göksel(2010), **통사면에서 한국어와 터키어의 대조 분석 및 한국어 일기**

자료 오류 분석(Tonsamyoneso hangukova tokioi dejobunsok mit hanguko ilgi caryo oryubunsok) ,Ceesok Journal of Korean Studies, 11, s.7-30.

Türközü,S.Göksel (2010), KORECE 1, Ankara: Lotus.

Türközü,S.Göksel (2010), KORECE 2, Ankara: Lotus.

Türközü,S.Göksel (2010), KORECE 3, Ankara: Lotus.

Türközü,S.Göksel ve Kim, Seongju (2011) , Korece 1, Ankara: LOTUS YAYINEVI

Türközü,S.Göksel(2011), **터키인 학습자를 위한 한국어 대우법 교육 -편지글에 나타나는 오류 분석을 바탕으로**- Proceeding of the fifth International Association for Korean Language Education Conference, s.514-524.

Türközü,S.Göksel(2019), **Konularına göre KORECE temel dilbilgisi**, Ankara, Likya Yayınları.

U.Bolor erdene(2017), 몽골인 학습자를 위한 한국어 조사 교육 연구 '이/가', '은/는', '을/를'을 중심으로 **Study of postposition education for Mongolian learners of the Korean language with a focus on**, Seoul National Üniversitesi, Doktora Tezi.

Vann,Roberta J. ve Meyer,Daisy E. ve Lorenz, Frederick O.(1984), Error Gravity: **A Study of Faculty Opinion of ESL Errors**, TESOL Quarterly, 18(3), s.427-440.

Won,Dasong(2017), 한국어 학습자 오류 분석 연구의 연구 동향 분석 **A study on the trends of error analysis research on korean language learner**, Yonsei Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Woo,Hyeongshik(2013), 한국어 문법 교육에서 처리 교수를 적용하는 문제, **A study on the application of processing instruction(PI) in teaching and learning of Korean grammar**, The Education of Korean Language and Literature, 29,

s.105-142.

Yang, Hyunkwon(2001), Universal grammar and foreign language sentence structure acquisition, Foreign Language Education Research, 4, s.31-48.

Yang,Min(2016), 귀납적 문법교수와 연역적 문법교수의 효과 연구 **A Study on the Effect of Inductive Grammar Teaching and Deductive Grammar Teaching** : for Chinese Learners of Korean Language, Yeungnam University, Yüksek Lisansı Tezi.

Yang,Minghui(2018), 형태 초점 접근법을 적용한 한국어 문법 교수?학습 방법 연구 : 중국인 학습자를 대상으로 **Research on the Teaching-learning Method of Korean Grammar using Focus on Form Approach for Chinese learners of Korean as a Foreign Language**, Inha university, Doktora Tezi.

Yang,QlanQlan(2019), 중국어 보어의 학습방안 연구 **A Study on the Learning Method of Chinese complement - Focusing on the error analysis of Korean learners**, DongA University, Doktora Tezi.

Yang,Sehui(2015), 문법 교육의 위계화 개념에 대한 연구 **A Study on the Concept of the Staging of the Grammar Education**, Korean education, 0(105), s.125-159.

Yang,Soyoung(2008), **Türkler için Korece 1**, Istanbul: Say Yayınları.

Yang,Soyoung(2013a), 터키인 한국어 학습자의 작문 오류 분석 **The Analysis of the Turkish Learner's Errors in Korean Writing - Through the contrastive Analysis of Korean and Turkish**, Chungbuk National University, Yüksek Lisans Tezi.

Yang,Soyoung(2013b), 터키인 한국어 학습자의 존대법 오류 분석 **The Analysis of the**

Turkish Learner's Errors of Honorific Expressions in Korean Writing, Korean Language Education 24(2), s.205 ~231

Yang,Soyoung(2017a), 터키인 한국어 학습자 작문 오류의 심각도 조사 **Analysis on Evaluation on the Severity of Writing errors in Turkish Korean learners,** Translation Education and Research of Korean Language and Literature, Proceeding of the 2th İnternational Conference in the Department of Korean Language and Literature of the Erciyes University, s.42-54.

Yang,Syoung(2017b), 단일 터키어 어휘에 대한 한국어의 다대응 어휘 오류 교육 방안 –이다 있다 되다 하다- **A method of teaching multi-corresponding vocabulary errors in Korean for a single Turkish vocabulary**, Workshop for Korean language Teachers of Europe, Korean Teaching Methods for European Learners, , s.133~144.

Yang,Soyoung(2019), **Korean Grammar- Çok Karşılıklı Korece Dilbilgisi İfadeleri-1**, Istanbul:YAY.

Yang,Soyoung(2020), 터키어 '-abil'의 한국어 일대다 대응 문형의 학습자 습득 양상 고찰 -'-을 수 있다'를 중심으로 **A Study on Learners' Acquisition of Korean One-to-Many Sentence Patterns of Turkish 'Abil'**, Journal of Korean Language and Culture, 0(73), s.187-218.

Yichen,Liu(2017), **A study on Sino-Korean hierarchy for Chinese Learners- Focused on thought and emotion vocabularies**, Seoul Women's University, Yüksek Lisans Tezi.

Yonsei University Korean Language Institute(2002), **한국어(Hanguko) 1,2,3,4**, Seoul: Yonsei University Press.

Yonsei University Korean Language Institute(2011), 외국인을 위한 한국어 문법 연습(고급) **Korean Grammar Practice for Foreigners (Advanced Level)**, Seoul: Yonsei University Press.

Yonsei University Korean Language Institute(2016), (연세) 대학한국어 어휘·문법 중급 1, **Yonsei academic Korean vocabulary＆grammar : intermediate1**, Seoul: Yonsei University Press.

Yonsei University Korean Language Institute (2016), (연세) 대학한국어 어휘·문법 중급 2, **Yonsei academic Korean vocabulary＆grammar : intermediate2**, Seoul: Yonsei University Press.

Yonsei University Korean Language Institute (2016), (연세) 대학한국어 어휘·문법 초급 2, **Yonsei academic Korean vocabulary＆grammar : beginner2**, Seoul: Yonsei University Press.

Yonsei University Korean Language Institute (2016), 연세대학교. (대학 생활을 위한) 한국어 말하기 초급 2 **Korean speaking for university life begining level 2**., Seoul: Yonsei University Press.

Yonsei University Korean Language Institute(2016), (연세) 대학한국어 어휘·문법 고급, **Yonsei academic Korean vocabulary＆grammar : advanced**, Seoul: Yonsei University Press.

Yoo,Haejun(2016), 보조사를 포함한 한국어 교육 문법 유형 분석 **Study on the Educational Content of Auxiliary Particles in Korean Grammar Education**, The Journal of Lang. & Lit., 65, s.267~282.

Yu,Eunmi(2022), **Ters yüz öğrenme modeli ile yetişkinlere yabancı dil olarak korece öğretimi**, Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi.

Yun,Teresa(2019), 언어권별 한국어 학습자를 대상으로 한 한국어교육 연구 동향 분석 **A Study on Analysis of Research Trends in Korean Language Education focused on Learners** -Using Language Network Analysis, Kyunghee Cyber University, Yüksek Lisansı Tezi.

EKLER

EK 1. Karşılaştırmalı yapıya göre dilbilgisi ifadeleri Soruları

1.‘Türkçe ile Farklı’ yapı

1.1. (ㄹ/을)수록 (Temel seviye)

1) 다음 중 틀린 것을 고르십시오.

① 갈수록 ②먹을수록 ③알수록 ④듣을수록

2) 다음 중 틀린 것을 고르십시오.

① 먹을수록 살이 찔 겁니다.

② 창문을 열수록 시원해졌습니다.

③ 돈을 모을수록 빨리 집을 살 수 있습니다.

④ 배고플수록 많이 먹게 됩니다.

*’을수록’ 을 이용해서 이어서 쓰십시오.

3) 그 일을 생각할수록 .....

4) 그 과목은 ---------- 어려운 것 같아요.

*다음을 번역하십시오.

5) İnsanlarla yakınlaştıkça daha çok dikkat etmeliyiz.

6) Arkadaşımı bekledikçe sinirlendım.

7) 할수록 더 쉬워지는 것들에 대해 쓰십시오. (‘을수록’ 3 번 이상 사용)

1.2. 을리가 없다 (Orta seviye)

1) 맞는 것을 고르십시오.

비행기가 벌써 떠나----------.

① 떠나는 리가 없다 ② 떠났을 리가 없다 ③ 떠나려고 할 리가 없었다 ④ 떠날 수 있을 리가 없다

2) 틀린 것을 고르십시오.

① 그 아이는 게을러서 벌써 숙제를 안 했을 리가 없다.

② 오늘은 휴일이니까 약국이 문을 열었을 리가 없다.

③ 그 기계는 중고니까 고장 나지 않을 리가 없다.

⑤ 사람들이 많으니까 소매치기가 없을 리가 없다.

*'을 리가 없다' 를 이용해서 이어서 쓰십시오.

3) 그 사람들은 결혼까지 했으니까 분명히 ----------.

4) 일찍 예약했으니까 ----------.

*번역하십시오.

5) O çok tembel olduğu için asla erken kalkamaz.

6) O çok iyi biri olduğu için ebeveylerim bu evliliğe itiraz edemez.

*작문하십시오.

7) 신뢰하는 친구에 대해 적어 보십시오. (‘을 리가 없다’ 3 문장 이상)

1.3. (으)면 몰라도 (İleri seviye)

1) 맞는 것을 고르십시오.

미리 예약하---------- 지금은 표를 구할 수 없을 거예요.

① 예약할 거면 몰라도 ② 예약하면 몰라도 ③ 예약했으면 몰라도 ④ 예약하는 것을 몰라도

2) 틀린 것을 고르십시오.

① 비가 오면 몰라도 피크닉은 취소되지 않을 거예요.

② 복권에 당첨되면 몰라도 그렇게 비싼 집을 어떻게 살 수 있겠어요?

③ 큰 실수를 했으면 몰라도 직원을 함부로 해고할 수는 없습니다.

④ 어렸을 때부터 배웠으면 몰라도 원어민처럼 한국어를 할 수 있을 거예요.

* (으)면 몰라도` 를 이용해서 써 보십시오.

3) ---------- 어떻게 세계 여행을 할 수 있겠어요?

4) 밤을 새우면 몰라도 ----------.

*번역하십시오.

5) Ebeveyin yardım edecekse bilmiyorum fakat öğrenci olarak hem çalışıp hem okumak çok zor .

6) Biri bana anlattıysa bilmiyorum fakat bu resmi nasıl anlayabilirim?

*작문하십시오.

7) 중학생 여자 동생이 혼자 세계여행을 떠나겠다고 합니다. 동생에게 가지 말라고 권유해 보십시오. (*으면 몰라도 3문장 이상)

2. ‘Türkçede Çoklu Karşılıklı’ yapı

2.1. 는 대로 (Temel seviye)

1)다음 중 맞는 것을 고르십시오.

어제 그 교통 사고를 보----- 말씀해 주세요. 형!

① 보는 대로 ② 본 대로 ③ 볼 대로 ④ 보 대로

2)다음 중 틀린 것을 고르십시오.

① 사람은 말한 대로 됩니다.

② 공항에 도착하는 대로 연락하세요.

③ 그 사람은 정말 좋은 사람인데 사람들이 말할 대로 알려 주세요..

④ 그 영화에 대해 느끼는 대로 말씀해 주세요.

*이어서 쓰십시오.

3) 생각 나는 대로 ----------.

4) ---------- 연락주세요.

*다음을 번역하십시오.

5) Patronun dün bana söylediği gibi kitapları toparladım.

6) Havalimanına gelir gelmez bana haber ver.

7) 외국에 나가는 친구에게 메시지를 쓰십시오. ('는 대로' 3 번 이상 사용)

2.2 .기에는 (Orta seviye)

1) 맞는 것을 고르십시오.

이 곳은 어두워서 여자 혼자 밤중에 다니---------- 위험해요.

① 다닐 기에는 ② 다니는 기에는 ③ 다녔기에는 ④다니기에는

2) 틀린 것을 고르십시오.

① 혼자 외국어를 배우기에는 시간이 많이 걸릴 거예요.

② 아직 운전하기에는 너무 어린 것 같아요.

③ 듣기에는 그 배우가 이번에도 상을 탔다고 하네요.

④ 성공하기에는 열심히 노력해야 돼요.

* '기에는' 을 이용해서 이어서 쓰십시오.

3) ---------- 그 일은 반드시 잘 될 겁니다.

4) 지금 이 나이에 ---------- 너무 힘들 것 같다.

*번역하십시오.

5) Yabancı dil öğrenmek için çok yaşlı değil miyim?

6) Benim duyduğuma göre o mezun olmuş.

*작문하십시오.

7) 불가능하다고 생각되는 일에 대해 써 보세요. (‘기에는’ 3 문장 이상)

2.3. (으)면서도 (İleri seviye)

1)맞는 것을 고르십시오.

동생은 거짓말을 하---------- 안 했다고 잡아뗐다. .

① 하면서도 ② 한면서도 ③ 하는면서도 ④ 했으면서도

2)틀린 것을 고르십시오.

① 그 사람은 그럴싸해 보이면서도 특별한 점은 없어 보인다. .

② 두부는 식물성 단백질이면서도 다이어트에도 효과가 있다.

③ 친구는 그 사람을 좋아하면서도 관심 없는 척 한다.

④ 사람들은 진실을 알면서도 말한다.

* `으면서도` 를 이용해서 써 보십시오.

3) ---------- 모른 척 했다. .

4) 외국에 유학가는 것은 ---------- 준비가 많이 필요하다..

*`으면서도` 를 이용해서 번역하십시오.

5) O kendi durumu kötü olmasına rağmen başkalarına yardım etmeye çalışıyor.

6) İstanbul turizm şehri ve ayrıca ticari şehridir.

*작문하십시오.

7) 동생에 대해 '(으)면서도' 를 이용해서 설명해 보십시오. (* 으면서도 3문장 이상)

3. 'Türkçe ile Farklı' yapı

3.1. 기도 하고 기도 하다 (Temel seviye)

1) 다음 중 맞는 것을 고르십시오.

그 사람은 불친절하기도 하고 무섭(　　) 하다.

① 이기도　② 기도　③ 으기도　④ 우기도

2) 다음 중 맞는 것을 고르십시오.

① 내일은 이기도 하고 제 생일이기도 해요 엄마 생신.

② 오늘은 춥이기도 하면서 비가 오기도 해요.

③ 친구는 공부할 때 음악을 들이기도 하고 얘기하기도 해요.

④ 제 친구는 한국 사람이기도 하고 터키 사람이기도 해요.

*이어서 쓰십시오.

3) A: 언니는 무슨 일을 해요?

B: ----------.

4) A: 오늘 날씨가 어때요?

B: ----------.

*다음을 번역하십시오.

5) O iş hem zor hem de sıkıcıdır.

6) O adam hem patron hem de zengin.

7) 좋아하는 사람에 대해 써 보십시오. (`이기도 하고 이기도 하다' 3 번 이상 사용)

3.2 여간 지 않다 (Orta seviye)

1)맞는 것을 고르십시오.

휴가철이라서 빈 방이 ----------.

① 여간 없는지 않다 ② 여간 없지 않았다 ③ 여간 없었지 않다 ④여간 없는지 않았다.

2)틀린 것을 고르십시오.

① 성수기라서 관광객이 여간 많지 않았다.

② 출근 시간이라서 길이 여간 막히지 않는다.

③ 겨울이라서 여간 바람이 불지 않는 것이 아니다.

④ 서류 신청하는 일이 여간 복잡하지 않다.

*' 여간 지 않다' 를 이용해서 이어서 쓰십시오.

3) 엄마가 만든 음식을 정말 좋아하는데 ----------.

4) 과로하니까 ----------.

*번역하십시오.

5) Korece, Türkçe ile benzediği için öğrenmek çok kolaydır.

6) Günde 10tane kelime ezberlemek çok zor.

*작문하십시오.

7) 여행 간 곳에 대해 적어 보십시오. (‘여간 지 않다’ 3 문장 이상)

3.3. 을 따른이다 (İleri seviye)

1)맞는 것을 고르십시오.

수술이 잘 끝났으니 이제 회복 되기만 빌----------.. .

② 빌 따름입니다 ② 빌을 따름입니다 ③ 빌는 따름입니다 ④ 빌었을 따름입니다

2) 틀린 것을 고르십시오.

① 요즘 몸이 아파서 그런지 만사가 귀찮을 따름이에요.

② 저는 이 일을 잘 모르기 때문에 관여하고 싶지 않을 따름입니다.

③ 동생이 기분 나빴더라도 올바른 길을 갈 수 있도록 충고했을 따름입니다.

④ 제가 도둑을 잡을 수 있었던 것은 힘이 셀 따름입니다.

*`을 따름이다` 를 이용해서 이어서 쓰십시오.

3) 그 사람들은 결혼하기에는 너무 어려요. 지금 겨우 ----------.

4) ---------- 놀라울 따름입니다.

*` 을 따름이다 ` 를 이용해서 번역하십시오.

5) Benim bu olayda bir sorumluğum yoktur. Sadece emrine göre yapmıştım.

6) Ben mükemmel değilim. Sadece elimden geldiği kadar yaptım..

*작문하십시오.

7) 대학 생활을 어떻게 보냈는지 써 보십시오. (*을 따름이다 3문장 이상)

4. 'Türkçede Bulunmayan' yapı

4.1. (아/어)하다 (Temel seviye)

1) 맞는 것을 고르십시오.

저는 영화를 보고 싶은데 친구는 운동을 하고 싶----------.

① 싶어요 ② 싶었어요. ③ 싶어해요. ④ 싶을 거예요.

2) 틀린 것을 고르십시오.

① 동생은 모르는 사람을 만나면 수줍어해요.

② 저는 수영하는 것을 무서워해요.

① 동생은 축구 선수가 되고 싶어요.

② 아버지는 저를 자랑스러워 하세요.

*'(아/어)하다' 를 이용해서 써 보십시오.

3) 그 여자는 길이 미끄러워서 넘어졌는데 ----------.

4) 저는 수학이 재미있는데 친구는 ----------.

*번역하십시오.

5) Uzun zamandır memelekete gitmediğim için komşular bana bakınca çok sevindiler.

6) Kardeşim Kore yemeği çok lezzetli hissetti. .

*작문하십시오.

7) 친구가 터키에 와서 어떻게 느꼈는지에 대해 써 보십시오. (*(이)야말로 3 문장 이상 사용)

4.2 아/어 내다 (Orta seviye)

1)맞는 것을 고르십시오.

그 사람은 가족들의 도움으로 암 투병 중에서도 놀라운 문학 작품을 쓰----------

① 쓰 냈다. ② 써 낼 수 있었다 ③ 쓰어 낸다 ④ 싸 냈다.

2)맞는 것을 고르십시오.

① 그 지역에서 찾아 낸 유물들은 조선 시대 것으로 밝혀졌습니다.

② 드디어 열심히 노력해내서 수석으로 합격하게 됐다.

③ 돈을 많이 모아 내서 드디어 집을 사게 됐다.

④ 그 일은 성공해 내서 빨리 승진하게 됐다.

*'아 내다'를 이용해서 이어서 쓰십시오.

3) 시험이 끝날 때까지는 힘들어도 ----------

4) 그 약에 대한 정보를 인터넷에서 ----------. .

*번역하십시오.

5) Paramı geri alabilmek için o hırsızı mutlaka bulmalıyız.

6) O firma yine yeni ürün yapmış.

*작문하십시오.

7) 존경하는 사람에 대해 써 보세요. ('아 내다' 3 문장 이상)

4.3.이야말로(İleri seviye)

1)맞는 것을 고르십시오.

기술의 발전---------- 국가의 미래를 좌우하는 것입니다.

① 야말로 ② 이야말로 ③ 으야말로 ④말로

2)틀린 것을 고르십시오.

① 한국이야말로 중국과 일본 사이에 위치해 있다.

② 불고기야말로 대표적인 한국 음식이다.

③ 서울이야말로 꼭 한 번 가 보고 싶은 곳이다.

④ 한국어야말로 터키어와 비슷한 언어이다.

*'(이)야말로' 를 이용해서 써 보십시오.

3) 다이아몬드야말로 ----------.

4) 한글이야말로 ----------.

*번역하십시오.

5) Istanbul Türkiye'nin en büyük ve kültürel şehridir.

6) Zaman insanlar için en değerli şeydir.

*작문하십시오.

7) 고향에서 가장 유명한 것에 대해 써 보십시오. (*(이)야말로 3문장 이상)

5.'Korecede Çoklu Karşılıklı' yapı

5.1 을 테니까/ 을 텐데 (Temel seviye)

1) 다음 중 맞는 것을 고르십시오.

춥---------- 따뜻하게 입어라.

① 춥을 텐데 ②춥을 테니까 ③추울 테니까 ④추을 텐데

2) 다음 중 틀린 것을 고르십시오.

① 제가 음식을 준비할 테니까 선생님은 음료수를 준비해 주세요.

② 차가 식었을 텐데 다시 데워 드릴게요.

③ 제가 공항에서 기다릴 텐데 연락하세요.

④ 돈을 빌려드릴 테니까 다음 달까지 갚으시면 됩니다.

*이어서 쓰십시오.

3) A: 한국에 대한 정보를 알려 주시겠어요?

B: 저도 잘 몰라요. ----------.

4) A: 그 곳 날씨가 어떨까요?

B: ----------.

*다음을 번역하십시오.

5) Yardım edeceğim, biraz bekleyin.

6) Bu bilgisayar yine bozulabilir, yenisini alsak nasıl olur?

7) 나는 한국에 있는 친구 집에 갈 겁니다. 가기 전에 한국에 있는 친구한테 부탁해 보십시오. (`을 텐데', `을 테니까' 3 번 이상 사용)

5.2 는 바람에/ 느라고 (Orta seviye)

1) 맞는 것을 고르십시오.

길에서 사고가 나---------- 회사에 늦었어요.

① 나는 바람에 ② 난 바람에 ③ 나느라고 ④ 났는 느라고

2) 맞는 것을 고르십시오.

① 복권에 당첨되는 바람에 친구에게 돈을 빌려줬어요.

② 주소를 잘못 적느라고 다른 곳으로 찾아갔어요.

③ 음식이 늦게 나오는 바람에 너무 배고팠어요.

④ 주문한 물건이 늦게 오느라고 결국 취소했어요.

*이어서 쓰십시오. (는 바람에, 느라고 각각)

3) ---------- 인사를 못 했어요.

4) ---------- 결국 연락을 못 했어요.

*번역하십시오.

5) İngilizce bilmediğim için yabancıya yardım edemedim.

6) Son günlerde para biriktirdiğim için seyahate çıkamıyorum.

*작문하십시오.

7=실수한 일에 대해 애기해 보세요. (‘느라고’, ‘는 바람에’ 각각 2 문장)

5.3. 지 않고서는 /지 않은 채 (İleri seviye)

1) 맞는 것을 고르십시오.

아버지는 오늘 아침 식사를 ---------- 출근하셨다.

① 드시지 않고서는 ② 드셨지 않은 채 ③ 드시지 않은 채

2)틀린 것을 고르십시오.

① 키가 크고 날씬하지 않고서는 모델이 될 수 없어요..

② 정확한 검사를 하지 않은 채 암이라고 쉽게 말할 수 없습니다.

③ 미리 준비하지 않고서는 이민 가는 것이 쉽지 않을 겁니다. .

④ 수술하지 않은 채 일단 약부터 드셔 보세요.

*` 지 않고서는/ 지 않은 채` 를 각각 이용해서 이어서 쓰십시오.

3) ---------- 여행을 할 수 없어요.

4) ---------- 위험해요.

*` 지 않고서는/ 지 않은 채 ` 를 각각 한 번씩 이용해서 번역하십시오.

5) parası çok olmadan o evi alamaz.

6) Kardeşim eve gelip yıkanmadan yattı.

*작문하십시오.

7) 습관에 대해 설명해 보세요. (*'지 않고서는/ 지 않은 채' 를 이용해서 각각 2문장 이상)

6. 'Türkçede Bulunmayıp Korecede Bölünmüş olan' yapı

6.1. 더군요/았더군요 (Temel seviye)

1) 다음 중 맞는 것을 고르십시오.

지난 주에 민수씨가 한국에서 ----------.

① 오더군요 ② 왔더군요 ③ 오는군요

2) 다음 중 틀린 것을 고르십시오.

① 내일 비가 올 거더군요.

② 기차가 벌써 출발했더군요.

③ 할아버지는 병원에서 퇴원하셨더군요.

④ 김치는 처음 먹어봤는데 정말 맵더군요.

*이어서 쓰십시오.

3) A: 민희 씨 생일 파티는 어땠어요?

B: ----------.

4) A: 민희 씨는 오늘도 학교에 안 왔나요?

B: ----------.

*다음을 번역하십시오.

5) Düğüne çok misafir gelmiş.

6) Eve gittiğimde annem temizlik yapıyordu.

7) 여행했던 곳에 대해 써 보세요. ('더군요' 3 번 이상 사용)

6.2, 더니/았더니 (Orta seviye)

1) 맞는 것을 고르십시오.

저는 매일 매일 열심히 운동하---------- 건강해졌어요. .

① 운동하더니 ② 운동할 거더니 ③ 운동하고 있더니 ④ 운동했더니

2) <u>틀린 것</u>을 고르십시오.

① 저는 매일 산책했더니 살이 많이 빠졌어요. .

② 아기는 울더니 이젠 웃고 있어요. .

③ 저는 밤새도록 친구하고 놀더니 너무 피곤해요.

④ 동생은 게임을 하더니 잠들어 버렸어요.

* ‘더니/았더니’ 를 이용해서 이어서 쓰십시오.

3) ---------- 따뜻해졌어요.

4) 저는 한국어를 빨리 배우고 싶어서 ---------- 금방 배우게 됐어요. .

*번역하십시오.

5) O dükkandan bir çanta aldım. O zaman 1tane daha hediye olarak verildi.

6) Kardeşim önceden basketbol oynuyordu, son günlerde birden futbol oynamaya başladı..

*작문하십시오.

7) 한국어를 배워 본 경험에 대해 친구에게 알려 주십시오. (‘더니/았더니’ 각각 2 문장 이상)

6.3. 더라고요/았더라고요 (İleri seviye)

1)맞는 것을 고르십시오.

어제 눈이 많이 와서 교통 사고가 많이 나----------.

① 더라고요 ② 났더라고요 ③ 날 거라더라고요 ④ 나이더라고요

2)틀린 것을 고르십시오.

① 콘서트에 가시려고요? 이미 그 콘서트 표가 다 팔리더라고요. 다른 콘서트를 찾아 보세요.

② 수업 끝나고 확인해 보니까 전화가 8 통이나 왔더라고요. 아마도 급한 일이었던 것

같아요.

③ 저는 김치가 입 맛에 잘 맞더라고요. 민희씨는 싫어하시나 봐요?.

④ 예, 그 사람을 잘 아는데 한국에서 공부했더라고요. 아마 내년쯤 졸업할 것 같아요.

*` 더라고요/ 았더라고요` 를 각각 이용해서 쓰십시오.

3) A: 민희씨를 만나러 왔는데 ----------. 혹시 지금 어디에 있는지 아세요?

4) B: 민희씨를 아까 봤는데 ----------. 왜 물으세요?

* ` 더라고요/ 았더라고요` 를 각각 한 번씩 이용해서 번역하십시오.

5) Dün hediye almak için alışveriş Merkezine gittim. Ama çok kalabalıktı.

6) Havalimanına geldiğimde uçak çoktan 1 saat önce kalkmıştı.

*작문하십시오.

7) 작년에 한국을 여행했던 것에 대해 설명해 보세요. (*'더라고요/ 았더라고요' 각각 2문장 이상)

EK2. Anketler

*Temel Seviye Anketi

1. Ad ve Soyad, Okul ve Sınıf

2. Derste, Türkçe anlatım gerekli midir?

①Çok gerekli ②gerekli ③orta ④gereksiz ⑤Hiç gereksiz

3. Öğrenimde yazı yazmak ve sözcük arasında hangisini önce öğrenmeyi tercih ediyorsunuz?

① Yazı ② Sözcük

4. Öğretimde Tümden gelim ve Tüme varımsal anlatımlardan hangisini tercih ediyorsunuz?

① Tümden gelim(ilkeden örneklere) ② Tüme varımsal(örneklerden ilkeye)

5. Öğretimde öğretmen merkezciliği ve öğrenci merkezciliği yaklaşımlarından hangisi tercih ediyorsunuz?

① öğretmen yönlendirme ② öğrenci yönlendirme ③ ikisi de

6.Öğrenimde Çıktı yönlendirme ve Girdi yönlendirmeden hangisi tercih ediyorsunuz?

① Çıktı yönlendirme(konuşma,yazma) ② karışık ③ Girdi yönlendirme (okuma,dinleme)

7. Dilbilgisi ifadelerinden en zor hangisi?

①을수록 ② 는대로 ③ 기도 하고 기도 하다 ④ 아/어하다 ⑤ 을 텐데 ⑥ 더군요

8. Bunlardan hangisi daha zor?

①을 텐데/을 테니까 ② 더군요/았더군요

9. Her dilbilgisi ifadelerinin zorluk seviyesine göre tek bir cevap işaretleyiniz.

** Her Dilbilgisi ifadeleri için sadece 1 cevap işaretleyiniz. İki tane yapmayınız.

	En zor	2.zor	3.zor	4.zor	5.zor	En kolay
을수록	O	O	O	O	O	O
는대로	O	O	O	O	O	O
기도 하고 기도 하다	O	O	O	O	O	O
아/어 하다	O	O	O	O	O	O
을 텐데/을 테니까	O	O	O	O	O	O
더군요/았더군요	O	O	O	O	O	O

*Orta Seviye Anketi

1. Ad ve Soyad, Okul ve Sınıf

2. Derste, Türkçe anlatım gerekli midir?

①Çok gerekli ②gerekli ③orta ④gereksiz ⑤Hiç gereksiz

3. Öğrenimde yazı yazmak ve sözcük arasında hangisini önce öğrenmeyi tercih ediyorsunuz?

① Yazı ② Sözcük

4. Öğretimde Tümden gelim ve Tüme varımsal anlatımlardan hangisini tercih ediyorsunuz?

① Tümden gelim(ilkeden örneklere) ② Tüme varımsal(örneklerden ilkeye)

5. Öğretimde öğretmen merkezciliği ve öğrenci merkezciliği yaklaşımlarından hangisi tercih ediyorsunuz?

① öğretmen yönlendirme ② öğrenci yönlendirme ③ ikisi de

6.Öğrenimde Çıktı yönlendirme ve Girdi yönlendirmeden hangisi tercih ediyorsunuz?

① Çıktı yönlendirme(konuşma,yazma) ② karışık

③ Girdi yönlendirme(okuma,dinleme)

7. Dilbilgisi ifadelerinden en zor hangisi?

①리 없다 ② 기에는 ③ 여간 -지 않다 ④ 아 내다 ⑤ 느라고/는 바람에 ⑥ 더니/았더니

8. Bunlardan hangisi daha zor?

① 느라고/는 바람에　　② 더니/았더니

9. Her dilbilgisi ifadelerinin zorluk seviyesine göre tek bir cevap işaretleyiniz.

** Her dilbilgisi ifadeleri için sadece 1 cevap işaretleyiniz. İki tane yapmayınız.

	En zor	2.zor	3.zor	4.zor	5.zor	En kolay
리 없다	O	O	O	O	O	O
기에는	O	O	O	O	O	O
여간 -지 않다	O	O	O	O	O	O
아/어 내다	O	O	O	O	O	O
느라고/는 바람에	O	O	O	O	O	O
더니/았더니	O	O	O	O	O	O

*İleri Seviye Anketi

1. Ad ve Soyad, Okul ve Sınıf

2. Derste, Türkçe anlatım gerekli midir?

①Çok gerekli　②gerekli　③orta　④gereksiz　⑤Hiç gereksiz

3. Öğrenimde yazı yazmak ve sözcük arasında hangisini önce öğrenmeyi tercih ediyor-sunuz?

① Yazı　② Sözcük

4. Öğretimde Tümden gelim ve Tüme varımsal anlatımlardan hangisini tercih ediyorsunuz?

① Tümden gelim(ilkeden örneklere) ② Tüme varımsal(örneklerden ilkeye)

5. Öğretimde öğretmen merkezciliği ve öğrenci merkezciliği yaklaşımlarından hangisi tercih ediyorsunuz?

① öğretmen yönlendirme ② öğrenci yönlendirme ③ ikisi de

6.Öğrenimde Çıktı yönlendirme ve Girdi yönlendirmeden hangisi tercih ediyorsunuz?

① Çıktı yönlendirme(konuşma,yazma) ② karışık ③ Girdi yönlendirme(okuma,dinleme)

7. Dilbilgisi ifadelerinden en zor hangisi?

① (으)면 몰라도 ② (으)면서도 ③ 을 따름이다 ④ 이야말로 ⑤ 지 않은 채/지 않고서는 ⑥ 더라고요/았더라고요

8. Bunlardan hangisi daha zor?

① 지 않은 채/지 않고서는 ② 더라고요/았더라고요

9. Her dilbilgisi ifadelerinin zorluk seviyesine göre tek bir cevapla işaretleyiniz.

** Her dilbilgisi ifadeleri için sadece 1 cevap işaretleyiniz. İki tane yapmayınız.

	En zor	2.zor	3.zor	4.zor	5.zor	En kolay
(으)면 몰라도	O	O	O	O	O	O
(으)면서도	O	O	O	O	O	O
을 따름이다	O	O	O	O	O	O
이야말로	O	O	O	O	O	O
지 않은 채/지 않고서는	O	O	O	O	O	O
더라고요/았더라고요	O	O	O	O	O	O

EK3. Hata değerlendirme Anketi

하단의 대화문 중 학습자 응답인 B 문장(오류문)에서 괄호 안의 문법은 한국어 학습자가 오사용한 예입니다. B 문장의 오류 심각도를 1 부터 5 까지 중 숫자 하나에 표시해 주십시오. 가장 심각한 오류를 5 로, 중간 오류는 3, 심각도가 가장 낮은 것은 1 로 표시해 주십시오.

	오류 예문	1. 전혀 심각하지 않다	2. 심각하지 않다	3. 보통이다	4. 심각하다	5. 매우 심각하다
1	A. 방이 너무 덥네요. B. 창문을 (열수록) 시원해질 거야.	1	2	3	4	5
2	A. 집에 와서 뭐 했어요? B. 집에 (온 대로) 먹었어요.	1	2	3	4	5
3	A. 한국어는 어때요? B. 생각하(는 대로) 한국어가 어려워요.	1	2	3	4	5
4	A. 김치는 어때요? B. 김치는 (맵기도 짜기도 해요).	1	2	3	4	5
5	A: 친구가 김치를 좋아했나요? B: 예, 처음 먹어보는데 (맛있)더라고요.	1	2	3	4	5
6	A. 저를 좀 도와 주시겠어요? B. 예, 도와 드릴 (텐데) 한 시간만 기다려 주세요.	1	2	3	4	5

7	A. 한국에 혼자 가세요? B. 예, 그런데 제가 한국어를 몰라서 고생할 (테니까) 혹시 저 좀 도와 줄 수 있나요?	1	2	3	4	5
8	A. 작년에 민희씨를 한국에서 만났나요? B. 예, 만났는데 벌써 일 년 전에 결혼하(더군요).	1	2	3	4	5
9	A. 한국 날씨가 어땠나요? B. 제가 가던 날도 (추웠더군요).	1	2	3	4	5
10	A. 동생이 숙제를 다 했을까? B. 게을러서 벌써 숙제를 안 (했을 리가 없어요).	1	2	3	4	5
11	A. 왜 한국어를 공부해요? B. 한국에 (가기에는) 공부해요.	1	2	3	4	5
12	A. 김치를 어떻게 만들어요? B. 제가 (말하기에는) 하세요.	1	2	3	4	5
13	A. 한국은 가을에 날씨가 어때요? B. (여간 덥지 않아요).	1	2	3	4	5
14	A. 식사했어요? B. 예,배고파서 밥을 세 그릇이나 (먹어냈어요).	1	2	3	4	5
15	A. 오빠는 결혼했나요? B. 오빠는 집을 사기 위해 열심히 돈을 (버는 바람에) 아직도 결혼을 못 했어요.	1	2	3	4	5
16	A. 왜 늦었어요? B. 교통사고가 (나느라고) 늦었어요.	1	2	3	4	5
17	A. 다이어트 하니까 어때요?	1	2	3	4	5

	B. 제가 다이어트 (하더니) 살이 빠진 것 같아요.					
18	A. 동생은 지금 뭐해요? B. 방금 전에 (게임했더니) 지금은 숙제를 하네요.	1	2	3	4	5
19	A. 그 사람이 파티에 올까요? B. 글쎄 일이 (없으면 몰라도) 꼭 올 거야.	1	2	3	4	5
20	A. 엄마가 그 사실을 아세요? B. 예, 사실을 (아시면서도) 말씀하실 거예요.	1	2	3	4	5
21	A. 그 사람 건강은 어때요? B. (좋으면서도) 뚱뚱해요.	1	2	3	4	5
22	A. 어제 뭐 했어요? B. 손님이 오신다고 해서 청소했을 (따름입니다).	1	2	3	4	5
23	A. 언니는 무슨 일을 해요? B. 언니(야말로) 의사예요.	1	2	3	4	5
24	A. 의사가 수술하라고 하네요. B. 수술하(지 않은 채) 일단 약부터 드셔 보세요.	1	2	3	4	5
25	A. 동생은 건강해요? B. 동생은 항상 손을 (씻지 않고서는) 그냥 먹어요.	1	2	3	4	5
26	A. 콘서트에 가시려고요? B. 이미 그 콘서트 표가 다 (팔리더라고요). 다른 콘서트를 찾아 보세요.	1	2	3	4	5
27	A. 김치를 좋아하세요? B. 예, 저는 김치가 입 맛에 잘(맞았더라고요).	1	2	3	4	5

ÖZET

TÜRKÇE VE KORECENİN KARŞILAŞTIRMALI YAPIYA GÖRE KORECE ÖĞRETİM SIRASI VE ÖĞRETİM FAKTÖRLERİ

YANG, Soyoung

Doktora Tezi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı (Kore Dili ve Edebiyatı)

Danışman: Prof. Dr. Mahmut Ertan Gökmen

Nisan 2023, 307 sayfa

Türkçeye göre etkili Korece öğretimi araştırması yapmak için Ankara Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin 1.sınıftan 4.sınıfa kadar olan öğrencilerinin verileri ile karşılaştırmalı yapıya göre **öğretim sırası** ve **öğretim faktörleri** araştırılmıştır. Bunun için iki dil arasındaki özelliklere göre 1.'Türkçe ile aynı' yapı, 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı, 3.'Türkçe ile farklı' yapı, 4.'Türkçede bulunmayan'yapı, 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı ve 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapı olarak **Prator'un zorluk hiyerarşisi** modifiye edilip araştırılmıştır. Öğrenci verilerinden(yazı, test, anket) , **zorluk hiyerarşisi,** Kore dilini ana dil konuşucularının değerlendirmelerinden **hata önemi hiyerarşisi**, ders kitaplarından **öğretim içerikleri sıklık hiyerarşi** ile derste genel kapsamlı **ağırlık** ve **öncelik** için hiyerarşiler önerilmiştir.

Birleşik zorluk hiyerarşisinde en yüksek 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapı, **hata önemi hiyerarşisi**nde en yüksek 2.'Türkçede çoklu karşılıklı' yapı, **hata sıklık hiyerarşisi** ve **öğretim içeriği sıklık hiyerarşisi**nde ise en

yüksek 5.‘Korecede çoklu karşılıklı’ yapı olarak öne çıkmıştır. Aynı zamanda 5. yapının, ağırlık ve öncelik açısından hiyerarşide en yüksekte olduğu ortaya çıkmıştır. Koreceyi anadili olarak konuşan kişilerin iletişimde anlaşılabilirlik açısından dilbilgisinden çok iletişimsel hata önemini değerlendirdiği anlaşılmıştır.

Hiyerarşiler arasındaki korelasyon incelendiğinde sonuç olarak; ankette yer alan **öğrenim psikolojik zorluğu** ile **birleşik zorluk hiyerarşisi** arasında doğru orantılı yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Ders kitaplarındaki **öğretim içerikleri sıklık hiyerarşisi**'nin derslerdeki **önceliğ**i iyi yansıttığı ve **yazı zorluğu** ile ters korelasyona sahip olduğu görülmüştür. **Hata sıklığı, hata önemi** ile tam tersi şekilde çok yüksek korelasyon gösterirken birleşik zorluk ile herhangi bir korelasyon göstermemiştir. **Test zorluğu** ile **ağırlık** arasında çok yüksek bir korelasyon görülmemiştir. Bununla birlikte **birleşik zorluk hiyerarşisi**nin öğrenim psikolojik zorluğunu yansıttığı görülmüştür. Hata sıklığı arttıkça hata öneminin düştüğü ve hata sıklığı ile zorluk arasında herhangi bir bağlantı olmadığı doğrulanmıştır. Öğrencilerin, ders kitaplarında az görülen yapının içeriklerini yazıda kullanırken zorlandıkları anlaşılmıştır. Yüksek ağırlığı olan yapıların testte puanının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, Türk öğrenciler için Kore dili öğretiminde **öncelik** ve **ağırlık hiyerarşisi** kurmak amacıyla çeşitli açılardan bir hiyerarşinin uygulamasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buna dayanarak etkili öğretim sırası için çekim ekleri ve bağlantı ifadeleri araştırılmıştır. Çekim eklerinde önce Korece cümle yapısına göre sonra **kullanım sıklığı** (Korece ana dil konuşucuları derlemi), **birleşik zorluk** ve **hata önemi hiyerarşi**leri ile önerilmiştir. Sonuç olarak -(이)에요((i)eyo) ve -입니다(imnida) ile başlayıp -습니다(sımnida), -아/어요(a/oyo), -지요(jiyo), -(으)ㄹ까요((ı)lggayo)?, -(으)세요((ı)seyo), -(으)십시오((ı)sipsio), -

(으)ㅂ시다 ((ı)psida) **öncelik** sıralanması belirlenmiştir. Ağırlıkta -습니다(sımnida), -아/어요(a/oyo), -(으)ㄹ까요((ı)lggayo), -지요(jiyo), -(으)세요((ı)seyo), -(으)십시오((ı)sipsio) ve -(으)ㅂ시다((ı)psida) sırası görülmüştür. Çekim eklerinin ders öncelik sıralaması göz önünde bulundurulduğunda (으)ㄹ까요((ı)lggayo) çekim ekinin, düşük öncelik sırasında yer almakta olduğu görülmektedir. Ancak, ekin ilgili konu için önemi nedeniyle ilgili konu içinde öğretilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca, bağlantı ifadeleri için de **kapsamlı zorluk**(sözdizimsel,semantik, karşılaştırmalı) ve **kullanım sıklığı** ve **hata önemi hiyerarşi**lerine dayanarak bir öncelik sıralaması önerilmiştir. Sonuç olarak --지만(ciman), -고(go:yan yana koyma), -(으)면((ı)myon:koşul), -아/어서(a/oso:sebep), -는데(nınde:zaman), -(으)면서((ı)myonso), -고(go:sıra), -아/어서(a/oso:sıra), -(으)니까((ı)nigga:sebep) sırasına denk gelecek şekilde bir öncelik sırası saptanmıştır. Ağırlıkta 10.sıraya kadar -지만(ciman), -(으)면((ı)myon), -아/어서(a/oso:sebep), -(으)면서((ı)myonso), -고(go:yan yana koyulma), -는데(nınde), -고(go:sıra), -아/어서(a/oso:sıra), -도록(dorok) ve -(으)니/니까((ı)nigga:sebep) sırası ortaya çıkmıştır. Bağlantı ifadelerinin sırasında -(으)면((ı)myon), -아/어서(a/oso), -(으)면서((ı)myonso), -(으)려고((ı)ryogo), -(으)려면((ı)ryomyon), -(으)러((ı)ryo) ve -느라고(nırago) ifadelerinin ise der-ste öncelik sırasında düşük olmalarına rağmen ilgili konu için ağırlıklı öğretimlerinin gerekli olduğu görülmüştür.

Etkili öğretim faktörlerini araştırmak için yapılan ankette, her dersi etkileyen unsurlar arasındaki bağlantısallık ve karşılaştırmalı yapıya göre ders unsurları da araştırılmıştır. Her karşılaştırmalı yapıya göre etkili olan **sınıf faktörleri**nin farklı olduğunu ve özellikle en çok Türkçe gereksinimi olan yapıların 3,1,6 sıralamasındaki yapılar olduğu görülmüştür. Ayrıca, her bir yapıda, öğrencilerin düşük ve yüksek puan

gruplarına göre etkili olan sınıf faktörlerinde bir farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla, her bir yapıda, öğrencilerin puanlarına göre başvurulacak olan sınıf faktörleri, etkili bir öğretim için farklı bir şekilde uygulanmalıdır.

Sonuç olarak Türkçeye göre etkili Korece öğretimi için altı karşılaştırmalı yapıya göre hiyerarşiler kurulup etkili öğretim sırası ve öğretim faktörü belirlenmiştir. Özellikle öncelikte ve ağırlıkta en önemli olan 5.'Korecede çoklu karşılıklı' yapı ve birleşik zorlukta en yüksek sırada olan 6.'Türkçede bulunmayıp Korecede bölünmüş olan' yapı için etkili öğretim modeli kurulmasının çok acil ve önemli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Korece, Karşılaştırmalı Yapı, Sıklık, Zorluk Hiyerarşisi, Hata Önemi Hiyerarşisi, Öğretim İçeriklerinde Sıklık Hiyerarşisi, Öncelik, Ağırlık, Öğretim Sırası, Sınıf faktörleri, Öğretim Faktörleri

ABSTRACT

KOREAN TEACHING ORDER AND TEACHING FACTORS ACCORDING TO CONTRASTIVE TYPES OF TURKISH AND KOREAN

YANG, Soyoung

Ph.D. Dissertation, Department of Eastern Languages and Literatures (Korean Language and Literature)

Supervisor: Prof. Dr. Mahmut Ertan GÖKMEN

April 2023, 307 pages

For effective Korean language education for Turkish learners, the teaching-learning order and teaching-learning factors were investigated according to the contrastive analytical factors between the two languages. This was collected through the data of 1st to 4th grade students at Ankara University, Erciyes University, and Istanbul University.

To this end, according to the characteristics of both languages, Prator's Difficulty Hierarchy was modified and 6 types were established and studied. These include the 1. 'Same as Turkish' type, 2. 'Multiple interpretations of one Turkish word' type, 3. 'Inconsistent with Turkish' type, 4. 'Absence of Turkish' type, 5. 'Multiple interpretations of one Korean word' type and 6. 'Absence of Turkish and Korean differentiated type'.

Through this, a difficulty hierarchy was established through student data (data from composition, test, and questionnaire). Afterward, through error evaluation from native speakers, an error severity hierarchy and textbook frequency hierarchy was created. This was done to set both weight of importance and priorities of general learning into

contrastive types.

Among them, the type with the highest level of difficulty was type 6. ‘Absence of Turkish and differentiated Korean’, and the type with the highest level of severity in error evaluation from native speakers was type 2. 'Multiple interpretations of one Turkish word', and the type with the highest textbook frequency hierarchy and error frequency was 5. 'Multiple interpretations of one Korean word’, which also ranked highest in priority and weight of importance. It has been found that native speakers of Korean consider communicative error more important than grammar in terms of comprehensibility.

There was a very high, direct correlation between the Student Psychological Difficulty in the survey, Unified Difficulty Hierarchy. Although there was a high positive correlation with textbook frequency hierarchy and learning priority hierarchy, there was a high negative correlation between writing difficulty and textbook frequency. Also, error frequency showed a high negative correlation with error severity, but no correlation with the difficulty level. The test results showed a high positive correlation with weight of importance.

With this, it has been seen that the Combined Difficulty Hierarchy reflects the Student Psychological Difficulty. It has been verified that Error Significance decreases as Error Frequency increases and there is no correlation between Error Frequency and Difficulty. It is understood that the students have difficulty using the contents of the type that are rarely seen in the writing in textbooks. Also, it is understood that the high-weight types have low scores on the Test. Therefore, it was confirmed that it is important to implement a hierarchy from various aspects in order to establish a Priority and Weight Hierarchy in Korean language education for Turkish students.

The sentence final endings were first proposed according to the Korean sentence structure, and then according to the hierarchies of frequency of use (corpus of native speakers of Korean), compound difficulty, and error severity. As a result, starting with -(이)에요(eyo) and -입니다(imnida), the priority hierarchy of -습니다(seumnida), -아/어요(a/eoyo), -지요(jiyo), -(으)ㄹ까요(eulkkayo)?, -(으)세요(euseyo), -(으)십시오(sipsio), -(으)ㅂ시다(eupsida) was determined. The order of importance was -습니다(seumnida), -아/어요(eoyo), -(으)ㄹ까요(eulggayo), -지요(jiyo), -(으)세요(seyo), -(으)십시오(sipsio) and -(으)ㅂ시다(eupshida). Although the sentence final ending -(으)ㄹ까요(eulggayo) was low in the order of priority in the lesson, its importance was considered necessary for that topic. The conjunctive ending were proposed with complex hierarchies of difficulty (syntactic, semantic, comparative), frequency of use and error severity.

As a result, -지만(jiman), -고(go:juxtaposition), -(으)면(myun:condition), -아/어서(eoso:reason), -는데(neunde:time), -(으)면서(myeonso), -고(go:order), -아/어서(so:order), -(으)니까(nikka:reason) were prioritized. The order of importance was -지만(jiman), -(으)면(myeon), -아/어서(seo:reason), -(으)면서(myonseo), -고(go:juxtaposition), -는데(neunde), -고(go:order), -아/어서(so:order), -도록(dorok) and -(으)니/니까(nikka:reason) up to 10th place. In the order of conjunctive ending, -(으)면(myeon), -아/어서(seo), -(으)면서(myeonso), -(으)려고(ryugo), -(으)려면(ryumyon), -(으)러(reo) and -느라고(neuago) were deemed necessary in the weighted teaching for that topic, even though they were low in priority in the lesson.

The correlation between the factors affecting each course and the course elements according to the contrastive type were also investigated with the survey conducted to investigate the effective Education Factors. It was seen that the effective classroom factors were different for each comparative type and especially the type with the most Turkish language needs was 3,1,6. Moreover, in each construct, there was a difference in

0the effective classroom factors according to the students' low and high score groups. Therefore, in each structure, the classroom factors to be applied according to the students' scores should be applied differently for effective teaching.

As a result, hierarchies were established according to 6 contrastive types for effective Korean education according to Turkish. Also, effective Instruction Order and Education Factors were determined. In addition, with these, a teaching model can be created according to each contrastive type in the future. It is considered very urgent and important to establish an effective teaching model, especially for the 5th 'Multiple Mutual' type in Korean, which is the most important in Priority and Weight, and the 6th type, which is the highest in Compound Difficulty, 'Not in Turkish but Divided in Korean'.

Key words: Turkish, Korean, Contrastive type, Frequency, Difficulty hierarchy, Learning content Frequency Hierarchy, Error Severity Hierarchy, Priority, Weight, Teaching Order, Education Factors

초록

터키어와 한국어의 대조 유형에 따른

한국어의 교수학습 제시 순서와 학습 요인

양소영

박사학위논문, 동양어문학과(한국어문학)

지도교수: 마흐무트 에르탄 괴크맨

2023 년 4 월, 307 쪽

터키인 학습자를 위한 효과적인 한국어 교육을 위하여 앙카라 대학교, 에르시예스 대학교, 이스탄불 대학교의 1~4 학년 학생들의 자료를 통해 양 언어간 대조 유형에 따라 교수 학습 순서 및 교수 학습 인자를 조사하였다.

이를 위해 양 언어 간 특징에 따라 1. '터키어와 동일' 유형, 2. 터키어의 '다 대응' 유형, 3. '터키어와 불일치' 유형, 4. '터키어 부재' 유형, 5. '한국어의 다 대응' 유형과 6. '터키어 부재 및 한국어 분화형' 유형으로 Prator 의 난이도 위계를 일부 수정하여 연구되였다.

6 가지 대조 유형에 따라 학생 데이터(작문, 시험, 앙케이트)를 통해 통합적인 학습 난이도의 위계를 밝힘과 동시에 한국어 원어민의 오류 평가를 통하여 오류 심각도 위계 및 교과서에서의 교육 내용 빈도 위계를 수립함으로써 대조 유형별로 일반적인 학습의 우선 순위와 비중도를 설정하였다.

이 중 난이도가 가장 높은 유형은 6. '터키어 부재 및 한국어 분화형' 유형으로 나타났고, 원어민의 오류 평가 심각도가 가장 높은 유형은 2. 터키어의 '다 대응' 유형으로 나타났는데 이를 통해 한국어 원어민들은 의사소통에 있어서 문법보다는 의미의 명료성의 측면에서의 오류를 더 심각하게 평가한다는 것을 알 수 있었다. 교과서 빈도 위계와 오류 빈도가 가장 높은 항목은 5. '한국어의 다 대응' 유형으로 나타났는데 이는 또한 학습의 우선

순위와 비중도 위계에서도 가장 높은 순위를 보였다.

위계도 간의 상관관계를 조사한 결과 학습자 심리적 난이도 위계는 통합적 난이도와 서로 높은 양의 상관관계를 보였다. 교과서 빈도 위계는 학습 우선순위 위계와 서로 높은 양의 상관관계를 보였으나 작문 난이도와는 높은 음의 상관관계를 보였다. 오류 빈도는 오류 심각도와 높은 음의 상관관계를 보였으나 난이도와는 상관관계를 보이지 않았다. 테스트 난이도 순위는 비중도와 높은 양의 상관관계를 보였다. 이를 통해 통합적 난이도 위계는 학습자의 심리적 난이도를 반영하고 있음을 볼 수 있다. 또한 오류 빈도가 늘어날수록 오류의 심각도는 낮아짐을 볼 수 있었고 오류 빈도와 난이도 간의 상관관계는 나타나지 않았음을 볼 수 있었다. 따라서, 오류 빈도만을 통하여 난이도를 설정하는 것은 바람직하지 않음을 알 수 있다. 교재는 학습의 우선 순위를 잘 반영하고 있으나 학습자들은 교재에서 낮은 빈도를 보이는 유형의 작문에서의 활용에서 어려움을 느끼고 있음을 볼 수 있었다. 이를 통하여 투르키예인 학습자를 위한 효과적인 한국어 교육이 이루어지기 위해서는 통합적이고도 다각적인 관점에서의 위계도의 분석을 통하여 학습 내용의 효과적인 제시 순위와 비중도의 위계 설정이 필요함을 볼 수 있었다.

교육 내용의 구체적인 제시 순서와 비중도를 조사하기 위하여 종결 어미는 우선적으로 한국어 문장 구조의 위계를 통하여 정리한 후 빈도(원어민 말뭉치), 난이도, 오류 심각도 위계를 통하여 제시되었다. 결론적으로 제시 순서는 '-(이)에요, -입니다, -습니다, -아/어요, -지요, -(으)ㄹ까요?, -(으)세요, -(으)십시오, -(으)ㅂ시다' 의 순서로 나타났고 비중도의 순서로는 '-습니다, -아/어요, -(으)ㄹ까요, -지요, -(으)세요, -(으)십시오, - (으)ㅂ시다'의 순으로 나타났다. '-(으)ㄹ까요'의 경우 제시 순서는 가장 낮았으나 비중도는 더 높게 나타났다. 연결 어미는 종합적 난이도(통사적, 의미적, 대조 유형별)와 사용 빈도, 오류 심각도 위계를 통하여 제시되었다. 제시 순서는 '-지만(ciman),-고(나열),,-(으)면(조건), -아/어서(이유), -는데(시간), -(으)면서, -고(순서), -아/어서(순서), -(으)니까(이유)' 의 순으로 나타났다. 비중도는

‘-지만, -(으)면, -아/어서(이유), -(으)면서, -고(나열), -는데, -고(순서), -아/어서(순서), -도록, -(으)니/니까(이유)’ 의 순으로 나타났다. -(으)면, -아/어서, -(으)면서, -(으)려고, -(으)려면, -(으)러, -느라고(nɪrago)에서는 제시 순서는 낮게 나타났으나 비중도는 더 높게 나타났다.

이와 더불어 효과적인 교수학습 모델을 위한 수업 운영에 영향을 미치는 여러 요인들 간의 상호 관계와 함께 각 대조 유형에 따른 교수학습 요인들도 조사되었다. 대조 유형별로 효과적인 수업 요인들도 다르게 나타났는데 특히 학습자 모어인 터키어 사용의 필요성의 경우 3,1,6 번 유형의 순서로 나타났다. 또한 각 대조 유형별로 학습자들의 수준에 따른 각각의 효과적인 학습 요인들도 다르게 나타난 점으로 보아 각 대조 유형별로 학습자 수준에 적합한 학습 요인들을 활용해야 함을 볼 수 있었다.

결론적으로 터키어의 관점에서 효과적인 한국어 교육을 위한 여섯 가지의 대조 유형을 통하여 각 위계도를 설정하고 이를 통해 효과적인 교수 학습의 제시 순서와 함께 각 유형별 학습 요인들을 규명하였다. 이를 통해 이후의 연구에서 대조 유형별로 효과적인 교수 학습 모델의 연구가 이루어질 수 있을 것이다. 특히 학습의 우선 순위와 비중도에서 가장 중요한 유형인 5.'한국어의 다 대응’ 유형과 난이도가 가장 높게 나타났던 6.'터키어 부재 및 한국어 분화형' 유형을 위한 효율적인 교수 학습 모델의 제시는 시급하고도 중요함음을 볼 수 있었다.

핵심어: 터키어, 한국어, 대조 유형, 빈도, 난이도 위계, 오류 심각도 위계, 학습 내용 빈도 위계, 우선순위, 비중도, 교육 순서, 수업 요인