



**ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DİL ÖĞRETİMİNDE
İŞLEVSEL DİL BİLGİSİ YAKLAŞIMI VE TEMEL DÜZEYDE
ETKİNLİK HAZIRLAMA**

Zeynep Çolak

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek ve atıfta bulunmak koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay geçmesi durumunda araştırmada yer alan ilgili bölümler fotokopi ile çoğaltılıp kullanılabilir.

YAZARIN

Adı : Zeynep
Soyadı : Çolak
Bölümü : Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Dil Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi Yaklaşımı ve Temel Düzeyde Etkinlik Hazırlama
İngilizce Adı: Functional Grammar Approach and Basic Level Activity Preparation in Language Teaching in According to Teachers' Opinions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Zeynep ÇOLAK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zeynep Çolak tarafından hazırlanan “Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Dil Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi Yaklaşımı ve Temel Düzeyde Etkinlik Hazırlama” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Kurt
(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Tayfun Haykır
(Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Arife Ece Evirgen
(Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 07.07.2023

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Çalışma sürecinde yardımını ve desteğini esirmegemeyen, bilgi ve tecrübesinden istifa ettiğim, yolumu aydınlatan kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Mustafa KURT'a şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasına katkı sağlayan Necmettin Erbakan Üniveristesi ve Gazi Üniversitesi TÖMER bünyesinde çalışan kıymetli öğretim üyelerine, idarecilerine ve müdür yardımcılara değerli vakitleri ayırdıkları için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazma sürecimin başından sonuna kadar dualarıyla moral, motivasyon ve desteğini her zaman hisstiğim canım annem Nurhan BÜTÜN'e, sevgili babam Nusret BÜTÜN'e ve kız kardeşlerim; Beyza BÜTÜN ve gerek dik duruşu gerek azmiyle beni yüreklendirip bitirmeme vesile olan Kübra BÜTÜN'e, değerli eşim Tahsin Sami ÇOLAK'a, biricik kızım Betül'e ve biricik oğlum Osman'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zeynep ÇOLAK

ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DİL ÖĞRETİMİNDE İŞLEVSEL DİL BİLGİSİ YAKLAŞIMI VE TEMEL DÜZEYDE ETKİNLİK HAZIRLAMA

(Yüksek Lisans Tezi)

Zeynep Çolak
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2023

ÖZ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, dil bilgisinin temel dil becerilerini destekleyecek şekilde işlevsel olarak öğretilmesi son yıllarda kabul gören bir yaklaşımdır. Dil bilgisinin etkinlikler aracılığıyla öğretimi aşamasında, dilin yazılı sözlü iletişim işlevine hizmet etmeyen uygulamaların olması birtakım sorunlara sebep olmaktadır. Bu araştırmanın amacı; işlevsel dil bilgisi yaklaşımından hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularını etkinlikler aracılığıyla somutlaştırmak, etkili ve verimli öğrenme sağlamak, diğer beceri alanlarını da destekleyerek özellikle yazma becerisinin geliştirilmesinde dil bilgisinin önemli bir işleve sahip olduğuna dikkat çekmektir. Ayrıca öğretici görüşleri doğrultusunda etkinliklerin tasarlanmasında gerekli özelliklere dikkat çekmeye, hazırlanan etkinliklerle dil bilgisi öğretimini işlevsel şekilde uygulayarak öğrenciye dil bilgisine yönelik olumlu bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada uzman görüşleri alınarak hazırlanan çeşitli etkinlik ve sorular kapsamında değerlendirmelerde bulunulmuş, işlevsel dil bilgisine ait öğretici görüşleri ortaya konmuştur. Bu çalışmadaki etkinlikler ve öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme formuna verilen öğretici cevapları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarının desteklenerek uygulamada karşılaşılan sorunları çözme, öğrenci ve öğretmenlere farklı alternatifler sunma ve literatüre katkı sağlama açılarından değerlendirilmiş, bu kapsamda sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Dil Bilgisi Öğretimi, İşlevsel Dil Bilgisi, Dil bilgisinin Becerilerle İlişkisi, Etkinlik Hazırlama, Öğretici Görüşleri

Sayfa Adedi : xiii + 181

Danışman : Prof. Dr. Mustafa KURT

**FUNCTIONAL GRAMMAR APPROACH AND BASIC LEVEL
ACTIVITY PREPARATION IN LANGUAGE TEACHING
ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS.**

(M.S. Thesis)

Zeynep olak

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2023

ABSTRACT

Functionally grammar teaching in a way that supports basic language skills is an accepted approach in the field of teaching Turkish as a foreign language in recent years. At the stage of teaching grammar through activities, the existence of applications that do not serve the written-oral communication function of the language causes some problems. The aim of this study is to concretize the grammar subjects through activities based on the functional grammar approach, in teaching Turkish as a foreign language, to provide effective and efficient learning, to support other skill areas and to draw attention to the fact that grammar has an important function, especially in the development of writing skills. In addition, it was tried to design the activities in line with the views of the teachers, and to give the student a positive perspective on grammar by applying the functional grammar teaching with these prepared activities. In the study, evaluations were made in line with various activities and questions prepared by taking expert opinions, and also teachers' opinions on functional grammar were revealed. The activities in this study and the answers given to the interview form prepared for the teachers were evaluated in terms of supporting the skill areas of reading, listening, speaking, writing and contributing to the literature. Moreover suggestions were also included in terms of solving the problems encountered in practice, offering different alternatives to the learners and teachers.

Key Words :Grammar Teaching, Functional Grammar, Grammar Teaching Relationship of Grammar with Skills, Event Preparation, Teachers' Opinions
Page Number : xiii + 181
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa KURT

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	2
GİRİŞ.....	2
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sayıtlar	6
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	10
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Ana Dili Eğitimde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar	10

2.2. Yabancı Dil olarak Türkçenin Öğretiminde Dil Bilgisine Yönelik Yapılan Çalışmalar.....	11
BÖLÜM III.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
3.1. Dil Öğretiminde Dil Bilgisinin Yeri, Önemi ve Tarihi.....	13
3.1.1. Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER).....	17
3.1.2. Yunus Emre Enstitüsü (YEE).....	18
3.1.3. Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA).....	19
3.1.4. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).....	20
3.1.5. Türkiye Maarif Vakfı (TMV)	21
3.2. İşlevsel Yaklaşım ve Dil bilgisi	22
3.3. Dil Bilgisi Öğretimi	23
3.3.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı.....	25
3.3.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Dil Becerilerine Etkisi	29
3.3.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	33
3.4. Dilbilimine göre İşlevsellik ve Geleneksel Anlayış	41
3.5. Yaklaşımlar kapsamında İşlevsellik.....	42
3.5.1. Dil Bilgisi Öğretiminde İşlevsel Yaklaşım	43
3.5.1.1. Dil Öğretiminde İşlevsel Etkinlikler ve Uygulamalar.....	48
BÖLÜM IV	54
YÖNTEM	54
4.1. Araştırma Modeli.....	54
4.2. Evren ve Örneklem	54
4.3. Verilerin Toplanması.....	55
4.4. Verilerin Analizi.....	55
BÖLÜM V	58

BULGU VE YORUMLAR	58
5.1. Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular.....	58
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
<i>5.1.1.1 Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar</i>	<i>58</i>
<i>5.1.1.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>60</i>
<i>5.1.1.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>61</i>
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
<i>5.1.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar</i>	<i>63</i>
<i>5.1.2.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>64</i>
<i>5.1.2.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>65</i>
<i>5.1.2.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar</i>	<i>67</i>
<i>5.1.2.5. Beşinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>68</i>
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
<i>5.1.3.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar</i>	<i>69</i>
<i>5.1.3.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>71</i>
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	72
<i>5.1.4.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar</i>	<i>73</i>
<i>5.1.4.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>74</i>
<i>5.1.4.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>75</i>
<i>5.1.4.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar</i>	<i>77</i>
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
<i>5.1.5.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar</i>	<i>78</i>
<i>5.1.5.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>80</i>
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	81
<i>5.1.6.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar</i>	<i>81</i>
<i>5.1.6.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....</i>	<i>83</i>

5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular.....	84
5.2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
BÖLÜM VI.....	111
SONUÇ VE ÖNERİLER	111
6.1. Sonuçlar.....	111
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	111
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	112
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	113
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	113
6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	114
6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	115
6.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	115
6.1.7.1. Etkinliklere İlişin Sonuçlar.....	115
6.2. Öneriler	118
KAYNAKLAR	120
EKLER	130
Ek 1. Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Etkinlik Örnekleri.....	131
Ek 2. Odak Grup Görüşme Soruları.....	177
Ek 3. Anket İzni	179

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Yazma Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar</i>	37
Tablo 5.1. <i>“Etkinlik 1’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri</i>	85
Tablo 5.2. <i>Etkinlik 1’de Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları</i>	86
Tablo 5.3. <i>“Etkinlik 2’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri</i>	88
Tablo 5.4. <i>Etkinlik 2’de Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları</i>	88
Tablo 5.5. <i>“Etkinlik 3’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri</i>	90
Tablo 5.6. <i>Etkinlik 3’te Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları</i>	91
Tablo 5.7. <i>“Etkinlik 4’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri</i>	93
Tablo 5.8. <i>Etkinlik 4’te Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları</i>	94
Tablo 5.9. <i>“Etkinlik 5’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri</i>	96
Tablo 5.10. <i>Etkinlik 5’te Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları</i>	96
Tablo 5.11. <i>“Etkinlik 6’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri</i>	98
Tablo 5.12. <i>Etkinlik 6’da Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları</i>	98
Tablo 5.13. <i>“Etkinlik 7’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri</i>	100
Tablo 5.14. <i>Etkinlik 7’de Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları</i>	101

Tablo 5.15. “Etkinlik 8’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri	103
Tablo 5.16. Etkinlik 8’de Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	103
Tablo 5.17. “Etkinlik 9’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri	105
Tablo 5.18. Etkinlik 9’da Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	106
Tablo 5.19. “Etkinlik 10’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri	108
Tablo 5.20. Etkinlik 10’da Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları	109

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	yüzde
ADÖÖÇM	Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni
Akt.	Aktaran
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
Ed.	Editör
f	frekans
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
s.	sayfa
TDE	Türk Dili ve Edebiyatı
TDK	Türk Dil Kurumu
TÖMER	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
vb.	ve benzeri
YADOT	Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitim Derneği
YDOTÖP	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

İletişimin en önemli öğelerinden olan dil, kişilerin duygu, düşünce ve isteklerinin kullanılan dilin kuralları çerçevesinde karşı tarafa iletilmesini sağlamaktadır. En genel biçimde dil şöyle tanımlanabilir: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.”(Ergin, 2006, s. 3). “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir” (Ergin, 2015, s. 55). Dilin iletişimde anlamsal boyut kazanarak aktarılmasında belli başlı kurallarının olması ve o dili konuşanların bu kurallar çerçevesinde aktarmak istediğini iletmesi iletişimin gereklerindendir. Bu yüzden konuşulan veya konuşulmak istenen dilin kurallarını bilmek ve bu kurallar dâhilinde iletişime geçmek gerekir.

Dil bilgisi, “dilin üretim olanaklarını, dilde anlamı oluşturan ilişkilerin biçimsel ve anlamsal yönlerini, parça-bütün ilişkisi içerisinde, her bir yapıyı bağımsız olarak ve bütünle ilişkisini tanımlayarak ele alan, çalışmalarını kuramsal ve uygulamalı yürüten bir bilim sahasıdır” (Durmuş, 2013, s. 227). Güneş’e göre dil bilgisi “bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli anahtarıdır. Bu nedenle uzun yıllar öğrencilere dil bilgisini iyi öğreterek okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi, dilin daha iyi kullanılması ve dille ilgili sorunların çözülmesi amaçlanmıştır (2013, s. 172). Sağır ve Demir Atalay ise, dil bilgisi ile ilgili görüşlerini “bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür” şeklinde ifade etmişlerdir (2016, s. 6). Temel becerilerin öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilmesi ve kavratılmasında dil bilgisi öğretiminin tam ve doğru yapılması büyük önem arz etmektedir.

Dil bilgisi öğretimi o dili kullanmak isteyen öğrencilere dilin kuralları çerçevesinde temel beceriler desteklenerek yapılmalı ve uygulamalı olarak etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Dil bilgisini amaca ulaşmada araç ders olarak belirten Kaya; dil bilgisinin amaçtan çok araca dönüştürüldüğünü, bu durumun ise dil bilgisine formülden öte bir şey katmadığını ve

kurallar topluluğundan ibaret bir alan olduğunu belirtmiştir (2003, akt. Yıldız, 2006, s. 277). Yapılan etkinlikler kapsamında sadece kuralların benimsetilmesi değil, aynı zamanda bu kuralların nerede, ne zaman, niçin kullanılması gerektiği kavratılmalı, öğrencinin dil bilgisi kurallarını özümsemesi bağlamında özellikle yazma becerisine yönelik gelişimi desteklenmelidir.

“Dil bilgisi öğretimi, dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinliklerini içerir” (Erdem, 2007, s. 18). Yıldız, dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak “her şeyden önce dil bilgisi kurallar topluluğundan ibaret görmemek ve de bu kurallar topluluğunu kuruya kuruya ezberletmemek gerekir” şeklindeki görüşüne kitabında yer vermiştir (2006, s. 289). Akkaya’ya göre, dil bilgisi öğretiminde “dil bilgisi kavramları öğrenciye ezberletilerek değil, sezdirme ve uygulama yoluyla verilmelidir” (2011, s. 9). Dil bilgisi öğretiminde öğrenciye dil bilgisi kuralları benimsetmeye çalışılırken kuralların sadece kural olduğu için değil kullanımdaki yeri de çeşitli etkinlikler çerçevesinde benimsetilip yazma becerisini geliştirmede kullanılmasının ne derece önemli olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin en önemli sorunlarından biri nasıl öğretileceği ile ilgilidir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri desteklenerek çeşitli etkinliklerle mi yoksa başlı başına bir ders içeriği olarak mı ele alınmasının doğru olacağı araştırmacılar tarafından tartışma konusu olmuştur. Durmuş’un üzerinde durduğu gibi “bağlam göz ardı edilerek kurallar ve kurallara uygun birbirinden bağımsız örnekler sıralamak, öğretilenin dilin kullanımı değil, dil hakkında parça parça bilgiler vermek olduğunu düşünmek yerine, hedef dilin kullanımını incelemek, yapılacak etkinliklerin içeriğini buna göre tasarlamak yerinde olacaktır” (2013, s. 232). Durmuş, “hem ana dili hem de ikinci veya yabancı dil öğretimi içerisinde, dil bilgisi öğretiminin amacı, hedef dil hakkında birbirinden kopuk bilgiler vermek değil, dilin üretim olanaklarını tanıtmak, dolayısıyla dilin nasıl kullanılabileceğini gösterip, kavratıp dili kullandırmayı sağlamaktır.” ifadelerini kullanmıştır (2013, s. 227).

Dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemler öğretimin kalıcılığı ve öğrenilebilirliği açısından önemlidir. “Dil öğretim yöntemleri, öğretmenleri tek yönlü bilgi ileten kişi olarak değil, dil öğretiminin tarihsel sürecinde, sınıf içinde süreci yöneten, danışmanlık yapan, iletişimin ve etkileşimin sağlayıcısı konumunda bulunan kişi rolleriyle bu hassasiyeti gözetmişlerdir” (Durmuş, 2013, s. 20). Dolayısıyla “geleneksel” öğretim yöntem ve metotlarını kullanan öğreticinin bilgi aktarımı dışında bir işlevi olmayacak, öğrenci edilgen

bir pozisyonu benimseyecektir. Bu bağlamda öğrenciye dil bilgisi kuralları öğretilirken işlevsel dil bilgisi yaklaşımından yola çıkarak öğrenci sürecin içine dâhil edilebilir ve bu sayede kalıcı öğrenme sağlanabilir.

Vardar, işlevsel dilbilimini “dildeki öğeleri ve bunların bağıntılarını, bildirişimdeki işlevleri açısından ele alan, dil olgularının saptanmasında ve değerlendirilmesinde bildirişim işlevine öncelik ve ayrıcalık tanıyan, dilsel betimlemeyi bu kavram aracılığıyla gerçekleştirmeye özen gösteren yapısal dilbilim akımı” şeklinde tanımlamaktadır (2002, s. 123). “İşlevsel dil bilgisi ise bir dilin görev ve anlam elemanlarının belli bir metin parçasında kullanımını, niçin seçildiklerini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışır.” (İşcan, 2007, s. 253). Benzer’e göre “İşlevsel dil bilgisi (functional grammar), kullanılan dil üzerine odaklanır ve kurallar koymak yerine dili betimlemeyi amaçlar. Bunu yaparken de dili, kullanımından ayırmadan tasvir eder.” (2020, s. 4). “İşlevsel dil bilgisi gerek anlambirimlerin gerek biçimbirimlerin gerekse sesbirimlerin anlamsal değerlerine inerek dildeki fonksiyonlarını belirler” (İşcan, 2007, s. 258). Belirlenen bu fonksiyonların çeşitli etkinliklerle desteklenerek öğrenciye sunulmasıyla kalıcı öğrenme sağlanarak eğitim daha kaliteli bir hâle getirilebilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Türk Dili ve Edebiyatı dersi önceki dönemlerde edebiyat ve dil dersi olarak iki ayrı ders olarak ele alınmıştır ve programın içeriği buna göre şekillenmiştir. Ancak yeni öğretim programında bu dersler tekrar birleştirilmiş, “böylece dil ve edebiyat eğitiminin birbirini destekleyecek şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır” (MEB, TDE programı, 2015, s. 2). Buna göre ana dili öğretiminde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri öğrenciye kavratılırken birbirini destekleyici etkinliklere yer verilmeli, eş zamanlı gelişmesi sağlanmalı, bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.

“Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretiminde her becerinin kendi bütünlüğü içinde ele alınması uygulamada çıkan bir husustur. Özellikle yazma gibi bir üst becerinin kazandırılmasında alfabe farklılığının ve fonetik özelliklerin yazma sürecini olumsuz yönde etkilemesi, bu beceriye yönelik özel çalışma ve etkinliklerin düzenlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır” (Temur, 522). Ana dili Türkçe olan öğrencilere yukarıda bahsedilen beceri alanları bir bütünlük içinde aynı ders saati içinde verilebilirken Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurum, kuruluş ya da okullarda her beceri alanı için farklı içerik planlaması yapılarak o beceri alanına uygun etkinlik çalışmalarına yer verilmesi uygun görülmüştür.

Erdem ve Çelik’e göre “dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) gelişimi temelde iyi bir dil bilgisine dayanmaktadır. Nitekim bilgi olmadan becerinin belirli bir seviyenin üstünde gelişemeyeceği unutulmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerin iyi bir dil becerisine sahip olmasını isteyen eğitim sistemi, öncelikle öğrencilerine temel dil bilgisi kurallarını işlevsel biçimde kavratmakla işe başlamalıdır” (2011, s. 1065). Sonuç olarak “dilbilimsel yaklaşımlarla desteklenecek dil öğretimi, hedeflenen kazanımlara ulaşmada etkili ve verimli yollar sağlayacağı gibi dil bilgisini de salt bilgi yığını olmanın ötesine taşıyıp somut veriler üreten işlevsel bir araç hâline getirecektir” (Gerçek, 664).

Yabancı dil olarak Türkçenin işlevsel öğretimi kapsamında dil bilgisi öğretiminin beceriler ekseninde kavratılması, işlevsel yaklaşıma uygun dil bilgisi etkinliklerinin hazırlanması alandaki eksikliği ortaya koymaktadır. Bu unsurlar dikkate alınarak öğretici görüşleri doğrultusunda eksikliklerin giderilmesi bu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problemini “işlevsel dil bilgisi yaklaşımından hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin nasıl öğretilmesi ve bu çerçevede hazırlanacak etkinliklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1. Alt Problemler

Birinci Alt Problem: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-A2 düzeylerinde dil bilgisi konularının öğretimi nasıl olmalıdır?

İkinci Alt Problem: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-A2 düzeylerinde dil bilgisi konularının öğretimi için dil bilgisi yöntemi ve işlevsel dil bilgisi yaklaşımına yönelik öğreticilerin görüşleri nasıldır?

Üçüncü Alt Problem: Dil bilgisi öğretimiyle beceriler arasındaki ilişkinin öğreticiler açısından önemi nedir?

Dördüncü Alt Problem: Öğreticilerin dil bilgisi öğretiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Beşinci Alt Problem: Dil bilgisi öğretiminin işlevsel hâle getirilmesinde öğretici yeterliği nasıl olmalıdır?

Altıncı Alt Problem: Dil bilgisi öğretiminde geri bildirimle yönelik öğretici görüşleri nasıldır?

Yedinci Alt Problem: Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler kapsamında aynı konularda hazırlanmış etkinliklerden hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; işlevsel dil bilgisi yaklaşımından hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi kurallarını etkinlikler aracılığıyla somutlaştırmak, etkili ve verimli öğrenme sağlamak, diğer beceri alanları da desteklenerek özellikle yazma becerisinin geliştirilmesinde dil bilgisinin önemli bir işleve sahip olduğunu ortaya koymak, işlevsel dil bilgisi yaklaşımı kapsamında etkinliklerde yapılması uygun olan özelliklere dikkat çekmek, öğretici görüşleri doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle dil bilgisi öğretimi işlevsel şekilde uygulayarak öğrenciye dil bilgisine yönelik olumlu bakış açısı kazandırmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma beceri alanlarının desteklenerek uygulamada karşılaşılan sorunları çözme, öğrenci ve öğretmenlere farklı alternatifler sunma ve literatüre katkı sağlama açısından önemlidir. Araştırma, dil bilgisi öğretimi yapılırken dil bilgisinin sadece kurallar adı altında değil, aynı zamanda işlevsel bakış açısıyla kullanım alanlarının ortaya konulması ve gösterilmesi açısından önem arz etmektedir. Uygulama ve etkinlikler kapsamında amaca uygun öğretimin gerçekleştirilmesi için işlevsel dil bilgisi öğretiminde yapılması gerekenlere dikkat çekmek ve yapılacak araştırmalara katkı sağlamak amacı bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.5. Sayıtlar

1. Literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu,
2. Hazırlanan etkinliklerin kapsam geçerliliğine yönelik yeterliliği olduğu,
3. İşlevsel yaklaşıma uygun olarak dil bilgisi öğretiminin yapılabileceği ve hazırlanmış olan etkinliklerin işlevsel dil bilgisi öğretimine uygun olduğu,

4. Öğreticilere yönelik hazırlanmış olan odak grup görüşme sorularının belirlenmiş problemleri çözmeye uygun olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 seviyeleri esas alınarak Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarıyla sınırlıdır.

2. Araştırmada elde edilen veriler ve değerlendirmeler öğretmenler tarafından doldurulan form ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları kapsamında verilen cevaplarla sınırlıdır.

3. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi TÖMER'de görev yapan öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ana Dili: “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” (Vardar, 2007, s. 17). “Çocuğun konuşmaya başladığı sırada annesinden, aile çevresinden öğrendiği ana dili, kuşaktan kuşağa aktarılan, ulusun kültürüyle sıkı sıkıya ilişkili bir bildirişme dizgesidir; toplumsal bir kurumdur (Aksan, 2015, s. 51). “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinç altına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (Korkmaz, 1992, s. 8).

Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni: “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır” (MEB, Çeviri Komisyonu).

Dil: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin: 2006, s. 3).

Dil bilgisi: “Dilin üretim olanaklarını, dilde anlamı oluşturan ilişkilerin biçimsel ve anlamsal yönlerini, parça-bütün ilişkisi içerisinde, her bir yapıyı bağımsız olarak ve bütünüle ilişkisini tanımlayarak ele alan, çalışmalarını kuramsal ve uygulamalı yürüten bir bilim sahasıdır” (Durmuş, 2013, s. 227).

Dil bilgisi öğretimi: “Dil bilgisi öğretimi, dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinliklerini içerir” (Erdem, 2007, s. 18).

İşlev: “Dilin, dil birimlerinin dış dünya, düşünce, konuşan bireyler, vb. açısından yerine getirdiği, üstlendiği iş; dilin, dil birimlerinin belli bir amaçla kullanılışı. Bir tümcede bir dil biriminin öbür birimlerle ilişkisi aracılığıyla yerine getirdiği iş, görev (Vardar, 2002, s. 122).

İşlevsel dil bilgisi: “Bildirişim sürecinde belirli bir yeri bulunan, bildirişim açısından etkinliği olan. Tümcedeki öbür anlambirimlerin sözdizimsel işlevini belirten ya da birlikte kullanıldığı öğelerin bağlandığı sınıfı gösteren dilbilgisel anlambirim için kullanılır (Vardar, 2002, s. 122).

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı: “Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile dört temel dil becerisinin yanı sıra öğrencilere bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı ve yaratıcı düşünme kazandırılması amaçlanmıştır” (MEB, Öğretim Programı, s. 12).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı: “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” esas alınarak geliştirilen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı; yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğretmenler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır” (MEB, Talim Terbiye Kurulu, 11).



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmamızın bu bölümünde işlevsel yaklaşım çerçevesinde dil bilgisi öğretimiyle ilgili olarak yapılmış çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dil bilgisi çalışmaları karışıklığa sebebiyet vermemesi açısından farklı başlıklar altında yer verilmiştir.

2.1. Ana Dili Eğitimde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Çalışmalar

Arslan, (2020) “Türkçe Eğitiminde Metin Temelli İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde dil bilgisi öğretiminin işlevsel bir şekilde yapılmasının gerekliliği üzerinde durarak çeşitli yöntem ve tekniklerle dil becerilerini geliştirilmesini bu tezin amacı olarak belirlemiştir. Uygulanan eylem planı çerçevesinde öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımları sağlanmış ve dil bilgisi öğrenim düzeyleri belirlenmiştir.

Özgül, (2017) “Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Temel Dil Becerilerini Desteklemedeki İşlevi: Bir Durum Belirleme Çalışması” adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmen görüşlerinden yola çıkarak dil bilgisi öğretiminin temel beceri alanlarını ne oranda etkilediği, yazma becerisi üzerinde nasıl bir işleve sahip olduğunu belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin %75’inin dil bilgisi öğretimiyle okuma ve dinleme becerileri arasında ilişki kurulamadığı ve yazar tarafından bu durumun oldukça düşündürücü olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80’i ise, H dil bilgisi öğretimini yazma becerisiyle ilişkilendirmiş ancak diğer beceri alanlarına katkısı üzerinde durmamışlardır. Araştırma sonucunda işlevsel olmayan dil bilgisi öğretiminin ezberden öteye gidemeyeceği ortaya konularak tüm beceri alanlarının desteklenmesi için dil bilgisi kurallarının dersin bütünü içerisinde verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Yücel, (2012) “11. Sınıf Dil ve Anlatım Dersinin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında yazma becerisini geliştirmeye yönelik dil ve anlatım derslerinin yeterli olup olmadığı üzerinde durmuştur. Öğrencilerin bu dersi aldıktan sonra

yazma becerilerindeki değişiklikleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan etkinlikler bağlamında öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı değişiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Gedik, (2008) “Ortaöğretim 9. sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans çalışmasında Dil ve Anlatım Programında bulunan dil bilgisi konularından hareketle amaçlanan kazanım ve davranışlar çerçevesinde yazma becerisinin gelişimini belirli kriterler altında belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre Dil ve Anlatım ders ortalamalarının yüksek olduğu öğrencilerde (85-100) yazılı anlatım becerisinde anlamlı farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Yabancı Dil olarak Türkçenin Öğretiminde Dil Bilgisine Yönelik Yapılan Lisansüstü Çalışmalar

Özdeniz, (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisini Destekleyici Metin Odaklı Malzeme Geliştirme (A1 Düzeyi): Okuma Becerisi Örneği” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil bilgisi odaklı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı hazırlanılan öğretim materyaliyle dil bilgisinin daha iyi pekiştirilmesi ve dil bilgisinin işlevselliğini ortaya koyarak okuma becerisinin geliştirmektir. Araştırmanın sonucuna göre Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve MetniBaşvuru Metni esas alınarak hazırlanan etkinliklerin somutlaştırılması ve işlevselliğinin ortaya koyulması sonucunda oluşturulan ders malzemelerinin uygulanabilir olması okuma becerisini ve diğer beceri alanlarını geliştirmektedir.

Altıparmak, (2013) “Avrupa Diller Öğretimi Ortak çerçeve Programı Kapsamında İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Temelli İhtiyaç Analizi Örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında amaç, işlevsel kavramsal yaklaşım bağlamında bir ihtiyaç analizi ortaya koymaktır. Araştırma sürecinde bir anket formu hazırlanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Dil öğretim sürecinde öğrencinin ihtiyaçlarının neler olabileceği tespit edilmiş, işlevsel yaklaşım kapsamında değerlendirilmiştir.

Korkmaz, (2014) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Birleşik Zamanlı Fiillerin Öğretimi ve Öğretime Yönelik Etkinlik Oluşturma” adlı yüksek lisans tezinde dil bilgisi öğretime kaynak ve etkinlik oluşturarak temel becerilerin desteklenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda çeşitli kitapların dil bilgisi bölümleri de incelenmiş, bu kitaplar arasında

benzerlikler ve farklılıklar belirtilmiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda dil bilgisi öğretiminin yapıldığı etkinlikleri kapsayan bölümlerin yetersiz olduğuna değinilmiş, geliştirmek için farklı uygulamaların yer aldığı etkinliklere yer verilmiştir.



BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Dil Öğretiminde Dil Bilgisinin Yeri, Önemi ve Tarihi

Aydın insan, kendi dilini iyi kullanan insan demektir. Hayatta başarının ilk şartı da kullandığı dile hakkıyla vâkıf olmak, bilinçli kullanmaktır. Onun içindir ki her millette öğretimin temeli, millî dilin öğretimidir. Hiçbir millet, çocuklarının yalnız çevrede öğrendiği pratik dille yetinmez. Her millet onları ayrıca okullarında kendi millî dilinin yapısını iyice belleten bir dil bilgisi öğretiminden geçirir. Böylece diğer bütün derslerin ve sahadaki başarının temel şartı sağlanmış olur. Çünkü insan dil ile düşünür; her şeyi dil ile anlar, anlatır, tasarlar, ifade eder. Diğer bütün öğretim alanları, diğer bütün dersler, dil temeli üzerine oturur. Bütün bilgilerin ve ilimlerin müşterek vasıtası ve aleti dildir (Ergin,1976: 10). Bir başka görüşe göre dil bilgisi, dili iyi kullanma sanatını öğretir. Düşünce ve duyguları daha düzgün ve tam olarak anlamamıza ve anlatmamıza yardım eder. Gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye alışırız. Bu bilgi dil düzeninin koruyucusudur (Banguoğlu, 1990, s. 19) şeklinde ifade edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini için kullanılan dil bilgisi yöntem ve teknikleri ana dili Türkçe olan öğrenciler için farklıdır. Bu bağlamda hem ana dili öğretimi hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yazılmış çok sayıda önemli eser vardır. Bu bölümde özellikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini hedef almış tarihî, önemli birkaç eserden bahsedeceğiz:

Türk dilinde çok önemli bir yere sahip olan 1072- 1074 yılları arasında Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan *Divanü Lûgât'it-Türk* adlı eser Türkçeyi, Türkçenin gramerini öğretmek amacıyla yazılmış en önemli eserlerden biridir. Bu kitap hem sosyo-kültürel unsurları hem de dil öğelerini yansıtmaları bakımından tarihimizi aydınlatan bir hazine olarak kabul edilmiştir. Kitap bir sözlük özelliği taşıdığı gibi Türk dil bilgisine olan özeniyle de

çarpıcı örnekler sunmaktadır. Kitapta “Türkçe sözlerin Arapça karşılıkları verildikten sonra mutlaka kelimelerin içinde bulunduğu bir örnek cümle verilir. Örnekler sık sık bir atasözü veya bir dördlük de olabilmektedir. Daha sonra örneğin Arapça karşılığı yazılır. Eğer madde başı olan kelime Türk kişi veya boy adlarından biri ise ayrıca açıklamalar yapılır. Özel adlar dışındaki önemli kelimeler için de bazen açıklamalar yapılmıştır. Madde başı fiil ise ‘aldı, yazdı’ şeklinde bilinen geçmiş zamanın teklik 3. şahsında verilir. Örnek ve Arapça anlam bittikten sonra fiilin geniş zamanı ile mastarı (alır-almak, yazar-yazmak) mutlaka yazılır. Bunun sebebi, geniş zaman ekinin, bugün olduğu gibi o zaman da kurala bağlanamaması (almak’ta -ur, fakat yazmak’ta -ar eki); mastar ekindeki kaf veya kef harfi vasıtasıyla fiilin kalın veya ince olduğunun belirtilmek istenmesidir” (Ercilasun, 2008, s. 317). Kitabın yazılış amaçlarından biri olan Araplara Türkçe öğretmenin yansıra kitapta karşılaşılan dil bilgisi unsurları Türkçeye o dönemlerden itibaren ne kadar önem verildiğini göstermektedir.

Kaşgarlı Mahmud Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlarken sadece kural verip geçmemiş, önce kelimenin manasını sonra cümlede o kelimenin içinde geçtiği bir cümleyi verip ardından kuralı benimsetmeye çalışmıştır. Bugün özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde ilk aşamada kuralı verip manayı sonraya bırakmanın yanlış olduğu gerçeği aslında yüzyıllar öncesinde Kaşgarlı Mahmud tarafından gözler önüne serilmiştir. Kaşgarlı Mahmud aynı zamanda bir dil bilgisi kuralı verirken onu örneklerle açıklamaya özen göstermiş ve örneklerde günlük hayatın içinde de fazlasıyla kullandığımız atasözlerine yer vererek kültür aktarımını da gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda hem yabancılara Türkçe öğretiminde hem de anadili Türkçe olan öğrencilere dil bilgisi kuralları benimsetilirken bu yolun takip edilmesi onların dili yüzeysel değil, kültürü de içine alarak dilin derinlemesine öğrenmelerine zemin hazırlayarak sağlam temeller üzerine ilerlemeleri sağlanmalıdır.

Geçmişten günümüze kadar hem Türk dilinin hem de Türk gramerinin öğrenilmesini sağlamak üzere birçok eser verilmiştir. Yukarıda bahsedilen eser bu eserlerin en önemlilerindendir. Aşağıda da Türkçenin, Türk dil bilgisinin öğretilmesi yönünde yazılmış önemli birkaç kitaba yer vermek istiyoruz:

Kitâbü’l-İdrâk li-Lisani’l-Etrâk adlı eser, Ebu Hayyan Muhammed bin Yusuf tarafından yazılmış sözlük ve dil bilgisi kitabı özelliği göstermektedir. “Arapça-Kıpçakça şeklinde düzenlenen bu eser, Mısır Kıpçak sahasının en değerli eserlerindendir. Mısır’ın başşehri Kahire’de kaleme alınan bu eser *Divanü Lûgât’it-Türk* gibi Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kaleme alınmıştır (Gülensoy, 2010, s. 401).” “*Kitâbü’l-İdrâk*, sözlük, tasrif (morfoloji) ve nahiv (sentaks) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Sözlük bölümünde

isim ve fiiller karışık olarak ve Arap alfabe sırasına göre düzenlenmiştir. Fiillerin teklik 3. şahısları veya teklik 2. şahıs emir biçimleri bilinen geçmiş zamanla birlikte madde başı olarak verilmiştir. Türkçe kelimelerin anlamları genellikle Arapça tek kelimeyle karşılanmıştır. Söz konusu kelimeler bazen kısa cümlelerle örneklendirilmiştir (Özyetgin, 2001, s. 46-49).”

El-Kavaninü'l-Küllîye Li-Zabti't Lügati't-Türkiye adlı kitap Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla yazılmış olup dil bilgisini öğretmek esas alınmıştır. Tümevarım yöntemiyle Türkçenin pratiği üzerine yoğunlaşmıştır. 500 kelimededen oluşan kitabın dil bilgisi dışında başka bölümü bulunmamaktadır.

Kitabü Bulgatü'l-Müştak-Fi-Lügati't Türk ve'l Kıpçak adlı eser Celaleddin Ebu Muhammed Abdullah Türkî tarafından kaleme alınmış ve Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlamış bir eserdir. Sözlük niteliği taşıyan eserde günlük konuşma dilinin öğretilmesi hedeflenmiştir. “Eserde Türkçe kelimelerin Arapça karşılığı verilirken bu karşılıkların Suriye Arapçası ile verilmesi dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle eserin Suriye’de yazıldığını belirten araştırmacılar bulunmaktadır” (Barın 2010, s. 123).

Bir diğer eser ise, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lügati't-Türkiye* adlı sözlüktür. Dil bilgisi kitabı özelliği taşımakla birlikte ileri düzey Türkçe öğretmek hedeflenmiştir. Tümevarım yöntemi esas alınarak Kıpçakça isim ve fiillere yer verilmiştir.

Başka bir önemli eser de *Muhakemetü'l Lügateyn'dir*. “Nevai, bu eserinde Türkçe ile Farsçayı karşılaştırır. Türkçenin, Farsçadan üstün bir dil olduğunu kanıtlamak ister” (Barın 2010: 123). “Eserde, dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır (İşcan 2018, s. 15).

Codex Cumanicus adlı eser sözlükçülük geleneğinde en eski ve değerli eserler arasında gösterilmektedir. “Karadeniz’in kuzeyindeki Kıpçak (Kuman) Türklerinden İtalyanlar ve Almanlar tarafından 14. Yüzyılda derlenmiş iki bölümlük bir eserdir (Ercilasun, 2008: 382).” Yazıldığı zamanın söz varlığını yansıtmaları bakımından önemli bir yere sahiptir. Eser birçok yabancı araştırmacının eserine konu olmuş ve Türk dilbilimcilerinin dikkatini çekmeyi başarmıştır. Eserin yazılış amacına dair çok çeşitli fikirler olup genel olarak dinî ve siyasi bir amaç güttüğü şeklindedir. Mustafa Argunşah ve Galip Güner tarafından bu eser özenle çalışılmış olup eserin dil özellikleri yaptıkları araştırmalar sonucunda yayımlanmıştır. Bu araştırmalar ışığında “Özellikle eşit- fiilinin dört sayfa boyunca bütün şahıslara göre

çekimlendiği bildirilmiştir (Doruk, Dil Araştırmaları, 2008). Ayrıca yine araştırmalar sonucunda kitaptaki yazım ve dil bilgisi özelliklerine yer verilmiştir.

“14. yüzyılın ilk yarısında yazıldığı tahmin edilen *Kitab-ı Mecmû-i Tercüman-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî* (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı) ise, ilki Arapça-Türkçe, ikincisi Moğolca-Farsça olmak üzere iki bölümden oluşur” (Barın 2010, s. 123). “Sözlükte tümevarım yöntemi egemen olmakla birlikte dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak dil öğretimi hedeflenmiştir. Günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamakla birlikte çok sayıda ticaretle ilgili sözcük içerdiği için aynı zamanda özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu da söylenebilir (İşcan 2018, s. 18).

El-Kavaninü'l-Küllîye Li-Zabti'l Lügati't Türkiye adlı eser de alana hizmet etmiş başka bir eserdir. “Türkçeyi bilmeyenlere öğretmek amacıyla kaleme alınan ve bir sözlük gramer niteliği taşıyan El- Kavanin'in yazarı, yazım yeri ve tarihi bilinmemekte olup eserin büyük bir ihtimalle 15. yüzyılın başlarında kaleme alındığı tahmin edilmektedir” (Toparlı, 1993, s. 1). Eserin yazarı bu kitabı yazma sebeplerine ilişkin “Arkadaşlarından bazılarının kendisinden Türkçenin bütün kurallarını içeren bir eser yazmasını istediklerini, kendisinin de buna gücü yetmeyeceğini bildiği halde bu eseri yazdığını, eserin bir mukaddime, üç bab ve bir hatimeden meydana geldiğini esere *El-Kavaninü'l Külliye Li-Zabti'l Lügati't Türkiye* adını verdiğini, eserde karşılaşılabilecek hataların hoşgörüyü karşılanmasını, kendisinin Türk olmadığını, Türklerin memleketlerini de gezmediğini, Türklerle çok iyi ilişkileri sonucu onlardan işittiklerine dayanarak bu eseri meydana getirdiğini ifade etmektedir (Toparlı, 1993, s. 1)” şeklinde açıklamıştır.

“Hilyetü'l İnsan ve Heybetü'l-Lisan-Cemalü'd-din İbni Mühennâ (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü) adlı Farsça, Türkçe ve Moğolca sözlükleri içeren üç bölümden oluşan eserde ayrıca Karahanlıca, Azerice ve Türkmenceye ilişkin özellikler de yer alır. Eserde Azericeden ‘bizim Türkçe’ olarak söz edilir ve 100’den çok Azerice sanat ve tarım terimi verilir” (İşcan, 2018, s. 18).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine ilişkin kullanılan bu eserler incelendiğinde büyük bir kısmının günümüzde kullanılan kitaplardaki yöntem, teknik ve usûllerden farklı olduğu, kullanılan bu kitapların genel olarak sözlük çalışmasından ileri gitmediği, dil bilgisi öğretimine fazlasıyla yer verildiği bu nedenle de günümüz dil anlayışı sistematüğinden uzak olduğu bilinen bir gerçektir. Bunun yanında yer aldıkları dönemler içerisinde dinî, ticari, sosyal açıdan insanlığın gelişmesine, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve konuşulmasına, Türk dilinin yaygınlaşmasına katkı sağladıkları da açıkça görülmektedir.

“Görüldüğü üzere 19. yüzyılın sonlarına kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kurumsal değil eserler üzerinden öğretimin esas alındığı görülmektedir” (Şen, 2021, s. 6). “Osmanlı Devleti’nde, özellikle 19. yüzyılın ortalarından itibaren, farklı unsurların devlete olan bağlılığını sağlamlaştırmak için bir dizi düzenleme yapılmıştı. Bunlardan birisi de hâkim dilin yani Türkçe’nin gayrimüslim okullarında öğretilmesi meselesidir. Bu şekilde Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenen çocukların ilk olarak devlete ait mülkiye, askeriye, tıbbiye veya diğer idadî derecesindeki okullarda eğitim alması ve bu okullardan mezun olanların da inancına veya milliyetine bakılmaksızın resmî kurumlarda vazifelendirilmesi hedeflenmişti (Şimşek, 2018, s. 199). Bu amaçla 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte yabancılara ait okulların müfredatına Türkçe dersi girmeye başlamış (Şimşek, 2018, s. 203) ve kurumsal manada ilk adımlar atılmıştır.

“Tanzimat Dönemi’nde Türkçenin öğretimi için yapılan faaliyetlerin ilerleyen yıllarda tam anlamıyla amacına ulaşmadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Osmanlı Devleti’nin siyasi buhranları, yıkılışı ve Cumhuriyet’in kuruluşu olarak sıralayacağımız dönemden 1950 yılına kadar arka planda kalmıştır” (Şen, 2021, s. 7). 50’li yıllardan sonra alanla ilgili olarak birçok çalışma yayınlanmış ve çeşitli kitaplar yazılmıştır. 80’li yıllarda ise daha çok kurumsallaşmaya önem verilmiş, çeşitli kurum ve kuruluşlar gündeme gelmiştir.

2000’li yıllarda Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için en önemli kurumların başında Yunus Emre Enstitüsü, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), üniversite bünyesinde bulunan Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezleri (TÖMER), Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı yer almaktadır. Bu kurum ve kuruluşlar yabancı dil olarak Türkçe eğitim ve öğretimi kapsamında çeşitli materyaller üretip Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda dolayısıyla Türkçenin dünya dili olması yolunda önemli adımlar atmaktadırlar.

3.1.1. Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)

Kurumsallaşma ihtiyacının giderek artması farklı adımlar atılması yolunda araştırmaların yapılmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda “ilk kez Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) ile kurumsal adımlar atılmıştır” (Şen, 2021, s. 8). Bu merkez adı altında çeşitli ders ve içerik oluşturulduğu, sistematik bir şekilde ilerleme kaydedildiği, bunun sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için de çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirildiği (Şen, 2021, s. 8) ifade

edilmektedir. Ankara TÖMER'den sonra Gazi Üniversitesi bünyesinde 1994 yılında Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinin (Gazi TÖMER) kurulduğu ve günümüzde hemen her devlet üniversitesinde bu kurumun var olduğu, gerekli olan materyallerin her üniversitenin bünyesinde yer alan öğretim kadrosuyla hazırlandığı (Şen, 2021, s. 8) ifade edilmektedir.

TÖMER'in ülkemizde hız kesmeden yaygınlaşmasıyla beraber ülkemize çok sayıda yabancı öğrenci gelmiştir. Kısa bir zaman diliminde ülkemizde bulunan birçok üniversitenin bünyesinde bu kurumun yaygınlaşması Türk diline verilen önemi daha da artırmış, Türkçe öğrenme isteğinin yabancı öğrenciler tarafından daha çok talep edilir bir hâle getirmiştir. Bu kadar hızlı bir şekilde TÖMER'lerin açılmasının doğal sonucu olarak bazı sorunlarla da karşılaşmıştır. “Bu sorunların başlıcaları; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzman öğretilerinin bulunmaması, Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Eğitimi lisans programlarından mezun öğretim elemanlarının alanda teorik ve pratikte yetersiz kalması, bu yönde hazırlanmış Türkçe öğretim programlarının olmaması, öğretim materyallerinin sınırlı olması, var olan materyallerin amaca hizmet etmekten uzak olması, TÖMER'ler arasında bir koordinasyon olmaması, öğrencilerin barınma ihtiyaçlarının karşılanmaması vb. sıralanabilir” (Kardaş & Kaya, 2019, s. 21). Hiç şüphesiz ki zamanla birçok sorunun çözümü sağlanacak ve TÖMER'ler sayesinde Türk dilini sınırların ötesinde konuşan uluslararası öğrenci sayısı günbegün artacaktır.

3.1.2. Yunus Emre Enstitüsü (YEE)

“Yunus Emre Vakfı; Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfidır” (www.yee.org.tr).

Adını bütün dönemlerde bahsettiren büyük, ünlü halk ozanımız Yunus Emre'den alan Enstitü, 2009 yılında açılmıştır. “2011 yılında imzalanan protokol gereğince Türkoloji projesinin Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde devam etmesi kararlaştırılmıştır” (İşcan, 2018, s. 20). Çıkarılan bu karardan sonra Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkoloji Müdürlüğü aracılığıyla yurt dışındaki üniversitelerle bağlantısı güçlenerek Türkçe öğretiminin tüm dünyaya hizmet etmesi çalışmaları hızlanmıştır.

Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni kapsamında hazırlanan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilme yeterliği amacıyla farklı materyaller de YEE tarafından hizmete sunulmuştur. Bu materyaller: *Yedi İklim Türkçe Seti*, *Yedi İklim Türkçe Z-Kitap*, *Türkçe Öğreniyorum Seti*, *Çocuklar için Türkçe*, *Yabancılar için Türkçe Konuşma Kılavuzu*, *Kelime Öğretim Afişleri*, *Resimlerle Kelime Öğreniyorum*, *Yedi iklim Konuşma ve Yazma Kitabı*, *Yedi iklim Türkçe Video Etkinlik Kitabı*, *Çocuk Hikâyeleri Dizisi*, *Dede Korkut Hikâyeleri*, *Anadolu Hikâyeleri*, *Türkçenin Sesi Yunus Emre Hikâyeleri*'dir. Bunlar alanda oluşan materyal eksikliğini giderirken yeni ve özgün kaynak arayışında olan öğretici ve öğrencilerin de vazgeçilmezi olmuştur.

“Yurt içinde açtığı yaz okulları ile farklı ülkelerden gelen yabancı gençlere Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenleyen Yunus Emre Enstitüsü'nün yurt dışında bu alanda yaptığı önemli çalışmaları bulunmaktadır” (Göçer & Moğul, 2011, s. 801). “Yaz okulu uygulamalarıyla, yurt dışında Türkçe öğrenen yabancılar Türkiye’de misafir edilmekte, Türkçenin doğal ortamda öğrenilmesine katkı sağlamaktadır” (Kardaş & Kaya, 2019, s. 21). YEE'nin hazırlamış olduğu çeşitli programlar sayesinde hem yurt içi hem de yurt dışında Türkçe öğretiminin standart temellere oturtulması için önemli ölçüde fayda elde edilmiştir. Gerek hazırladığı sertifika programlarıyla gerek desteklediği uzman öğretmen kadrosuyla Türk dilini öğrenmek isteyen öğrencilerin faydalanması amacıyla internet ağı üzerinden eğitim vermesi de Türk diline gösterdiği hizmetlerdendir.

3.1.3. Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)

1999 yılında yabancı öğrencilere Türkçe öğretme hedefiyle TİKA bünyesinde faaliyete geçirilen Türkoloji projesi kapsamında; Afganistan, Arnavutluk, Belarus, Bosna-Hersek, Estonya, Filistin, Gürcistan, Hindistan, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Letonya, Litvanya, Makedonya, Moğolistan, Özbekistan, Slovakya, Suriye, Rusya Federasyonu Tataristan Özerk Cumhuriyeti, Yemen olmak üzere toplam 21 ülkede üniversite çatısı altında 29 adet Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkoloji bölümleri ile Türkçe kurslarına Türkiye’den akademisyenler görevlendirilerek akademiye destek verildiği, malzeme ve donanım gereksinimlerinin giderildiği (İşcan, 2018, s. 20) ifade edilmiştir.

Fatma Açık, Türkçenin öğretimini özellikle Türk dünyası projesi kapsamında değerlendirmiş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. Bu projenin amaçlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk

Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır. Bu gençler aracılığı ile Türkçenin ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasını ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Böylece bu ülke ve topluluklarla İsmail Gasıralı'nın hedeflediğı "dilde, işte, fikir"de birlik ilkesinin dilde birlik kısmıyla ilgili ilk adımlar atılmış olmaktadır. (Açık, 2008, s. 2)

TİKA'nın yurtdışında Türkçe sınıfları oluşturduğu bu kapsamda dersler için gerekli olan donanım desteğı verdiği ve *Türkçe Öğreniyoruz ORHUN* (2003) ve *Türkçe Öğreniyoruz GÜNEŞ* (2005) adlı kitapların basımında ve dağıtımında yer aldığına (Şen, 2021, s. 16) dikkat çekilmiştir.

3.1.4. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)

Millî Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretim etkinliklerinin organize edilmesinde ve yürütülmesinde etkin rol oynamaktadır. Aynı şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ilgili birimler aracılığıyla yürüttüğü çeşitli faaliyetler bulunmaktadır. "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında MEB'e bağı Avrupa Birliğı ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü birimleri önemli görevler üstlenmektedir" (Kardaş & Kaya, 2019, s. 22). Eğitim ve öğretimin belirli temeller çerçevesinde şekillenmesi ve programlı bir şekilde ilerleyebilmek için Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni kapsamında hem Türk soylular için hem de uluslararası öğrenciler için öğretim programları hazırlanmıştır. "MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından ise, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi ve Türkçe öğrenmek isteyen Türk soylular ile yabancıların ihtiyaçları, özellikleri, şartları ve seviyeleri göz önünde bulundurularak yurt içi ve dışındaki yaygın eğitim merkezleri için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programları oluşturulmuştur" (Kardaş & Kaya, 2019, s. 23). Aynı zamanda MEB kapsamında eğitim öğretim sürecinde meydana gelen veya gelebilecek sorunların çözümü ve önerilere yönelik çeşitli çalıştaylar yapılmaktadır. Yurt dışında Türk dilinin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin görev alacak öğreticilerin belirlenmesinde ve öğreticilerin eğitimi gibi pek çok konuda çalışmaların yapılması da MEB'in üstlendiğı sorumluluklardan biridir. Özellikle adını son zamanlarda oldukça sık duyduğumuz PICTES projesi, Suriyeli çocukların eğitim sistemine dâhil edilmesine ve bu çocuklara Türk dilinde eğitim-öğretim sunulmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının önderliğinde yine Suriyeli çocuklar için düzenlenen çalıştaylar birçok problemin çözümüne imkân sağlamıştır.

MEB’e bağılı olarak faaliyetlerine devam eden Halk Eğıtım Merkezlerinde de öğrencilerin seviyelerine uygun olarak kurs programları düzenlenmektedir. Bu programlar Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni esas alınarak hazırlanmış, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine uygun olarak düzenlenmiştir.

3.1.5. Türkiye Maarif Vakfı (TMV)

Türkiye Maarif Vakfıyla ilgili kuruluş amacına ilişkin resmî sitede aşağıdaki ifadelere yer verilmiştir:

7.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğıtım Bakanlığı dışında doğrudan eğıtım kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. Kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan bir vakıf olan Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğıtımın her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuştur (<https://turkiyemaarif.org/30-turkiye-maarif-vakfi-12>). Özellikle Türkçe öğretimine özel bir önem veren Vakfımız, Maarif okullarında tüm sınıflarda Türkçe dersinin okutulmasını ve mezun her öğrencinin B2 düzeyinde Türkçe öğrenmesini hedeflemektedir. Bu amaçla, bir yıllık yoğun çalışma sonucu örgün eğıtımde yabancılara Türkçe öğretimi müfredatı tamamlanmış olup kitap yazım süreci devam etmektedir (<https://turkiyemaarif.org/post/7>).

“Türkiye Maarif Vakfı tarafından 2020 yılında Diller İçin Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metninin yanı sıra 21. Yüzyıl Becerileri, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ve ana dili Türkçe Öğretim Programı dikkate alınarak ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ hazırlanmış ve yayımlanmıştır” (Şen, 2021, s. 17). Böylelikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde belirli kurallara ve kullanımlara uygun olarak bu süreçte yaşanan sorunları çözmeye yönelik amaç gerçekleştirilmiştir. “Vakıf, bu amaç kapsamında Eğıtım Politikaları ve Öğretim Programları Birimine bağılı olan Türkçe Öğretimi Koordinatörlüğü içinde program geliştirme ekibi kurmuştur” (Kaya & Kardaş, 2019, s. 108). Programın Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni göz önüne alınarak ve Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda farklı seviyelere göre kazanımları belirlenmiştir. Mustafa Kaya ve Mehmet Nuri Kardaş bu programla ilgili olarak şunları da eklemişlerdir:

Program geliştirme sürecinin bu aşamasında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde tanımlanan yeterliklerden hareketle içerik/kazanımlar (A1-A2: Temel Dil Kullanımı, B1-B2: Bağımsız Dil Kullanımı C1: Yetkin Dil Kullanımı) belirlenmiş, seviyelere ve becerilere göre bu içerik/kazanımlar düzenlenmiştir.

Programın sağlıklı ve istendik düzeyde oluşturulabilmesi için bu aşamada her kademe için farklı çalışma grupları oluşturulmuştur. Ancak bu çalışma grupları birbirinden tamamen bağımsız değil, birbiriyle eş güdümlü olarak ve iş birliği hâlinde programın kademelere göre yapılandırılmasını tamamlamışlardır. Bu aşamada kademelere ve dil seviyelerine göre temalar belirlenmiş olup her tema ile ilgili kazanımlar, dil girdileri/ söz varlığı, iletişimsel işlevler ve işlevlere uygun dil yapıları düzenlenmiştir (Kardaş ve Kaya, 2019: 109).

TMV’nin esas hedefi yurt dışında temel eğıtımde başlayarak her seviyedeki öğretim kademesinde etkin bir rol almaktır. Her yaşa ve seviyeye göre farklı eğıtım-öğretim faaliyetleri yürüten TMV, gün geçtikçe büyümekte ve kurum sayısını fazlalaştırmaktadır.

Hazırlamış olduğu programla birlikte alandaki birçok sorunun çözümüne zemin hazırlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye Maarif Vakfı önderliğinde ve Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni esas alınarak hazırlanan bu program daha çok eylem odaklı yaklaşımı esas alarak öğrenici odaklı hazırlanmıştır. “Program seçmeci yaklaşım doğrultusunda; işlevsel, iletişimsel, sarmal, doğrusal, tematik, beceri ve görev odaklı bir bakış açısıyla yapılandırılmıştır (Kaya ve Kardaş, 2019, s. 123). Birçok yaklaşımı da bünyesinde bulunduran program, bu yaklaşımların beraber kullanılmasını sağlayarak çok yönlü eğitim olanağı sunmuştur.

Sonuç olarak; Tarihi dönemlerden itibaren belirli bir program ve çerçeve olmaksızın yürütölen öğretme eylemi bugün TÖMER’ler, Yunus Emre Enstitüsü, MEB, TMV ve TİKA’nın katkılarıyla standartlaşmanın yolu büyük ölçüde açılmıştır.

Kaşgarlı Mahmud’dan başlayarak Türkçenin çeşitli tarihî dönemlerinde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve bu kapsamda çeşitli eserler verilmesi köklü ve güçlü bir tarihe sahip olan Türklerin dilini, kültürünü öğretme isteğinden ileri gelmiştir. Bahsettiğimiz bu dil öğretme isteğinin amaçları ve hedefleri her dönemde kendi farklı bir boyuta gösterse de temel amaç Türk dilini yüceltmek ve tanınabilirliğini artırmak bu sayede dünya dilleri arasında yer almak olmuştur. Bu hedefler doğrultusunda ilerlerken dilimizin hak ettiğı itibarı görmesi, Türkçenin gücünün ve öneminin gösterilebilmesi için yapılabilecek çalışmaların içinde yer almak milletimiz için büyük bir kazanç olarak yer alacaktır.

3.2. İşlevsel Yaklaşım ve Dil bilgisi

“Dil bilgisi, dilin yapısını ve kurallar bütününü ifade eder. Bu sebeple dil bilgisi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine, dilin güzelliklerini ve inceliklerini fark etmelerine, çevresiyle etkili iletişim kurmalarına ve herhangi bir yabancı dili edinmelerine imkân sağlamada çok önemli roller üstlenir” (Balcı & Şenyüz, 2015, s. 88). “Dil bilgisi, bir dili öğretmeyi amaçlayan kurallar bütünü, doğru yazma ve konuşmayı öğretme bilgisi, zihinde ana dil edinim sürecinde oluşın şemaları örgün eğitimle düzenleme faaliyeti şeklinde tanımlanabilir” (Erdem & Bahşı, 2019, s. 177). Fatma Güneş, yaptığı bir çalışmada dil bilgisinin günümüzde nasıl algılandığı ile ilgili önemli açıklamalarda bulunmuştur:

Eskiden dil bilgisi denilince dille ilgili kurallar akla geliyor ve öğrencilere bir dizi kural öğretiliyordu. Zamanla bu sınırlı anlayış ve uygulama değişmiştir. Günümüzde dil bilgisi bireyin dili iyi anlaması, iletişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretilmektedir. Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olmaktadır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir (Güneş, 2013, s. 72).

Dil bilgisinin; bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalı olduğu ve her dilin de kendine özgü kuralları olduğu için ayrı ayrı dil bilgisi olduğu (Göğüş, 1978, s. 337) ifade edilmiştir. İlhan Erdem ve Mustafa Başaran ise; dil becerilerini oluşturan dildeki koordinasyonu sağlayan temel aracın dil bilgisi olduğunu bu yüzden dil bilgisinden yoksun dil becerileri öğretiminin istenilen başarıya ulaşmada mümkün olmadığını bunun sebebinin dildeki yapısal ve anlamsal bağlantıların, kelimeler arası anlamsal grupların, dil göstergeleri arasındaki bağların, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının dil bilgisi ile gerçekleşebiliyor olduğunu dile getirmişlerdir (2010, s. 322). İlhan Erdem aynı zamanda dil bilgisi ile ilgili düşüncelerini “Her dil, kendi kurallarını oluşturarak bu kurallar içinde yaşar ve gelişir. Bu bakımdan dil, durağan değil canlı bir varlıktır. Dildeki temel mantık herkesin üzerinde uzlaşacağı sistematik bir yapı olduğundan dilin oluşması belli bir süreci kapsar. Dil, oluşum sürecinde kendi kurallarını da oluşturur. İşte dilin kendi özgün yapısı içinde oluşturduğu kurallar, o dilin dil bilgisi yapısını oluşturur” (2007, s. 4) şeklinde ifade etmiştir.

İşlev kelimesinin ise çeşitli manaları vardır. Bunlar: 1. Dilin, dil birimlerinin dış dünya, düşünce, konuşan bireyler vb. açısından yerine getirdiği, üstlendiği iş; dilin, dil birimlerinin belli bir amaçla kullanılışı. 2. Bir tümcede bir dil biriminin öbür birimlerle ilişkisi aracılığıyla yerine getirdiği iş, görev (Vardar, 2002, s. 122). Bir dilin işlevi de o dilde bulunan kelimelerin yapısal özelliklerinden ziyade dili işlevsel kullanarak karşımızdaki insanları etkilemek ya da harekete geçirmek olarak tanımlanabilir. “İşlevsel dil bilgisi ise bir dilin görev ve anlam elemanlarının belli bir metin parçasında kullanımını, niçin seçildiklerini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışır (İşcan, 2007, s. 254). İşlevsel dil bilgisi, işlevsel dil bilimden farklı özelliklere sahiptir. İşlevsel dil bilgisi tek bir dil üzerinde çalışmalar yaparak o dilin anlam elemanlarının işlevlerinin neler olduğunu belirlemeye çalışır.

3.3. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisinin öğretileceği hedef kitlenin özellikleri eğitimin “Nasıl?” verileceği konusunda belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda yabancılara dil bilgisinin öğretimiyle ana dili Türkçe olan bireylere dil bilgisinin öğretimi farklılık arz etmektedir. Örneğin; Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancı bir öğrenci önce dil bilgisi kurallarını sonra dili öğrenirken ana dili Türkçe olan öğrenci o dilin dil bilgisi kurallarını sonradan öğrenmektedir. Türk öğrenci dil bilgisi kurallarını bilmeden de o dili konuşabilmektedir. Burada önemli olan Türk öğrencinin ana

dilini hatasız olarak öğrenmesi ve kullanmasıdır. Yabancı öğrenci ise dil bilgisi kurallarından hareketle temel becerilerini geliştirmeyi ve kendini ifade edebilmeyi hedeflemektedir.

Dilin temel becerileri olan dinleme, okuma, yazma ve konuşmanın “dil bilgisi” kapsamında öğrenciye aktarılması büyük önem arz etmektedir. Bu beceriler olmaksızın sadece kurallardan oluşan yapıyı öğrenciye vermek öğrencinin dili kullanma becerisini olumsuz etkileyecektir. Bu bağlamda dil bilgisi kurallarını sadece gramer yapısı olarak vermek değil özellikle yazma becerisi kapsamında bu kuralların “nerede, nasıl, neden ve ne zaman” kullanılacağına benimsenmesi gerekir.

“Dil bilgisi öğretiminin bireyin ana dili dışında başka bir dil edinimindeki katkısı inkâr edilemez bir gerçektir. Bir dili ana dili olarak öğrenenler ile yabancı dil olarak öğrenenler arasında kuşkusuz farklar vardır. Ana dili öğrenenler zamanla duyarak öğrendikleri dilin kurallarını içselleştirirler ve kurallara çok da ihtiyaç duymazlar ancak bir dili yabancı dil olarak öğrenenler öğrendikleri dilin mantığını sorgular ve dilin kurallarından hareketle temel dil becerilerinin gelişimini devam ettirirler. Bu bakımdan dil bilgisi konularının öğretiminde daha nitelikli ve daha kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceği modern yöntem ve tekniklerin kullanımı yabancı dil öğretimine doğrudan katkı sağlayacaktır” (Erdem & Bahşi, 2019, s. 181).

Kaya (2021:22-23) dil bilgisi öğretimiyle ilgili şu cümlelere yer vermiştir:

Bir dili ana dili olarak edinen birey herhangi bir dil bilgisi eğitimi almadan da elbette dili kullanabilir. Çünkü doğumdan itibaren o dile maruz kalır ve edindiği dili sezgisel olarak kullanır. Ancak bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişi, o dilde duygu ve düşüncelerini aktarmak ve sunulan bir iletiyi anlamak için o dilin kurallarına ihtiyaç duyar. Ayrıca dil bilgisi bireyin duygu ve düşüncelerini düzenlemesi ve karşı tarafa aktarması için ihtiyaç duyduğu yapıyı sağlar. Yabancı dil öğrenen bir birey, hedef dili sadece basit durumlarda kullanmaz; bu bireyin karmaşık düşünceleri ve olayları hedef dilde ifade etmesi gerekebilir. Böyle durumlarda sadece sözcük bilgisi yeterli olmayıp hedef dildeki söz dizimi kurallarının, bağıntı öğelerinin, anlam oluşumuna hizmet eden dilsel yapıların bilinmesine gereksinim vardır” (Kaya 2021, s. 22-23).

Daha önce de belirtildiği gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ana dilin kurallarının öğretimi birbirinden farklıdır. Aynı doğrultuda yapılan dil bilgisi öğretim uygulamaları, kullanılması gereken yöntemlerin farklı olması gerektiği sebebiyle öğrencilerin eğitimlerinde aksaklıklar meydana getirecektir. Özetle dil bilgisi öğretimi hitap edilen kesime göre değişiklik gösterir. Barın (1994, s. 54) bu konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “İnsan, ana dilini öğrenirken dil bilgisine ihtiyaç duymaz. Uzun bir zaman içinde ezber, tekrar, benzetme yoluyla dil öğrenir. Yabancılar Türkçe öğretmek için ise, dil bilgisine ihtiyaç vardır. Çünkü öğrenciler ana dilleri dışında bir dil öğrenmektedirler ve öğrendikleri dili kendi dilleriyle devamlı karşılaştırmaktadırlar”.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sürecinde dil bilgisi kurallarının ezbere dönük olarak verilmesi ve öğrencilerin bu kuralları ezbere kullanma çalışmalarından ziyade “edinme” temelli bir yol izlenmelidir. “Dil bilgisi olarak Türkçenin öğretiminde yalnızca Türkçenin biçimsel özellikleri üzerinde durulmamalı, dil bilgisinin bağlam içindeki kullanımları dilsel veriler aracılığıyla öğrencilere sunulmalıdır. Dil bilgisinin doğrudan anlatılması yerine, öğrencilerin dil bilgisel yapılarını biçimlendirebilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir” (Değer, Çetin & Kölecı 2017, s. 2).

“Dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrenciler ana dillerini doğru kullanma bilincine ulaşmalı ve dil bilgisinden yararlanarak her zaman etkili bir iletişim gerçekleştirebilmelidirler. Bu açıdan bakıldığında dil bilgisi öğretiminin etkili iletişimin temelini oluşturma gayreti içinde olduğu görülür. Nitekim dil bilgisi öğretiminin esas gayesi, bilinçaltındaki dil bilgisini bilinç seviyesine çıkardıktan sonra iletişim sırasında kullanıma koyabilmek ve öğrencilerin bilinmeyen dil kurallarının farkına varmalarını sağlamaktır. Böylece öğrenciler etkili iletişim kurabilirler” (Sezer vd. 1991, s. 229-230’dan akt; Erdem ve Başaran, 2010, s. 323-324). “Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle, öğrenciler dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşırken; bu etkinlikler, yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir, bütünleşir. Dil bilgisi öğretimindeki, ‘doğru söyleyiş’, ‘sözcük bilgisi’, ‘doğru cümle kurma’, ‘yazım’ ve ‘noktalama’ gibi beceri alanlarına yönelik çalışmaların, öğrencilerin anlama, konuşma ve yazma etkinliklerindeki başarıyı da etkilemesi beklenir” (Kavcar & Oğuzkan, 1987, s. 72-75’ten akt; İtmeç, 2008, s. 37).

Dil bilgisi konuları tanımdan kurallara, oradan da özelliklere ve örneklere doğru bir çizgi izlediği zaman soyutluktan kurtulamaz ve soyutluktan kurtulamadığı müddetçe de kavratılması ve öğretilmesi mümkün olamaz. Bu yüzden, örnekler üzerinde, öğrencinin bildiklerinden yola çıkan ve bilinenle bağlantılı bilinmeyeni buldurarak kademe kademe bütünlüğe doğru ilerleyen bir metotla yeni bilgilere ulaşmak yani onları yeniden keşfettirmek gerekecektir. Ulaşılan bilgilerle planlı ve düzenli ilerlemeyle çeşitlendirilip gruplandırılacak ve sonuçta da kurala ve tanıma ulaşılacaktır (Cemiloğlu, 2001, s. 144).

3.3.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı

Dil öğretimi denince öğrencilerin zaman zaman da öğreticilerin akıllarına dil öğretiminin dil bilgisi ve dil bilgisi kurallarından ibaret olduğu düşüncesi gelmektedir. Buna ek olarak

dil bilgisi öğretiminin bir beceriymiş gibi verilmesi, bir kurallar silsilesinden ibaret olduğunun düşünülmesi ve amacın da sadece bu kuralları ezberlemekten geçtiğinin varsayılması hem öğrencileri hem de öğretmenleri hataya sürüklemektedir. Burada amaç dilde yer alan kuralların ezbere yönelik verilmesinden ziyade beceri alanlarını da dikkate alarak bir bütün hâlinde dilin kavratılmasını sağlamak olmalıdır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metni kapsamında dil bilgisi öğretiminin kazanımları seviye ve beceri ilişkisi içerisinde şu şekilde belirlenmiştir (YDOTÖP, 2019):

- A1-A2 Dinleme-İzleme ve Okuma-Anlama becerisi kazanım listesinde “Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler”
- A1-A2 Yazma becerisi kazanım listesinde “Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır ve yazım kurallarına dikkat ederek yazar” ifadelerine yer verilmiştir (YDOTÖP, 2019).

Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni kapsamında “dil bilgisel doğruluk” adı altında dil bilgisi öğretimi A1-A2 seviyeleri için şu cümlelere yer verilmiştir:

- “(A1) Öğrenilmiş bir birikimde yer alan birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı denetime sahiptir.
- (A2) Bazı basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar, yine de genellikle ne söylemeye çalıştığı açıktır” (ADÖÖÇM, 2021, s. 136).

ADÖÖÇM’de A1-A2 düzeyinde dil bilgisine yönelik “yazılı değerlendirme” tablosunda aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir:

- “(A1) Ezberlenmiş birikimdeki birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı kontrolünü gösterir. Hatalar yanlış anlamalara neden olabilir.
- (A2) Basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar. Hatalar bazen yanlış anlamalara neden olabilir” (ADÖÖÇM, 2021, s. 189).

ADÖÖÇM’de A1-A2 düzeyinde “Konuşma Dilinin Nitel Özellikleri” başlığı altında dil bilgisine yönelik aşağıdaki ifadeler kullanılmıştır:

- “(A1) Ezberlenmiş bir birikimdeki birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı kontrolü vardır.

- (A2) Bazı basit yapıları doğru şekilde kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar” (ADÖÖÇM, 2021, s. 187).

Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde tanımlanan yazılı anlatım becerisi dil yeterlilik ölçütleri şu şekilde verilmiştir:

- “(A1) Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımları, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.
- (A2) Basit ve kısa not ve mesajlar yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim” (MEB, ADÖÖÇM, s. 24)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2016, s. 4-9) kapsamında yaş gruplarına göre dil bilgisi kazanımlarına yer verilmiştir. 13-17 yaş grubu seviyeleri şöyledir:

1.seviye;

- “Ses uyumuna göre “-liyim, -luyum” eklerini kullanarak nereli olduğunu söyler ve yazar.
- Evdeki eşyaların adlarını “bu, şu, o; bunlar, şunlar, onlar” kelimelerini kullanarak söyler.
- “-nci” ekini konuşma ve yazmada kullanır.
- “ve, ile” bağlaçlarını kullanarak cümleler kurar.
- Şahıs zamirlerine uygun iyelik eklerini kullanır.

2.seviye;

- “Metinde geçen ek fiilleri söyler.
- “Nereye?” sorusuna yönelme hâl eklerini kullanarak cevap verir.
- Yönelme hâlini ve “-a/ -e kadar” kalıbını doğru kullanarak basit bir tatil planı yazar.
- Bir metinde geçen gelecek zamanla çekimlenmiş fiilleri tespit eder” (MEB, 2016, s. 4-9).

“Dil bilgisi öğretiminin amacı öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar vermek yerine öğrencinin dile dair edinmesi gereken bilginin temeline, doğru cümle bilgisine sahip olmak, cümle kuruluşunu anlamak ve cümle içinde farklı görevde ve türde kelimeler kullanabilmesini sağlayarak anlatımını güçlendirmektedir” (Erdem ve Bahşi 2019: 180).

“Dil bilgisinin temel amacı, dilin kurallarını öğretmek değildir. Dil becerilerinden bağımsız yapılan dil bilgisi öğretimi öğrenciyi ezbere yönlendirir (Erdem & Çelik, 2016, s. 1060).

Adalı ise (1983, s. 34-35); dil bilgisi öğretiminin iki temel amaca uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini savunur. Birinci amaç bireyin ana dilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişimin gerçekleştirilmesini sağlamak; diğer amaç ise bireyin ikinci bir dil öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayıp ana dili ile karşılaştırma imkânı sağlamaktır. Bu öğretimde amaç, dil bilgisini öğretmek yerine yaşanılan dili kavratmaktır.

Demirel (1999, s. 75) “dil öğretimindeki çağdaş gelişmeler doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- a) Öğrencilerin bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunların kullanım alanlarını geliştirme.
- b) Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma.
- c) Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama”.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yapılacak olan dil bilgisi çalışmaları dört temel beceri etrafında etkileşimli ve bütüncül bir şekilde yapılması hedeflenmelidir. Aktaş ve İşigüzel (2013, s. 31) ise, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil eğitiminin en önemli amaçları arasında dört temel dil becerisinin hedeflenen dil doğrultusunda geliştirilmesi olduğunu ileri sürer.

“Dil bilgisi öğretiminin amacı, eski geleneksel dil bilgisi öğretimlerinde savunulan dil bilgisinin bütün içeriğinin öğretildiği, dil bilgisinin zorunlu ve temel amaç olarak algılandığı anlayış olmamalıdır. Yeni dil bilgisi anlayışına göre dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrencinin dili tanımasını ve öğrenmesini sağlamak, temel dil becerilerinin gelişimini desteklemek, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek olmalıdır” (Erdem & Bahşi, 2019, s. 180). Sadece dil bilgisi kuralları ışığında yapılan bir dil öğretiminde dil bilgisi araç değil amaç görevi görecektir ve öğrenci, kendi başına hareket edemeyerek çoğu zaman başka birinin yardımına ihtiyaç duyacaktır. Buradaki asıl amaç, öğretimin sonunda öğrencinin dille ilgili ihtiyaç duyduğu tüm işlerde başka birinin yardımı olmaksızın kendini doğru, düzgün ve etkili ifade edilmesidir.

3.3.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Dil Becerilerine Etkisi

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde aynı zamanda Türk Dili ve Edebiyatı dersleri kapsamında yapılan dil bilgisi derslerinde öğretici yaptığı dil bilgisi çalışmalarında, dil bilgisinin temel beceriler arasında yer almadığını onun dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri etrafında araç olarak kullanılması gerektiğini unutmamalıdır. Eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında tabi ki o dilin kuralları belletilmeli ancak bu asıl amaç olmamalıdır. Kurt, (2016, s. 261) konuyla ilgili olarak dil bilgisinin dilin temel becerilerden biri olmadığını; ancak bütün dil becerilerini kuşatan bilgi ve kurallar bütünü olarak dilin dışında da bir alan olmadığını belirtmiştir. Erdem ve Bahşi (2019, s. 178) dil bilgisinin; bir dilin fonetik, morfolojik ve sentaktik yapıları ile anlam oluşturma süreçlerini birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirdiğini ve öğrencilerin dili doğru kullanmalarını sağladığını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak dil bilgisinin dilden bağımsız olmadığını becerilerle bütünleşik olması gerektiğini ifade etmiştir. Harmer (1992) da, dil kullanıcılarının çoğu zaman aynı anda bir beceriler birlikteliğinden faydalandıklarını ileri sürer (Harmer, 1992'den akt; Çelik, 2019, s. 109). Durmuş, (2013, s. 228) öğrencilerin temel dil becerilerinde sahip olması beklenen yaratıcı dil kullanma becerisinin hedef dilde dil bilgisi yapılarını, karşılaşılan durumun gerektirdiği şekillerde oluşturabilmek olduğunu ve bu yönüyle değerlendirildiğinde dil bilgisinin diğer bütün beceriler için temel teşkil ettiğini söyler. Ana dilinden farklı olarak dil bilgisi yeterliğine ulaşmadan, yabancı dil öğrencilerinin hedef dilde temel becerileri geliştirmesinin, genel olarak pek mümkün olmadığını ileri sürer. Göğüş (1978, s. 349) ise; yalnız dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilmemesini, bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmasını belirtir. Ayrıca öğrencilerin yazma ödevlerinde ve başka etkinliklerde bu kurallara uymasının izlenmesinin önemine işaret eder ve öğrencilerin yaptığı yanlışların bu kurallarla açıklanıp düzeltilmesini gerektiğini ifade eder.

Göçer (2015, s. 235) dil bilgisi konu ve kurallarının öğretiminin teorik olmaması gerektiği üzerinde durarak dil bilgisel yapının işlevinin sezdirilmesi, içinde bulunduğu bağlam içerisinde üstlendiği görevi göstermeye dayalı işlevsel dil bilgisi öğrenimine ağırlık verilmesinin önemini belirtmiştir. Öğrencinin bu şekilde dil bilgisi konu ve kurallarını işlevine dayalı olarak anlayıp kavrayabileceğine; temel dil becerilerini etkin kullanmak için kavradığı kural bilgisinden yararlanabileceğine dikkat çekmiştir. Bu yeterlik durumunda bireyin günlük yaşam durumları içerisinde dilin temel becerilerini etkin kullanarak yaşam kalitesini artırabileceği yönünde düşüncelerini ifade etmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi öğretimi ile beceriler arasındaki ilişkinin önemi üzerinde durulmuş ve konuyla ilgili olarak şu cümlelere yer verilmiştir (YDOTÖP, 2019, s. 35):

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularının belli becerileri destekleyecek şekilde yapılandırılması ve sınırlandırılması gerekmektedir. Yazılı ve sözlü üretimi desteklemeyen ve yalnızca ezber bilgiler içeren dil bilgisi konuları öğrenenlere öğretilmemelidir. Konular Türkçenin fonetik ve yapısal özelliklerine uygun bir biçimde yapılandırılmalı, aşamalı ve birbirini tamamlayan bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir (YDOTÖP, 2019, s. 35).

Yukarıdaki bahsedilen bilgiye ek olarak Erdem ve Bahşi (2019:179) dil bilgisi öğretiminin aşamalı olarak gerçekleştirilmesinin gerekliliği üzerinde durmuş ve öğrencinin aşağıdaki üç durumu da görmesinin önemli olduğunu belirtmiştir:

1. “Metinler veya en azından cümle örnekleri üzerinden dil bilgisi kuralının sezdirilmesi,
2. Kuralı fark eden ve sezen öğrenciye kural ve tanımın verilmesi,
3. Kuralı da öğrenen öğrencilerin öğrendiklerini özellikle anlatma dil becerilerine dönüştürmesi” (Erdem ve Bahşi, 2019: 179).

Bunlara ek olarak dil bilgisi öğretiminde bu üç aşamadan sadece ikincisinin yapıldığını böyle olunca da bilginin beceriye dönüştürülmesinde sorunlar yaşandığını ve bilginin sadece ezberde kaldığını ifade etmişlerdir (Erdem & Bahşi, 2019, s. 179). Yapılması gereken asıl önemli işin kuralları vermek olmadığının altı çizilmeli bilginin beceriye dönüşmesi için gerekli adımların atılması gerekmektedir.

“Dil bilgisi öğretiminin amacı, Türkçe derslerinin ana malzemesi olan dili kuralları ve özellikleri ile öğrenciye tanıtarak öğrencilerin şuurlu bir şekilde Türkçenin temel becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi konuları bu noktada dil becerilerini destekleyici bir unsur olarak dil öğretimindeki yerini alır. Dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerden bağımsız bir şekilde yapılması, öğretimin doğallıktan, canlılıktan ve işlevsellikten koparır ve kuru, soyut, ezbere dayalı bir öğrenmenin ortaya çıkmasına sebep olur. Bu anlayışla yapılacak gramere dayalı bir öğretimin her şeyden önce hayattan kopuk olacağı akıldan çıkarılmamalıdır” (Derman, 2008, s. 7). Sağır (2002, s. 7) ise konuyla ilgili olarak “okuma-dil, dinleme-dil, anlama-dil, anlatma-dil ilişkileri sezdirilip kavratılmadan sağlıklı bir ana dili eğitimi ve öğretiminin gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır” ifadelerine yer vermiştir. Durmuş (2013, s. 234) da öğretilen dil bilgisi yapılarının, asıl öğretilme amacının ilgili ders özelinde, söz konusu öğrenme alanında kazanılması gereken beceriye uygunluğu, bu becerinin kazılmasının belirli dil bilgisi yapılarının nasıl kullanıldığını göstermek olduğunu

öğrenciye hissettirmenin yararlı olacağı görüşündedir. Göğüş (1978, s. 351) konuyla ilgili olarak şu cümlelere yer vermiştir:

Dil bilgisi dersi, başka ana dil etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır. Dil bilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanışlığını düzenler. Bu niteliğiyle dil bilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlıdır. Öğretmen, dil bilgisi çalışmalarını, okuma ve anlatım etkinliklerine gözlem, sorun bulma, alıştırmaya, uygulama ve yanlışları düzeltme yönlerinden bağlanmalıdır (Göğüş, 1978, s. 351).

Dil bilgisi kurallarının öğretiminin önemine ilişkin Kaya, (2021, s. 21) dört temel becerinin kazanımının dilin temel kurallar sistemi olan dil bilgisinin göz ardı edilerek gerçekleşmesinin hem zor hem de zaman alıcı olduğu belirtmiş, dil bilgisi sayesinde öğrencinin bir sözcüğü cümle içinde nasıl kullanması gerektiğini öğrendiğini ve hedef dilin kuralların göre anlamlı cümleler oluşturabildiği ifade etmiştir.

Ana dilini doğru bir şekilde kullanamayan öğrenciler anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı problemler yaşayabilmektedir. “İşte bu sebeple anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için bütün dünyada öğretim programlarına ana dil dersleri konulmuş, yöntem ve teknikler oluşturulmaya çalışılmıştır. Ülkemizde de öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilebilmesi için orta öğretimde Türk dili ve edebiyatı derslerine öğretim programlarında yer verilmiştir” (İşcan & Aydın, 2018, s. 434). Bu şekilde yapılan öğretimle birlikte dil farkındalığının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Özdemir’e (1983, s. 27) göre, ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur; konuşma dinlemeyi, okuma ve dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Bu noktada temel becerilerin birbirini bir bütün olarak tamamlaması önemlidir. Dil bilgisi öğretimi kapsamında yapılan öğretimde beceri kazandırmaya yönelik yapılacak tüm yöntem ve etkinlikler bu doğrultuda yapılmalıdır.

Dil bilgisi kurallarını benimsetmeye çalışan öğretici dinleme, okuma, konuşma becerilerinin yanı sıra özellikle yazma becerisi üzerinde yoğunlaşmalı ve bağlamda alt yapı oluşumuna zemin hazırlamalıdır. Kurt, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularının belli becerileri destekleyecek şekilde sınıflandırılıp sınırlandırılması ve yapılandırılmasının gerektiği üzerinde durarak A1 (Temel Düzey) düzeyinde verilecek dil bilgisi konularının ana hatlarını- özellikle yazma becerisi ile ilişkilendirerek- şu şekilde sıralamıştır (2016, s. 262):

- 1- Alfabe [ünlüler (kalın, ince ünlüler), ünsüzler (sert, yumuşak ünlüler)]
- 2- Kalınlık- İncelik Uyumu (Çokluk Eki)
- 3- Ünsüz Uyumu (Bulunma hâli ve “var, yok”)
- 4- Ünsüz Yumuşaması (Yönelme hâli, yardımcı ünsüz “y”)

5- Ünlü düşmesi (Belirtme hâli)

6- İyelik Ekleri

7- Ek Fiil Geniş Zamanı (olumlu, olumsuz, soru çekimi)

8- İsim Tamlamaları

9- Hâl Ekleri (Hâl ekleri ile fiil ilişkileri)

10- İsim Tamlaması + Hâl Ekleri + Fiil ilişkisi (yardımcı ünsüz “n”)

11- Şimdiki zaman (I. Teklik çekimi merkezinde geçmiş ve gelecek zaman ile birlikte)

Kurt, (2016, s. 262) tablodaki konuların öğretilmesinin öncelikli olarak yazma becerisi için gerekli olduğunun üzerine durmuş, öğrencinin sadece “çokluk eki” ni kelimelere doğru bir şekilde getirebilmesi için bile her şeyden önce Türkçedeki kalınlık-incelik uyumu ile kelimelere ek getirirken son ünlünün dikkate alınmasının gerektiğini bilmesinin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Dil bilgisine ait kazanımların ne ölçüde ve ne kadar doğru sağlanıp sağlanmadığının somut tespitini de öğrencilerin yazmış oldukları metinlerden çıkarmak mümkündür. Bu bağlamda Kurt’un (2016, s. 263) belirttiği gibi diğer becerilerle beraber özellikle yazma becerisinin inşa edilme/ geliştirilme süreçlerinde belirli bir sistematığın öğrencilere öncelikle kazandırılması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretilirken gerçek amacın ne olduğu unutulmamalı, becerilere yönelik hedefin asıl amaca hizmet ettiği göz ardı edilmemelidir. Bu kapsamda Kurt’un (2016, s. 264) da ifade ettiği gibi A2 düzeyine öğretilen “geniş zaman” konusu “gündelik hayat” ın anlatılması için gerekli yapıların verilmesine zemin hazırlar. Gündelik hayattaki rutinlerle ilgili öğrencinin yazma becerisine yönelik metinler hazırlamasına olanak sağlar. Buna bağlı olarak “geniş zamanın kullanım alanları ve eklerin fiillere getirilme kuralları verildikten sonra yazmaya yönelik, tamamen geniş zaman kullanılarak yapılacak bir dikte çalışması veya buna yönelik bir yazma görevinin öğrencilere verilmesi konunun ‘işlevsel’ bir görünüm kazanmasını sağlayacaktır” (Kurt, 2016, s. 264).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hem de ana dili Türkçe olan ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere verilen ders kapsamında özellikle yazma becerisine yönelik olarak yapılacak çalışmalarda öğreticinin ders sırasında yapmış olduğu bireysel destek çok önemlidir. Öğretici her öğrencinin ihtiyaçlarının farklı olduğunun farkında olup ona göre yol gösterici olmalıdır. Temur ve Yıldırım’ın (2018, s. 540) belirttiği gibi bazı öğrenciler kelime ve dil bilgisi kurallarını hatırlamakta güçlük çekerken bazıları da birbirine benzer

kelime ve dil bilgisi kurallarından hangisinin en uygun olduğu konusunda tereddütte kalabilirler. Bu durumda öğreticinin bireysel ihtiyaçlara yönelik yapacağı çalışmalar önem arz etmektedir. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda öğrencinin yaptığı dil bilgisel hataların tekrarının yaşanmaması için “hatanın bulunduğu yere hata kodu yazılıp düzeltmenin öğrencinin kendisi tarafından yapılması istenebilir. Örneğin hâl eki hatası için ‘he’, yanlış kelime için ‘yk’, yazım yanlışları için ‘yy’ şeklinde kodlar belirlenebilir” (Temur & Yıldırım 2018, s. 542). Bu şekilde öğrencinin kendi yanlışını kendisinin bulması ve düzeltmesi hedeflenerek kalıcı öğrenme sağlanmaya çalışılabilir.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi kurallarının öğretilmesinin ve benimsenmesinin önemi büyüktür ancak bu durum becerilerle ilişkilendirildiği zaman anlamlı bir sonuç doğuracaktır.

3.3.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Teknolojinin hayatımıza ciddi anlamda yön verdiği günümüz dünyasında birçok şey gibi dil de etkilenip çeşitli değişimler geçirmektedir. Sosyal medyanın da etkisiyle dilde görülen yozlaşmanın önüne geçmek için hem dil hem de ana dili öğretiminde dil bilgisini doğru kullanmanın ne kadar önemli olduğunu yapılan çalışmalar neticesine bilmekteyiz. Bunun için hem yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hem de ana dili kullanıcılarına öğretilen Türkçede dil bilgisinin dil öğretimine katkısı yadsınamaz bir gerçektir.

Dil bilgisi öğretiminin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerinde olumsuz bir etki yarattığı bazı araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. Ancak ana dili kullanıcılarında ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde dil bilincinin gelişmesi, dili doğru kullanma ve iletişimi sağlama gibi daha pek çok etken üzerinde dil bilgisi öğreniminin katkısı vardır. Bununla birlikte sadece dil bilgisi kurallarına bağlı kalınarak yapılan eğitim öğretim de eksik kalmış olacaktır. Bu bağlamda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dil bilgisi kapsamında verilmesi ancak sadece bu kurallarla yetinilmemesi, farklı türde etkinlik çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Dil öğrenim süreci hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri için zorlu bir yolculuktur. Zor olmasının birçok sebebi olmasının yanı sıra doğurduğu sorunlar bu süreci olumsuz yönde etkilemektedir. Alyılmaz (2010, s. 728) Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde ciddi sorunlarla karşılaşıldığını bu sorunların temelde programlardan, takip edilen kitaplardan, öğretim metotlarından, alanla ilgili kurumlardan, öğretim

elemanlarından, öğrencilerden...vd. kaynaklandığını ifade etmiştir. Miyasoğlu ve Gülden (2010, s. 8) ise; öğretim ortamının çok dilli ve kültürlü olması zaman zaman öğretmen ve öğrencilerin ortak paydada buluşmalarını zorlaştırdığını, bunun yanı sıra öğrencilerin ana dillerinin farklı dil ailesine bağlı olması ve dil sistemlerinin Türkçeden farklı bir yapıda olmasının sorunların başında geldiğini ifade etmişlerdir. Kurt, (2016, s. 261) dil öğretim sürecinde, öğretici ve öğrencilerin dil bilgisine bakış açıları ve ondan beklediklerinin oldukça farklı olduğunu, mevcut uygulamalara bakıldığında geleneksel dil bilgisi öğretim yöntem ve yaklaşımların öğrenciler için oldukça ağır bir bilgi yükünü beraberinde getirdiğini ve bu bilgilerin dil becerilerini yeterince desteklememesinden kaynaklı sorunlar ortaya çıktığını vurgulamıştır. Kurt, (2016, s. 261) dil becerilerini edinme sürecinin temel amacının yazılı ve sözlü iletişime yönelik olduğu dikkate alındığında dil bilgisi öğretimine ağırlık veren yaklaşımların başarılı olmadığı, öğrencilerin ‘Türkçenin bütün kurallarını biliyorum ama bir türlü konuşamıyorum veya yazamıyorum’ biçimindeki yakınmalarının dil bilgisi öğretiminin farklı yöntemlerle ele alınması gerektiğinin kanıtı olarak ele almıştır.

“Dil bilgisi öğretimini kural ezberletmeye dayalı bir anlayışla ele almak ya da sadece öğrencilerin sınavlarda karşılarına çıkan test sorularını çözebilecek seviyede olmasını yeterli bulmak; işlevsel dil bilgisi öğretiminin önündeki büyük engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında bu tarz yaklaşım içinde olmak, öğrenciler tarafından da dil bilgisinin sadece sınavlarda gerekli olan kurallar yığını şeklinde görülmesine neden olmaktadır. Böylelikle günlük yaşamın her alanında kullanılan dilin kuralları, sadece merkezi sınavlarda başarılı olabilmek için ezberlenen kurallar şekline dönüşmektedir. Söz konusu dil bilgisi kuralları ezberlenmekten öteye geçemeyip içselleştirilmediği için dilin kullanımındaki noksanlar da artmaktadır. Bütün bunlara ek olarak ezberci yaklaşımlarla dil bilgisi, uygulanabilir olmaktan ziyade öğrencilerin nazarında soyut kurallar olarak kalmaktadır” (Özgül & Göçer, 2020, s. 26)

Çiftçi (2006, s. 120-121) terimler sorunu üzerinde durmuş ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Dil bilgisi öğretimi de Türkçe öğretiminin sorunlu alanlarından birisidir. Sorunun temel kaynaklarından birini, dil bilgisi terminolojisinin henüz istikrara kavuşmamış olması oluşturmaktadır. Aynı terim için birden fazla adlandırmanın yapılması (zamir, adıl; edat, ilgeç; belirtme eki, ismin -i hâli, akuzatif eki vd.) öğrencilerin zihinlerinde kargaşaya yol açmaktadır. Özellikle yükseköğretim basamaklarına kadar öğrenim görenle, hangi terimin hangi kelime türü için kullanıldığını tamamen karıştırmaktadırlar. Bu karışıklığa cümlelerin öğelerinin tasnif edilişinde de rastlanmaktadır. O hâle gelinmiştir ki lisans öğretiminde bile *Dil bilgisinin Tartışmalı Konuları* adıyla ders açılması normal karşılanacaktır (Çiftçi, 2006, s. 120-121).

Durmuş (2013, s. 236) da Türkçe dil bilgisi terimlerinin kullanılmasında, aynı kavram için birden fazla terimin kullanılmasının, bu terimler ile karşıladıkları kavram arasında kurulan çağrışımın pek çok durumda zayıf bulunmasının dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri olduğunu belirtmiştir.

Özbay (2006, s. 153) ise, dil bilgisinin öğretimi konusunda tespit edilen ortak sorunları şöyle sıralamıştır:

1. “Öğretmenler; bugün dil bilgisi öğretiminde geleneksel anlayışa bağlı, yani çağdaş kuramlardan habersiz, dil bilgisini kendilerine öğretildiği ya da kitaplarda gösterildiği biçimde öğretmektedirler.
2. Ezbere dayalı bir dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır.
3. Öğretmenler ve dil bilgisi kitapları yazarları arasındaki gerek tanım, terim gerek sınıflandırma bakımından görüş farkları öğrencilerin kafasında karışıklık yaratmakta, ana dili öğrenimini öğrencinin gözünde zorlaştırmaktadır.
4. Dilin iyi öğrenilmemesi, konuşma ve yazmada eksikliklere neden olmaktadır.
5. Dil bilimin ortaya koyduğu yaklaşımlar, dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansıtılmamaktadır.
6. Dil bilgisi kitaplarında konulara ya şekil ya anlam bakımından yaklaşılmakta bu durum da çelişkilere sebep olmaktadır” (Özbay, 2006, s. 153).

Hem yabancı dil olarak Türkçe hem de ana dili öğrencilerinin umdukları eğitimin dil kurallarını ezberlemek ve öğrenmek olduğu eğitim ortamlarında bazı sorunlar çıkabilmektedir. Beklentisi büyük oranda karşılanamayan öğrencinin derse gelme isteği ve ilgisi azalabilir ve bu durum öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde engel teşkil edebilir.

Dil bilgisinin öğretiminde sistematik ilerleyiş öğretimin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için önemlidir. Öğretimin temelinde olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa ilkeleri esas alınarak ilerleme sağlanmalıdır. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin sistematigi içinde ele alınan konular belirli bir sıra dâhilinde ele alınmadığı takdirde sorunlar ortaya çıkacaktır. “Bu bakımdan Türkçedeki ‘temel ünlü uyumu’ verilmeden ‘ünsüz uyumu’na geçmek büyük sorunlar ortaya çıkaracaktır. Çünkü ünsüz uyumunun işlevsel bir hâl kazanması için ünlü uyumunun da bilinmesi zorunludur” (Kurt, 2016, s. 262).

Dil bilgisinin öğretiminde dil becerilerinin esas alınarak yapılması özellikle yazma becerisiyle ilişkilendirilmesi önemli bir husustur. Kurt, (2016, s. 263) dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinden bağımsız bir alan olmadığı için dil bilgisi konularının belli bir bütünlük algısı gözetilerek ve birbiriyle ilişkili biçimde ele alınması gerektiğini söylemiştir. Bu bağlamda yapılamayan dil öğretiminde büyük sorunların yaşanılması kaçınılmazdır.

Sağır (2002: 30) bugünkü dil bilgisi öğretimini; belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten öteye gidilmediği yönünde eleştirisini ileri sürerek dil ve kurallarının öne çıkartılarak yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğunun unutulduğunu beceri ve alışkanlığa dönüşmeyen bilgilerin ezberlettirildiğini ifade etmiştir. Sever (2008, s. 18'den akt; Kurudayıoğlu, 2014, s. 66) konuyla ilgili şu cümlelere yer vermiştir:

Nasıl ki 'Yüzme suda öğrenilir.' sözü, yüzme öğrenebilmek için suya girmeyi ve kulaç atmayı bir gereklilik olarak yansıtıyorsa; dilsel becerilerin geliştirilmesi için de öğrencilere, bu becerileri kullanabilecekleri, sınayabilecekleri eğitim ortamları yaratılmalıdır. Bilinmelidir ki öğrenciler bu becerileri yinededikçe geliştireceklerdir. Türkçe öğretiminde yalnızca kuramsal bilgilerin, bir metinle ilişkilendirilmeyen soyut dil alıştırmaının öğrencileri ezberlemeye yönelteceği, öte yandan uygulanmayan bilgilerin de kısa sürede unutulacağı bilinmelidir (Sever, 2008, s. 18'den akt; Kurudayıoğlu, 2014, s. 66).

Dil bilgisinin öğretimi ve öğrenimi noktasında hem öğretici hem de öğrenci açısından bazı ön yargıların olduğu bilinen bir gerçektir. Yapılan bazı araştırmalar bu ön yargıların aslında yaşanan sorunlardan kaynaklandığını gözler önüne sermektedir. Erdem (2008, s. 99) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin fiilimsi ve fiilde çatı gibi dil bilgisi konularında zorlandığını tespit ederek hem öğrencilerin hem de öğreticilerin zorlandıkları konuların benzerliğine dikkat çekmiştir. Işcan ve Kolukısa (2005, s. 301-307) ise; yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarına göre dil bilgisi eğitiminin sorunlarının sebebine ilişkin şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- 1- "Kuralların ezberletilmesi,
- 2- Dil bilgisi öğretiminde kuralların veriliş amaçlarının söylenmemesi,
- 3- İmla kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması,
- 4- Noktalama işaretlerinin üzerinde fazla durulmaması,
- 5- Dil bilgisi öğretiminde kuralların genellikle sözcükten, sözcük gruplarından hareketle anlatılması,
- 6- Dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel bir yaklaşımın olmayışı,
- 7- Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği,

8- Terim karmaşası,

9- Dil bilgisi öğretiminin işlevsel olarak anlatılmaması.”

Fidan (2019:264) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik öğrencilerin yazma becerisi kapsamında yaptığı hataları genel olarak şu şekilde sıralamıştır:

- 1- “Haber kipi eklerinin kullanımında yapılan hatalar,
- 2- ‘de’ bağlacının ve ‘-de’ hâl ekinin yazımında yapılan hatalar,
- 3- İyelik eklerinin kullanımında yapılan hatalar,
- 4- ‘-yor’ ekinin bulunduğu sözcüklerde yapılan hatalar,
- 5- Büyük ünlü uyumu kuralına uyulmaması,
- 6- Ses olayları ile ilgili yapılan hatalar”.

Altunkaya (2021, s. 14) yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine ilişkin dil bilgisi öğrenimi kapsamında karşılaştıkları sorunlar Tablo 3.1. ‘de şu şekilde analiz etmiştir:

Tablo 3.1

Yazma Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

Yazma Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar	%	f
Yazma özyeterliği düşüklüğü, yazma kaygısı, ilgisizlik, olumsuz tutum	72	72
Dil bilgisi hatalarının sık sık tekrar edilmesi	61	61
Alfabe farklılığı, seslere hâkim olamama	38	38
Çok heceli sözcüklerde sesleri karıştırma “b, d; c, ç; i, ı; o, ö; u, ü” seslerinin karıştırılması	38	38
Söz varlığı sınırlılığı	27	27
Ders kitaplarında yazma etkinliklerinin hayatın içinden olmayışı, aynı konuların tekrar etmesi, yönergelerin açık olmaması	22	22
Cümle diziminde yapılan yanlışlıklar	22	22
Büyük-küçük harf kuralına uymama	16	16
Noktalama işaretleri yanlışları	16	16

Tablo 3.1.’ e göre; “Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde yazma eğitime yönelik ‘yazma özyeterliği düşüklüğü, yazma kaygısı, ilgisizlik, olumsuz tutum (%72)’, ‘dil bilgisi hatalarının sık sık tekrar edilmesi (%61)’, ‘alfabe farklılığı, seslere hâkim olamama

(%38)', 'çok heceli sözcüklerde sesleri karıştırma, (b, d/ c, ç/ i, ı/ o, ö/ u, ü) (%38)', 'söz varlığı sınırlılığı (%27)', 'ders kitaplarında yazma etkinliklerinin hayatın içinden olmayışı, aynı konuların tekrar etmesi, yönergelerin açık olmaması (%22)', 'cümle diziminde yapılan yanlışlıklar (%22)', 'büyük-küçük harf kuralına uymama (%16)' ve 'noktalama işareti yanlışlıkları (%16)' sorunlarının bulunduğu ifade edilmiştir" (Altunkaya, 2021, s. 14).

Durmuş, (2013, s. 237) yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin hedef dil ile ana dilleri arasındaki yapı ve söyleyiş farklılıkları karşısında yaşadıkları güçlüklerin öğreticiler için de sorun teşkil ettiğini belirtmiş ve şu şekilde devam etmiştir:

Benzerliklerin 'pozitif transfer' olarak olumlu etkilerine karşılık farklı kullanımların 'negatif transfer etkisi' oluşturması, bu süreçler için sık karşılaşılan durumlardan biridir. Böyle durumlar için öğretmenlerin geliştirebilecekleri stratejiler olabilir ancak daha önemlisi öğretmenlerin bu yöndeki farkındalıklarının ve en önemlisi iyi bir dil bilgisi alt yapısına sahip olmalarının gerekliliğidir. İsimlerin, fiillerin ne şekilde nitelenebileceği, cümlede sağa veya sola dallanmaların (right-branching or left-branching) nasıl geliştiği, öğrenci hatalarının hangilerinin negatif transfer ile ilişkilendirilebileceği gibi konulardaki öğretmen yeterliliği, bu sorunları aşma konusunda geliştirilecek stratejilere de temel teşkil edecektir (Durmuş, 2013, s. 237).

Kurt, (2021, s. 43-44-45) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin güncel sorunlarına değinirken dil bilgisi kapsamında "dil bilgisi alanına ait unsurların işlevselliğinin geri planda bırakılması, tanılayıcı dil bilgisi öğretiminin tercih edilmesi, bir dilin en zor gelişen becerisi yazma olduğundan bu dil organizasyon süreçlerinin öğrencilere aşamalı olarak kazandırılması gerekliliği" nden bahsederek bu bağlamda ortaya çıkan sorunları ifade etmiştir. Ayrıca öğretici yeterlilikleri kapsamında öğreticinin Türkçeye yabancı dil olarak bakmayı bilmesinin ve bu dili öğrencinin nasıl algıladığını keşfetmesinin gerekliliğini belirterek becerileri odakta tutmanın, dili buna yönelik yapılandırmanın önemi üzerinde durmuştur.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı kapsamında da belirtilen öğreticilerin dil bilgisi yapılarına ait bazı kullanımları 'ihtiyaç' olarak görememesinden ve programda o dil bilgisi yapısının hangi seviyede veriliyorsa o zamanı beklemesinden kaynaklı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda öğreticinin 'ihtiyaç' kapsamında bazı dil bilgisi yapılarının zamanından önce öğrencilere vermemesi öğrencilerin sıkıntı yaşamasına yol açmaktadır. Programda (YDOTÖP, 2019, s. 35-36) bu konuyla ilgili olarak şu cümlelere yer verilmiştir:

Dilin temel işlevi iletişim kurmaktır. Bu çerçevede öğrenenlerin gündelik hayatta ihtiyaç duydukları kalıp veya cümle yapılarını dil bilgisi açısından sınırlandırmak doğru bir yaklaşım değildir. "Yardım edebilir misiniz?", "Lütfen, tekrar edin." veya "Bir kitap almak istiyorum." gibi yapılar A1 düzeyinde öğrenenlerin temel iletişimi gerçekleştirebilmeleri için gerekli cümle kalıplarıdır. Bu cümle kalıplarının içerdiği dil bilgisi yapılarının temel düzeyde verilmesi dil öğretimi açısından herhangi bir sorun teşkil etmemektedir. Çünkü bu yapılar "hayata tutunma" olarak adlandırılan temel düzeyin ihtiyaç duyduğu dil yapılarıdır ve öğrenen açısından hayati

gerekliliğe sahiptir. Dolayısıyla temel düzeyin gerektirdiği bu türden yapılar; konuşma, okuma ve dinleme etkinlikleri yardımıyla kullanım alanına taşınmalıdır (YDOTÖP, 2019, s. 34-35).

Hem yabancı dil hem de ana dil olarak Türkçenin öğretimi kapsamında yaşanan sorunlarla ilgili çok çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kapsamında dil bilgisi boyutuyla ele alındığında farklı gruplara mensup öğrencilerin ülkeden ülkeye değişkenlik gösteren sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalar ve sonuçların bazıları şu şekildedir:

Maden ve İşcan'ın (2015, s. 35) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)” isimli çalışmalarında Hintli öğrencilerin daha çok dil bilgisi, konuşma ve kelime haznesinin zenginleştirilmesi konusunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Chang'ın (2016, s. 6) “Tayvan’da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli tezinin sonuçlarına göre Çincenin yapısından kaynaklı sorunların ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Fathi'nin (2016, s. 7) “Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli tezinde Iraklı öğrencilerin ses bilgisi, ekler, fiilimsi gibi konularda sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

İbragiç yazdığı tez çalışmasının sonuçlarına ilişkin tespitlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencilerin yazma konusunda sorunlarının olduğu görülmüştür. Bu Türkçenin dil özelliklerinin öğretimine ilişkin bir sorundur. Öğrenciler bir konu hakkında kompozisyon yazarken çoğu zaman kendi ana diline uyarlamalar yapmışlardır. Ses/harf açısından birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Boşnak alfabesinde ‘ı, ö, ü, ğ’ harfleri olmadığı için kelimelerde bu harfleri yazmamışlardır. Buna bağlı olarak öğrencilerin kelimelerde birtakım sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bir metin yazarken öğrencilerin kelimeleri yanlış yerde kullanmalarından dolayı kendilerini doğru ifade edemedikleri de ortaya çıkmıştır. Türkçe Boşnakçaya göre cümle yapısı bakımından farklı olduğu için öğrencilerin cümle dizilişini tam kavrayamadıkları ortaya çıkmıştır (İbragiç, 2017, s. 63).

Karazeybek (2016) “Arnavutluk’ta Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (İşkodra Örneği)” isimli araştırmasında söz dizimi hatası, yanlış sözcük seçimi, yanlış ve gereksiz ek kullanımı, yazım hataları, özne yüklem uyumsuzluğu, ek sıralama hataları, fiil eksikliği gibi dil bilgisi hatalarını yazma becerisi kapsamında ele alarak öğrencilerin bu konularda sorunlar yaşadığını tespit etmiştir.

Çangal ve Hattatioğlu'nun (2016) “Bosna Hersek’te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri” isimli araştırmasında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyen Boşnak öğrencilerin dil bilgisi kapsamında alfabe, söz dizimi, var-yok yapısı, isim tamlamaları, isim-fiil ekleri, durum ekleri, zamanlar, zamir n’si, yardımcı fiil ‘-Dİr’, ‘-II’ ve ‘-sIz’ ekleri, ettirgen-oldurgan fiiller ve tarihlerin öğrenimi noktasında sorunlar yaşamışlardır.

Salduz ve Akbulut'un (2016) "Gürcistan'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmasında var-yok yapısı, işaret zamirleri, değil-yok yapılarının kullanımı, soru eki kullanımı, hâl ekleri, isim-fiil ekleri, '-Dir' ekinin kullanımı, saatler, geniş zaman eki ve Gürcü alfabesinde büyük harfin olmamasından kaynaklı büyük harf kullanımındaki sorunlar dil bilgisi öğretiminin başlıca sorunlarını oluşturmuştur.

Yörüsün, Kardaş ve Erdoğan'ın (2016) "Kosova'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri" isimli çalışması dil bilgisi kapsamında sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin alfabe, söz dizimi, var-yok ve yok-değil yapısı, işaret zamirleri, hâl ekleri, saatler, isim-fiil, isim ve sıfat tamlamaları, şahıs ve iyelik ekleri, zamanlar, çokluk eki, edilgen-dönüşlü çatı, bağlaç ve edatlar, ettirgen-oldurgan fiillerin kullanımı ve yazma becerisi kapsamında harf, ek, ses olayları konularında sorun yaşadıkları ifade edilmiştir.

Özdemir, Yazıcı, Shiha'ın (2016) "Mısır'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (İskenderiye Örneği)" isimli çalışması dil bilgisi kapsamında değerlendirildiğinde öğrencilerin hâl ekleri, şahıs ekleri gibi konularda zorlandıkları ayrıca Türkçe ve Arapçanın farklı dil ailelerine bağlı olmalarından kaynaklanan kimi sorunların da ortaya çıktığı belirtilmiştir. Benzer bir çalışmada karşılaşılan sorunlar ise; vurgu, yalancı eşdeğerlik, hâl ekleri, çatılar, söz dizimi, var-yok ve yok-değil yapısı, tamlamalar, edat ve bağlaçlar, Arapça ve Türkçedeki ortak kelimelerin kullanım farklılığı, Türkçedeki çok anlamlı kelimelerin varlığı hususunda olduğu ifade edilmiştir (Hamaratlı, Aydoğdu, İltar, Mantı, Samuel, Zakaria & Akto, 2016).

Albayrak (2016) "Moğolistan'da Türkçe Öğretiminin Geçmişi, Bugünü, ve Geleceği" isimli araştırmasında Moğolca ve Türkçenin benzer şekil özelliklere sahip olmasından kaynaklı ana dil ve hedef dil arasında 'olumsuz aktarım' olabildiği yönünde düşüncelerini aktarmıştır.

Sevindik, Okur, Curtomer'in (2016) "Romanya'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Bükreş Örneği)" isimli çalışmasında öğrencilerin 'en' zarfında, çokluk ekinde, durum eklerinde, geçmiş ve gelecek zamanda, ortak söz varlığında, söz diziminde, işaret zamirinde, var-yok yapısında, soru kalıplarında zorlandıkları belirtilmiştir.

Gürler, Türkyılmaz, Türkyılmaz ve Tamkoç (2016) "Ürdün'de Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli çalışmasında dil bilgisi kapsamında Arap öğrencilere yönelik iyelik ekleri, var-yok yapısı ve yok-değil yapısı, zamanlar, isim-fiil ekleri, bağlaç ve edatlar, saatler, hâl ekleri, alfabe, tamlamalar konularında sorun yaşadıklarını tespit etmiştir.

Göğüş, (1978, s. 349-350) yaşanan sorunların çözümüne yönelik öğrencinin karşılaştığı dil sorunlarını merkeze alarak öğrencinin bilmediği kurallardan hareketle dersin konusunun bu yönde ilerlemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ancak böyle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verilebileceğini ve onların ilgilerinin çekileceğine dikkat çekmiş, sorundan yola çıkışın görevsel ve fonksiyonel bir öğretim yolu olduğunu belirtmiştir.

3.4. Dilbilime Göre İşlevsellik ve Geleneksel Anlayış

İşlevsellik toplumsal etkileşim için önemli bir araçtır ve en önemli görevi bildirişim sağlamaktır. “Dil dizgesini oluşturan kurallar ve ilkeler doğrudan gözlemlenemezler, dolaylı ve çevresel pek çok olgu aracılığıyla yeniden yapılandırılırlar” (Aksan, 1993:193). “İşlevci açıklamaları biçimlendiren önkoşullar şunlardır: a) doğal dil anlatımların kullanılma amaç ve niyetleri, b) doğal dillerin kurucu araçları, c) doğal dillerin kullanıldıkları ortamlar” (Dik 1983:4 ‘ten akt, Aksan 1993: 193). Börekçi, işlev kavramıyla ilgili şu tespitlerde bulunmuştur:

İşlev kavramı, bildirişim işlevine yönelik amaçlılığı ifade eder. Dolayısıyla her yapı bir işlev taşır ve her anlam işlev bir biçimle iletilir. Dil bilgisi çalışmalarının dil becerilerinin kazanılmasına katkıda bulunması için yapının işleviyle birlikte değerlendirilmesi gerekir. Bu da görevli biçimbirimlerin işlevlerini doğru olarak belirlemeye bağlıdır. ‘Anlatılan’ın ‘anlaşılma’sı bir başka ifade ile bildirişimin sağlanması için yapı ve işlev arasındaki ilişkinin doğru kurulması gerekir. Söz dizimi çalışmalarının bu doğrultuda yapılandırılması, bir bilgiye değil; bir anlayışa odaklanması gerekir. Yapısal, işlevsel, dağılımsal, bağımsal, üretici dönüşümsel gibi kuramlar gerekli söz dizimi yaklaşımlarının kuramsal kaynağı olarak değerlendirilmelidir (Börekçi, 2015:364).

Börekçi, (2015:364) söz dizimi çalışmalarında kavram ilişkilerinin yani sözcük gruplarında tamlayan - tamlanan, belirten - belirtilen, niteleyen - nitelenen ilişkileri ile cümlelerin kurucu öğeleri arasındaki ilişkilerin betimlenmesinin amaçlandığını, söz konusu dil Türkçe gibi eklemeli bir dil ise her düzeyde kavram ilişkisi ekler ve edatlarla sağlandığı için kavram ilişkisi kuran eklerin işlevinin önem kazandığını belirtmiştir.

“Geleneksel yaklaşım herhangi bir duruma uygulanabilecek ya da uygulanamayacak kurallar, sınırlamalar ve ilkeler ile ilgiliyken, işlevselci yaklaşım eğilimler ve tercihlerle ilgilidir” (Aksan, 1993, s. 193). “Dil, gelenekselcilerin yaptığı gibi bağlamdan ve kullanımdan bağımsız potansiyel, sonsuz yapılar kümesi olarak görülemez; yazılı ya da sözlü metin bütüncelerini oluşturan gözlemlenebilir sözcükler her ne kadar pek çok yanlış ve kişiye özgü kullanımlar içerse de gerçekte insanların dili nasıl kullandıklarının en iyi resmini verir. (Dik 1980’den akt. Aksan, 1993, s. 193). “İşlevselci yaklaşım gerek amaçları gerekse açıkladığı dil olguları açısından geleneksel yaklaşımdan daha geniştir ve biçimci

paradigmanın yanıtlamaya çalıştığı olguları zaten içermektedir” (Nuyts, 1983’ten akt. Aksan, 1993, s. 194).

İşlevsel yaklaşımın en önemli amacı dilin işlevlerini, geleneksel anlayışın ise dilin biçimsel özelliklerini ortaya koymaktır. Geleneksel anlayışa göre dilin en önemli işlevi düşünceyi ortaya koymaktır; işlevsel yaklaşıma göre ise dilin esas işlevi bildirişim sağlamaktır. “İşlevcilere göre bildirişim edinci dilbilgisi edincini içermektedir. Dil evrenceleri açısından bakıldığında ise, biçimcilere göre bunlar insan organizmasının doğuştan özellikleri olarak düşünülmelidir; işlevcilere göre ise dil evrenceleri, (i) bildirişim amaçları (ii) dil kullanıcılarının biyolojik ve psikolojik yapılanmaları, ve (iii) dilin kullanıldığı durumlarda içkin olarak ortaya çıkan sınırlamalar ile açıklanmalıdır ve biçimci yaklaşımın hedef ve amaçları (ii) de kapsandığı için işlevci yaklaşım biçimci yaklaşıma oranla çok daha geniş boyutludur” (Aksan 1993, s. 194). Nuyts’a göre, “ işlevsel yaklaşım, geleneksel anlayışta olduğu gibi dil yapısının yalnızca biçimsel yönü ile sınırlandırılmamakta, geleneksel yaklaşım dil betimlemesi daha geniş bir çerçeve içine yerleştirmektedir, işlevci ve biçimci paradigmlar arasındaki en önemli ayrım da budur: Her ikisi de tamamen dil yapısının biçimselleştirilmesine dayanır, ancak bu biçimselleştirme biçimci yaklaşımda bağımsız ve böylece tek amaç olarak düşünülürken, işlevci paradigmada biçimselleştirme dil kullanıcısı ve amaçlarına bağımlı olarak düşünülür ve böylece dilbilimciye göre daha ileri bir amaç için yalnızca bir araçtır” (Nuyts 1983, s. 372’den akt. Aksan 1993, s. 194).

3.5. Yaklaşımlar Kapsamında İşlevsellik

Güneş, (2013, s. 80) 1970-1980 yılları arasının birçok araştırmacı tarafından dil öğretimi alanında kriz yılları olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebinin ise davranışçı yaklaşımla yapılan dil öğretiminin ciddi sorunlara sebebiyet vermesi olarak açıklamıştır. Bu yıllarda Avrupa Konseyi farklı yaklaşımların ortaya çıkması için çalışmalar yapmıştır. “Bu çalışmalar kapsamında iletişimsel, bilişsel, kavramsal-işlevsel gibi yaklaşımlar ortaya çıkmıştır” (Güneş, 2013, s. 80). İkinci dil öğretiminde de uygulanan iletişimsel yaklaşımda özellikle dilin işlevsel kullanılmasına önem verilmiştir.

Herkes tarafından tanınan ünlü bilim insanı Noam Chomsky, bilişsel yaklaşımın en önemli temsilcisidir. “Noam Chomsky’e göre dil edinilmektedir. Dil edinim süreci insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşmektedir. Çocuklar 12 aylıkken ilk kelimelerini söylemekte, 18 aylıkken de ansızın dil bilgisi gelişmektedir” (Güneş, 2013, s. 80). “Chomsky ve öğrencilerine göre dili oluşturan öğeler, yani söz dizimi, anlam bilgisi, ses

bilgisi vb. bilgiler, beyinde genetik ve modüllü bir donanımla bulunmaktadır. Birey dilin kurallarından ve sisteminden hareket ederek, cümleleri anlamakta ve diğerlerine aktarmaktadır (Güneş, 2013, s. 81). Yani birey dili öğrenme konusunda temel, genetik bir dil bilgisi yeteneğine sahiptir. Bilişsel yaklaşımın dil bilgisi öğrenimi konusunda tatmin edemeyen bu açıklamaları davranışçı yaklaşım kapsamında etkinliğini devam ettirmesine neden olmuştur.

İletişimsel yaklaşıma baktığımızda bu yaklaşımın dilin kurallarından ziyade dilin kullanımına yani işlevine önem verdiğini görüyoruz. Bu yaklaşım için dilde iletişim kavramı ön plandadır. Güneş (2013), bu yaklaşımın temel özelliğinin, dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerinin ele alınması ve dinleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört becerinin geliştirilmesi olduğunu ifade etmiştir. İletişimsel yaklaşımda dilin kurallarını bilmenin dışında bu kuralların kullanım alanlarının da bilinmesinin gerekli olduğunu ifade edilir. İletişim etkinlikleri, işitsel ve görsel materyaller aracılığıyla öğrencilerin dili anlaması ve kavraması sağlanır. Araştırmacılara göre bu yaklaşımda davranışçı yaklaşımın özellikleri bulunur.

Yapılandırımcı yaklaşımda dilin kullanım alanına dikkat çekilmiş ve öğrenci ihtiyaçlarına göre dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu yaklaşım kapsamında ders kitaplarında ve materyallerde kullanılan terimlerin sayısı azaltılmış, dil bilgisine yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır. “Ayrıca 1980’li yıllardan sonra gündeme gelen metin dil bilgisi, sözlü metinleri inceleme, metinle öğrenme “Ne işe yarar?” sorusunun cevabını arama, yazma alıştırmaları yapma gibi etkinliklere yer verilmektedir” (Güneş, 2013, s. 82). Bu yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi sadece kurallar ibaret olmamalı, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri kapsamında dilin işlevinin geliştirilmesi üzerine etkinlikler geliştirilmelidir. Yapılandırımcı yaklaşım sezdirme yöntemine ağırlık vermekte ve dil bilgisinin işlevsel olarak kullanılmasına önem vermektedir.

3.5.1. Dil Bilgisi Öğretiminde İşlevsel Yaklaşım

Dil bilgisi, dil becerileri kapsamında doğru okuma, dinleme, yazma ve konuşmanın sistematik çerçevede ilerlemesini sağlayan çalışma alanıdır. Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri kapsamında dili yapısal olarak doğru kullanmaları, noktalama ve yazımda hata yapmamaları için dil bilgisine ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda “bir öğrencinin dil bilgisinde sıfat, edat ve fiilin tanımını bilmesi ona fayda sağlamaz. Önemli olan öğrencinin Türkçeyi doğru güzel ve etkili bir şekilde şuurlu

olarak kullanmayı alışkanlık hâline getirmesi, okuduğu bir metinde veya dinlediği bir konuda işlenen fikir ve duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir (Özbay, 1997, s. 15).

Dil bilgisi öğretimi kapsamında öğrenciyi terminolojik anlamda yoracak ve ezbere yönlendirecek çalışmalardan uzak durulmalıdır. Unutulmamalıdır ki öğrencinin tüm dil bilgisi yapılarını kurallarının ismiyle ezbere bilmesi, işlev ve kullanımdan uzaklaşması dil öğretimi önünde engel teşkil edecektir. Söz gelimi “A1 düzeyinde çok gerekli olan ‘ek fiilin geniş zaman çekimi’ de bir yabancı için oldukça karmaşık bir konu gibi görülebilir. Oysa isim çekimini esas alan bu konu isimlere getirilen belli ekler sayesinde kişilerin “milliyetini, yaşını, mesleğini ve durumunu” ifade etmek için kullanılan bir yapıdır. Bu konunun öğretiminde “ek-fiil, imek fiili” veya “ek-fiil geniş zaman” gibi terminolojik kavramlara hiç girilmeden ve bu adlandırmalar kullanılmadan “İraklıyım, 22 yaşındayım, öğrenciyim, mutluyum” gibi örnekler üzerinden bu çekim kolaylıkla öğretilir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle temel düzeyde gramatikal terminolojinin yerine işlev ve kullanımların öne çıkarılması oldukça yararlı bir yaklaşım olacaktır” (Kurt, 2016, s. 265).

Göçer, (2015, s. 237) dil bilgisi çalışmalarında öğrencilerin bilgiyi hazır bulmamaları gerektiğini, bilgi ve kurallara öğretmenin rehberliğinde, öğrencinin merakını canlı tutarak araştırma ve inceleme çalışmalarının gerçekleştirildiği buluş yolu öğretim yaklaşımıyla kazandırılmaya çalışılmasının önemini vurgulamıştır. Buna ek olarak işlevsel dil bilgisi öğretiminde, konu ve kuralların somut örneklerle zenginleştirilerek öğrencilerin kuralı sezme, kurala varma, dil bilgisel yapıyı/kuralı kavrama ve en son tanımı oluşturma uygulamalarının gerçekleştirilmesinin gerekliliğini ifade etmiştir.

Onan (2005, s. 737) çalışmasında dil bilgisi öğretiminde işlevsellikle ilgili olarak şu cümlelere yer vermiştir:

Türkçe dil yapılarının anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması sürecinde, ana dili öğretim stratejileri açısından asıl üzerinde durulması gereken nokta, dil yapılarındaki işlevsel özellikler belirlenerek öğrencilerde bir dil farkındalığı oluşturmak; anlama ve anlatma öğrenme alanlarındaki kazanımları bu farkındalıktan yola çıkarak geliştirmektir. Bu süreçte dil yapıları ile dil becerileri arasındaki ilişki, dil bilgisi öğretimi vasıtasıyla kurulmalıdır. Dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimindeki işlevleri, bu farkındalık süreçlerinde aranmalıdır (Onan, 2005, s. 737).

“Türkçenin ana dili olarak öğretiminde dil bilgisi, dili oluşturan öğeler arasındaki ilişkileri, işlevleri fark etme ve bunları adlandırma meselesidir. Çünkü öğrenciler zaten dinleyip konuştukları dilin yazılı formdaki karşılıklarını öğrenmektedir. Dolayısıyla bu alandaki dil bilgisi öğretimi, öğrencinin zaten içinde doğduğu dile ait bazı teknik konuları içermektedir.

Oysa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisine ait bilgi ve kurallar, Türkçenin sistematik işleyişini gösteren ve öğrencilerin özellikle yazma becerisini inşa eden bir arka plan oluşturur” (Kurt, 2016, s. 262). Bu bağlamda YDOTÖP’de yer alan ifadeler bu bilgileri destekleyici niteliktedir:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularının belli becerileri destekleyecek şekilde yapılandırılması ve sınırlandırılması gerekmektedir. Yazılı ve sözlü üretimi desteklemeyen ve yalnızca ezber bilgiler içeren dil bilgisi konuları öğrenenlere öğretilmemelidir. Konular Türkçenin fonetik ve yapısal özelliklerine uygun bir biçimde yapılandırılmalı, aşamalı ve birbirini tamamlayan bir öğretim yaklaşımı benimsenmelidir (YDOTÖP, 2019, s. 35).

YDOTÖP’ de (2019:36) dil bilgisi öğretiminin işlevsel özelliğine değinirken şu ifadeler kullanılmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisine ait yapı ve ekler bilgi düzeyinde değil, işlev merkezli bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Söz gelişi Türkçedeki fiilimsileri yalnızca birer ek olarak değerlendirmek ve örneklendirmek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından uygun değildir. Öğretim sürecinde, özellikle sıfat ve zarf-fiillerin iki veya daha fazla cümleyi birleştirme işlevinden hareket edilmesi ve bu yapıların “cümle birleştirme” çalışmaları üzerinden öğretilmesi işlevsel/ üretimsel bir yaklaşım olacaktır (YDOTÖP, 2019, s. 36).

Yukarıda değinilen bilgilere ek olarak Kurt, (2016, s. 265) söz konusu verilmiş örnekle ilgili olarak fiilimsilerin bir diğer görevinin de “doğrudan anlatım” cümlelerini “dolaylı anlatım” cümlelerine dönüştürmedeki işlevinin dikkate alınması ve buna yönelik çalışmaları içeren yazma etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak fiilimsi yapılarının farklı kalıplar içinde kazandıkları özel anlamların bütünlüklü yapılardan hareketle verilmesine dikkat çekerek “Uyuyacağına ders çalış.”, “Sinemaya gitmektense evde oturmayı tercih ederim.”, “Onun gelip gelmediğini bilmiyorum.” gibi cümle yapılarının bu çerçevede değerlendirmesi gereken örnekler olduğunu belirtmiştir.

Göğüş, (1978, s. 350) dil bilgisi kurallarının, sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmeyeceğini, böyle bir öğretimin ezberlemeye alıştıracağını ve uygulama gücü kazandırmayacağını ifade eder. Ayrıca verilen örneklerden ve benzerliklerden hareketle öğrencinin kurala ulaşması gerektiğini bu şekilde yapılan öğretimde kuralları sezdirerek tüme varım yöntemi izlenmiş olacağını belirtmiştir. Ek olarak, öğrenciye zengin öğrenme imkânları sağlanarak öğrencinin kuralı kullanmaya yetecek derinlikte bilgi sahibi olmasının sağlanmasına dikkat çeker. Bu bağlamda YDOTÖP’ de (2019, s. 24) bulunan ifadeler de bu yönde bir açıklamayı desteklemektedir:

Programda belirlenen tema ve kazanımlar ihtiyaç ve işlev temelli olarak ele alınmalı, kullanımdan kurala ilerleyen bir çizgi takip edilmelidir. Bu nedenle özellikle dil bilgisi ile ilgili kurallar ancak iletişimsel üretime katkı sağladığı sürece anlamlıdır. Temel düzeyde yalnızca sınıf içi ve dışı iletişim esas alınarak kullanılan yapısal özelliklerin dil öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyecek anlatımlarından uzak durulmalıdır (YDOTÖP, 2019, s. 34).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirilirken dil bilgisi çalışma alanının işlevselliği yönünde yapılması gerekenler programda şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrenenlerin öğrenme sürecinde, ana dillerinin ses bilgisi, anlam bilgisi, dil bilgisi ve sosyokültürel özelliklerinden yaptıkları olumlu ve olumsuz transferler belirlenerek bunlara yönelik bireysel çalışmalar, görevler ve etkinlikler planlanmalıdır” (YDOTÖP, 2019, s. 35).

Dil bilgisi yapılarının öğrencilere benimsetilmesi yönünde çalışmalar yapılırken öğretici, kazanımların hangi beceri kapsamında elde edileceğine bakmalıdır. Konular A1 seviyesinden başlanarak ileri seviyelere kadar süreçte sarmal, sistematik ve öncüllü bir şekilde verilmelidir. Söz gelimi “öğrencinin sadece ‘çokluk eki’ ni bile her şeyden önce Türkçedeki kalınlık-incelik uyumu ile kelimelere ek getirirken son ünlünün dikkate alınmasının gerektiğini bilmesi zorunludur. Çünkü ünsüz uyumunun işlevsel bir hâl kazanması için ünlü uyumunun da bilinmesi zorunludur” (Kurt, 2016, s. 262).

Dil bilgisi öğretiminde eklerin fonksiyonel özellikleri dikkate alınarak öğretim sağlanmalıdır. Bu şekilde yapılmayan öğretimlerde öğrenci eksik bilgiler edinecek ve kullanım yanlışlarından doğan hatalar yapacaktır. Bunun önüne geçmek için işlevsellik kapsamında ekin farklı durumlarda ne gibi anlamlar taşıdığını belirtmek ve ek değişime bile anlamın değişebileceğini sezdirmek önemlidir. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki “işlevsellik sadece derin yapıda anlamın çözümlenmesi, kelimelerin söz dizimiyle oluşturduğu kelime türlerinin tespitinde değil, eklerin görevleri bakımından da belirleyicidir. ‘-cı’ ekini meslek yapım eki olarak gösterdiğinizde, Atatürkçü’yü, inatçı’yı, balıcı’yi, birinci’yi, yolcu’yu, hancı’yı bu tanımda nereye yerleştirebiliriz? Ek konusunda şekilden ziyade işleve bakmak gerekir. Her ekin şekil değiştirmede için aynı görevi yüklendiğini sanmak, dilin kuruluş işleyişine aykırıdır. Kelime ve kelime gruplarının çözümlenmesinde eklerin işleyiş sistemleri de ortaya çıkar (Erdem, 2007, s. 56). Buna ek olarak Erdem, (2007, s. 58) ekleri isimlendirirken de sadece ekin bazı görevleriyle isimlendirmenin doğru olmadığını ve bunlara daha kapsayıcı isimlendirmeler verilmesi gerektiğini ifade etmiş, aynı ekin pek çok işleve sahip olabileceğini vurgulamıştır. Yine işlevlere göre isimlendirildiğinde öğrencinin eki işlevsel olarak değil, ezbere dayalı olarak öğrendiğine dikkat çekmiş, ekin farklı işlevlere sahip olabileceği sezdirildiğinde ise, öğrencinin yapılandırıcı bir yaklaşımla daha önce öğrendiği değişik işlevlerle de bağlantı kuracağını ifade etmiştir. Söz gelimi bu duruma en güzel örneği ismin –den hâlinin sadece ayrılma ve çıkma hâlleriyle isimlendirilmesi olarak vermiştir. Öğrenciye bu ekin aynı şekilde isimlendirildiği gibi sadece ayrılma-çıkma durumundan bahsedilecek olursa “-den” ekinin eklendiği kelimelere farklı anlam vermesi durumunda öğrenci karışıklık yaşayabilir. Bu durumda öğrenci “ağaç-tan masa”, “altın-dan bilezik”, “sonra-dan görme”, “biraz-dan döner” gibi daha da

çoğaltabileceğimiz örneklerle karşılaştığında karışıklık yaşayacak, işlevsellik anlamında problem oluşacaktır. Dilaçar'ın (1971, s. 95) bu konuda ifade ettikleri durumu özetlemektedir:

Aynı "şekil ve görev" alanında, -dan -den isim çekim ekini alalım. Bu morfemin, yani şeklin, birçok görevi bulunduğu için, "-dan/-den hâli" terimini bırakarak (ve şekil'e her yerde biçim diyecek olursak Fransızca amorphe'u, bizde "yakışksız" anlamına da gelen biçimsiz sözcüğüyle karşılamak gerekeceği için, bu durumdan kaçınmak üzere, Türk jeologlarının da yaptığı gibi, şekil'e dokunmayarak) ve Latince aslı olan ablativus'un "ayrılma, uzaklaşma" anlamına geldiğini düşünerek, bu hâle düpedüz "ayrılma hâli", "uzaklaşma hâli", "kopma hâli", "çıkma hâli" demek doğru olmayacaktır. "Çıkma", "ayrılma", "kopma", "uzaklaşma" gibi kavramlar, ablatif'in tek bir görevini anlatır, onun bilimsel tanımlamasına esas olamaz. Tutulması gereken yol, bu hâle "-den hâli" demek ve onun türlü görevlerini göstermektir. Şekilce -den eki ile yapılan bu "hâl"in 30 kadar görevi, ilkokuldan liseye kadar her sınıfta azar azar gösterilerek üniversitede bu iş tamamlanmalıdır. Eğer tek bir kavrama, örneğin "çıkma"ya bağlı kalarak bu hâle "çıkma hâli" der, öğrenci de bir kapıdan girdi öbür kapıdan çıktı örneği karşısında kalırsa, kapıdan girdiyi nasıl "çıkma" kavramı ile bağdaştırabilir? Burada terim-tanım-örnek arasında taban tabana zıt kavramlar yok mudur? Ablatif'in şu örneklerine, yani -den çekim ekiyle yapılan şu örneklerle de "çıkma" denebilir mi? Öğrenciler bunları "çıkma"ya nasıl bağlayabilir?: köprüden geçmek (geçiş), birşeyden hoşlanmak? usanmak-, korkmak v.b. (geçişsiz fiillerde), ondan dayak yedim (edilgen fiillerle), korkusundan gelmedi (neden), resim sanatından anlamam (bilgisi bulunmak), birden oturuverdi (apansız), ağlayarak geldi (durum süresi), her dilden konuşur (çeşitleme), yeniden yeniye (yakın geçmiş), deriden eldiven (madde), esnaftan biri (sınıf), kudret elinden yazılmış (araç), dersini hangi kitaptan çalıştın? (kaynak), bundan fazlası (kıyaslama), sizden bahsettiler (hakkında), erkenden sokağa çıktık (zaman), yumurtaları kaçtan aldınız? (paha esası), başından vuruldu (nahiye), yalancıkta bir kavga (nitelik), daireden 59 söylediler (menşe), köye bu yoldan gidilir (izlemek), benden yana çıktı (taraf, birlik), birazdan gelirim (süre), evden nasıllar? (topluluk), buraya uğramadan gitti (-sız değeri), daha girmeden anladım (önce), seneden seneye (aşamalı), iyiden iyiye (aşırılık), toptan satmak (tarz) v.b., v.b. Bunları anlatan -den hâli'ne toptan "çıkma hâli" denebilir mi? Denilse, öğrenci bu tür ve anlam bolluğu karşısında ne yapar, hepsini çıkma'ya, nasıl bağlar? (Dilaçar, 1971, s. 95).

Yukarıda bahsettiğimiz bu durum tüm dil bilgisi konuları için geçerli olup ismiyle sınırlandırdığımız tüm konuların işlevselliğin önünde bir engel oluşturduğu unutulmamalıdır. Söz gelimi Durmuş'un (2013, s. 233) da belirttiği gibi -i sesinin iyelik eki mi yoksa belirtme hâli eki mi olduğunu belirtmek için bu sesin yer aldığı kelime ile birlikte cümleyi de anlamak gerektiği üzerinde durulmalı, 'Ali'nin evi çok uzakta.' cümlesi ile 'Ali, evi boyatmak istiyor.' cümlesindeki -i sesinin görevlerinin farklı olduğu sezdirilmelidir. "Bir başka örnek olarak 'güzel' kelimesini, anlamlı bir dil bilgisel birim oluşu üzerinde durarak bu anlamı belirleyen de söz konusu kelimenin cümledeki yeri ve işlevi olduğunu vurgulayarak öğretmek; 'güzel elbise' ile 'güzel konuştu.' Kullanımlarında ilgili kelimenin farklı iletişim değerine sahip olduğunu kavratmak gerekir". Gemalmaz (2010, s. 55) "Dersini çalıştın mı sınıfını geçeceksin." cümlesindeki "-mı" ekinin kullanımına dikkat çekerek öğreticinin "-mı" ekini sadece 2.teklik kişi soru eki olarak vermesini öğretici yetersizliği olarak değerlendirmiştir. Bağlam kapsamında eklerin farklı fonksiyonlarının öğretilmemesi de dil eğitiminin işlevselliğini etkileyecektir. Börekçi' nin (1998, s. 124) de bu konuyla ilgili düşünceleri şu yöndedir:

Bir dilin iyi öğretilmesi için, dille ilgili ciddi araştırmaların yapılması ve bu araştırmalarda dilin kuralları tespit edildikten sonra öğretilmesi gerekir. Bu araştırmalar yapılırken yaşayan dilden hareket edilmeli, yüzeysel yapının sadece bir araç olduğu unutulmamalı ve derin yapıya ulaşmak birinci amaç olmalıdır. Oysa Türkçenin öğretilmesinde değişik birleşimlerle değişik kavramları karşılayan anlam ve görev elemanları derin yapıdan değil, yüzeysel yapıdan hareketle adlandırılmakta; böylelikle araç, amaç hâline getirilmektedir. Dili tanımlamak ve kurallarını ortaya koymak için her seviyede göstergenin söz dizimi boyutunda ifade ettiği anlamı yani işlevi eksiksiz belirlemek gerekir. Göstergelerin söz dizimi içinde üstlendikleri işlevi, göz ardı eden bir yaklaşımla yapılan çözümlemelerle ortaya konan kuralların Türkçeyi öğretmeye yetmediği görünen bir gerçektir (Börekçi, 1998, s. 124).

Dil bilgisi öğretiminde sadece şekle odaklanan öğrencilerin kuralları ezbere bildikleri hâlde bir “bağlam” içinde kullanamadıkları için öğrenilen kuralların işlevselliği olumsuz yönde etkilenmektedir. “Aynı şekilde öğrenci bir dilsel yapının anlamını bilse bile onun hangi bağlamda kullanılması gerektiğini bilmezse yine öğrenilen bilgi işlevsel hâle gelememekte ve bu nedenle dil bilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım beraber ele alınmalıdır” (Kaya, 2021, s. 23).

Dil bilgisi kurallarının öğretiminde en önemli ilkelere biri dilin deneyimler sonucu kullanılarak, yaşanılarak öğrenilmesidir. Kuralların sadece ezberde kalması becerilerin etkili kullanılmasının önünde engel teşkil edeceğinden, günlük yaşam içinde bu kuralların kullanılması dilin işlevselliğine olumlu katkı sağlayacaktır. Göçer’in (2015, s. 240) de dediği gibi “dil bilgisi kurallarının işlevi, trafik kurallarının işlevi gibidir. Ezbere bilmek yetmez, bilinen kuralların günlük yaşamda uygulanması gerekir”.

3.5.1.1. Dil Öğretiminde İşlevsel Etkinlikler ve Uygulamalar

Yabancı dil olarak ve ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin geleneksel öğretim sistemini benimsemesi sonucu becerilerin geliştirilmesi yönünde sezdirme anlayışından uzaklaşarak farklı bir ders olarak dil bilgisini kurallar çerçevesinde ezbere dayalı olarak eğitime dâhil etmesi ve tanımdan sonra kuralların verilerek en son örneklerin verilmesi eğitimin “işlevsel”likten uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Ancak işlevsel dil bilginde öğretici “dil bilgisi unsurunu işaret edip ipucu vererek o unsurun işlevini sezdirmeye çalışması gerekmektedir. Kavrıldığı dil bilgisi unsuruna yönelik olarak kurala varan öğrencinin, en son olarak tanıımı da kendisinin yapmasının ipuçlarını öğretmenden almış olacaktır. Yani öğretmen dil bilgisi unsurunun tanımını en başta kendisi yapma yerine, etkinlikler içerisinde yapacağı rehberliğiyle öğrencilere bulduracak, öğrencilerin keşfetmesini sağlayacaktır” (Göçer, 2015, s. 235).

Özbay (2006, s. 14) konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Dili doğru kullanmak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Dil bilgisel kurallar sıralanarak, ezberlettilerle değil, her bir dil bilgisel biçim biriminin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak hem iyi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir, hem de başarılı bir Türkçe öğretimi sağlanmış olur (Özbay 2006, s. 14).

Güneş, etkinlikleri biçimsel ve işlevsel olarak iki farklı kategoride değerlendirmiştir. Biçimsel etkinliklerle ilgili gerçek yaşamdan farklı olarak öğrenme amacına hizmet eden etkinlikler (bir metni özetleme, yorumlama, çıkarım yapma gibi) olarak bahsederken işlevsel etkinlikleri gerçek yaşamdan alınan ve yaşamla doğrudan bağlantılı olan etkinlikler olarak ifade etmiştir. Bu etkinlikleri öğrencinin günlük yaşamda uygulandığı, sorunlara çözüm bulduğu, araştırma yaptığı, bilgilerini zenginleştirdiği, bunları bütünleştirerek yeni bir üretim yaptığı etkinlikler olarak tanımlamıştır (Gerard & Braibant, 2003'ten akt. Güneş, 2007, s. 53).

“Türkçe öğretiminde kavratılması hedeflenen dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının mutlaka okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi etkinlikleri içerisinde ve iç içe bütünlük anlayışıyla yürütülmelidir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında yazım, noktalama, sözcük bilgisi, cümle bilgisi, doğru söyleyiş özellikleri vb. bilgi ve beceri alanlarına yönelik bilgi ve açıklamalarla öğrencilerin dikkatleri çekilmeli ve öğrenme/-öğretme etkinlikleri bütünlük anlayışıyla gerçekleştirilmelidir” (Göçer, 2015: 241). Ayrıca “dil öğretim sürecinde kullanılacak etkinlik ve materyaller Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen “kişisel alan, kamusal alan, meslekî alan ve eğitim alanı” bağlamlarında ortaya çıkan dil işlevleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdır” (YDOTÖP, 2019, s. 35).

“İşlevsel dil bilgisi öğretimi gerçekleştirdikleri işlevlerle ilgili olarak belirli biçimlerin iletişimsel uygulamasını sağlamak için tasarlanmış çeşitli durumsal dil bilgisi etkinliklerinin kullanımından oluşur” (Ellis, 2005, s. 48). “Göreve dayalı yaklaşım öğrenenleri anlamlı amaçlar için dilin özgün, pratik ve işlevsel kullanımına dâhil etmek için tasarlanmış öğrenme etkinlikleri yoluyla hem sözlü hem de yazılı dili keşfetmeyi deneyerek öğrenme fırsatları sağlamayı amaçlamıştır” (Nunan, 2004, s. 13-14). Etkinlikler öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri kapsamında dil bilgisini ‘işlevsel’ olarak edinmeleri sürecinde önemli rol oynarlar. Bu sayede dil bilgisi ile ilgili soyut kavramlar somutlaşarak kalıcı öğrenme sağlanmış olur.

Etkinlik hazırlama ve geliştirme sürecinde öğreticinin yetkinliği önemlidir. Ana dilin özelliklerine hâkim olmayan öğreticinin bu anlamda başarılı olması beklenmez. Aynı

zamanda öğrencilerin çeşitli dil özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini, farklılıklarını bilmek durumundadır. YDOTÖP’de yer alan ifadeler bu durum hakkında bilgi vermektedir:

Programın uygulama aşamasında yerel ve bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Öğrenenlerin hangi dil becerilerinde zorlandığı ve hangi öğrenme stratejilerini kullandığı iyi gözlemlenmelidir. Bu bakımdan öğrenenlerin bireysel öğrenme stratejilerini ve güçlüklerini dikkate alan etkinlikler tasarlanmalıdır. Öğrenenlerin öğrenme sürecinde, ana dillerinin ses bilgisi, anlam bilgisi, dil bilgisi ve sosyokültürel özelliklerinden yaptıkları olumlu ve olumsuz transferler belirlenerek bunlara yönelik bireysel çalışmalar, görevler ve etkinlikler planlanmalıdır” (YDOTÖP, 2019, s. 35). “Türkçenin yurt dışında ve örgün öğretim süreçlerinin içinde edinilmesi ve öğrenilmesi kendine özgü şartları da beraberinde getirmektedir. Bu bakımdan öğretmenin standart Türkçeyi açık ve anlaşılır konuşması özellikle konuşma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Bu çerçevede öğretim materyallerinin ve etkinliklerin standart Türkçeyle yapılandırılması gerekmektedir (YDOTÖP, 2019, s. 35).

Kurt, (2021, s. 45) etkinlik ve materyal hazırlarken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, etkinliklerin sarmal olarak birbirini desteklenmesi ve aşamalı olarak hep üzerine +1 koyarak geliştirilmesi gerektiğini belirtir. Geriye dönük düzeltmeler ve öğretici tecrübesinin de önemli olduğunu dile getirir. Bu konuyla ilgili olarak YDOTÖP’de şu ifadeler kullanılmıştır:

Dil becerileri birbirleriyle bütünleşik bir yapı arz ettiğinden özellikle okuma ve dinleme becerileri belli dil girdilerini sağlayan alanlar olarak görülmeli, bu becerilerde öğrenilenlerin yazma ve konuşma becerisinde üretime dönüşmesine imkân sağlanmalıdır. Bu çerçevede temel dil becerilerinin birbirini destekleyecek biçimde sarmal bir yapıda sunulmasına yönelik etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir (YDOTÖP, 2019, s. 34).

Durmuş, (2013, s. 232) etkinlik içeriği oluştururken bağlamın göz ardı edilerek kurallar ve kurallara uygun birbirinden bağımsız örnekler sıralamanın öğretilenin dilin kullanımı olmadığını, dil hakkında parça parça bilgiler vermenin yerine hedef dilin kullanımını öncelemenin daha doğru olduğunu söyler.

“Öğrenciler dilbilgisel yeterliliklerini aşağıdaki şekillerde geliştirebilirler ya da geliştirmeleri beklenebilir:

- a) Tümevarım yoluyla, karşılaşılan özgün metinlerdeki yeni dilbilgisel malzeme ile;
- b) Tümevarım yoluyla, yeni dilbilgisel öğeleri, kategorileri, sınıfları, yapıları ve kuralları, özellikle bunların yapılarını, işlevlerini ve anlamlarını göstermek için oluşturulan metinlere katarak;
- c) (b) şıkkındaki gibi, ancak, bunlara ek olarak açıklamalar ve biçimsel alıştırmalar ekleyerek;
- d) Biçimsel çekim örnekleri ve biçim tabloları sunarak, ardından anadil ve hedef dilde uygun ifadeler kullanıp, biçimsel alıştırmalar vererek;

e) Öğrencinin dağarcığında bulunan bilgiyi ortaya çıkararak ve gerektiğinde öğrencinin olası varsayımlarını tekrar formüle ederek” (MEB, ADÖÖÇM, s. 142-143).

“Dil öğretiminde dil bilgisi ile ilgili uygulamalar söz konusu olduğunda eğer biçimsel alıştırmalar kullanılıyorsa aşağıdakilerin bir kısmından veya tamamından yararlanılabilir:

- Boşluk doldurma
- Verilen örneğe göre cümle kurma
- Çoktan seçmeli sorular sorma
- Kategori değiştirme alıştırmaları (tekil/çoğul, şimdi/geçmiş, etkin/edilgen vb.)
- Cümle birleştirme (örneğin, fiilimsi ekleme, zarf fiil ve isim fiil cümlecikleri)
- Ana dilinden hedef dile örnek cümle tercümeleri
- Belli yapıları kullanarak soru sorma ve yanıt verme
- Dil bilgisi odaklı akıcı konuşma alıştırmaları vb.” (MEB, ADÖÖÇM, s. 143).

“Bunlara ek olarak dil bilgisel yapıların açıklamaları ve sunumu üzerine yararlı olacak rehber niteliğinde bazı ilkeler şöyle sıralanmaktadır:

1. Genel olarak iyi bir sunum sözlü ve yazılı anlatım biçimlerini; aynı zamanda biçim ve anlamı birlikte içermelidir.
2. Öğrencilerin anlayabilmeleri için yapılan bağlam içerisinde ve sunulan bol miktarda örnek ile verilmesi önemlidir. Bu çerçevede ayrıca görsel yardımcılardan da anlamaya katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.
3. Bu konuda yapılması gerekenleri belirlemede içinde bulunulan şartlar ve öğrenci profili önemli rol oynamaktadır. Örneğin, ileri yaştaki öğrenciler ile analitik düşünenler dil bilgisi terminolojisi kullanmayı yararlı bulabilmektedir.
4. Yine şartlara ve öğrenci profiline göre dil bilgisi öğretimi ile ilgili kararları, öğretmenin kendi şartları ve nitelikleri belirlemektedir.
5. Bu noktada verilecek kararlar ile ilgili olarak ‘doğruluk/yapıları doğru kullanma’ ile ‘basitlik/ öğrenci için kolay olanı seçmek’ arasında tam bir denge kurmak önemlidir. Önemli görülen istisnai kullanımlara değinilebilir, fazla ayrıntı içeren bilgiler bir kenara bırakılabilir vs. nitekim tam bir doğruluk içermese de basit genellemeler ayrıntılı dil bilgisi açıklamalarına göre daha yararlı olabilir.

6. Bu, temel ve önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Gözlemci olmak bu noktada öğretmenlere yardımcı olacaktır.
7. Kuralın yararlı olup olmayacağı noktasında öğretmenler karar vermek durumundadır. Bunun için öğrencilerin tepkileri ve yönlendiricilikleri de yol gösterebilir” (Ur, 1998: 82-83’ten akt. Durmuş, 2013, s. 238-239).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında dil bilgisi öğretimi ‘Açık’ ve ‘Örtülü’ olmak üzere iki farklı şekilde yürütülmektedir. Dil bilgisinin müstakil bir ders olarak işlendiğini ders ‘Açık’ olarak nitelendirilirken dil becerileriyle desteklenerek bütünlük içerisinde aktarılan ders ‘Örtük’ olarak değerlendirilmektedir. “Dil bilgisinin ayrı bir ders saati olarak planlandığı uygulamalarda, öğretmen doğrudan belli bir dil bilgisi konusuna hazırlık yapmakta ve öğrencilerin hedef dil bilgisi yapısını kazanmasını sağlayacak örnek etkinlikler sürdürülmektedir. Dil bilgisinin konuşma, yazma, dinleme, okuma becerileriyle bütünleştirilmiş olarak planlandığı ders uygulamalarında ise öğretmen, hedef dil bilgisi yapısını dil becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan etkinliklerle birleştirerek vermektedir. Bu süreçte dil bilgisi öğretiminde, iletişimsel bağlamların kullanılmasına yardımcı olan dil yapılarını öğretmeye ve esas olarak dil becerilerinin nasıl daha etkili kullanılacağına dönük bir amaç edinilmektedir” (Şengül, 2016, s. 32). Korkmaz (2009) ve Karahan (1999) dil bilgisine yönelik kural ve kuralların ezbere dönük, bilgi yığını olmaktan kurtarılması yönünde düşüncelerini ifade etmiş, etkinlik ve örneklerle zenginleştirilen dil bilgisi öğretiminin daha faydalı olacağı fikrine dikkat çekmişlerdir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada kullanılmak üzere nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Çünkü “tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2006). Dil bilgisi öğretimi üzerine alanda yer alan yazılı, görsel, işitsel malzemeler, çalışmalar, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programı, Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve kazanımlar çerçevesinde materyal hazırlarken yapılması gerekenler ilgili kaynaklardan taranarak ortaya koyulmuştur. Araştırma öncesinde alanla ilgili kaynaklar, tezler, makaleler ve kitaplar taranmış, bu doğrultuda dil bilgisi öğretiminin beceri alanlarını destekleyecek şekilde etkinliklerin ve görüşme formu oluşturulmasına zemin hazırlanmıştır. Ayrıca, araştırmada nitel verileri toplamak üzere araştırmacının uzman görüşleri doğrultusunda hazırladığı sorular kullanılarak odak görüşme formu hazırlanmıştır. Bununla birlikte, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretici görüşleri alınmış, alınan sonuçlar neticesinde tema, kod, frekans ve yüzdelik değerlere yer verilmiştir. Çalışmaya, nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmış bilimsel tez ve makaleler de ayrıca kaynaklık etmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanmış olan ve Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde yer alan kazanımlardan

hareketle A1 ve A2 seviyesinde öğretilecek olan dil bilgisi konuları oluşturmaktadır. Araştırmamın örneklemini, dil bilgisi öğretim yöntem ve tekniklerinden yola çıkarak dil bilgisi öğretimi kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan etkinlikler ve görüşme formu soruları oluşturmaktadır.

4.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada MEB tarafından hazırlanan dil ve anlatım kitapları, TÖMER'ler ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından oluşturulmuş materyaller, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ve Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde yer alan kazanımlara uygun olarak oluşturulmuş kitaplar incelenip bilimsel anlamda alana katkı sağlamış kitaplar değerlendirilmiş ve etkinlik oluşturmak amacıyla taranmıştır. Kaynaklardan yola çıkarak dil bilgisi öğretim yöntem ve teknikler ışığı altında izlenecek yol belirlenmiş, bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerini alma ve etkinlik hazırlama amaçlanmıştır.

Odak grup görüşmesi kapsamında ilgili konu ile literatür taraması yapılmış, önceden yapılan odak grup görüşme formları incelenmiştir. Odak grup görüşmesi kapsamında öğretmenlere sorulan sorular bu çalışma için özel olarak hazırlanmış, uygulama öncesinde her bir soru için uzman görüşü alınıp soruların yeniden düzenlenmesi sağlanmıştır. Odak grup görüşme formunda yer alan 18 soru, Necmettin Erbakan ve Gazi Üniversitesinden eşit sayıda katılan 10 öğretici tarafından cevaplandırılmış, çıkan sonuçlar araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında, öğretici tarafından hazırlanan etkinlikler uzman görüşü alındıktan sonra Necmettin Erbakan ve Gazi Üniversitesi TÖMER'de görev yapan öğretim üyeleri tarafından değerlendirilmiş, çıkan sonuçlar neticesinde araştırmacı tarafından tema ve kodlar belirlenerek, frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Hazırlanan sorular her üniversiteden eşit sayıda katılan toplam 10 öğretici tarafından cevaplandırılarak etkinliklerin işlevselliği ortaya konulmuştur.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmamız betimsel özelliklere sahip, nitel araştırma yöntemi adı altında yapılmıştır. Nitel araştırma ana başlığı altında içerik analizi yöntemine yer verilmiştir. Evren ve örneklem başlığı altında belirttiğimiz kaynaklardan elde ettiğimiz bilgiler, dil bilgisi öğretim yöntem ve teknikleri kapsamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ve Avrupa

Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metninde yer alan kazanımlar, öğretim ilkeleri dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Öğreticilere uygulanan odak grup görüşme formu ve yarı yapılandırılmış form kapsamında elde edilen verilen gruplandırılmış, kodlanmış, frekans ve yüzdelik değerleri tablolastırılmıştır. Öğreticilerin kimliklerini belirtmemek için her bir öğreticiye “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Bu görüşmeye katılan öğretmenlerden alınan cevaplar doğrudan yazılmış ve yorumlanmıştır. Tabloda yer alan veriler daha önce yapılmış araştırmalarla desteklenerek değerlendirilmiştir.





BÖLÜM V

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama araçlarıyla sağlanan nitel verilerin bulguları yer almaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin odak grup görüşmesi kapsamında hazırlanan sorulara verdiği cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır. İkinci bölümde ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında hazırlanan etkinliklerin işlevselliğiyle ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla alınmış cevapların nitel bulgularına yer verilmiştir.

5.1. Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Öğretici görüşleri merkezinde dil öğretiminde işlevsel dil bilgisi yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan odak grup görüşmesinde 10 öğretmen yer almıştır. Öğreticilerin kimliklerini belirtmemek için her bir öğreticiye “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Bu görüşmeye katılan öğretmenlerden alınan cevaplar doğrudan yazılmış ve yorumlanmıştır. Her alt probleme ilişkin odak grup görüşmesinde yer alan sorular kategorize edilerek ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-A2 düzeylerinde dil bilgisi konularının öğretimi nasıl olmalıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda belirttiğimiz bu alt problem için sorulan sorulara ve cevaplarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.1.1 Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Dil bilgisi öğretimi yaparken tanım ve kural öğretimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Öğrenciler soruyor, ben bilmek zorunda değilsiniz diyerek tahtanın bir köşesine yazıyorum. Özellikle öğrenciler kendileri kodlamak veya kendi dil gramer yapılarıyla transfer etmek için bilmek istiyorlar. Sakıncası olmadığını düşünüyorum. Kural ve isim verilebilir ama mutlaka fonksiyonuyla.”

Ö2: “Salt tanım ve kural öğretimi verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaz. Dil öğretimi kural öğretimi değildir.”

Ö3: “Anlamanın ve kullanabilmenin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Yani o yapı ne demek? Öğrenci o yapıyı nasıl kullanabilir?”

Ö4: “Dil bilgisi öğretiminde tanım verilmesini doğru bulmuyorum. Çünkü öğrenci için bir karşılığı olmamaktadır. Kural konusunda ise, öncelikle işlevin öğretilmesinden sonra uygulama kısmında kural verilmesi zorunluluğu vardır.”

Ö5: “Öğrencinin benzer yapıdaki ekleri ve yapıları ayırt edebilmesi için gerekli buluyorum.”

Ö6: “Dil bilgisi öğretiminde özellikle yabancı öğrenciyse tanım verilmemeli. Çünkü tanım onların işine yaramaz. Kural da formül şeklinde verilebilir.”

Ö7: “Bazı konularda tanım yapmak zorunda kalıyoruz. Örneğin, ‘ses olayları’ ile ilgili kuralları mecburen vermek durumundayız. Ancak bunu yaparken de örnekten kurala gitmeyi tercih ediyorum.”

Ö8: “Tanım veriyorum. Ancak bağlamdan hareket ederek nerede, nasıl ve hangi durumlarda kullanıldığını gösteriyorum.”

Ö9: “Zaman zaman tanım vermeye ihtiyaç duysak da fonksiyon, işlev ve mana üzerinden giderek somutlaştırıyoruz. Ayrıca bazı öğrenciler kuralı görmek istiyor. Her öğrencinin öğrenme stilinin farklı olduğu anlayışını da göz önüne alarak kural verilmesinde bir sakınca görmüyorum. ”

Ö10: “Örnekten tanıma doğru ilerleyerek dil bilgisi yapısının birden fazla fonksiyonunu vermeye çalışıyorum. Türkçede bir dil bilgisi konusunun genellikle birden çok fonksiyonunun olduğunu düşündüğümüzde tek bir tanımla dil bilgisi öğretimini gerçekleştirmemizin mümkün olmadığını da eklemek istiyorum.”

Öğreticilerin hemen hepsi dil bilgisi öğretiminde sadece kural öğretilmesinin doğru olmadığını görüşündedir. Önce işlev ve fonksiyonlarının öğrenilmesi gerektiği, daha sonra kural ve tanımın verilebileceği yönünde hemfikir bir yaklaşım söz konusudur. Ö2 ve Ö3 kodlu

öğreticiler tanım ve kural verilmemesi gerekliliği üzerinde özellikle durmuşlar, bunun dışında kalan öğretmenler ise, kural ve tanım verilmesinde bir sakınca olmadığını ifade etmişlerdir. Zira öğrenciye özellikle başlangıç seviyesinde ‘ünsüz benzeşmesi’ gibi bir yapının kuralı verilmeden öğretilmesinin zor olacağını ifade edebiliriz.

5.1.1.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Dil bilgisinin bağımsız, ayrı bir ders olarak işlenmesi yönünde düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Yıllardır ayrı yapıyorum. Gayet yerinde bir karar. Çünkü öğrenci illaki kuralları ayrı olarak görmek ve kendi dil gramer yapısıyla mukayese etmek istiyor. Daha kolay öğreniyor.”

Ö2: “Kuralların bağlam içinde (metinler aracılığıyla) verilmesi daha etkili bir öğrenme ortamı sunacaktır.”

Ö3: “Bu bir zorunluluktur, denemez. Kurumun eğitim-öğretim ve materyallere yönelik olarak dil bilgisini beceriler içinde yahut ayrı bir ders olarak öğretilbilir.”

Ö4: “Konuyla ilgili bazı araştırmacılar ve kuramlar sezdirme yöntemiyle dil bilgisinin öğretilbileceği yanlış yargısını taşımaktadır. Ancak dil bilgisel unsurlar anlamsal bir gönderime sahip olsa da matematiksel yönünün sezdirilmesi imkânsızdır.”

Ö5: “Evvvela dil bilgisi tanım ve kurallarının verilip becerilere yedirilerek işlenmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.”

Ö6: “Ayrı bir ders olarak işlenmesi gayet güzel ancak beceri derslerinde etkinliklerle desteklenmelidir.”

Ö7: “Bunu yapan TÖMER’ler var. Her bir beceriye ayrı bir hocanın girdiği, dil bilgisinin de ayrıca anlatıldığı. Bu durumun avantajları ve dezavantajları var. Başlangıç düzeyinde tek bir öğreticinin derslere girmesi gerektiğini, dil bilgisinin de diğer becerilerle beraber verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö8: “Becerilerden bağımsız yapılan dil bilgisi öğretiminin yetersiz kalacağını düşünüyorum. Ayrıca metinler aracılığıyla dil bilgisi öğretiminin yapılmasının çok önemli olduğunu düşünüyorum.”

Ö9: “Örneğin, ‘-ınca’ gramerinde şahıs ve zaman yok. Öğrenci direkt fiile bu grameri yerleştirdiğinde anlamlı bir sonuç çıkıyor. Öğretici ancak beceriler ışığında bu dil bilgisi yapısının doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme imkânı buluyor.”

Ö10: “Öğrenci dil bilgisi öğreniminde kâğıt üzerinde başarılı olabilir. Ancak onu öğrendiğini becerilerde doğru kullanıp kullanamamasıyla da ölçüyoruz. Üretim noktasında özellikle yazma ve konuşma becerisi işin içine giriyor. Dil bilgisi bunları destekleyen vazgeçilmez bir yapı ancak tek başına yeterli değil.”

Ö1, Ö4 ve Ö6 kodlu öğretmenler dil bilgisi derslerinin ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiği yönünde düşüncelerini belirtirken bunun dışında kalan öğretmenler dil bilgisinin becerilerle birlikte verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö3 kodlu öğretici de her iki durumda da dil bilgisi öğretiminin yapılabileceğini söylemiştir. Ö5 kodlu öğretici ise, öncelikli olarak kuralların daha sonra becerilerle ilişkisinin ortaya konması yönünde açıklamalarda bulunmuştur.

5.1.1.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Öğrencilerinize dil bilgisinde yer alan konuların nerede, ne zaman, hangi ortamlarda kullanılabileceği noktasında bilgi veriyor musunuz? Veriyorsanız bunu nasıl yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Evet, tabii. Önemli olan zaten bu. Konuların günlük konuşmada, telaffuzda nasıl yer aldığını öğrenci bilmek zorunda. Özellikle diyaloglar yazarak veya durumu sınıfta canlandırarak eklerin kullanımını vurguluyorum.”

Ö2: “Elbette. Örneğin; ‘Şimdi ne yapıyorsun?’ sorusunu yöneltip zihinlerde şimdiki zamanı çağrıştırmayı planlıyoruz. ‘Sınıfta Türkçe öğreniyorum.’ cevabı ile şimdiki zamanı ve -yor ekini kolaylıkla anlatabiliyoruz. Öğrenciyi derste aktif tutmak kalıcı öğrenmeyi sağlar.”

Ö3: “Evet. Öğrencinin seviyesine ve ihtiyacına göre bu tür bilgiler veriyorum.”

Ö4: “Dil bilgisi derslerinde özellikle bu duruma dikkat ederek yapının kendini veya gramer ismini vurgulamayıp kullanımdaki özelliklerini vermekteyiz. Örneğin -abil yapısının öğretiminde derse ‘ Bugün yeterlik konusunu anlatacağım’ diye girmiyoruz. Önce yapının fonksiyonunu örneklerle veriyoruz.”

Ö5: “Elbette. Dramalar ve senaryolar üzerinden dil bilgisi kuralının işlevine vurgu yapan etkinlikler yapıyorum. Örnek diyalogları ve dinlemeleri de kullanıyorum.”

Ö6: “Evet, veriyorum. Daha çok diyalog üzerinden veriyorum. Böylece günlük hayatta nerede, nasıl kullanmaları gerektiğini anlıyorlar.”

Ö7: “Bilgi veriyorum. Örnek olay gösteriyorum bunu bazen öğrenciler üzerinden örnek vererek yapıyorum. Hangi durumda hangi fonksiyonların kullanıldığını örneklemeye özen gösteriyorum.”

Ö8: “Evet, veriyorum. Zaten kitaplarda kullanılan sınıf içi etkinliklerde buna göre oluşturulmuştur. Otel, restoran, market diyalogları; ne kadar?, kaç lira? gibi soruların cevabını oluşturan metinlerden öğrenci bu çıkarımı sağlıyor. Ancak tabi ki bunun haricinde işlevleri ayrıca belirtilmeli.”

Ö9: “Örneğin, ‘emir’ gramerini verirken öğrenciye ‘yat, kalk, çık’ gibi ifadeler kullanarak fonksiyonunu ve nerelerde kullanıldığını sezdirmiş oluyoruz. Sınıfta menemen yaparak yine farklı bir fonksiyonunu, adres tarifinde bir başka fonksiyonunu vermiş oluyoruz. Bu şekilde öğrenci nerede ne zaman kullanacağını öğrenmiş oluyor.”

Ö10: “Evet, veriyorum. Arkadaşlarımın söyledikleri dışında kelime öğretiminde bile nerede, ne zaman, hangi ortamlarda kullanılabileceği bilgisini veriyoruz. Örneğin, ‘uygun’ kelimesini ‘Ali, Ayşe’ye uygun.’ ya da ‘Bu elbisenin fiyatı uygun.’ cümleleri arasındaki anlam farkını verip fonksiyonunu açıklıyoruz.”

Odak görüşme kapsamında sorulan soruya tüm öğretmenler dil bilgisi konularının nerede, ne zaman, hangi ortamlarda kullanılabileceği noktasında bilgi verdiklerini ifade etmişlerdir. Bunu yaparken özellikle verilen yapının işlevini ön planda tuttuklarını, yapının adını vermeden sezdirme yaparak ve örneklerden, örnek olaylardan yola çıkarak günlük hayatta kullanılabilirliğini gösterdiklerini açıklamışlardır. Ö10 kodlu öğretici, diğer öğretmenlerden farklı olarak kelime öğretimi kapsamında bile bağlamdan yola çıkarak anlamın değişebildiğini, kullanılan kelimenin hangi ortamda mana kazandığını açıkladıklarını vurgulamıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-A2 düzeylerinde dil bilgisi konularının öğretimi için dil bilgisi yöntemi ve işlevsel dil bilgisi yaklaşımına yönelik öğretmenlerin görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda belirttiğimiz bu alt problem için sorulan sorulara ve cevaplarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İşlevsel dil bilgisi ve geleneksel dil bilgisi anlayışı sizin için ne ifade ediyor? Açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin öğreticilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Geleneksel dil bilgisi terimsel ifadeler ve mekanik alıştırmaların ağırlıkta olduğu bir öğretimi, işlevsel ise iletişimsel yaklaşıma göre öğrencinin dili aktif bir şekilde kullanmasına dönük alıştırmaları içeren öğretimi ifade ediyor.”

Ö2: “İşlevsel dil bilgisi sınıf ortamında farklı etkinlikler yapmaya dil becerilerini geliştirmeye imkân sağlayabilmektedir.”

Ö3: “İşlevsel dil bilgisi öğrencinin kullanımına yönelik gramatikal anlayıştır. Geleneksel anlayış ise, düz anlatıma yöneliktir; öğretmen aktif, öğrenci pasiftir.”

Ö4: “İşlevsel dil bilgisi, dilin kullanımının ön planda tutularak yapılan öğretimdir. Geleneksel dil bilgisi ise, daha çok gramer terimlerinin anlamdan nispeten bağımsız olarak verilmesidir.”

Ö5: “İşlevsel dil bilgisi, daha çok günlük dili ve bağlamı odağa alan dil öğrenen kişinin hayatın içinde dili kullanabilmesini dolayısıyla pratikliği hedefleyen bir anlayışken geleneksel dil bilgisi anlayışı, dili meydana getiren yapıların tanımlarının işlevlerinin öğretildiği daha mekanik bir sistemdir.”

Ö6: “Geleneksel dil bilgisi sadece kuralları öğretmeye dayalıyken işlevsel dil bilgisi öğrenciyi günlük hayata alıştırmaktadır. Kuralları kullanarak cümleler söylemeyi, yazmayı sağlamaktadır.”

Ö7: “Geleneksel dil bilgisi öğretimini daha çok Türklere Türkçe öğretirken uyguluyoruz. İşlevsel de öğrencinin hangi dil bilgisi olduğunu bilmesi önemli değil. Onu günlük hayatta anlama ve anlatma becerilerinde kullanabilmesi önemli.”

Ö8: “ Örnek verecek olursak, ‘-düşeyaz-‘ fiili günlük hayatta bizlerin bile kullandığı bir fiil değil. Bu sebeple bunun gibi nadir kullanılan fiillerin yabancılara Türkçe öğretimi açısından işlevsel bulmuyorum. Öte yandan Konya gibi bu fiillerin sıklıkla kullanıldığı şehirlerimizde öğrenci bazen de merak edip sorabiliyor.”

Ö9: “Daha önceki yıllarda tahtaya ‘isim tamlaması’ yazıp eklerini verip birkaç örnekle dersi bitiyorduk. Bunu geleneksel anlayışa örnek gösterebiliriz. Sonraki yıllarda ise, bir dil bilgisi konusunun ne işe yaradığını, nerelerde kullanıldığını, hangi durumlarda kullanmanın uygun olduğunu anlatıyoruz. Bu işlevselliktir.”

Ö10: “‘-yordu’ gramerini anlatırken ‘şimdiki zamanın hikâyesi’ demiyoruz. ‘İçeri girdim. Babam uyuyordu. Televizyonun sesini kısıtım.’ gibi cümleleri örnek göstererek bu gramerin ‘sebe’p’ fonksiyonunu anlatmış oluyoruz. Bu işlevselliktir. Direkt olarak grameri ismiyle beraber verilip fonksiyonlarının gösterilmemesi geleneksel anlayışa örnek gösterilebilir.”

Öğreticiler genel olarak ‘geleneksel dil bilgisi anlayışı’nı, dil bilgisi yapılarının terimsel, tanımsal, tematik, kural kısmıyla işlevinden ve anlamından nispeten daha çok ilgilendiğinden ve ezbere dayalı bir sistemden meydana geldiği ifade etmişlerdir. ‘İşlevsel dil bilgisi’ni ise, bağlam merkezinde öğrencinin sistem içerisindeki etkinliği göz önüne alınarak günlük hayatta karşılığı olan, anlama ve anlatma becerilerinin anlam kazandığı ve etkin olarak dilin kullanılabilirliğinin ön planda tutulduğu bir anlayış olarak açıklamışlardır. Ö7 kodlu öğretici, Türklere Türkçe öğretirken daha çok geleneksel yaklaşımdan faydalandığını ancak yabancılara Türkçe öğretiminde işlevsel anlayışın ön planda tutulması gerektiği vurgulamıştır. Bunu, Türklerin kendi dilini öğrenirken yapı isimlerini bilmesinin hem Türk eğitim sisteminin bir parçası olduğu hem de ana dili öğreniminin gereklerinden biri olan derinlemesine dil bilgisi kurallarını bilme gerekliliği şeklinde açıklamıştır. Ö8 kodlu öğretici de özellikle konuşma dilinde az kullanılan yapıların öğretilmesinin işlevsellik noktasında gereksiz olduğunu ancak öğrenci günlük hayatta bu yapıyla karşılaşp merak ettiğinde açıklanmasının uygun olduğunu belirtmiştir. Ö10 kodlu öğretici ise, bağlamdan yola çıkarak örnek cümleler merkezinde yapılan dil bilgisi öğretiminin işlevsel anlayışa örnek olarak gösterilebileceğini söylemiştir.

5.1.2.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Takip ettiğiniz kaynakların işlevsel dil bilgisi bakımından yetersiz olduğunu gördüğünüzde neler yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Artık kendimize göre bir yöntemimiz oldu. 14 yıldır bu alanda dil bilgisi anlattığım için kendi materyalimizi oluşturarak devam ediyoruz.”

Ö2: “Yeni yöntem ve metotlarla oluşturulmuş kaynak kitaplar öğrenci ve öğretici için faydalı olacaktır. Derslerde güncel kaynaklar kullanmaya özen gösteriyoruz.”

Ö3: “Kendi yöntemlerimi kullanıyorum. Etkinliklerimi hazırlıyorum. Farklı materyaller kullanıyorum.”

Ö4: “Genellikle kaynaklar yeterli olmamaktadır. Bu durumda farklı kaynaklara başvuruyorum. Ayrıca kullanımın daha net görülmesi için otantik materyallere başvurulmaktadır.”

Ö5: “Hayatın içinden örnekleri, levhâları, tabelaları, broşürleri, kitapları, afişleri, makaleleri, vb. materyalleri örnek olarak kullanıyorum.”

Ö6: “Kendim etkinlikler hazırlıyorum.”

Ö7: “Ek materyaller kullanarak sınıf içi drama, örnek olayla dil bilgisi öğretimini daha nitelikli hâle getiriyorum.”

Ö8: “Bağlamdan hareketle örnek cümlelere yer veriyorum. Kendi hayatlarından örnekler alarak dil bilgisi öğretimini daha işlevsel hâle getiriyorum.”

Ö9: “Bazen oyun oynatıyorum. Örneğin, ‘sıfatlar’ konusunu verdikten sonra onlara evlenmek istedikleri kişiyi tarif etmelerini istiyorum. Böylece hem eğlenmiş hem de öğrenmiş oluyorlar.”

Ö10: “Okumayla ilgili beyin fırtınası yaptırıyorum. Bazen de konuşma becerine yönelik ‘üniversite okumanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?’ gibi sorulara yer veriyorum. Sorular öğrencilerin seviyesine göre değişebiliyor. Öğrenciler bu tarz etkinlikleri seviyor.”

Öğreticiler genellikle takip edilen kaynakların işlevsel dil bilgisi yönünde yetersiz kaldığını hissettiklerinde ek materyallere başvurdıklarını, çeşitli etkinlikler hazırlayarak işlevsellik noktasında daha kaliteli bir eğitim vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ö9 kodlu öğretici bunlara ek olarak konuyla ilgili oyunlar oynattığını, Ö7 kodlu öğretici drama ve örnek olaydan yararlandığını, Ö10 kodlu öğretici ise, beyin fırtınası yaptırarak çeşitli konular üzerinde öğrencilerin konuşmasını sağlayarak işlevselliği daha üst seviyeye taşıdığını ifade etmiştir.

5.1.2.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İşlevsel dil bilgisi kapsamında dil bilgisi konularının öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi hakkında düşünceleriniz neler?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Zaten anlatırken öğretici alanda uzun yıllar çalıştıysa öğrenci ihtiyaçlarını ve seviye kazanımlarını gözeterek işlevsel dil bilgisine yer veriyor. Alanı bilmiyorsa geleneksel dil

bilgisiyle devam ediyor. Yeni başlayanlar ve alanı bilmeyenler için bu yöntemle hazırlanmış kitaplar olmalı.”

Ö2: “Yeni bir dil öğretirken amaç öğrencinin öncelikli olarak hedef dilde ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamaktır. Güncel işlevsel metot ve yöntemler her zaman daha sağlıklı öğrenme ortamı sunacaktır.”

Ö3: “Çok iyi olur. Hatta bu tür çalışmaların güncellenerek devamı da getirilmeli.”

Ö4: “İşlevsel dil bilgisinde öğrencinin ihtiyaçlarına göre konuların çok fazla değişmeyeceğini düşündüğümünden düzenlemeye ihtiyaç duyulmamaktadır.”

Ö5: “Bunun için öğrencinin dil öğrenimi amacının saptanması ve baştan itibaren sadece öğrenciye yönelik, bireysel planlamanın yapılması gerektiğine inanıyorum.”

Ö6: “Kesinlikle yeniden düzenlenmeli. Öğrencinin çok sık kullanmadığı yapılar son seviyelere alınabilir.”

Ö7: “Öğrenci grubunun eğitim durumuna göre yeniden düzenlenebilir. Öğrenci grubunun yeni bir dil öğrenme noktasında kapasitelerinin yeterli olduğuna kanaat getirmişsem bazen bazı konuları öne alabiliyorum.”

Ö8: “Kimi yapılar öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öne çekilip veya sonraya bırakılabilir ama sınıfın durumu, hazırbulunuşluk düzeyleri gözetilmelidir. Bazı öğretim setlerinde ilk hafta diyaloglarında geçen ‘tanıştığımıza memnun oldum’ cümlesindeki ‘tanıştığımıza’ kelimesinin telaffuzunda öğrencilerin çok zorlandıklarını gözlemledim. Sonradan bu kelime çıkarılarak basımda sadece ‘memnun oldum’ ifadesine yer verildi. Bu kapsamda böyle düzenlemeler ihtiyaca göre yapılabilir.”

Ö9: “Bazı gramerler önden verilebilir ancak dikkatli olunmalıdır. Bu gibi durumlar öğrencilerde sıkıntılı durumlara yol açabilir. Bazı öğretim setlerinde birleşik zamanlar çok sonralara bırakılmış. İhtiyaca göre daha erkene çekilip nitelikli etkinliklere yer verilmeli.”

Ö10: “Ekseriyetle gerek duymuyorum. Kendisinin bildiği yapılardan hareketle kendini ifade etmesini istiyorum. Gerekli durumlarda tabi ki verilebilir.”

Öğreticiler, hedef dilde öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna göre öğreticinin gerekli gördüğü yerde dil bilgisi konularını yeniden düzenleyebilmesi yönünde olumlu düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ö4 kodlu öğretici ise, konuların yeniden düzenlenebileceği yönündeki fikirlere katılmadığını çünkü buna gerek duymadığını belirtmiştir. Ö7 kodlu öğretici eğitim durumuna ve öğrenci kapasitesine dikkat edilmesi gerektiğine değinmiş, Ö8

kodlu öğretici ise, sınıfın hazırbulunuşluk seviyesinin bu noktada önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö9 kodlu öğretici, hayati öneme sahip bazı konuların eğitim setlerinde çok geride olduğundan, dikkatli olmak kaydıyla konuların öne çekilebileceği yönünde fikrini belirtmiştir.

5.1.2.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Kur geçme ve sertifika sınavlarında işlevsel dil bilgisi yaklaşımına uygun soru dağılımı var mı?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Evet var.”

Ö2: “Kuruma göre değişiyor. Güncel sınavlarda işlevsel dil bilgisi yaklaşımına göre sorular hazırlanmaktadır.”

Ö3: “Evet, var. Ancak elbette daha somut çalışmalar, veriler olması iyi olurdu.”

Ö4: “Kur sınavları hazırlanırken her kur için dil bilgisi seviyesi dikkate alınarak sorular hazırlanmaktadır. Sorularda öğrencinin bildiği varsayılan gramer yapıları kullanılmaktadır.”

Ö5: “Evet. Özellikle dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin sınavları işlevsel dil bilgisi yaklaşımına uygun hazırlanıyor.”

Ö6: “Maalesef, yok.”

Ö7: “Var. Dil bilgisi için ayrı bir soru sormuyoruz. Dört temel dil becerisi ölçen sorular soruyoruz. Bunların içinde dil bilgisi konularını içeren sorular mevcut.”

Ö8: “İşlevsel dil bilgisi yaklaşımına uygun soru dağılımı var. Ancak dil bilgisi becerilerden bağımsız ölçülmemeli.”

Ö9: “Örneğin, ‘pişmanlık’la ilgili bir metin varsa buna uygun olan dil bilgisi yapısı o metinde mevcut durumda bulunuyor. Yazma becerisinde de ‘Hayattaki pişmanlıklarınız neler?’ gibi bir soru sorduğumuzda, öğrenci yine bu yapıları kullanmak durumunda kalacaktır. Dolayısıyla tüm becerilerin içerisinde serpiştirilmiş bir biçimde mevcut soru dağılımı var.”

Ö10: “Bağlam ve metin içerisinde hangi dil bilgisi kuralının nerede kullanılması gerektiği yönünde sorular hazırlanıyor. Uygun soru dağılımının olduğunu düşünüyorum.”

Öğreticilerin büyük bir çoğunluğu kur geçme ve sertifika sınavlarında işlevsel dil bilgisi yaklaşımına uygun soru dağılımının olduğu görüşündedir. Çeşitli okuma, dinleme becerilerine yönelik metinler içerisinde işlevsellik bakımından uygun dil bilgisi yapılarının görülmesi, yazma becerisine yönelik sorulan yazma sorusunun istenilen yapıyı kullanımı gerektirmesi, konuşma becerisine yönelik cevabının yine beklenen yapı kapsamında sorulması gibi faktörler uygun soru dağılımının göstergesi olarak belirtilmiştir.

5.1.2.5. Beşinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Dil bilgisi öğretimini işlevsel hâle getirmek için önerileriniz neler?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: *“Ders sadece gramer dersi gibi değil özellikle konuşma dersi gibi işlenirse öğrenci kuralları daha çabuk benimsiyor.”*

Ö2: *“Günlük hayattaki konuşmalar, şarkılar, filmler etkili, eğlenceli öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Örneğin, ‘yeterlik’ fiili için ‘aşık değilim, olabilirim’...şeklindeki şarkıyı dinletmek öğrenciyi hedef dilde aktif kılar. Dinleyerek kural öğrenebilir. Bu tarz şarkılar konuya göre seçilebilir.”*

Ö3: *“Ana dili Türkçe olan birine anlatır gibi ders anlatmamak. Alan öğreticisinin hâkim olduğu şekliyle dil bilgisine değil, içeriklerin anlamına ve kullanımına odaklı dil bilgisine yoğunlaşması gerekir.”*

Ö4: *“Konular anlam-biçim-kullanım üçgeninde ilerlemeli ve dört beceri içindeki içeriklerle uyum sağlamalı.”*

Ö5: *“Dil bilgisi yapılarının hayatın içinden örneklerle, senaryolarla öğrencilere kazandırılması gerekir ve öğrencilerin gerçek materyaller kullanması hayatın içinde yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân tanır.”*

Ö6: *“Öğretilen konular diğer becerilerle desteklenmelidir.”*

Ö7: *“Bağlam içerisinde görsel-işitsel materyallerin kullanılması.”*

Ö8: *“Monotonluktan uzak, eğlenceli, dersi daha keyifli hâle getirecek materyallerin kullanılması ve bunların öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde öğrenciye yansıtılması.”*

Ö9: “*Şarkılardan faydalanılmasını önemli buluyorum. Bununla ilgili yazılmış kitaplar da mevcut. Bu tarz materyallerin artması gerektiğini düşünüyorum.*”

Ö10: “*Öğrenenlerin sosyal ilişkilerini güçlendirmek.*”

Öğreticilere sorulan soru kapsamında dil bilgisi öğretiminin işlevsel hâle getirilmesinde günlük hayata dayalı etkinliklerin ön planda olmasının, becerilerle desteklenmesi, dersin sıradanlıktan uzak eğlenceli bir şekilde işlenmesinin, dil bilgisi yapısını içeren şarkılara yer verilerek daha kalıcı ve ilgi çekici işleve bürünmesinin, sosyal ilişkilerin güçlendirilerek özellikle konuşma becerisinin etkin hâle getirilmesinin önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “Dil bilgisi öğretimiyle beceriler arasındaki ilişkinin öğretmenler açısından önemi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda belirttiğimiz bu alt problem için sorulan sorulara ve cevaplarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.3.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Dil bilgisiyle beceriler arasındaki ilişkiyi nasıl açıklarsınız? Dil bilgisi öğretiminin en çok hangi beceriyle ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “*En çok yazmayla alakalı. Sağlam bir yazma becerisi için gramerin de sağlam olması lazım.*”

Ö2: “*Bana göre anlama becerisiyle daha ilgilidir. Çünkü derslerdeki etkinliklerde verilen örnek cümlelerde kelime bilgisi oldukça önemli olmakta. Kelime bilgisi olmadan kural öğretmek zordur. Ama elbette tüm beceriler birbirleriyle ilişkili.*”

Ö3: “*Okuma ve dinlemede dil bilgisel girdi sağlanır, konuşma ve yazmada ise üretim beklenir. Yani öğrenciden öğrendiği yapıları kullanması beklenir. Sonuç olarak beceriler, dil bilgisinden kopuk düşünülemez.*”

Ö4: “*Dil bilgisi, dil öğretiminde bir beceri olarak sayılmasa da dört beceriyi de destekleyici bir etkiye sahiptir. Dil bilgisinin ölçülmesi aktif becerilerde kendini gösterdiğinde yazma ve konuşmayla ilişkilendirilebilir.*”

Ö5: “Beceriler dil bilgisi temelli öğretilir. Daha çok yazma becerisiyle ilişkiliyken etkili bir dil bilgisi öğretimi, konuşma becerisiyle ilintilidir.”

Ö6: “Dil bilgisi dil öğretiminde amaç değil, araçtır. Yani dört temel dil becerisinin gelişmesi için dil bilgisinden yararlanılmaktadır. Dil bilgisi öğretimi en çok konuşma ve yazma becerisiyle ilişkilidir.”

Ö7: “Dil bilgisi öğretimi becerilerden ayrı düşünülemez. Her becerinin içinde dil bilgisi mutlaka vardır. Ancak dil bilgisine ayrıca önem verilmeli. İlk etapta dil bilgisi okuma becerisiyle birlikte verilmeli; dinleme, konuşma ve yazma becerileri daha sonra ele alınmalıdır.”

Ö8: “Bu durumda öğrencinin ihtiyacına odaklanıyorum. Öğrencinin ihtiyacı dinlediğini anlama ve konuşma noktasında yeterlik kazanmaksa konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik dil bilgisi çalışmaları yapılmalıdır. Lisans okuyacak öğrenciler için okuma, yüksek lisans ve doktora öğrencileri için yazma becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmelidir.”

Ö9: “A1 seviyesinde bazen öğrenciler duydukları bir cümleyi ezberleyip iletişime geçebiliyor ve konuşabilir. Bu durumda kullandığı dil bilgisi kuralını bilmeden kullanmış oluyor. Dolayısıyla özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yazma becerisinde kullanmak üzere dil bilgisi kurallarına hâkim olması gerekir.”

Ö10: “Özellikle A1 ve A2 seviyelerinde metinler aracıyla dinleme ve konuşma, ileri seviyelere doğru akademik dille birlikte okuma ve yazma ağırlıklı dil bilgisi öğretiminin uygun olduğunu düşünüyorum.”

Öğreticiler, dil bilgisi öğretimiyle beceriler arasındaki ilişkinin öğretmenler açısından önemine ilişkin benzer cevaplar vermişlerdir. Tüm öğretmenler dil bilgisi öğretiminin becerilerle mutlaka ilişkilendirmesi yönünde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ö1 ve Ö5 kodlu öğretici, dil bilgisinin en çok yazma becerisiyle ilişkili olduğunu dile getirirken Ö4 ve Ö6 kodlu öğretmenler özellikle üretim noktasında yazma ve konuşma becerisiyle ilgisine dikkat çekmişlerdir. Ö7 kodlu öğretici dil bilgisinin başlangıç seviyesinde okumayla ilişkisine vurgu yaparken Ö8 ve Ö9 kodlu öğretmenler bu durumun öğrencilerin akademik seviyesine göre değişkenlik gösterebileceğini ifade etmiş, ileri seviye dil bilgisi öğretiminde özellikle dil bilgisinin yazma becerisiyle ilişkisine değinmişlerdir. Ö9 kodlu öğretici ek olarak başlangıç seviye öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik temel seviye dil bilgisi kurallarını işlevden bağımsız ezbere kullanabildiklerini belirtmiş, öğrencilerin Türkçeyi hangi amaçla öğrenmek istediklerinin de beceri noktasında önemine vurgu yapmıştır. Ö10

kodlu öğretici ise, başlangıç seviyesinde dinleme ve konuşma, ileri seviyelerde akademik Türkçeyle beraber yazma ve okuma becerilerinin dil bilgisi öğretiminde ön planda olduğunu dile getirmiştir.

5.1.3.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“A1-A2 seviyesinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini işlevsel hâle getirmek için dil bilgisi çalışmaları önemli midir? Dil bilgisi öğretiminde geleneksel yaklaşımın hangi kurlarda daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “A1-A2 özellikle geleneksel yaklaşım için daha önemli. Çünkü alfabeyle başlıyoruz. Zamanlar, hâl ekleri bu kuralların hem geleneksel hem işlevsel olarak verilmesi gerekiyor.”

Ö2: “Elbette dil bilgisi olmadan sağlıklı iletişim kurmak zordur. Öğrenci tüm kelimeleri bilse de konuşmakta zorlanıyor. ‘Ben bu sabah yürümek’ gibi cümleler kurabiliyor. Dili işlevsel kullanamıyor. Bununla beraber kuralları bilse bile nasıl ve nerede kullanacağını bilmiyor. Dört temel dil becerisi bir bütündür.”

Ö3: “Evet. Geleneksel yaklaşım şekil bilgisinde her kurda etkilidir. Ancak ağırlıklı yaklaşım olarak tercih edilmemelidir. Aksi takdirde kurallara hâkim ama anlamayan ve anlatamayan öğrencilerle karşılaşılır.”

Ö4: “Kesinlikle önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü dil yalnızca söz varlığı ve söz diziminden oluşmamaktadır. Bu yapıların anlamsal biçimde bir araya gelmesinde dil bilgisine ihtiyaç vardır.”

Ö5: “A2 kurunun 2.yarisından itibaren özellikle ve B1 ve B2’de geleneksel yaklaşımın daha etkili olduğunu düşünüyorum. A1 ve A2’de daha çok bağlama ve sezdirmeye yönelik etkinliklerin önemli olduğunu bu yüzden yapıyı, kuralı örnekleyen metinlere, örneklere sıkça yer verilmesini önemli buluyorum.”

Ö6: “Evet, önemlidir. Çünkü öğrendikleri kelimeleri kullanmayı, onları birleştirip cümle, paragraf üretmeyi dil bilgisi sayesinde yapıyorlar. Geleneksel yaklaşım C1 düzeyinde kullanılabilir. Çünkü bu seviyede öğrenci diğer yapıları öğrendiği için geleneksel yaklaşımla öğrenmeye açık hâle gelir.”

Ö7: “Geleneksel yaklaşımın C1 seviyesinde daha çok etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik dil bilgisi çalışmasının yapılmasını önemli

buluyorum. Olabildiğince gelenekselden uzak durmaya çalışıyorum. Bağlamda konuyu anladiysa benim için geri kalan işin matematiği oluyor.”

Ö8: “Öğrencilerin bir kısmı kendi ülkelerinde geleneksel eğitimle öğrenim sürmüşlerdir. Bizden de bu şekilde bir eğitim görmek istemektedirler. A1-A2’de öğrenciye zaman konusyla ilgili bir tablo veriyorum ve onu ezberlemesini istiyorum. Özellikle başlangıç seviyesinde geleneksel çalışmalara yer veriyorum.”

Ö9: “ Sınıfın yaş ve eğitim seviyesi yaptığım dil bilgisi çalışmalarını etkiliyor. Küçük yaş gruplarında geleneksele başvuramayabiliriz ancak biz üst düzey üretim beklediğimiz öğrenci profilimizi oluşturan kişilere ders veriyoruz. Sezdirme yaptıktan sonra geleneksele mutlaka başvuruyoruz. Bunu da en çok başlangıç seviyesinde yapıyoruz.”

Ö10: “Kitapların yetersiz olduğu kısımlar var. Bu yüzden yapılacak olan ek çalışmaların çok önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle iyelik ve isim tamlaması konularında geleneksel yaklaşım ön plana çıkıyor.”

Öğreticiler sorulan soru kapsamında değişiklik gösteren cevaplar vermişleridir. Ö1,Ö8 ve Ö10 kodlu öğretmenler dil bilgisi çalışmalarında geleneksel yaklaşımı özellikle başlangıç seviyesinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö3 ve Ö9 kodlu öğretici hemen her seviyede geleneksel yaklaşıma başvurduklarını açıklamışlar, bunun sebebini ise dil bilgisi öğretiminde ‘üst düzey beklenti’ olması yönünde ifade etmişlerdir. Ö8 ve Ö9 kodlu öğretmenler dil bilgisi çalışmalarında sınıfın yaş ve eğitim seviyesinin önemine vurgu yapmışlar, özellikle küçük yaş gruplarında geleneksel eğitimin yetersiz kalacağı yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Ayrıca Ö8 kodlu öğretici, birçok öğrencinin kendi ülkesinde geleneksel anlayışa dayalı eğitim görmesinden kaynaklı alıştığı sistemin dışına çıkamama eğilimi gösterdiklerini, buna bağlı olarak Türkiye’de bulunan öğretmenlerden de aynı sistemi beklediklerini ifade etmiştir. Dil bilgisi çalışmalarına yönelik Ö2 ve Ö4 kodlu öğretici, dilin sadece söz varlığı ve söz diziminden oluşmadığı yönünde düşüncelerini dile getirirken dil bilgisi kurallarıyla beraber yapısal bilgiyi içeren çalışmaların da söz varlığı ve söz dizimi kapsamında etkinlikler aracılığıyla verilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem, “Öğreticilerin dil bilgisi öğretiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda belirttiğimiz bu alt problem için sorulan sorulara ve cevaplarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.4.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Dil bilgisi öğretiminin en temel sorunları nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Bir beceri olarak kabul edilmemesi.”

Ö2: “Sadece kuralları yazmak, örnek cümleler kurmak verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaz. Görsel-işitsel malzemeler kullanmak; dramadan, bilgisayar destekli görsellerden, şarkılardan, filmlerden faydalanmak verimi arttıracaktır.”

Ö3: “Anlamdan ve bağlamdan kopuk, terim ağırlıklı öğretim süreci.”

Ö4: “Anlamın değil, yapının ön plana çıkartılması. Gramerin dört beceriyle bağının yok sayılması.”

Ö5: “Her dilin kendine has yapısının, varlığının dillerin farklılığının öğrenciler tarafından fark edilmesi ve kabul edilmesinin zorluğu. Bir de öğrencilerin yapılarda mantık ve nedensellik aramaları dil bilgisi öğretimini zorlaştırıyor.”

Ö6: “En temel sorun öğretmenlerin yapıları Türk öğrencilere anlatır gibi anlatması ve sadece dil bilgisine yönelik kitapların olmasıdır.”

Ö7: “Dil bilgisi öğretiminde görsel ve işitsel kaynakların az olması.”

Ö8: “Dil bilgisi konularının anlaşılmasının güç olması ve zaman alması.”

Ö9: “Kaynak başlıca sebeplerden bir tanesi. Bu işle ilgilenen hocalarımız genellikle teori kısmında çalışıyorlar ama bizim ihtiyacımız olan materyal.”

Ö10: “Etkinlik destekli materyal kullanımının az olması.”

Dil bilgisi öğretiminin en temel sorunlarının ne olduğu sorusunun sorulduğu cevaplara ilişkin öğretmenler, genel olarak dil bilgisinin anlamdan ve bağlamdan uzak sadece yapının ön plana alınarak terim ağırlıklı bir öğretimin yapılmasını ifade etmişlerdir. Ö2, Ö7, Ö9, Ö10 kodlu öğretmenler görsel-işitsel etkinlik destekli zengin materyal ve kaynak içeriğinin yoksunluğunu sorun olarak belirtmişlerdir. Ö1 kodlu öğretici, ‘dil bilgisi’nin bir beceri olarak kabul edilmemesinin sorun oluşturduğuna dikkat çekerken Ö4 kodlu öğretici, dil bilgisinin becerilerden bağımsız şekilde verilmesini en temel sorunlardan olduğu görüşünü dile getirmiştir. Ö5 kodlu öğretici, öğrencilerin bildikleri dillerle Türkçe yapılarını kıyaslamaları sonucunda ortaya çıkan sorunun üzerinde durmuş, öğrencilerin dilde her zaman nedensellik ve mantık aramalarının dil bilgisi öğretimini de zorlaştırdığını ifade

etmiştir. Ö6 kodlu öğretici, öğretici sorununa değinerek öğreticinin yabancılara, Türkçe dil bilgisi kurallarını, Türk öğrencilere anlatır gibi anlatması olduğunu söylemiştir. Ö8 kodlu öğretici, Türkçe dil bilgisi yapılarının anlaşılmasının zor olduğu belirtmiş, Ö9 kodlu öğretici ise, alanda çalışan hocalara yönelik, Türkçenin çoğunlukla teori kısmına önem verdiklerinden ve bu doğrultuda çalışmalar, etkinlikler hazırladıklarından bahsetmiştir.

5.1.4.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Dil bilgisi konularında öğrencilerin en çok zorlandıkları konular nelerdir? Size göre bunun sebebi nedir?” sorusuna ilişkin öğreticilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: *“Hâl ekleri ve fiilimsiler. Çok ek var. Bu yüzden öğrenci özellikle hâl eklerini işlevsel öğrenmediyse zorluk çekiyor. Ekler cümledeki fonksiyonlarıyla beraber öğretilmeli.”*

Ö2: *“Kendi dillerinde var olmayan kuralları ve bazı ifadeleri anlatmak oldukça zor oluyor. Örneğin; ‘Akşam bir gibi gelirim.’ cümlesindeki gibi’nin görevlerini ifade etmek zor olabiliyor.”*

Ö3: *“Hâl ekleri ve isim tamlaması. Sonrasında isim tamlamasına bağlı olan fiilimsilerle tamlamalar kurulması.”*

Ö4: *“En fazla hâl eklerinde zorlanmaktadırlar. Çünkü her ekin anlamsal bir açıklaması bulunmamaktadır. Ayrıca farklı dillerde hâl eklerinin farklı kullanımının bulunması konunun özümsemesini zorlaştırmaktadır.”*

Ö5: *“Öğrencinin ana diline göre değişmekle birlikte özellikle hâl ekleri öğrencileri zorluyor.”*

Ö6: *“Hâl ekleridir. Hâl eklerinin fazla olması ve yeterli etkinlik yapılmaması öğrencilerin bu konuda kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açıyor.”*

Ö7: *“Belirtme eki ve isim tamlamalarında zorlandıklarını düşünüyorum. Bunun dil ailesindeki farklılıklardan ve kendi diline vâkıf olmamasından kaynaklandığını düşünüyorum.”*

Ö8: *“Bulunma ve yönelme ekinde zorlandıklarını düşünüyorum. Bazen C1 seviyesine gelmiş bir öğrenci bile ‘Nereye gidiyorsun?’ sorusuna karşılık ‘Hastanede gidiyorum.’ şeklinde cevap verebiliyor. Kendi anadilinde bulunma ve yönelme eki aynı olan öğrencilerde bu sorun kendini daha çok gösteriyor.”*

Ö9: “İyelik eklerinde sıkıntılar çıkıyor. Öğrenci ‘adı’ kelimesi yerine ‘adısı’ kullanabiliyor. Bu durumun eksik çalışmadan kaynaklandığını düşünüyorum

Ö10: “Bizim ‘durum ekleri’ olarak adlandırdığımız ekler farklı dillerde farklı şekillerde adlandırılıyor. Biz ‘yakınlaşmak’ dediğimiz zaman yani bir şeye yakınlaşmayı anlatmak için ‘-a, -e’ eklerini kullanırken farklı dillerde ‘-dan, -den’ kullanılabiliyor. Bu farklılıktan dolayı zorlandığını düşünüyorum.”

Öğreticilere sorulan ‘dil bilgisi konularında öğrencilerin en çok zorlandıkları konular ve bunun sebebi’ soruları kapsamında öğretmenlerin benzer cevaplar verdiğini görüyoruz. Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 kodlu öğretmenler, öğrencilerin özellikle hâl eklerinde zorlandıklarını vurgulamışlardır. Ö1 kodlu öğretmen bunun sebebini, eklerin cümle içinde fonksiyonlarıyla birlikte öğrenilmemesi olarak belirtirken Ö4 kodlu öğretmen, eklerin anlamsal olarak bir karşılığının olmadığını bu yüzden zorlandığını gerekçe göstermiştir. Aynı zamanda Ö1 ve Ö3 kodlu öğretmenler, öğrencilerin fiilimsiler konusunda kafa karışıklığı yaşadıklarına değinerek bunun sebebini Türkçede yer alan eklerin fazlalığına bağlamışlardır. Ö2 ve Ö5 kodlu öğretmenler, ana diline değinerek öğrencilerin kendi dillerinde yer almayan veya Türkçe karşılığıyla farklı fonksiyonlara sahip eklerin yer aldığı ana dillerinde, öğrencilerin daha fazla zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Ö2 kodlu öğretmen, öğrencilerin kendi dillerinde yer almayan dil bilgisi konularında zorlandıklarına dikkat çekmiştir. Ö3 ve Ö7 kodlu öğretmen de öğrencilerin tamlamalar konusunda zorlandıklarını ileri sürerek bunun kendi dilleri iyi bilmemelerinden kaynaklanabileceği yönünde yorumda bulunmuşlardır. Ö6 kodlu öğretmen, hâl eklerinin sayıca farklı fiillerde kullanım fazlalığından kaynaklanan bir sorun neticesinde öğrencilerin zorlandıklarından bahsederken Ö10 kodlu öğretmen ise, diller arası yaşanan terminoloji farklılığından kaynaklanan soruna değinmiştir.

5.1.4.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde yer alan kazanımlara kitaplarda veya çeşitli materyallerde yer alan etkinlikler ne oranda uyuyor?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Her dil öğretim setinin kendine göre bir gramer sıralaması olsa da incelendiğinde çok büyük farklılıklar arz etmediklerini gördüm. Bir konu önce veya bir konu sonra DAOBM’nin kazanımlarını veriyor hepsi. Materyaller DAOBM ile örtüşüyor.

Ö2: “Kazanımlar ihtiyaçlara cevap verir niteliktedir. Bizim kullandığımız kaynaklar dil seviyelerine ve kazanım amaçlarına uygun.”

Ö3: “Buna nicel bir cevap vermek güç. Ancak elbette uygun etkinlikler var.”

Ö4: “Birçok çalışmada DAOBM kaynak alınmalıdır.”

Ö5: “Bu sorunun değerlendirmesinin kaynak bazında yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö6: “Kazanımları karşılayan etkinlikler elbette var ancak bunlar işlevsel etkinlikler değil.”

Ö7: “Özellikle ileri seviyelerde kazanımlarda yer alan maddelerin gerçeği yansıtmadığı düşünüyorum. Başlangıç seviyesi için de beklentinin gerçeği karşılamadığı düşüncesindeyim.”

Ö8: “Öğrenci profiline göre değişebilir. Bazı öğrenciler Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan kazanımlar için uygunken bazı öğrenciler uygun olmayabiliyor. Öğrencinin Türkçe ile ilgili olarak akademik geçmişinin, tecrübesinin önemli olduğunu düşünüyorum.”

Ö9: “Her dilin öğrenim süresi birbirinden çok farklı. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde aynı sürede bir çerçeve çiziyor. Böyle çalışmalar genellikle İngilizce bazlı ele alındığından daha zor olan başka diller için kazanımların gerçek dışı kaldığını görebiliyoruz.”

Ö10: “Alanımızda önemli görülen ve birçok TÖMER’de kullanılan bazı kitaplar Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni baz alarak etkinlikler ürettiklerini ortaya koyuyorlar. Gerek metinlerde gerek dil bilgisi yapılarının hiyerarşisine baktığımızda hepsi birbirinden farklı. Burada uyumsuzluk gün yüzüne çıkmış oluyor.”

Öğreticilerin, DAOBM’de yer alan kazanımlara kitaplarda veya çeşitli materyallerde yer alan etkinliklerin ne oranda uyduğu sorusuna verdikleri cevaplar çeşitlidir. Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö6 kodlu öğretmenler DAOBM’de yer alan kazanımların birçok kaynak ve materyalde karşılığının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ö5 kodlu öğretici, öğretmenlerin hangi kaynak ve materyalleri kullandığının bu noktada belirleyici olduğunun altını çizerken Ö6 kodlu öğretici kaynaklarda DAOBM’nin kazanımlarına uyum sağlayan ancak işlevsel olmayan birçok etkinliğin varlığına dikkat çekmiştir. Ö7 ve Ö9 kodlu öğretmenler kazanımların gerçekte örtüşmediğini ileri sürmüş, başka diller için geçerli sayılabilecek kazanımların Türkçeyle uygunluğu konusunda sorun oluşturabileceğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca Ö9 kodlu öğretici, her dilin farklı öğrenme süresi olduğuna değinerek tüm dillerin aynı süre ve aynı kazanım

kapsamında değerlendirilmesinin sorun oluşturduğu yönünde fikrini ileri sürmüştür. Ö8 kodlu öğretici, DAOBM’de yer alan kazanımların uygunluğunun öğrenci seviyesi, geçmişi ve hazırbulunuşluk düzeyiyle ilişkili olduğunu, bu durumun öğrenciden öğrenciye değişebileceğini ifade etmiştir. Ö10 kodlu öğretici ise, kaynak olarak kullanılan kitap ve materyallerin yayınevlerinin belirttiğinin aksine, kitaplardaki etkinliklerle DAOBM’de yer alan kazanımların örtüşmediği yönünde düşüncesini belirtmiştir.

5.1.4.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İşlevsel dil bilgisi etkinliklerini uygulamanın her bir kur için ayrılan süre açısından yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: *“Dil bilgisi kurlar içinde yetişiyor. Süre sıkıntısı hiç yaşamadım.”*

Ö2: *“Bazı konularda etkinlikler için ayrılan süre yeterli fakat bazı konularda yeterli gelmiyor. Bu öğrencilerin seviyelerine ve hazırbulunuşluklarına göre değişiyor.”*

Ö3: *“Öğreticinin zamanı iyi kullanarak rahatlıkla vaktinde tamamlayabileceği bir süresinin olduğunu düşünüyorum.”*

Ö4: *“A1 seviyesinin süresi arttırılabilir. Onun dışında süre yeterli olmaktadır.”*

Ö5: *“Ünite boyunca ele alınan yapının kavranması için etkinliklerin ayrılan süre önemlidir. Sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.”*

Ö6: *“Çalıştığım kurumda etkinlikler için yeterli süre verilmektedir.”*

Ö7: *“Bu durum anlattığımız konuya göre değişiklik gösterebiliyor. Örneğin, ‘adlaştırma’ konusunu anlatırken uzun zamana ihtiyaç duyuyoruz. Her konuya yaklaşık olarak birer hafta yer verildiğini düşünecek olursak bu konu için yeterli gelmiyor. Ancak ‘-ken’ grameri için bazen bir ders saati bile yeterli olabiliyor. Yani konu burada belirleyici oluyor.”*

Ö8: *“Konunun zorluk derecesine göre değişir bu durum. Zamanı bazen öne çekerek bazen de geriye atarak kendi planımıza göre inisiyatif kullanabiliyoruz.”*

Ö9: *“Kurumların uygulamış oldukları planlama da burada belirleyici olabilmekte. Ancak genellikle verilen süreyi yeterli buluyorum.”*

Ö10: *“Bazı TÖMER’ler dil bilgisini ayrı bir beceri olarak değerlendiriyor ve farklı bir günde 6 saat gibi bir zaman diliminde vermeye çalışıyorlar. Bu saat dilimi yetmediği taktirde*

sorunlar çıkabiliyor. Tam tersi zaman artığında da bu boşluğun doldurulması noktasında da yine sorunlar çıkabilmekte. Genel itibariyle zamanın yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Öğreticilere, işlevsel dil bilgisi etkinliklerini uygulamanın her bir kur için ayrılan süre açısından yeterliği hakkında düşünceleri benzerlik göstermektedir. Ö1, Ö3, Ö5, Ö6 ve Ö9 kodlu öğretmenler, soru kapsamında verilen süreyi yeterli bulduklarını dile getirmişlerdir. Ek olarak; Ö9 kodlu öğretici, kurumların uyguladığı planlamanın da bunda etkisi olduğunu belirtirken Ö2 kodlu öğretici, sürenin öğrencilerin seviyeleri ve hazırbulunuşluk durumlarında göre de değişebildiği yönünde düşüncesini ifade etmiştir. Ö4 kodlu öğretici, A1 seviyesinde konuların yoğunluğuna değinerek sürenin arttırılabileceğinin altını çizmiştir. Ö2, Ö7 ve Ö8 kodlu öğretmenler de verilen sürenin konu bağlamında değişebileceğinin üzerinde durmuşlardır. Ö7 kodlu öğretici, ‘adlaştırma’ gibi daha zor konular için daha uzun sürenin olması gerektiğini ancak ‘-ken’ dil bilgisi yapısını işlerken etkinliklere ayrılan sürenin daha kısa olabileceğini belirtmiştir. Ö10 kodlu öğretici ise, kurumların dil bilgisini ayrı bir beceri şeklinde farklı bir ders saati diliminde işlemesi sonucu, kimi zaman fazla ders saati kalabildiğini kimi zaman ise, sürenin yetmediğini söyleyerek dengesizliklerin oluşabildiğini ifade etmiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem “Dil bilgisi öğretiminin işlevsel hâle getirilmesinde öğretici yeterliği nasıl olmalıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda belirttiğimiz bu alt problem için sorulan sorulara ve cevaplarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.5.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İşlevsel dil bilgisinin etkinlikler kapsamında uygulanmasında en temel öğretici yeterlikleri nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Öncelikle öğretici grameri geleneksel olarak çok iyi bilmeli. Öğreticinin ek, kök, cümle bilgisi sağlamsa öğrenciye işlevsel olarak daha rahat aktarır.”

Ö2: “Konuya ve teknolojiye hâkim olmak avantajlı olacaktır.”

Ö3: “Öğrencinin aktif olmasını sağlayan öğretmenler olmalı.”

Ö4: “Gramer yapılarına vâkıf olmalı. Yapı ile kullanım ilişkisini kurabilmeli.”

Ö5: “Öğreticinin dil-kültür ilişkisini bilmesi, dilin inceliklerine hâkim olması gerekir.”

Ö6: “Etkinlik hazırlama ve bunları uygulama yeterliği olmalıdır.”

Ö7: “Öğreticilerin ana dili Türkçe olan öğrencilere Türkçe öğrettiğinden farklı bir yol izlemesi gerektiğinin farkında olması gerekir.”

Ö8: “Öğreticinin hazırbulunuşluk, tecrübe ve konuya hâkimiyet konusunda yeterliğinin olması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö9: “Birinci yeterlik öğretmen dil bilgisine hâkim olması. Hepimiz Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerinden mezun olduk. Yabancı dilde mezun olan bir öğreticinin bu işi yapıyor olması yeterlik noktasında sıkıntılara yol açacaktır.”

Ö10: “Öğretici ilk önce kendi ana dilini, dil bilgisi yapısını iyi bilmeli. İkinci olarak, tecrübenin önemli olduğunu düşünüyorum. Üçüncüsü ise, temel seviyede de olsa bir yabancı dile hâkim olması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğreticilere sorulan işlevsel dil bilgisinin etkinlikler kapsamında uygulanmasında en temel öğretici yeterlikleri ne olduğu sorusuna verilen cevaplar çeşitlidir. Ö1, Ö4, Ö9 ve Ö10 kodlu öğretmenler genel olarak öğreticinin dil bilgisi konularına hâkim olması yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir. Ek olarak; Ö4 kodlu öğretici, öğreticinin yapı ile kullanım ilişkisini arasındaki bağlantıyı iyi bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö2 kodlu öğretici, öğreticinin teknoloji ile arasındaki bağın güçlü olması yeterliğine değinirken Ö3 kodlu öğretici, öğrencinin etkin olacağı öğrenme ortamlarının hazırlanmasının önemine dikkat çekmiştir. Ö5 kodlu öğretici dil-kültür ilişkisinin bilinmesi yeterliğinin altını çizmiş, Ö6 kodlu öğretici ise, etkinlik hazırlama ve uygulamanın önemini belirtmiştir. Ö7 kodlu öğretici, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, ana dili eğitimden farklı olduğunu dolayısıyla farklı yöntem ve metotların uygulanması gerektiğini dile getirirken Ö8 kodlu öğretici, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin eğitimi olumlu etkilediğinden bahsetmiş, Ö9 kodlu öğretici, buna istinaden farklı meslek gruplarından veya yabancı dil bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin, genellikle eğitimi olumsuz yönde etkilendiğini, bazı konularda yetersizliklere sebep olduklarını vurgulamıştır. Ö10 kodlu öğretici, farklı olarak bir dil öğreticisinin temel seviyede de olsa ana dili dışında başka bir yabancı dili bilmesi gerekliliğinin önemi dile getirerek öğretmenlerin yeterliği noktasında bunun gerekli olduğunu ifade etmiştir.

5.1.5.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Dil bilgisi öğretimini işlevsel hâle getirmek için içerik üretiyor musunuz? Ürettiyorsanız nasıl içerikler hazırlıyorsunuz.” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: *“İçerik hazırlarken çalışma kâğıtları, kısa video kesitleri ve şarkılardan faydalaniyorum.”*

Ö2: *“Elbette. Görsel-işitsel malzemelerle anlamayı kolaylaştırıyoruz. Farklı metinler kullanmak da faydalı oluyor. Duyulan geçmiş zaman anlatırken masal metni kullanmak gibi.”*

Ö3: *“Evet. Günlük hayattaki dil içeriklerini kullanarak etkinlikler, metinler vs. hazırlıyorum.”*

Ö4: *“İşlevsel gramer için hem akademik ders kitapları hem de bireysel etkinlikler ürettim. Üretimde özellikle etkinliklerin seviyeye uygun olmasına, diğer becerileri desteklemesine ve anlamsal olmasına dikkat ediyorum.”*

Ö5: *“Günlük hayatta karşıma çıkan reklamlar, iş ilanları, anonslar gibi şeylerden ilham alarak benzer uygulamalar yapıyorum.”*

Ö6: *“Evet, üretiyorum. Diyaloglarda boşluk doldurma şeklinde içerikler üretiyorum. Böylece öğrenciler ilgili konuyu daha iyi öğreniyorlar.”*

Ö7: *“İlk başladığımız yıllarda konuyla alakalı power point sunuları, küçük kısa videolar hazırladık. İlerleyen yıllarda çalışma arkadaşlarımdan katkısıyla da belli bir birikime ulaştık. Zaman zaman bunlardan faydalaniyorum.”*

Ö8: *“Başlangıç seviyesinde öğrenciler yeni olduğu için biraz daha pratik olmak amacıyla alfabe, sesletim ile ilgili sunum hazırlıyorum. Böylece resimler aracılığıyla hem kelime öğreniyorlar hem de telaffuz sorunu üzerine çözüm üretmiş oluyorum.”*

Ö9: *“Etkinliklerle Türkçe öğretiminin yapıldığı kaynaklardan destek almaya çalışıyorum. Son zamanlarda en çok şarkılardan ve filmlerden faydalaniyorum. Öğrenci öğrendiği bir dil bilgisi kuralını müzik eşliğinde duyduğunda keyif alıyor.”*

Ö10: *“Bizim kullandığımız ders kitabımızda bulunan örnek cümleler genellikle karışık bir şekilde veriliyor. Örneğin, ‘-mak üzere’ yapısı kitabımızda kategorize edilmediğini görmekteyiz. Öğrenciye en temel fonksiyonu ‘-mak için’ yapısıyla aynı görevde kullanılabileceğini ifade ediyoruz. Ancak bu yeterli gelmiyor. Dolayısıyla farklı ders kitaplarına da ihtiyaç hissediyorum. Ayrıca kendi ders notlarımı da hazırlıyorum.”*

Öğreticilere sorulan dil bilgisi öğretimini işlevsel hâle getirmek için içerik üretme ile ilgili sorulara ilişkin cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Ö1, Ö2, Ö7 ve Ö8 kodlu öğretmenler, genellikle görsel-işitsel materyal ve kaynaklardan yararlandıklarını, sunum hazırladıklarını, videolar aracılığıyla hem sesletim hem de telaffuz çalışmalarına yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Ö1 ve Ö9 kodlu öğretmenler, şarkılardan ve filmlerden de yararlandıklarını açıklarken Ö2 kodlu öğretici, bazı dil bilgisi kurallarını daha kalıcı hâle getirmek için farklı türde metinlere yer vererek metin içinde o dil bilgisine ait kurala bolca maruz kalmalarını sağladığını ifade etmiştir. Ö3, Ö5 ve Ö6 kodlu öğretmenler, özellikle günlük hayatta karşılaşılabilecek durumlar ve olaylar karşısında öğrencilerin sosyal ilişkilerinin ve kendini ifade etme becerilerinin gelişmesi için diyaloglara yer verdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca Ö5 kodlu öğretici, iş ilanları, anonslar ve reklamlar gibi günlük hayatta karşımıza çıkan dikkat çekici ve akılda kalıcı uygulamalar ve etkinliklerin yapılmasını doğru bulduğunu açıklamıştır. Ek olarak; Ö8 kodlu öğretici resimler aracılığıyla işlevsel kelime öğretiminin de önemine dikkat çekmiştir. Ö10 kodlu öğretici ise, kaynak kitaplarda yer alan karışıklığa değinerek özellikle yapıların fonksiyonlarının eksik ve dağınık verilmesinden kaynaklanan sorunu çözmek ve öğretimi daha işlevsel hâle getirmek için kendi ders notlarını hazırladığını ifade etmiştir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem “Dil bilgisi öğretiminde geri bildirimle yönelik öğretici görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda belirttiğimiz bu alt problem için sorulan sorulara ve cevaplarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1.6.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İşlevsel dil bilgisi etkinliklerini uygulama sonrasında öğreticinin geri bildirimi olmalı mı? Nasıl olmalı?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Öğrencinin doğru kullanımı pekiştirilmeli, yanlış kullanımı düzeltilmelidir.”

Ö2: “Elbette geri bildirim olmalıdır. Geri bildirimler küçük ara sınavlarla alınabilir. Bu sınavlar öğrenciyi güdüleyecektir.”

Ö3: “Kesinlikle olmalı. Öğrencinin kendi hatasını fark etmesi sağlanabilir. Direkt olarak da düzeltme yapılabilir.”

Ö4: “Öğretici, öğrencilerden yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerle geri bildirim alabilir.”

Ö5: “Konuşma ve yazma becerilerinde bireysel dönütler, anlama ve dinleme etkinliklerinde yazılı düzeltmeler uygun olabilir.”

Ö6: “Tabi ki olmalı. Öğrencilerle tek tek ilgilenerek yanlışlar da tahtada gösterilerek geri bildirim verilmelidir.”

Ö7: “İster gelenekse ister işlevsel olsun bir dil bilgisi konusuna ait etkinlik yapılmışsa öğrenciye mutlaka anında geri bildirim verilmeli. Yanlış aktarma olma durumlarına karşın her beceriden sonra anında geri bildirim verilmeli.”

Ö8: “Beceriye göre geri bildirim değişebilir. Örneğin, öğrencilere okuma parçasının bir paragrafını okuttuktan sonra kendim doğru okuyarak geri bildirim sağlıyorum. Sıkıntılı bir telaffuz gördüğümde anında müdahale ediyorum.”

Ö9: “Konuşma becerisiyle ilgili olarak öğrenci konuşurken onun sesini kaydediyorum. O konuşurken ona müdahale etmiyorum, notumu alıyorum. Daha sonra öğrenciye nasıl konuştuğunu dinleterek ve aldığım notlardan faydalanarak geri bildirim yapıyorum.”

Ö10: “Okuma ve konuşmada anında geri bildirim, yazmada da gecikmeli geri bildirim yapıyorum. Sınıf tahtasına öğrencinin yazma etkinliğini yansıtarak sınıfta bulunan diğer öğrencilerin de aynı hataları görmelerini sağlıyorum. Yazma becerisi iyi olan bir öğrenciden de yine diğer öğrenciler nasıl yazmaları gerektiğini öğreniyorlar.”

Öğreticilere sorulan soru kapsamında tüm öğretmenlerin, öğrencilere geri bildirimin yapılması konusunda hemfikir olduklarını görüyoruz. Ö2 kodlu öğretmen geri bildirimi sınavlar aracılığıyla sağladığını açıklarken Ö4 kodlu öğretmen özellikle konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikler yoluyla geri bildirim sağladığını ifade etmiştir. Ö5 kodlu öğretmen, konuşma ve yazma becerilerinde öğrencilere kişisel olarak verilen dönütün işlevsel olabileceğini belirtmiş, okuma ve dinleme etkinliklerinde yazılı dönütlerin faydalı olabileceği yönünde düşüncesini dile getirmiştir. Ö6 kodlu öğretmen, öğrenci hatalarının tahtada tek tek gösterilmesi üzerinde dururken Ö10 kodlu öğretmen öğrencilerin yazmış olduğu yazma etkinliğini tahtaya yansıtma sonucunda diğer öğrencilerin de kendinde olmayan ancak arkadaşında olan hatayı fark etmelerini sağlayarak geri bildirim verdiğini açıklamıştır. Ayrıca yazma becerisinde kendini geliştirmiş öğrencilerinde bu sayede diğer arkadaşlarına örnek teşkil ettiğinin üzerinde durmuştur. Ö7 kodlu öğretmen, geri bildirimin mutlaka anında yapılması gerektiği üzerine durmuş, bu sayede yanlış öğrenmelerin önüne

geçilebileceğinin altını çizmiştir. Ö8 kodlu öğretici de geri bildirimin beceriden beceriye değişebildiğini, yazma becerisinde gecikmeli ancak diğer becerilerde anında geri bildirim yapılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Ö9 kodlu öğretici ise, özellikle konuşma becerisine yönelik ses kaydı yaptığını, hatta başlangıç seviyesinde öğrencilerin yaptıkları konuşmaların kaydını sakladığını, C1 seviyesine geldiklerinde bu kayıtları dinlettiğini belirterek öğrencilerin kendi gelişim düzeylerini görmelerini sağladığını ve bu durumun onları motive ettiğini ifade etmiştir.

5.1.6.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“Becerilerin kazanımına yönelik uygulanan işlevsel dil bilgisi etkinliklerinde öğrenci performanslarını gösteren bir dosya tutuyor musunuz? Öğrencilerin gelişimlerini takip ediyor musunuz?” sorusuna ilişkin öğreticilerin verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ö1: “Öğrencilerin gelişimlerini özellikle yazma dersinde dosya hazırlayarak takip etmek daha kolay. Diğer becerilerde dosya tutmuyorum.”

Ö2: “Sınıf ortamı kalabalık olduğunda dosya tutmak oldukça zor oluyor. Az sayıda öğrenci olduğunda dosya tutulabilir. Gelişimleri sınıf içi diyaloglarla takip ediyoruz.”

Ö3: “Evet, öğrencilerin gelişimlerini takip ediyorum ancak bir dosya tutmuyorum. Bunda öğrenci sayısının az olmasının etkisi var. Yâni hâkim olunamayacak bir öğretim süreci söz konusu olmuyor.”

Ö4: “Etkinliği uyguladıktan sonra öğrencilerin tutum ve yorumlarına göre etkinliği yeniliyorum.”

Ö5: “Kalabalık gruplarda zor bir sistem olduğu için maalesef tutmuyoruz.”

Ö6: “Evet, tutuyorum. Öğrencilere dağıttığım etkinliklerin fotokopisini çekip öğrencinin adının yazılı olduğu dosyaya koyuyorum.”

Ö7: “Her kurun sonunda uygulanan sınavların sonuçlarıyla gelişimleri takip ediliyor. Bunun haricinde tuttuğumuz bir öğrenci dosyası yok.”

Ö8: “Yazma becerisi kapsamında her yazdırdığım konu için öğrencinin kendisinin bir dosya oluşturmasını istiyorum. A1’den C1’e kadar nasıl bir gelişim gösterdiğini öğrenci görmüş oluyor.”

Ö9: “Öğrenciler A1 seviyesinde ilk kez diyalog yapacaklarında onları kameraya çekiyorum. En son C1 seviyesinde mezun olmalarına bir ay kala o diyalogu onlara seyrettiriyorum. Öğrenciler nereden nereye gelmiş olduklarını görüyorlar.”

Ö10: “Özellikle bir dosya tutmuyorum. Ancak her hafta hazırladığım ve uyguladığım ara sınavlarla öğrenciler kendilerinin hangi seviyede olduklarını görüyorlar.”

Öğreticilere sorulan becerilerin kazanımına yönelik uygulanan işlevsel dil bilgisi etkinliklerinde öğrenci performanslarını, gelişimlerini gösteren bir dosya tutup tutmadıkları sorusuna verdikleri cevaplar benzerlik göstermektedir. Birçok öğretici özellikle bir dosya tutmadığını ancak farklı şekillerde öğrencilerin gelişimlerini takip ettiklerini açıklamışlardır. Ö1 ve Ö8 kodlu öğretmenler, yazma becerisine yönelik öğrencilerin A1 seviyesinden başlayarak gelişimlerini gösteren bir dosya tuttuklarını böylece öğrencilerin kendini değerlendirme imkânına sahip olabileceğini belirtirken Ö6 kodlu öğretici, öğrencilere vermiş olduğu etkinliklerin fotokopilerini çekip dosyalama yoluyla gelişimlerini takip ettiğini ifade etmiştir. Ö2 kodlu öğretici, öğrencilerin özellikle konuşma becerisine ilişkin hazırladıkları diyalogları gözlemleyerek gelişimlerini takip ettiğine dikkat çekerken Ö9 kodlu öğretici, öğrencilerin başlangıç seviyesinde hazırladıkları ilk diyalogları kameraya çektiğini, mezun olmadan önce de bu videoları seyrettirdiğini söylemiş, böylece öğrencilerin gelişimlerini gösteren somut bir verinin oluştuğunu belirtmiştir. Ö7 ve Ö10 kodlu öğretmenler, öğrencilerin sınav sonucunda aldıkları verilerin, gelişim noktasında nereden nereye geldiklerini gösterdiğinin altını çizmiş özellikle bir dosya tutmadıklarını dile getirmişlerdir.

5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

5.2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci alt problem “Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler kapsamında aynı konularda hazırlanmış etkinliklerden hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerden elde edilen veriler incelenip analiz edilmiştir. Öğreticilerden elde edilen verilere uygun kodlar oluşturulmuştur. Kodların yorumlanmasında görüşme formundan alıntılar yapılmış, bunun sonucunda ortaya çıkan frekans ve yüzdelik değerlerine

yer verilmiştir. Aşağıda belirttiğimiz bu alt problem için etkinliklere ve açıklamalarına ilişkin bulgulardır.

1-

A)

Aşağıdaki cümlelerde bulunan hâl eklerinin türlerini yazınız.

Cümle

Tür

Sınıfımızda defterler var

Ahmet müzeyi boyuyor.

Telefon numaranı Ayşe'den aldım.

Bana doğru söylemiyorsun.

Bu okulu çok seviyorum.

Sema'ya evi göster.

Annem bugün işte.

B)

Aşağıdaki cümlelerdeki hataları bulun. Doğrusuyla yeniden yazın.

1- Bu çantaya kardeşime veriyorum.

2- Kitabımdan ödevime okuyorum.

3- Ailemi mail gönderiyorum.

4- Meyveye nereden alıyorsun?

5- Bu tarzı çok hoşlanıyorum.

6- Portakal suyu kim istiyor?

7- Kütüphaneyi hafta sonu gidiyor

8- Pop müziğe hoşlanıyorum

9- Kime bekliyorsunuz?

10- Nereyi gidiyorsunuz?

Hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 1’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.1

“Etkinlik 1’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 1’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	30
B	70

Tabloya baktığımızda öğretmenlerin %30’u ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin, %70’i ise ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.2

Etkinlik 1’de Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(B)	Yapılarının bağlam içinde kullanımı	5	46
	Terminolojik ifadelerle yer verme	3	27
(A)	Doğru olanı görme, hatırlama	3	27

Tablo incelendiğinde, etkinlik 1’de yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri kapsamında; öğretmenlerin 5’i (%46) ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin dil bilgisi yapılarının bağlam içinde kullanılabilir olmasından daha işlevsel bulmuşlardır. Öğreticilerin 3’ü (%27) ise, ‘A’ seçeneğindeki etkinlikte öğrencilerin daha fazla terminolojik bilgiye sahip olması gerektiği ancak buna gerek olmadığı şeklindeki görüşlerini ifade etmişler ve bu yüzden ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin 3’ü (%27), doğru olanı görmenin ve buna bağlı hatırlamanın önemine değinerek ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Burada ‘B’ seçeneği daha işlevseldir. Çünkü öğrenciler bu tarz etkinliklerde hangi hâl ekini kullanmaları gerektiğini öğreniyorlar.”

Ö2: “ ‘B’ seçeneği daha işlevseldir. Cümlede dil bilgisi kuralları bağlam içinde verildiği için daha kalıcı öğrenme sağlanabilmekte.”

Ö3: “ ‘B’ seçeneği daha işlevseldir. Doğru cümle kurmayı öğrendiği için iletişimsel yönünü geliştirmeye uygun etkinliklerin daha işlevsel olduğunu düşünüyorum.”

Ö4: “İşlevsel dil bilgisi bakımında yabancı uyruklu öğrenciler için terminolojiden ziyade öğrencinin ilgili yapıyı becerilerde anlaması ve kullanması beklenir. Bu sebeple ‘A’ seçeneğinde yer alan etkinliğin ilgili yapının kullanımı bakımından bir artısı olmayacaktır. ‘B’ seçeneği daha işlevseldir.”

Ö5: “Yukarıdaki etkinliklerden ‘B’ seçeneğinden verilen etkinlik nispeten daha işlevsel görünmektedir. ‘A’ seçeneğinde verilen etkinlikte, doğrudan gramer terimi öğrenciden istenmektedir. Ancak dil bilgisi öğretiminde amaç terimlerin öğretimi değil, nerede ve nasıl kullanıldıklarıdır.”

Ö6: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha etkili olduğunu düşünüyorum. ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha çok dil bilgisi kurallarının yani dil bilgisi yapı sistemini kavratmaktayken ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin yapılabilmesi için zaten ‘A’ seçeneğindeki bilgiye de sahip olmak gerekir.”

Ö7: “Öğrencilerin hataları bulmalarının daha kolay olacağını düşünüyorum. Bu yüzden ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel buldum.”

Ö8: “Hâl ekleri veya diğer dil bilgisi etkinliklerinde öğrencinin doğru yerde doğru eki kullanabilmesinin, yanlış olanı görmesinden daha önemli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö9: “Öğrencinin hatayı veya hatalı olanı bilmesine gerek yoktur. ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö10: “Öğrencilerin yanlış görmeleri ve hatırlamaları, öğrenmelerini olumsuz etkileyecektir. Dolayısıyla ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

2-

A)

Aşağıdaki cümlelerde yer alan zarfların altını çiziniz ve türünü yazınız.

Örnek: Sınavımız yarın sabah 09.00’da başlıyor.
Zaman Zarfı

- 1- Otobüs şimdi hareket ediyor.
.....
- 2- Kadın sessizce sokakta ağlıyor.
.....
- 3- İki ay önce Türkiye’ye yerleşti.
.....
- 4- Buraya kadar nasıl geldin?
.....
- 5- Ödevini dikkatlice yap.
.....
- 6- Galiba birazdan öğretmenimiz gelecek.
.....

B)

Aşağıdaki altı çizili verilen ifadeler hangi sorunun cevabıdır? Üstlerine yazınız.

Örnek: Evinize ne zaman yerleştiniz?

Evime iki gün önce yerleştim.

- 1-
Doktor çok yavaş konuşuyor.
- 2-
Kar dün gecedan itibaren başladı.
- 3-
Seni görmek için geldim.
- 4-
Yolculuğumuz çok iyi geçti.
- 5-
Tiyatroya dün akşam gittik.
- 6-
Seni görmediğim için üzgünüm.

Hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 2’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.3

“Etkinlik 2’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 2’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	20
B	80

Tabloya baktığımızda öğretmenlerin %20’si ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin, %80’i ise ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.4

Etkinlik 2’de Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(B)	Kullanımın öğretimi	4	30
	Terminolojik ifadeler, kurallara yer verme	4	30
	Beceri geliştirmeye uygunluk	3	24
(A)	Kullanışlılık	1	8
	Zorluk derecesi	1	8

Tablo incelendiğinde, etkinlik 2’de yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretmen görüşleri kapsamında; öğretmenlerin 4’ü (%30), dil bilgisi öğretiminde yapıların nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağı yönünde öğretimin daha işlevsel olacağını düşündükleri ‘A’ seçeneğindeki etkinliği işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin 4’ü (%30) ise, ‘A’ seçeneğindeki etkinlikte öğrencilerin daha fazla terminolojik bilgiye sahip olması gerektiği ancak buna gerek olmadığı şeklindeki görüşlerini ifade etmişler ve bu yüzden ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 3’ü (%24) ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin beceri geliştirmeye uygun olduğu düşüncesiyle işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 1’i (%8), ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin öğretici tarafından daha kullanışlı olacağı düşüncesiyle bu etkinliğin daha işlevsel olduğu yönünde düşüncesini belirtmiştir. ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu düşünen 1 (%8) öğretmen

ise, ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin seviye üstü olduğu, öğrencilerin cevaplarken zorlanabileceği yönündeki düşüncesini dile getirmiştir. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Burada ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir. Çünkü bu tarz etkinlikler öğrenciye zarfları kullanmayı öğretiyor.”

Ö2: “ ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir. Bu etkinlik sınıf ortamında daha rahat kullanılabilir. ‘B’ seçeneğindeki zarfların altı çizilmeli; öğrenciye yol gösterilmeli.

Ö3: “‘B’ seçeneğindeki etkinlik konuşma becerisini geliştirmeye uygun ve işlevseldir. Gramer kuralını bilmek değil, kullanmak önemlidir.”

Ö4: “ ‘B’ seçeneğinde verilen etkinlik öğrencinin soruyu hangi ifadeye yönelik sorması gerektiği belirtilirse dil kullanımına yönelik işlevsel bir etkinlik elde edilmiş olur.”

Ö5: “ ‘A’ seçeneğindeki etkinlikte gramer terimi istendiğinden amacına uygun görünmemektedir. ‘B’ seçeneğindeki etkinlikte ise, öğrencinin zarfları yerinde kullanımı test edilmektedir.”

Ö6: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha uygundur. ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha mekanik bir ölçme değerlendirmedir. ‘B’ seçeneği, günlük hayatta kullanılan iletişim uygulamalarına ve bağlama, duruma uygunluğa göre düzenlenmiştir.”

Ö7: “ Soruyu oluşturmak öğrencinin yazma, düşünce kapasitesini artıracığından ‘B’ seçeneğindeki etkinliği daha işlevsel buluyorum.”

Ö8: “Dil bilgisi öğretiminde öğrencinin dil bilgisi kuralının adını bilmesinden veya türünü bilmesinden ziyade doğru yerde doğru şekilde kullanabilmesinin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö9: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin seviye üstü olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinliği daha işlevsel buluyorum.”

Ö10: “ ‘A’ seçeneğindeki etkinlik YADOT öğretiminde terimsel kalacaktır. Bunu YADOT’ta tercih etmeyiz. Türk öğrencilere uygun bir usuldür. ‘B’ seçeneğindeki etkinlik ise, konuşma ve yazma gibi üretici becerileri destekleyici niteliktedir.”

3-

A)

Aşağıdaki cümleleri birleştirin ve tek cümle hâlinde yazın. (-DAki)

Örnek: Arabada bir çocuk var. O çocuk çok yaramaz.

1- Kitabın arasında bir kalem var. O benim.

.....

2- TÖMER’de öğretmenler var. Onlar ders anlatıyorlar.

.....

3- Evde oturma odam var. Orada kitaplığım var

.....

4- Okulda öğretmenler var. Onlar İngilizce öğretiyorlar.

.....

5- Arka tarafta öğrenci var. O öğrenci bizim sınıfta.

.....

7- Arabadaki çocuk çok yaramaz.

.....

B)

Aşağıdaki cümlelerde ‘-DAki’ ekinin cümlede hangi türde kullanıldığını yazın.

Cümle

Tür

Yoldaki adamı tanıyor musun?

Arabadakini bana ver.

Bendeki notlar yeterli değil.

Ondakinden istiyorum.

Dolaptaki eşyaları yıkıyorum.

Sizdekinin rengi daha güzel.

Onlardakine bakın.

Şu evdeki odalar çok büyük.

Bunlardakini al, bana getir.

Öğreticilere hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 3’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.5

“Etkinlik 3’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 3’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	100
B	0

Tabloya baktığımızda, öğretmenlerin %100'ünün 'A' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.6

Etkinlik 3'te Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(A)	Kullanım alanlarının öğretimi	4	40
	Fonksiyonlarının öğretimi	3	30
	Terminolojik ifade kullanımı	2	20
	Beceri geliştirmeye uygunluk	1	10

Tablo incelendiğinde, etkinlik 3'te yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri kapsamında; Öğreticilerin 4'ü (%40), dil bilgisi öğretiminde yapıların nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağı yönünde öğretimin daha işlevsel olduğunu düşündükleri 'A' seçeneğindeki etkinliği işaretlemişlerdir. Öğreticilerin 3'ü (%30), dil bilgisi kural ve yapı öğretiminde fonksiyonların öğretimi noktasında daha işlevsel olduğunu düşündükleri 'A' seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğreticilerin 2'si (%20) ise, 'B' seçeneğindeki etkinlikte öğrencilerin daha fazla terminolojik bilgiye sahip olması gerektiği ancak buna gerek olmadığı şeklindeki görüşlerini ifade etmişler ve bu yüzden 'A' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin 1'i (%10) 'A' seçeneğindeki etkinliğin beceri geliştirmeye uygun olduğu düşüncesiyle işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: “ Burada 'A' etkinliği işlevseldir. Çünkü öğrenci ilgili ekin nasıl ve nerede kullanılması gerektiğini öğreniyor.”

Ö2: “ 'A' seçeneğinde verilen etkinlik daha işlevseldir. Bu etkinlikte kurallar günlük hayatta karşılaşılabilecek cümleler içinde verildiğinden hızlı, kalıcı, kolay öğrenme sağlanabilir.”

Ö3: “ A seçeneği -DAki ekinin adını terimsel olarak bilinmesine gerek duyulmayan ama cümledeki fonksiyonunu sezdiren işlevsel bir etkinlik olmuş.”

Ö4: “ 'A' seçeneğinde verilen etkinlik daha işlevseldir. Açıklama yani konu anlatımında işlevsel olabilir. Ancak dikkat edilirse iki ayrı cümle şeklinde verilen etkinlik maddelerinin Türkçede kullanım karşılığı yoktur.”

Ö5: “ 'A' seçeneğinde verilen etkinlik -ki ekinin cümledeki bağlama fonksiyonunu gösterdiğinden işleve yöneliktir.”

Ö6: “ ‘A’ etkinliği öğrenciye cümle içinde kelime öğretimi ve anlamlı bağlamlarda uygulama imkânı sunarken ‘B’ etkinliğinde daha çok dil bilgisi yapı sisteminin mekanik bir şekilde ölçülmesi söz konusudur. ‘A’ etkinliğinde aslında ‘B’ etkinliğindeki (temel, basit) kurallardan yola çıkılarak daha aşamalı bir ölçme değerlendirme veya öğrenileni pekiştirme söz konusudur.”

Ö7: “Sınıfta ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin daha başarılı olduğunu gözlemliyorum. ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö8: “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tür isimlerinin adındansa kullanım alanlarının ön plana çıkması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinliği daha işlevsel buldum.”

Ö9: “Öğrencinin gramer türünü ayırt etmesine gerek yok. ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö10: “ ‘A’ seçeneğindeki etkinlik, ikili basit yapıları göstermesinden ve yine üretici becerilerden olan konuşma ve yazma becerisini destekleyeceğinden daha uygun görölmüştür.”

4-

A)

Aşağıda cümlelerdeki ‘-an’ sıfat fiilini isimleştirerek yeniden yazınız.

Örnek: Oyun oynayan kedileri izliyor.

→ Oyun oynayanları izliyor.

1- Bana yardım eden adama teşekkür ediyorum.

.....

2- Sınavı kazanan öğrenciler karşımızdaki dairede oturuyor.

.....

3- Geride kalan kişilere yemek yok.

.....

4- Kırılan tabağı geri dönüşüm kutusuna attım.

.....

5- Çizilen sayfayı çöpe attım.

.....

B)

Aşağıda boş bırakılan yere cümledeki sıfat-fiil tipinin ne olduğunu yazın.

Kural: “Türkçede bir cümleyi alırız ve ana cümledeki ismin sıfatı yaparız. Bu işlem için özel ekler kullanırız, bu eklerle sıfat-fiil ekleri deriz. Bu tip cümlesel sıfatlarda, sıfatla ilişkili kişi özelliklerine göre yedi tip sıfat fiil cümlesi vardır” (Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi, 2019:12).

Cümle

Tip

Ödevini yapmayan kişiler kimler?

Şimdiki Zaman Sıfat Fiili

Sizin aldığınız sebzeler burada.

Bu bina, annesi olmayan çocuklar için ev olacak.

Aylık gelirim az, yetmiyor.
Yaralanmış insanlar için doktor çağırdım.

Alacağımız ev iki katlı.
Elleri kırılış adam çocuğu dövüyor.

Tükenmez kalemimi alabilir miyim?

Öğreticilere hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 4’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.7

“Etkinlik 4’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 4’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	100
B	0

Tabloya baktığımızda, öğretmenlerin %100'ünün 'A' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.8

Etkinlik 4'te Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(A)	Kural, yapı öğretimi	4	40
	Kullanım alanlarının öğretimi	2	20
	Fayda sağlaması	2	20
	Fonksiyonlarının öğretimi	1	10
	Seviyeye uygunluk	1	10

Tablo incelendiğinde, etkinlik 4'te yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri kapsamında; Öğreticilerin 4'ü (%40), dil bilgisi kural ve yapı öğretiminde daha işlevsel olduğunu düşündükleri 'A' seçeneğindeki etkinliği işaretlemişlerdir. Öğreticilerin 2'si (%20), dil bilgisi öğretiminde yapıların nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağı yönünde öğretimin daha işlevsel olacağını düşündükleri 'A' seçeneğindeki etkinliği işaretlemişlerdir. Öğreticilerin 2'si (%20) ise, 'A' seçeneğindeki etkinliğin daha faydalı olduğu düşüncesiyle bu etkinliğin daha işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Öğreticilerin 1'i (%10), dil bilgisi kural ve yapı öğretiminde fonksiyonların öğretimi noktasında daha işlevsel olduğunu düşündükleri 'A' seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğreticilerin 1'i (%10), 'A' seçeneğindeki etkinliği, öğrenci seviyesine uygun olduğu düşüncesiyle daha işlevsel bulmuşlardır. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Burada 'A' seçeneğinde verilen etkinlik daha işlevseldir. Çünkü öğrenciye ekin nasıl kullanılması gerektiğini öğretiyor.”

Ö2: “ 'A' seçeneğinde verilen etkinlik daha işlevseldir. Çünkü cümle içinde kural öğretimi daha kolay olacaktır.”

Ö3: “ 'A' seçeneği adlanmış sıfatın ne olduğunu bilmesinde ekin örnekteki kullanımına bakarak nasıl kullanılacağını sezdiği işlevsel bir örnek.”

Ö4: “ 'A' seçeneğinde verilen etkinlik kullanıma yönelik olduğu için daha işlevseldir.”

Ö5: “ 'A' seçeneğinde verilen etkinlikte sıfat-fül yapısının isimleştirilerek de kullanılabileceği cümlelerin bütününe darlaştırılması örneğiyle verilmiştir. Dolayısıyla -An ekinin iki farklı kullanımı gösterilmiştir. 'B' seçeneğinde verilen etkinlikte ise, öncelikle

gramer kuralıyla ilgili akademik bir açıkla yapılması belli bir amacı karşılamamaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için bu tarz açıklamalar manasız kalmaktadır. Ayrıca gramer teriminin istenmesi işlevsel değildir.”

Ö6: “ ‘A’ seçeneği daha çok dil ihtiyaçlarına, günlük veya bağlamsal kullanıma uygun olduğu için işlevseldir. ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha çok yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki öğreticilere veya Türkçe öğrendikten sonra dil alanında çalışacak kişilere yönelik dilin kullanımından ve bağlamdan ziyade teori, dil bilgisi yapıları merkezli bir etkinliktir.”

Ö7: “Eki ayırtmak öğrenci için daha etkili bir çalışma olacağından ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö8: “ ‘B’ seçeneğinde verilen etkinliğin seviyeye uygun olmadığını düşünüyorum. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö9: “Yabancı öğrenci dil bilgisi konularında etkin işlevini bilmelidir. Türünün ne olduğunu bilmesine gerek yoktur. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö10: “Sınıf içi uygulamalarda ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin öğrencinin hem daha çok hoşuna gideceğini hem de öğrenciye daha faydalı olacağını düşünüyorum.”

5-

A)

Aşağıdaki cümlelerde “dır” ve “dan beri” yapıları hangisinde doğru kullanılmıştır? Doğru ifadeyi işaretleyin.

1- Okan tatildir / tatilden beri bize gelmiyor.

2- Taksim’den beri / Taksim’dir koşuyoruz.

3- Üniversiteden beri / Üniversitedir arkadaşlarımla buluşuyoruz.

4- Berk konferanstan beri / konferanstır ders çalışıyor.

5- Nurhan ile geçen yıldan beri /geçen yıldır konuşmuyoruz.

6- Dokuzdan beri / Dokuzdur seni görmüyorum.

7- 31 Ağustos’tan beri / 31 Ağustos’tur evliyim.

B)

Aşağıya ‘-dan beri, -dır’ dil bilgisi kuralına göre cümle yazın.

1- 2019.....

2- Ekim.....

3- Yarın.....

4- Cumartesi.....

5- 45 dakika.....

6- Akşam.....

7- Beş yıl.....

Öğreticilere hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 5’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.9

“Etkinlik 5’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 5’te yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	40
B	60

Tabloya baktığımızda öğretmenlerin %40’ı ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin, %60’i ise ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.10

Etkinlik 5’te Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(B)	Beceri geliştirmeye uygunluk	4	31
	Cümle kurma	2	15
	Kural, yapı öğretimi	2	15
	Doğru olanı görme, hatırlama	1	8
(A)	Kural, yapı öğretimi	2	15
	Yanlış olanın tespiti	1	8
	Anlamsal ilişki kurma	1	8

Tablo incelendiğinde, etkinlik 5’te yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri kapsamında; öğretmenlerin 4’ü (%31) ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin beceri geliştirmeye uygun olduğu düşüncesiyle işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Öğreticilerin 2’si (%15), dil bilgisi kural ve yapı öğretiminde daha işlevsel olduğunu düşündükleri ‘B’ seçeneğindeki etkinliği işaretlemişlerdir. Öğreticilerin 2’si (%15) ise, cümle kurmanın öğrenci üzerinde olumlu etkiye sahip olacağı düşüncesiyle ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olacağı yönünde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğreticilerden 1’i (%8), ‘A’ seçeneğinde bulunan yanlış ifadenin öğrenci zihninde olumsuz etki bırakacağı düşüncesiyle ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. ‘A’ seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin 2’si (%15), dil bilgisi kural ve yapı öğretiminde daha işlevsel olduğunu düşündüklerinden bu seçenekteki etkinliği

işaretlemişlerdir. 1'i (%8), yanlış olanı görmenin doğruyu ayırt etmede önemli olduğuna değinmiş ve 'A' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu ifade etmiştir. 1'i (%8) ise, etkinliği anlamsal ilişki kurma açısından değerlendirmiş ve 'A' seçeneğinin daha işlevsel olduğunu dile getirmiştir. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: *“Burada ‘B’ seçeneğinde verilen etkinlik daha işlevseldir. Çünkü öğrenciden hem cümle kurması hem de yapıyı kullanması istenmektedir.”*

Ö2: *“‘B’ seçeneğinde verilen etkinlik daha işlevseldir. Yeni bir cümle kurma etkinliği öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılacaktır. Edilgen konumdan etken konuma geçen öğrenci dersten daha fazla keyif alacaktır.”*

Ö3: *“İkisi de yazma becerisi için işlevsel olabilir. Açıkçası ‘A’ seçeneğinde verilen etkinlik anlama sınavında, ‘B’ seçeneğinde verilen etkinlik ise, yazma sınavında kullanılabilecek bir etkinlik. Türleri farklı. B seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”*

Ö4: *“ Yabancı uyruklu öğrencilerin karıştırdığı iki yapıdır. ‘A’ seçeneğindeki etkinlik işlevsel, kullanıma uygun bir etkinlik.”*

Ö5: *“Bu etkinliklerin ikisi de işlevsel gramer öğretimi için aykırı görünmemektedir. Yalnızca ‘B’ etkinliği yazma becerisini daha fazla ölçmeye yöneliktir. İki örnekte de zaman yapılarının kullanımı ölçülmektedir. ‘A’ etkinliğinde cümlenin bütünü görülüp anlamın netlik kazanması sağlandığından daha işlevsel görünmektedir.”*

Ö6: *“ ‘B’ seçeneği daha çok zihinsel süreçlerin aktif edilerek kelime bilgisinin kullanılmasını gerekli kılan özellikle yazma becerisi olmakla birlikte konuşma becerisini de destekleyen bir etkinliktir.”*

Ö7: *“Doğru ifadeyi bulmak yanlış görmeyi sağlıyor. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”*

Ö8: *“Söz konusu iki dil bilgisi yapısının arasındaki farkların öğrenilmesi için ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olacağını düşünüyorum.”*

Ö9: *“Yanlış olanı olabildiğince az göstermeliyiz. Dolayısıyla ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”*

Ö10: *“ ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin yazma ve konuşma becerisi için daha faydalı olacağını düşünüyorum. ‘A’ seçeneğindeki etkinlik yanlış barındırması açısından olumsuz etki bırakabilir.”*

6-

A)

‘Fiil + -mak/ -mek iste- + -yor + kişi eki’ kuralını kullanın ve cümleler yazın.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

B)

Aşağıdaki cümlelerin fiillerini “-mak iste-” yapısıyla yeniden yazınız.

Örnek: Ben ödevimi yapayım.

Ben ödevimi yapmak istiyorum.

1- Biz, bu parkı gezelim.

.....

2- Ben de bu konferansta konuşayım.

.....

3- Birlikte bir şeyler yapalım.

.....

4- Eve erken geleyim.

.....

Öğreticilere hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 6’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.11

“Etkinlik 6’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 6’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	10
B	90

Tabloya baktığımızda, öğretmenlerin %10’u ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin, %90’ı ise ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.12

Etkinlik 6’da Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(B)	Yönlendirici olması	4	40
	Farklı yapıların öğrenimi	3	30
	Günlük dil ihtiyacına uygunluk	1	10
	Beceri geliştirmeye uygunluk	1	10
(A)	Günlük dil ihtiyacına uygunluk	1	10

Tablo incelendiğinde, etkinlik 6'da yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri kapsamında; öğretmenlerin 4'ü (%40), öğrencileri yönlendirmesi sebebiyle daha işlevsel olduğunu düşündükleri 'B' seçeneğindeki etkinliği işaretlemişlerdir. Öğreticilerin 3'ü (%30) ise, farklı yapıların öğreniminde daha etkili olabileceği düşüncesiyle 'B' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olacağı yönünde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğreticilerin 1'i (%10) 'B' seçeneğindeki etkinliğin beceri geliştirmeye uygun olduğu düşüncesiyle işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Öğreticilerden 1'i (%10), 'B' seçeneğindeki etkinliğin günlük hayatta kullanılan ve ihtiyaç duyulan gündelik dile uygunluğu sebebiyle bu seçeneğin daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. 'A' seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin 1'i (%10) ise, aynı sebebi göstererek günlük hayatta kullanılan ve ihtiyaç duyulan dile uygunluğundan bu seçeneğin daha işlevsel olduğunu ifade etmiştir. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: *"Burada 'B' etkinliği daha işlevseldir. Çünkü öğrenciyi günlük hayata daha hazırlayıcıdır."*

Ö2: *"Örnek bir cümle ile kural verildiğinden 'B' seçeneğindeki etkinlik daha işlevsel olacaktır. Sorularda ne istediğimizi açıkça ifade ettiğimizde aldığımız cevaplar sınıf ortamında hem öğrenciyi hem de öğreticiyi güdüleyecektir."*

Ö3: *"'B' etkinliği daha işlevseldir. 'B' seçeneğindeki etkinlikten hem anlam boyutunda hem yazma boyutunda faydalanılacaktır."*

Ö4: *"'B' seçeneğindeki etkinlikte bulunan dönüştürme etkinliği aynı anlamın farklı yapılarla sağlanabileceğini pekiştirmek bakımından oldukça işlevseldir. 'A' seçeneğinde yabancı öğrenci için ilk etapta anlaşılması zor bir yönerge vardır."*

Ö5: *"'B' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olması mevcut bir anlamın farklı bir şekilde ifadesinin gösterilmek istenmesindendir. 'A' seçeneğindeki etkinlik kullanıma yönelik olmasına rağmen öğrenciye yapının işlevi hakkında bir yol çizmediğinden işlevsellikten uzaklaşmıştır."*

Ö6: *"'A' seçeneğindeki etkinlik mekaniksellikten uzak, temel bilgi ve becerilerin ölçülmesini hedefleyen dil bilgisi yapılarının kısa, basit ifadeler içerisinde kullanılmasına imkân sunan günlük dil ihtiyaçlarına uygun daha işlevsel bir etkinliktir."*

Ö7: *"Cümle oluşturmaktansa hazır cümleyi şekillendirmek daha işlevsel olacağından 'B' seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir."*

Ö8: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinlikte olduğu gibi ‘-mak iste-’ yapısının istek kipiyle birlikte öğretilmesini işlevsel buluyorum.”

Ö9: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha yönlendirici. Bu yüzden ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö10: “Daha somut örnekler içermesi bakımından ‘B’ seçeneğindeki etkinlik işlevseldir. İlk örneğin de verilmesi kolaylaştırıcı olmuştur.”

7-

A)

Aşağıdaki boşlukları uygun iyelik ve hâl ekleriyle tamamlayınız.

Betül üniversite..... birinci sınıf.... okuyor. O İstanbul’.....Şişli’.....bir ev.....yaşıyor. Bura....ulaşım çok kolay. Her gün ev.... okul.... yürüyor. Bazen otobüs... biniyor. Okul.... çok iyi arkadaşları var. Arkadaşları çok yardımsever. Arkadaşları o..... yardım ediyor. O..... yalnız bırakmıyorlar. Kendisi....hiç yalnız hissetmiyor.

Arkadaşlarıyla hafta sonu spor....gidiyorlar. Bazen ev.... kalıyor, ev..... çıkmıyor. Arkadaşları ile film izliyorlar.

Romantik filmler..... hoşlanıyor. Dramatik filmler..... nefret ediyor. Bazen alışveriş.... çıkıyor. Sebze ve meyve alıyor. Meyve.....çok seviyor. Ev.... dönüyor ve internet.... giriyor. O çok sevecen. Herkes....çok seviyor.

B)

Aşağıdaki tabloyu hâl eki kurallarına göre doldurun.

KELİMELER araba defter silgi müze

Yalın hâli

Bulunma hâli

Belirtme hâli

Yönelme hâli

Ayrılma hâli

Öğreticilere hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 7’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.13

“Etkinlik 7’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 7’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	100
B	0

Tabloya baktığımızda, öğretmenlerin %100'ünün 'A' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.14

Etkinlik 7'de Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(A)	Yapıların bağlam içinde kullanımı	8	73
	Günlük dil ihtiyacına uygunluk	2	18
	Kullanım alanlarının öğretimi	1	9

Tablo incelendiğinde, etkinlik 7'de yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğula ilgili öğretici görüşleri kapsamında; öğretmenlerin 8'i (%73) 'A' seçeneğindeki etkinliğin dil bilgisi yapılarının bağlam içinde kullanılabilir olmasından daha işlevsel bulmuşlardır. Öğreticilerden 2'si (%18), 'A' seçeneğindeki etkinliğin günlük hayatta kullanılan ve ihtiyaç duyulan gündelik dile uygunluğu sebebiyle bu seçeneğin daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. Öğreticilerin 1'si (%9), dil bilgisi öğretiminde yapıların nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağı yönünde öğretimin daha işlevsel olacağını düşündükleri 'A' seçeneğindeki etkinliği işaretlemişlerdir. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: "Burada 'A' etkinliği daha işlevseldir. Çünkü öğrenci hâl eklerini ve iyelik eklerini cümle içinde görmektedir."

Ö2: "Konu bağlam içinde verildiğinde daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamakta. Hikâye içinde verilen dil bilgisi kuralları hem zevkli hem de kolay öğrenme fırsatı sunacaktır. Dolayısıyla 'A' seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir."

Ö3: "'A' etkinliği daha işlevseldir. Hâl ekleri fiile bağlı kullanımlarında anlam kazandıkları için cümle ve bağlam içinde ekin kullanımını öğrenmesi öğrenci için daha işlevsel olacaktır."

Ö4: "Kullanıma yönelik bir etkinlik olacağı için 'A' seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir. 'B' seçeneğindeki etkinlik ses çalışmaları için kullanılabilir."

Ö5: "'A' seçeneğindeki etkinliğin gramer kullanımını bağlam içinde ve diğer unsurlarla beraber ölçmesi işlevselliğini göstermektedir. 'B' seçeneğindeki etkinlik, tam tersine öğrenciden yalnızca matematiksel bir yapıyla ekleri yerleştirmesini istemektedir. Bu nedenle işlevsel görünmemektedir."

Ö6: “ ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha çok günlük konuşma dilini merkeze alan dil bilgisi yapılarının bağlam içerisinde kullanılmasını önceleyen günlük dil becerilerini geliştirmeye, ölçmeye, değerlendirmeye yönelik bir etkinliktir.”

Ö7: “Cümlelerin tamamını görüp ekleri yerleştirmesi öğrenci için daha kolay ve öğretici olur. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö8: “Metin ile dil bilgisi öğretiminin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö9: “Bağlam içerisinde dil bilgisi etkinliklerinin daha faydalı olduğunu düşündüğümünden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö10: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinlik somutlaştırma ve hayat içerisindeki işlevi yönünden ‘A’ seçeneğine göre zayıf. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

8-

A)

Mustafa: Pazar akşamı kafeye gelecek misin?

Orhan: Evet, geleceğim. Peki sen?

Mustafa: Ben de geleceğim. Zeynep de gelecek.

Orhan: Mert gelmeyecek mi?

Mustafa: Hayır, o gelmeyecek. Ertesi gün sınavı var. Ona çalışacak. Bunun için gelmek istemiyor. Doğum günü için hediye aldın mı?

Mustafa: Hayır, bu akşam alacağım.

Orhan: Ne alacaksın?

Mustafa: Karar vermedim ama internetten alacağım. Birazdan ünlü markaların internet sitelerini ziyaret edeceğim ve indirimden bir şeyler alacağım.

Orhan: Kendine bir şey alacak mısın?

Mustafa: Şimdi almayacağım. Gelecek hafta elektronik mağazalar indirimde girecek. O zaman alacağım.

Orhan: Çok iyi. Ben yarım saat sonra Zeynep ile buluşacağım. Bir saat sonra yemek yiyeceğiz ve alışveriş yapacağız. Seninle yarın kafede görüşürüz.

Yukarıdaki metni okuyun. Gelecek zaman ifadeli kelimeleri ve zaman zarflarını yazın.

B)

Aşağıdaki cümlelerde zaman kaymalarını gösteriniz ve yazınız.

(Görünen Zaman ve anlamsal Zaman)

1-Sonraki gün yeni evime taşınıyorum.

.....

2-Yarına kadar tüm ödevlerini bitiriyorsun.

.....

3-Gelecek yıl anneannemin yanına gideceğim.

.....

4-Üniversiteden sonra kariyerime odaklanacağım.

.....

5-Bu hafta sonu pikniğe gideceğiz.

.....

Öğreticilere hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 8’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.15

“Etkinlik 8’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 8’de yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	70
B	30

Tabloya baktığımızda, öğretmenlerin %70’i ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin, %30’u ise ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.16

Etkinlik 8’de Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(A)	Yapıların bağlam içinde kullanımı	4	29
	Günlük dil ihtiyacına uygunluk	3	22
	Kullanışlılık	1	7
	İlgi çekici olması	1	7
(B)	Anlamsal boyuta yer verme	2	14
	Beceri geliştirmeye uygunluk	1	7
	Kullanışlılık	1	7
	Yapıların bağlam içinde kullanımı	1	7

Tablo incelendiğinde, etkinlik 8’de yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri kapsamında; öğretmenlerin 4’ü (%29) ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin dil bilgisi yapılarının bağlam içinde kullanılabilir olmasından daha işlevsel bulmuşlardır. Öğreticilerden 3’ü (%22), ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin günlük hayatta kullanılan ve ihtiyaç duyulan gündelik dile uygunluğu sebebiyle bu seçeneğin daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. Öğreticilerin 1’i (%7), ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin öğretici tarafından daha kullanışlı olacağı düşüncesiyle bu etkinliğin daha işlevsel olduğu yönünde düşüncesini dile getirmiştir. Öğreticilerin 1’i (%7) ise, ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin ilgi çekici olması sebebiyle daha işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Öğreticilerin 2’si (%14), dil bilgisi öğretiminde anlamında ön plana alınması gerektiğini, metinler üzerinde yapı öğretiminin daha kalıcı olduğunu belirterek ‘B’ seçeneğindeki etkinliği daha işlevsel bulmuşlardır. Öğreticilerin 1’i (%7), ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin dil bilgisi yapılarının bağlam içinde kullanılabilir olmasından daha işlevsel bulmuşlardır. Öğreticilerin 1’i (%7)

de, 'B' seçeneğindeki etkinliğin beceri geliştirmeye uygun olduğu düşüncesiyle daha işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Öğreticilerin 1'i (%7), 'B' seçeneğindeki etkinliğin öğretici tarafından daha kullanışlı olacağı düşüncesiyle bu etkinliğin daha işlevsel olduğu yönünde düşüncesini dile getirmiştir. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: *"Burada 'A' seçeneği daha işlevseldir. Çünkü öğrenci ekleri diyalog halinde görmekte ve böylece günlük hayata hazırlanmaktadır."*

Ö2: *" 'A' seçeneği daha işlevseldir. Bu konu yabancı öğrenciler için oldukça zor bir konudur. Bu konunun daha iyi öğretilmesi için bağlam içinde verilmesi sağlıklı olacaktır."*

Ö3: *" 'A' seçeneğindeki etkinlik metnin içinde ekin ve eke bağlı zarfların gösterimi açısından daha işlevseldir."*

Ö4: *" 'A' seçeneğindeki etkinlik ilgili konunun bağlam içerisinde verilmesi dolayısıyla daha kullanışlıdır. Günlük hayatta kullanılabilecek bir diyalog üzerinden gösterilmesi yabancı biri için daha anlamlıdır."*

Ö5: *" 'A' seçeneğindeki etkinlik günlük hayatta kullanıma uygunluğundan daha işlevseldir."*

Ö6: *" 'B' seçeneğindeki etkinlik temelde zaman kiplerinin bilinmesi, hangi bağlamlarda kullanıldığının anlaşılması bakımından daha üst dil becerilerinin öğretilmesi noktasında daha işlevseldir."*

Ö7: *" Dil bilgisinde yapıların yanında anlamsal boyutun da önemli olduğunun görülmesi açısından 'B' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu düşünüyorum."*

Ö8: *"Metin kullanımının, dil bilgisi öğretiminde 'bağlam' açısından önemli bir yere sahip olduğunu düşündüğümünden 'A' seçeneğindeki etkinliği daha işlevsel buluyorum."*

Ö9: *"Diyalog etkinlikleri sınıf içinde her zaman daha ilgi çekici ve öğrencilerin içselleştirebildiği çalışmalardır. Bu yüzden 'A' seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir."*

Ö10: *" 'B' seçeneğindeki etkinlik de anlam boyutu ele alındığı için daha kullanışlı olduğunu düşünüyorum."*

9-

A)

Aşağıda altı çizili kelimelerin derecelendirme şekillerini örnekteki gibi yazın. (Benzetme, Eşitlik ve Eşitsizlik, Karşılaştırma Üstünlük, Aşırılık, En Üstünlük- Teklik)

Cümle Derecelendirme

Zehir gibi bir ilaç içtim. Benzetme

Sizin kadar güzel kalpli bir insan görmedim.

Tren, metrodan daha yavaş bir araç.

Dünyanın en güzel şehri burası.

Sen benim kadar çalışkan değilsin.

Saçların epey beyazlamış.

Onun gibi dürüst bir insan yok.

Şunun kadar uzun bir etek istiyorum.

B)

Aşağıdaki cümlelerde yer alan “gibi” kelimesi yerine “kadar” kullanarak yeniden yazın.

Örnek: Pamuk gibi yumuşak elleri var.

Pamuk kadar yumuşak elleri var.

1- Dün Fatma taş gibi sert atakta uyudu.

.....

2- Kar gibi bembeyaz kıyafetleri çok severim.

.....

3- Keçi gibi inatçı insanlardan uzak dururum.

.....

4- Kalbi altın gibi kıymetli, onu üzmeysin.

.....

Öğreticilere hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 9’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.17

“Etkinlik 9’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 9’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	50
B	50

Tabloya baktığımızda, öğretmenlerin %50’si ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin, %50’si ise ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.18

Etkinlik 9’da Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(A)	Anlamsal boyuta yer verme	3	28
	Kullanışlılık	1	9
	Kalıcılık	1	9
	Dil bilgisi öğretimi	1	9
(B)	Yapıların bağlam içinde kullanımı	2	18
	Beceri geliştirmeye uygunluk	1	9
	Terminolojik ifade kullanımı	1	9
	Dil bilgisi öğretimi	1	9

Tablo incelendiğinde, etkinlik 8’de yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri kapsamında; öğretmenlerin 3’ü (%28), dil bilgisi kural öğretiminin yanında, yapının cümleye kattığı anlamın da önemine değinerek gerek kelime öğretimi gerek dil bilgisinin anlam üzerindeki etkisinin sezdirilmesi noktasında daha işlevsel olduğunu düşündükleri ‘A’ seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğreticilerin 1’i (%9), ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin öğretici tarafından daha kullanışlı olacağı düşüncesiyle bu etkinliğin daha işlevsel olduğu yönünde düşüncesini dile getirmiştir. Öğreticilerin 1’i (%9), kalıcı öğrenme yönünde daha işlevsel bulunduğunu söylediği ‘A’ seçeneğindeki etkinliği işaretlemiştir. Öğreticilerin 1’i (%9) ise, ‘A’ seçeneğindeki etkinliğin, öğrencilerin dil bilgisine daha iyi odaklanabilmesini sağlaması yönünde daha işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Öğreticilerin 2’si (%18), ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin dil bilgisi yapılarının bağlam içinde kullanılabilir olmasından daha işlevsel bulmuşlardır. Öğreticilerin 1’i (%9), ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin beceri geliştirmeye uygun olduğu düşüncesiyle daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. Öğreticilerin 1’i (%9), öğrencilerin terminolojik ifadeden ziyade dil bilgisinin işlevine odaklanabileceği bir çalışma olacağından ‘B’ seçeneğindeki etkinliği daha işlevsel bulunduğunu ifade etmiştir. Öğreticilerin 1’i (%9) ise, dil bilgisi öğretiminde karıştırılan yapıların benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyulmasına yardımcı olabilecek bir etkinlik olduğu düşüncesiyle ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu dile getirmiştir. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Burada ‘A’ seçeneği daha işlevseldir. Çünkü öğrenci bu etkinlikte kelimelerin hangi anlamda kullanıldığını görmektedir.”

Ö2: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir. Yeniden yazma etkinliği ve cümle kurarak öğrenme hem yazma hem de okuma becerisini geliştirmektedir.”

Ö3: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir. Cümle içinde kullanımının farkını sezerek öğrenmesi açısından. Ancak ‘A’ seçeneğindeki etkinliği de öğrencinin bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü burada terimsel ifadeden çok cümleye kattığı anlam vurgulanmaktadır.”

Ö4: “ ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir. Bir ifadenin birden fazla anlamı içermesi mümkün.”

Ö5: “ ‘A’ seçeneğindeki etkinlik gramer yapısı ve kullanım/ anlam eşleşmesini verdiği için daha işlevsel görünmüştür.”

Ö6: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinlik bağlam içerisinde kullanımı kavratması bakımından daha işlevsel olabilir.”

Ö7: “Öğrencinin, ‘A’ seçeneğindeki etkinlikte cümleye değil de öğretilmek istenen gramere odaklanması sağlanır. Dolayısıyla ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö8: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinliğin, her iki kullanımın benzerlik ve farklılıklarının anlaşılması açısından daha işlevsel olduğunu düşünüyorum.”

Ö9: “ ‘B’ seçeneğindeki etkinlik dil bilgisi yapısının isminden ziyade işlevini öğretmeye yöneliktir. Bu yüzden ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö10: “ ‘A’ seçeneği öğretilen dil bilgisi yapılarının kalıcılığı sağlaması açısından daha kullanışlıdır. Çünkü karıştırılan yapıyı daha öğretici niteliktedir.”

10-

A)

Aşağıdaki ifadeleri anlamca uygun olanla eşleştirin.

B)

Aşağıdaki cümleleri okuyun. “-sa/-se” şart kipinin hangi görevde kullanıldığını yazın.

1- Telefon faturasını ödemezsen

Cümle

Görev

2- Eğer yoğunsan

Koşsan otobüse yetişirsin.

Sınavdan iyi puan alsam rahat edeceğim.

3- Seni üzdüysem

Keşke bu evden taşınsam.

Ödevlerini düzenli yapmazsan sınıfta kalırsın.

4- Ocaktaki pilav piştiyse

Seninle gelsem mi?

Babam bana kızsada kızmada bu arabayı alacağım.

5- İngilizceyi iyi öğrenemezsem

Okula dönsem mi dönmesem mi?

6- Hamburger sevmiyorsan

Şu dersten bir geçsem!

Bu kazağı almasam mı?

7- Yazmıyorsan

8- Gizli konuşuyorsanız

a) başka bir restorana gidelim.

b) sizi rahatsız etmek istemiyorum.

c) şuradaki insanlara sor.

d) eşofmanlarını giy.

e) o kapanacak.

f) dersi dikkatli dinlemelisin.

g) onu kapatabilirsin.

h) beni affet.

Öğreticilere hazırlanmış olan görüşme formunda sorulan “Etkinlik 10’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların yüzdelikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5.19

“Etkinlik 10’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?” Sorusuna İlişkin Öğretici Görüşleri

Etkinlik 10’da yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevseldir?	%
A	80
B	20

Tabloya baktığımızda, öğretmenlerin %80'i 'A' seçeneğindeki etkinliğin, %20'si ise 'B' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu söylediklerini görüyoruz.

Tablo 5.20

Etkinlik 10'da Yer Alan Öğretici Görüşlerine İlişkin Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema (İşlevsel olma durumuna göre tercih edilen etkinlik)	Kodlar	f	%
(A)	Dil bilgisi öğretimi	4	30
	Kullanım alanlarının öğretimi	2	15
	Kelime öğretimi	1	8
	Beceri geliştirmeye uygunluk	1	8
	Hatayı fark etme	1	8
	Yapıların bağlam içinde kullanımı	1	8
	Günlük dil ihtiyacına uygunluk	1	8
	Anlamsal boyuta yer verme	2	15
(B)			

Tablo incelendiğinde, etkinlik 10'da yer alan çalışmalardan hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri kapsamında; öğretmenlerin 4'ü (%30), dil bilgisi kural ve yapı öğretimi kapsamında 'A' seçeneğindeki etkinliğin daha işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Öğreticilerin 2'si (%15), dil bilgisi öğretiminde yapıların nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağı yönünde öğretimin daha işlevsel olacağını düşündükleri 'A' seçeneğindeki etkinliği işaretlemişlerdir. Öğreticilerin 1'i (%8), kelime öğretimi kapsamında öğrencilerin yeni kelime duyma ve öğrenme yönünde olumlu gelişim sergileyebileceği 'A' seçeneğindeki etkinliği daha işlevsel bulmuştur. Öğreticilerin 1'i (%8), 'A' seçeneğindeki etkinliğin beceri geliştirmeye uygun olduğu düşüncesiyle daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. Öğreticilerin 1'i (%8), öğrencilerin nerede hata yapabileceğini görmeleri açısından daha işlevsel bir etkinlik olarak değerlendirdiği 'A' seçeneğini işaretlemiştir. Öğreticilerin 1'i (%8), 'A' seçeneğindeki etkinliğin dil bilgisi yapılarının bağlam içinde kullanılabilir olmasından daha işlevsel bulmuştur. Öğreticilerden 1'i (%8) ise, 'A' seçeneğindeki etkinliğin günlük hayatta kullanılan ve ihtiyaç duyulan gündelik dile uygunluğu sebebiyle bu seçeneğin daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. Öğreticilerin 2'si (%15), dil bilgisi kural öğretiminin yanında, yapının cümleye kattığı anlamın da önemine değinerek gerek kelime öğretimi gerek dil bilgisinin anlam üzerindeki etkisinin sezdirilmesi noktasında daha işlevsel olduğunu düşündükleri 'B' seçeneğini işaretlemişlerdir. İlgili kısma ilişkin öğretici görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: “ ‘A’ seçeneği daha işlevseldir. Çünkü öğrenci ilgili ekle cümle kurmayı öğrenmektedir.”

Ö2: “ ‘A’ seçeneği daha işlevseldir. Derslerde eşleştirme etkinliği sıkça kullanılmakta ve öğrenciler hem kuralları öğrenmekte hem de yeni kelimeler duyma imkânı bulmaktadır. Bu etkinliklerle öğrenciler dilin farklı kullanımlarını daha rahat kavramaktadırlar.”

Ö3: “İşlevsellik açısından ‘A’ seçeneğindeki etkinlik cümle yapısını, cümlede anlamıyla birlikte idrak etmesi için iyi. Ancak ‘A’ seçeneğindeki etkinlikte tüm cümlelerin ‘şart’ anlamıyla ilgili olması sebebiyle ‘B’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevsel. Kararsızlık anlamı, istek anlamı, ‘A’ seçeneğindeki etkinlikte yok.”

Ö4: “ ‘A’ seçeneğindeki etkinlik ‘şart’ anlamı için anlam odaklı bir etkinlik. ‘B’ seçeneğindeki etkinlikte şart kipinin diğer görevlerine de yer verilmiştir. Dolayısıyla işlevsel bir etkinlik. Öğrencinin yapıyı kullanabilmesine yönelik bir çalışma.”

Ö5: “‘A’ seçeneğindeki etkinlikte kullanım ön plandadır. Bu yüzden daha işlevseldir.”

Ö6: “ ‘A’ seçeneğindeki etkinlik, tanım ve kurak öğretiminden ziyade daha çok konuşma ve yazma becerilerindeki dil ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. Dolayısıyla daha işlevseldir.”

Ö7: “Eşleştirme yapma, öğrencileri yanlış yaptıkları zaman nerede hatalı olduklarını görebilecekleri bir etkinlik. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir. Ayrıca yapmış oldukları yanlışlar orantısız olduğunda komik diyaloglar ortaya çıkabiliyor.”

Ö8: “Cümle tamamlama etkinliklerinde öğrencinin dil bilgisi kuralını, bağlamı dikkate alarak yapıyor olması gerekir. Bu yüzden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö9: “Yabancı öğrenci, ‘şart kipi’nin hangi görevde kullanıldığını bilmesine gerek yoktur. Bilmiş olması onu daha iyi bir Türkçe öğrenmesine katkı sunmaz. Dolayısıyla ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

Ö10: “ Sosyal hayatta daha kullanışlı olduğunu düşündüğümünden ‘A’ seçeneğindeki etkinlik daha işlevseldir.”

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgular kapsamında yer alan araştırmanın sonuçlarına ve sonuçlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-A2 düzeylerinde dil bilgisi konularının öğretimi nasıl olmalıdır?

- Öğreticiler genel olarak, dil bilgisi öğretiminde öncelikli olarak bağlamdan hareketle işlev ve fonksiyonlarının öğrencilere benimsetilmesinden sonra kural ve tanımın verilmesinin sakıncası olmadığı görüşündedirler. Bu durum öğreticilerin dil bilgisinin yapısından ziyade işlevinin ön planda tuttuğunu göstermektedir.
- Öğreticilerin çoğu, dil bilgisinin farklı bir ders saatinde yapılmasının olumsuz etkiye sahip olduğunu düşünürken bir kısmı, böyle bir uygulamanın yaralı olabileceği üzerinde durmuş ve bunu uygulayan kurum, kuruluş ve öğreticilerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğreticilerin büyük bir kısmının işlevsel dil bilgisi uygulamalarını takip ettiğini; bir kısmının ise, daha geleneksel yöntemlere bağlı kaldığını göstermektedir.
- Öğreticiler dil bilgisi konularının nerede, ne zaman, hangi ortamlarda kullanılabileceği noktasında bilgi verdiklerini ifade ederek yapının işlevini ön planda tuttuklarını yapının adını vermeden sezdirme yaparak ve örneklerden, örnek olaylardan yola çıkarak günlük hayatta kullanılabilirliğini gösterdiklerini açıklamışlardır. Bu da dil bilgisi öğretiminde

öğrencinin yapıyı nerede, ne zaman kullanabileceğini bilmesi açısından öğrencinin desteklendiğini göstermektedir.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-A2 düzeylerinde dil bilgisi konularının öğretimi için dil bilgisi yöntemi ve işlevsel dil bilgisi yaklaşımına yönelik öğreticilerin görüşleri nasıldır?

- Öğreticiler genel olarak ‘geleneksel dil bilgisi anlayışı’ nı, dil bilgisi yapılarının terimsel, tanımsal, tematik, kural kısmıyla işlevinden ve anlamından nispeten daha çok ilgilendiğinden ve ezbere dayalı bir sistemden meydana geldiğini ifade etmişlerdir. ‘İşlevsel dil bilgisi’ ni ise, bağlam merkezinde öğrencinin sistem içerisindeki etkinliği göz önüne alınarak günlük hayatta karşılığı olan, anlama ve anlatma becerilerinin anlam kazandığı ve etkin olarak dilin kullanılabilirliğinin ön planda tutulduğu bir anlayış olarak açıklamışlardır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak öğreticilerin, ‘geleneksel dil bilgisi’ ni ‘işlevsel dil bilgisi’ nden ayrı bir yere koyduklarını ve işlevsel dil bilgisi öğretimine dair fikirlerinin olduğunu göstermektedir. Bu durumun oluşması, öğreticilerin mesleki noktada gelişimlerinin ve tecrübelerinin belli bir seviyede, bilimselliğe açık fikir ve duruşta olduklarını göstermektedir.
- Öğreticiler takip ettikleri kaynakların işlevsel dil bilgisi yönünde yetersiz kaldığını hissettiklerinde ek materyallere başvurduklarını, çeşitli etkinlikler hazırlayarak işlevsellik noktasında daha kaliteli bir eğitim vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğreticilerin somut etkinlikler aracılığıyla işlevselliği daha üst seviyeye çıkarmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.
- Öğreticiler bir kısmı hedef dilde öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna göre öğreticinin gerekli gördüğü yerde dil bilgisi konularını yeniden düzenleyebilmesi yönünde olumlu düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ancak bir kısmı konuların ve sırasının yeniden düzenlenmesi fikrine katılmadığı dile getirmiştir. Öğreticiler arasındaki farklı düşüncelerin gelişmesine neden olan duruma hedef kitle, eğitim seviyesi, öğrenci kapasitesi, hazırbulunuşluk gibi etmenler gösterilebilir. Buna göre, kazanımlar doğrultusunda öğrenci kitlesinin ihtiyaçları göz önüne alınarak kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkeleri göz önüne alınarak bir kısım düzenleme yapılabilir.

- Çeşitli okuma, dinleme becerilerine yönelik metinler içerisinde işlevsellik bakımından uygun dil bilgisi yapılarının görülmesi, yazma becerisine yönelik sorulan yazma sorusunun istenilen yapıyı kullanımı gerektirmesi, konuşma becerisine yönelik cevabının yine beklenen yapı kapsamında sorulması gibi faktörlerin kur geçme ve sertifika sınavlarında kullanılıyor olması işlevsel dil bilgisi yaklaşımına uygun olduğunu göstermektedir.
- Dersin işlevsel hâle getirilmesi için; günlük hayata dayalı etkinliklerin ön planda olması, becerilerle desteklenmesi, dersin sıradanlıktan uzak eğlenceli bir şekilde işlenmesi, dil bilgisi yapısını içeren şarkılara yer verilerek daha kalıcı ve ilgi çekici işleve bürünmesi, sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi gerekmektedir.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Dil bilgisi öğretimiyle beceriler arasındaki ilişkinin öğreticiler açısından önemi nedir?

- Dil bilgisi öğretiminin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesinin önemine değinilmiştir. Başlangıç seviyesinden ileri seviyelere doğru her beceri için uygulanan etkinliklerin kazanım kapsamında farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi öğretimiyle ilişkili konunun öğrenilip öğrenilmediğinin tespitinde özellikle yazma becerisinin ön plana olduğu etkinliklerden faydalandığı görülmektedir.
- Öğreticiler anlama ve anlatma becerilerini geliştirilmesi kapsamında işlevsel dil bilgisi yaklaşımını kullandıkları gibi geleneksel yaklaşımı da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğreticilerin beceri geliştirme amacıyla öğrenci seviyesine göre ihtiyaç duydukları yaklaşımı kullanmalarını gerekli kılmıştır.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğreticilerin dil bilgisi öğretiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

- Öğreticilere göre, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların en önemli sebepleri; anlamdan ve bağlamdan uzak sadece yapının ön plana alınarak terim ağırlıklı bir öğretimin yapılması, materyal ve kaynak içeriğinin zayıflığı, öğrencilerin bildikleri dillerle Türkçe yapılarını kıyaslamaları, öğrencilerin dilde her zaman nedensellik ve

mantık aramaları, öğreticilerin ilgili yapıyı Türk öğrencilere anlatır gibi anlatması, Türkçe dil bilgisi yapılarının anlaşılmasının zorluğudur.

- Öğrencilerin, özellikle hâl eklerinin ve tamlamaların öğretiminde zorlandıklarını görülmektedir. Bu durum oluşmasında; Türkçedeki ek sayısının fazla olması, eklerin cümle içindeki fonksiyonlarıyla birlikte verilmemesi ve eklerin anlamsal olarak bir karşılığının olmaması sebepleri gösterilmektedir. Ayrıca öğrencilerin fiilimsiler konusunda kafa karışıklığı yaşadıkları, kendi dillerinde yer almayan dil bilgisi konularında zorlandıkları ve diller arası yaşanan terminolojik farklardan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu durum aynı zamanda kendi dillerinin dil ve yapı bilgisini noktasında sorun yaşayan öğrencilerin bir başka dili öğrenirken yaşadığı ve yaşayabileceği sorunların ana kaynağını göstermektedir.
- Kullanılan kitap ve materyallerin öneminin de altını çizen öğreticiler kazanımlara uygun ancak işlevsel olmayan etkinliklerin de varlığına dikkat çekerek bu durumun dil bilgisi öğretiminde sorun oluşturduğu üzerinde durmuşlardır. Bu durum ADÖÖÇM de dikkate alınarak ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ çerçevesinde kazanımların gerçekleştirildiği etkinlik hazırlama ve uygulama yapılmasının önemini göstermektedir.
- Öğreticiler her kur için ayrılan sürenin özellikle A1 seviyesinde yetersizliğine değinerek öğrencilerin hazırbulunuşluk ve eğitim seviyeleri de dikkate alınarak oluşan dengesizliğin giderilebileceğine böylece daha kaliteli eğitim verileceğine değinmişlerdir. Öğreticilerin plan çerçevesinde yapacakları bu değişikliğin eğitime olumlu yansıyabileceği görülmektedir.

6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Dil bilgisi öğretiminin işlevsel hâle getirilmesinde öğretici yeterliği nasıl olmalıdır?

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticilerin, dil bilgisi konularına, yapı ile kullanım arasındaki ilişkiye hâkim olması gerekmektedir. Ayrıca, teknolojik gelişmelerin yakından takip edilmesi ve bu bağlamda ekstra hazırlanacak olan etkinlik ve materyallerin sınıf ortamında sunulması eğitimin verimi açısından önemlidir. Öğreticinin mesleki tecrübesinin önemi öğrencinin etkin rol oynayacağı işlevsel etkinliklerin hazırlanmasında ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğreticilerin temel seviyede de olsa, ana dili dışında başka bir yabancı dili bilmesi dil bilgisi öğretimi üzerinde olumlu etkiye sahip olacaktır.

6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Dil bilgisi öğretiminde geri bildirimde yönelik öğretici görüşleri nasıldır?

- Öğreticiler sınavlar aracılığıyla geri bildirimde bulundukları gibi konuşma ve yazma becerilerine yönelik bireysel dönütler de vermektedirler. Yazılı yapılan dönütler öğrencilerin nerede hata yaptıklarını görmeleri açısından önemlidir. Ayrıca tahtaya yansıtılan bir yazma etkinliğinde gösterilen yanlışların ve doğruların tüm öğrenciler tarafından görülüp fark edilmesinin sağlanması dönütün işlevselliğini artıracaktır. Öğreticiler dönütün beceriden beceriye değişebileceğini özellikle konuşma becerisinde anında dönüt verilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Anında yapılan dönüt öğrencide oluşabilecek yanlış öğrenmenin önüne geçmiş olacaktır. Ek olarak; konuşma becerisine yönelik yapılacak ses kaydı kişinin kendinde göremediği hataları görmesine yardımcı olacaktır.
- Öğreticiler genel olarak becerilerin kazanımına yönelik uygulanan işlevsel dil bilgisi etkinliklerinde öğrenci performanslarını, gelişimlerini gösteren bir dosya tutmadıklarını ancak gelişimlerini farklı yollarla takip ettiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler özellikle yazma becerisine ilişkin dosyaları öğrencilere tutturduklarını, konuşma becerisine yönelik kamera çekimi vasıtasıyla alınan yolu gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin becerilere yönelik tutacakları dosyalar öğrencilerin başlangıçtan itibaren ne kadar gelişim gösterdiklerini görmelerine yardımcı olacaktır.

6.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler kapsamında aynı konularda hazırlanmış etkinliklerden hangisinin daha işlevsel olduğuyla ilgili öğretici görüşleri nasıldır?

Aşağıda belirttiğimiz bu alt problem için etkinliklere ve açıklamalarına ilişkin sonuçlardır.

6.1.7.1. Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

Etkinliklerde yer alan çalışmalardan hangisi daha işlevsel olduğunu belirlemek için öğretmenlerin işaretledikleri etkinlikler incelendiğinde; yapıların bağlam içinde kullanımı, terminolojik ifadelerle yer verme, doğru olanı görme, hatırlama, kullanımın öğretimi, beceri geliştirmeye uygunluk, kullanışlılık, zorluk derecesi, fonksiyonlarının öğretimi, fayda sağlaması, seviyeye uygunluk, cümle kurma, Kural, yapı öğretimi, yanlış olanın tespiti,

anlamsal ilişki kurma, yönlendirici olması, farklı yapıların öğrenimi, günlük dil ihtiyacına uygunluk, kullanışlılık, hatayı fark etme, ilgi çekici olması, kalıcılık, dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi olmak üzere 23 kod tespit edilmiştir. Buna göre;

- Öğreticiler dil bilgisel yapıların bağlam içinde kullanılmasını, etkinlikler kapsamında değerlendirmişler, işlevsel öğrenme durumlarının oluşmasında ‘bağlam’ın önemine değinmişlerdir.
- Öğreticiler, etkinliklerle ilişkili olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde terminolojik ifadelerle olabildiğince az yer verilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Terminolojiye gereğinden fazla yer vermek, dil bilgisi öğretimini ezbere götüreceğinden işlevsel dil bilgisi anlayışına ters bir duruş sergilenmiş olacaktır. Bununla birlikte gerekli görülen yerlerde verilmesi, öğrencinin kendini daha güvende hissetmesini sağlayarak psikolojik rahatlığa olanak tanıyacağını da vurgulamışlardır.
- Öğreticiler beceri geliştirmeye ilişkin öğrencilerin etkin rol oynayacağı etkinliklerin hazırlanmasının önemine değinmişlerdir. Hazırlanacak bu etkinliklerin otantik, hayatın içinden ve hayatın akışına uygun etkinlikler olması gerektiği üzerine durmuşlardır. Bir etkinliğin işlevsel olabilmesi aynı zamanda otantik olabilmesiyle de doğru orantılı olduğunu görüşünü savunmuşlardır.
- Öğreticiler okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dil bilgisi yapılarıyla desteklenip etkinlikler yoluyla öğrencilere sunulması gerektiğini düşünmektedirler.
- Öğreticiler etkinliklerin; zorluk derecesi bulunulan seviyeye, hazırbulunuşluğa, hedef kitleye, eğitim seviyesine, yaşa, daha önce bulunduğu ortama, bildiği dillere vs. göre hazırlanması gerektiğini düşünmektedirler.
- Öğreticiler, doğru ve yanlış ifadelerin aynı cümlede olduğu etkinliklerde, öğrenci zihninde yanlışın da görülerek yer etmesinden kaynaklı olumsuz bir etkiye sahip olacağına ve işlevselliğin önüne geçeceğine inanmaktadırlar. Bazı öğretmenler ise, doğru olanın görülüp hatırlanmasında yol gösterici olduğuna inandıkları etkinliklerin daha işlevsel olduğu görüşündedirler.
- Öğreticiler, dil bilgisi yapılarının öğretiminde bu yapıların nasıl kullanılacağına öğretiminin de etkinlikler aracılığıyla sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Etkinlikler aracılığıyla yapılan yapı öğretiminde, öğrencilerin günlük yaşantıları dikkate

alınmalıdır. Zira daha önce hayatında yemek yapmamış bir öğrenciden ‘emir kipi’ni öğretmek suretiyle yemek tarifi istemek, işlevsel anlayışa uygun olmayacaktır.

- Öğreticiler dil bilgisi öğretiminde yapılarının fonksiyonlarını öğretmek için etkinliklerden faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Kitaplarda ve materyallerde yer alan örnek cümleleri fonksiyonlarına göre kategorize edip öğreticinin belirlediği sıraya göre verilmesinin işlevselliği arttırdığını düşünmektedirler.
- Öğreticiler dil bilgisi kurallarının yapısal olarak öğretiminde de etkinliklerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada etkinliklerin işlevsel bakış açısıyla hazırlanması kuralların ezberden ziyade anlamlı bir zemine oturtulmasını sağlayacaktır.
- Öğreticiler, etkinliklerin fayda sağlamasının da önemli olduğu görüşündedir. Fayda sağlamayacak anlamlı bir öğrenmenin ortaya çıkmaması, işlevsel öğretimin önünde engel olacağı görüşündedirler.
- Öğreticiler, Türkçenin cümle dizilimi kapsamında öğrencilerin cümle kurma çalışmaları yapmalarının, yazma becerisiyle birlikte kullanılacak etkinliklerin önemine işaret etmişlerdir.
- Öğreticiler farklı yapılar arasında ilişki kurma kapsamında ele aldıkları etkinliklerin daha işlevsel olduğuna inanmaktadırlar. Böylece farklı görünüme sahip yapıların anlamsal olarak aynı şeyi ifade ettiğini sezdirilmesinin anlamlı sonuçlar doğuracağı görüşündedirler.
- Öğreticiler, öğrenciyi yönlendirmesi bağlamında yönergeleri ve örnek olarak verilmiş cümleyi incelemeleri sonucunda etkinliklerin yapılmasının işlevselliği artırdığı görüşündedirler.
- Öğreticilere göre, etkinliklerin öğrenci tarafından ilgi çekici bulunması derse ilgiyi artırdığı gibi kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır.
- Öğreticiler ana dilinde bile yazma etkinliğinden hoşlanmayan öğrencilerin ikinci dil öğrenirken yazma becerisine olan ilgisiz ve uzak duruşu tutumu üzerine yazma etkinliklerinin öğrenci ilgi ve tutumları üzerine düzenlenebileceği görüşündedirler.
- Öğreticiler özellikle bir süre Türkiye’de yaşamış olan öğrencilerin konuşma becerisi kapsamında kendilerini iyi ifade ettiklerini ancak yazma becerisiyle ilgili olarak dil bilgisel hataları çokça yaptıkları görüşündedirler. Bu durumda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik dil bilgisel etkinliklere yer verilmelidir.

- Öğreticiler, öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki eğitim sisteminde göre farklı öğrenme stillerine sahip oldukları, homojen gruplara göre etkinliklerin bu çerçevede değerlendirebileceği düşüncesindedirler.

6.2. Öneriler

- Dil bilgisine ilişkin konular, temel dil becerilerinin öğretimini destekleyecek bir biçimde yapılandırılmalı ve konuların dil becerileriyle bütünleşik ve işlevsel olarak verilmesinde sistematik bir sıra gözetilmelidir.
- Dil bilgisi öğretimi kapsamında özellikle hâl ekleri, fiilimsiler ve tamlamalar gibi eklerin daha sık yer aldığı dil bilgisi konularında yazma becerisine yönelik materyallerden oluşan etkinlik çalışmaları yapılmalıdır.
- Özellikle yazma becerisiyle ilişkili etkinlik kapsamında dil bilgisi yapılarının ne oranda öğrenilip öğrenilemediği tespit edilip bireysel olarak yapılan hataların giderilmesi hedeflenmelidir.
- Etkinlikler kapsamında ölçme-değerlendirme yaparken kazanımın ölçmeyle uygunluğuna dikkat ederek tek tip bir sınavla kazanımı ölçmemeye dikkat edilmelidir. Etkinlik maddelerinin geçerli olması sağlanmalı, ölçülmek istenilen özelliği ölçme gayretinde bulunulmalıdır.
- Etkinlikler aracılığıyla etkili ve zamanında dönüt verip öğrenci gelişimi sağlanmalıdır.
- Hazırlanan etkinlikler gerçek yaşam görevlerini yansıtmalı, yapıların bağlam içinde kullanımı sağlanmalıdır.
- Edpuzzle, Seesaw, Bubbl.us, H5P, Padlet, Mentimeter, Kahoot, Canva, Worldwall vb. gibi web araçlarından da yararlanılıp öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek etkinlikler hazırlanmalıdır.
- Diller İçin Ortak Başvuru Metni kapsamında ‘Yabancılarla Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlara da dikkat ederek hazırlanacak etkinliklerle işlevsellik artırılabilir.
- Öğreticiler, etkinlikleri uygulamalı yaklaşım esasına dayanarak yapmalıdır.
- İşlevsel dil bilgisi öğretimi kapsamında dilbilim verileri de dikkate alınmalı, yenilikçi bir yaklaşım benimsenmelidir.

- Öğreticilere, temel dil becerileri ile dil bilgisi yapı öğretiminin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu gerçeği kavratılmalı, materyal hazırlamaya yönelik zengin içerikli işlevsel etkinlik çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğrencilerin etkin rol oynayacağı, somut etkinliklerle zenginleştirilmiş içerik üretme çalışmalarına yer verilmelidir.
- Hazırlanan etkinlikler kapsamında beceriye dönüştürülen dil bilgisi yapılarının gündelik hayatta kullanımı sağlanmalı, beceriler somutlaştırılmalıdır.
- Öğreticiler, öğrencilerde oluşan telaffuz ve sesletimde meydana gelebilecek hataları tespit etmeli, buna yönelik etkinlik çalışmaları hazırlamalıdır.



KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk dili: dil öğretimi özel sayısı*. 379-380.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, M. (1993). Dilbilimde İşlevci-biçimci Yaklaşım. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 189-200.
- Aktaş, T. & İşigüzel, B. (2013). *Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nevşehir Üniversitesi.
- Albayrak, F. (2016). Moğolistan’da Türkçe Öğretiminin Geçmişi, Bugünü ve Geleceği. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* 1, 2. H. Develi, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2-* (s. 349-382). İstanbul: Kültür Sanat.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33. DOI: 10.35675/befdergi.830898.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Argunşah, M. & Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit.

- Aydemir, Y. (2020). *Yabancılar için Türkçe Giriş*. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Uygulama ve Araştırma Merkezi. Yayın koordinatörü: Editör Mustafa Kurt ve Nezir Temur. Hazırlayanlar: Nezir Temur, Mustafa Kurt, Aliye Uslu Üstten, Hatice Parlak, Şebnem Gökalp, Bilge Uluğlar, İlknur İşcanoğlu, Hande Bulduk, Şeyda Yeşilyurt, Hande Aktaş, Esra Hımmım, Sevdâ Özden. Ankara.
- Barın, E. (1994). Yabancılar Türkçe öğretim metodu. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, (17), 53-56.
- Barın, E. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan “Ecnebilere Mahsus” Elifbâ Kitabı Üzerine. *TÜBAR XXVIII*. 121-136.
- Benzer, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi*. Ankara: Pegem.
- Bölükbaş Kaya, F. (2021). Dil Öğretiminde Metin Seçimi. E. Boylu (Ed.). *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Börekçi, M. (1998). Türkçe Öğretiminin Yüzeysel Yapıyı Esas Alan Yaklaşım ve Bunun Sonuçları. *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri*. (s.27-35).
- Börekçi, M. (2015). Söz Dizim Kuramları Bağlamında Türkçe Söz Dizimi. *Electronic Turkish Studies*, 10(16).
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Alfa.
- Chang, W. (2016). *Tayvan’da Yabancı Dil olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çangal, Ö. & Hattatioğlu, A. (2016). Bosna Hersek’te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. H. Develi, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2-* (s. 71-112). İstanbul: Kültür Sanat.
- Çelik, M. E. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Etkinlik Örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan, H. Altunkaya (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Öğretimi Kitabı* içinde (s. 95-155). Ankara: Pegem.
- Çetin, B & Değer, C. A. & Köleci, O. E. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Yabancılar Türkçe Dil bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem.

- Çiftçi, M. (2006). *Türkçenin çağdaş sorunları*. Ankara: Gazi.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: MEB.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma (7.sınıf)*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Dilaçar, A. (1971a). *Gramer: TDAY Belleten*. Ankara: TDK.
- Dilaçar, A. (1971b). Gramer Öğretiminde Metot. *Türk Dili*, 116.
- Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021). *Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. Ankara: MEB.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 275-284.
- Doruk, M. (2018). Codex Cumanicus. *Dil Araştırmaları*, 23, 325-329.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Grafiker.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Wellington, Australia: Research Division, Ministry of Education.
- Ercilasun, A. B. (2008). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Erdem İ. & Çelik M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Erdem, İ ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 1030-1041.
- Erdem, İ. & Başaran, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Türklük bilimi araştırmaları*, 15(27), 321-339.

- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri. *Türk eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdem, İ. ve Bahşi, B. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi. İ. Erdem, B. Doğan, H. Altunkaya (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde (s. 177-200). Ankara: Pegem.
- Ergin, M. (2006). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, M. (2019). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Yönünden Değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(77), 253-266.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. (Yayıma Hazırlayanlar: C. Alyılmaz, O. Mert), Ankara: Belen.
- Gerçek, Ş. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Dil Bilgisi Öğretiminde Dilbilimsel Yaklaşımlardan Yararlanma. *II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 657-665.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Göçer, A. (2015). Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 4(1), ISSN: 2146-9199.
- Göğüş B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Gülensoy, T. (2005). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ.

- Gülsün, M. (2019). *Yabancılar için Türkçe Dil bilgisi (B2-C1)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Gülsün, M. (2020). *Yabancılar için Türkçe Dil bilgisi (A1-A2-B1)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 171-187.
- Gürler, S. & Türkyılmaz, E. C. & Türkyılmaz, N. ve Tamkoç, F. (2016). Ürdün’de Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri). H.Develi, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. ademi, M. kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlioğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2-* (s. 481-511). İstanbul: Kültür Sanat.
- Hamaratlı, E. & Aydoğdu, İ., İltar, L. & Mantı, M. İ. & Samuel, M. , Zakaia, S. ve Akdo, T. (2016). Mısır’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Kahire Örneği). H.Develi, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. ademi, M. kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlioğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2-* (s. 297-348). İstanbul: Kültür.
- http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf
- <https://turkiyemaarif.org/page/30-turkiye-maarif-vakfi-12#:~:text=K%C3%A2r%20amac%C4%B1%20g%C3%BCtmeyen%2C%20kamu%20yarar%C4%B1na,etkin%20faaliyet%20y%C3%BCr%C3%BCtmek%20amac%C4%B1yla%20kurulmu%C5%9Ftur.>
- <https://turkiyemaarif.org/post/7-turkiye-maarif-vakfi-faaliyetleri-ve-egitim-kurumlarinda-elde-edilen-basarilar-753?lang=tr>
- İbragiç, İ. (2017). Bosna Hersek'te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları.

- İnce, B. & Boztilki, G. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler- Beceriler- Uygulamalar* içinde (s.157-175). Ankara: Pegem.
- İrma İbragiç (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları*. Hacettepe üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, A. & Aydın G. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Eğitimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (s. 431-449). 2.Baskı. Ankara: Pegem.
- İşcan, A. & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 253-258.
- İşcan, A. (2018). *Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihçesi*, Ankara: Pegem.
- İtmeç, F. (2008). İlköğretim Altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karazeybek, A. (2016). Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (İşkodra Örneği). H.Develi, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanhoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2-* içinde (s.11-42) İstanbul: Kültür Sanat.
- Kardaş, M. N. & Kaya, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı-2.* Türkiye Maarif Vakfı'nın Hazırladığı Program. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kaya, Bölükbaş, F. (2021). Yabancılarla Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi. E. Boylu (Ed.). *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Kaya, N. (2003). Nasıl Bir Dil Bilgisi Öğretimi? *Oluşum Dergisi*, 38-42.

- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: (Şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurt, M. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisinin İşlevi. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Kuramlar-Yöntemler- Beceriler- Uygulamalar içinde* (s. 261-266). Ankara: Pegem.
- Kurt, M. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları. E. Boylu (Ed.). *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri. M. Özbay, A. Balcı, M. Kurudayıoğlu, B. Onan, S.K. Dolunay, M. Temizkan, F. Ensar, N. K. Şahbaz, B. Baş, İ. Erdem, K. Z. Zorbaz (Ed.). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. (s. 47-68). Ankara: Pegem.
- Maden S. & İşcan A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37.
- Mavaşoğlu, M., & Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova Üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi*.
- MEB (2015). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2016). *Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 yaş) 1. ve 2. Seviye kurs programı*. Ankara: MEB
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2014). *Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M.(1997). Test türü imtihanların Türkçe öğretimindeki yeri. Bilge. Kış 11.

- Özdemir, E. (1983). Ana dili Öğretimi. *Türk dili dergisi, Dil öğretimi Özel Sayısı*, 379, 27.
- Özdemir, V., Yazıcı, M. H. & Shiha, M. (2016). Mısır’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (İskenderiye Örneği. H.Develi, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. ademi, M. kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2-* (s. 259-297). İstanbul: Kültür Sanat.
- Özgül, E. & Göçer, A. (2020). Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Temel Dil Becerilerini Desteklemedeki İşlevi: Bir Durum Belirleme Çalışması. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 8(3), 24-35.
- Özyetgin, A. M. (2001). Ebu Hayyan-Kitâbu’l-İdrâk li Lisâni’l-Etrâk -Fiil: Tarihi Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi. Ankara: KÖKSAV Tengrim Türklük Bilgisi Araştırmaları Dizisi: 3.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Sağır, M. (2002). *Türkçe Dil bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Sağır, M. & Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Salduz, H. & Akbulut, E (2016). Gürcistan’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. H. Develi, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. ademi, M. kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2-* (s. 113-142). İstanbul: Kültür Sanat.
- Sedat, S. & Kaya, Z. & Aslan, C. (2008). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Sevindik, C. & Okur, S. & Curtomer, G. (2016). Romanya’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Bükreş Örneği). H.Develi, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. ademi, M. kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2-* (s. 425-450). İstanbul: Kültür Sanat.
- Şahin, A. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Ankara: Pegem.

- Şen, Ü. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Şengül, K. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Anlama Becerileri ile Dil Bilgisine Yönelik Başarıya, Kalıcılığa ve Türkçeye Yönelik Tutuma Etkisi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Şimşek, M. (2018). Osmanlı Devleti'nde Türkçe'nin Gayrimüslim Okullarında Mecburi Hâle Getirilmesi ve Uygulanması. *OTAM*,43. 199-227.
- Temur, N. & Yıldırım, M. (2018). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (s. 535-544). 2. Baskı. Ankara: Pegem.
- Temur, N. (2017). Türk Lehçesi Konuşurlarına Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Hazırlanacak Ders Programları ve Materyallerinde Temel Dil Becerilerinin Öncelik Durumları ve Uygulamaları. *II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 521-528
- Toparlı, R. (1993). *El- Kavaninü 'l- Külliye Li- Zabti 'l Lügati 't Türkiye (inceleme- indeks)*. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın II. baskısı, Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Maarif Vakfı arasında yapılan protokole istinaden I. baskıya yeni izlenceler ve eklemeler yapılarak geliştirilmiştir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 36 Sayı ve 11.11.2020 tarihli kararıyla onaylanmıştır.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. İstanbul.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimler Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- www.canva.com
- www.yee.org.tr
- Yıldız, C. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Yörüsün, S. & Kardaş, D.M. ve Erdoğan, T. (2016). Kosova'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. H.Develi, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O.

Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-2-* (s. 143-168). İstanbul: Kültür Sanat.



EKLER



Ek 1. Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Etkinlik Örnekleri

1.

Etkinlik konusu : Ünlü (kalın ve ince) ve Ünsüzler (sert ve yumuşak)

Dil seviyesi : A1

KALIN ÜNLÜLER

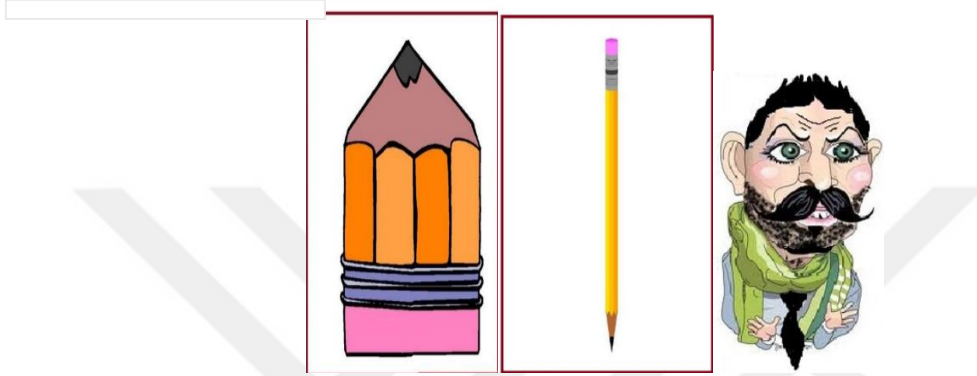
(a, ı, o, u)

İNCE ÜNLÜLER

(e, i, ö, ü)

SERT ÜNSÜZLER

(FıSTıKÇı ŞaHaP)



Aşağıda verilen kelimelerin ünlü harflerini kalın ve ince olarak ayırınız

KELİME	KALIN ÜNLÜ	İNCE ÜNLÜ	SERT ÜNSÜZ	YUMUŞAK ÜNSÜZ
Telefon				
Domates				
Őemsiye				
Zeytin				
Portakal				
Gözlük				
Otobüs				
Saat				
Metro				
Zürafa				
Halı				
Ekmek				
Gömlek				
Pasaport				
Üniversite				
Ayakkabı				

2.

Etkinlik konusu : Ünlü Uyumu + bulunma eki (-DA) + var/yok

Dil seviyesi : A1



Masada neler var?

.....

Masada neler yok?

.....



Sınıfta neler var?

.....

Sınıfta kimler yok?

.....



Durakta kimler var?

.....

Durakta kimler yok?

.....





Salonda neler var?

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....



Mutfakta neler var?

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....



Tezgahda neler var?

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....



Masada neler var?

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....
- 6-.....
- 7-.....
- 8-.....
- 9-.....
- 10-.....

3.

Etkinlik konusu : Ünlü Düşmesi (Belirtme Hâli + Basit Sıfatlar Vurgusuz Orta Hece Ünlüsü)

Dil seviyesi : A1

KELİME	EK	YENİ SÖZCÜK	EN SON HALİ
boyun	-u	boy <u>u</u> nu	boynu
İsim			
Fikir			
Şekil			
Göğüs			
Alın			
Oğul			
Karın			
zehir			
Emir			
Gönül			
Burun			
Beyin			
kayıp			
Kayıt			
Metin			
Nabız			
nakit			
Omuz			
Ömür			
Özür			
Sabır			
Şehir			
Şükür			
ufuk			
vakit			
zihin			

4.

Etkinlik konusu : İyelik Ekleri

Dil seviyesi : A1

Okuyun ve eşleştirin.

Benim	Senin	Onun	a) arabası	ı) annen
			b) evim	i) okulum
			c) defteri	j) topun
			d) kitabın	k) ülkesi
			e) ödevi	l) çocuğu
			f) kıyafetin	m) işim
			g) çiçeğim	n) adresi
			h) bisikleti	o) vazon

Kelimelere uygun ekler getirin ve yeniden yazın

	ev	silgi	kitap	çanta	burun	telefon	saat	oğul	su	göz	yüz	okul
Benim												
Senin												
Onun												
Bizim												
Sizin												
onların												

Aşağıdaki cümlelere uygun ekleri yazınız.

- 1- Benim ad..... Zeynep
- 2- Onun ad..... ne?
- 3- Onların öğretmen..... nereli?
- 4- Arkadaşımın araba..... çok pahalı.
- 5- Senin elbise.... kirli.
- 6- Komşumuzun saç.... siyah renk.
- 7- Onun gömlek.... 42 beden.
- 8- Benim göz.... mavi renk.
- 9- Onun bilgisayar... bozuk.

10- Senin ülke.... çok ünlü ama kalabalık.

Boşluklara uygun kelimeleri yazınız.

abim patronum kız kardeşi bahçesi arabamız dedeniz maçınız annen okulu telefonun

- 1- Benim..... üniversitede öğretmen.
- 2- Seninvar mı?
- 3- Onunyurt dışında yaşıyor.
- 4- Bizimgüzel ama pahalı.
- 5- OnunAnkara’da.
- 6- Onlarınmerkeze çok yakın.
- 7- Sizinsaat kaçta?
- 8- Seninne yapıyor?
- 9- Sizinhayatta mı?
- 10- Benimçok cömert.

Aşağıdaki sorularla ilgili diyalog yapınız. Arkadaşınızla konuşunuz.

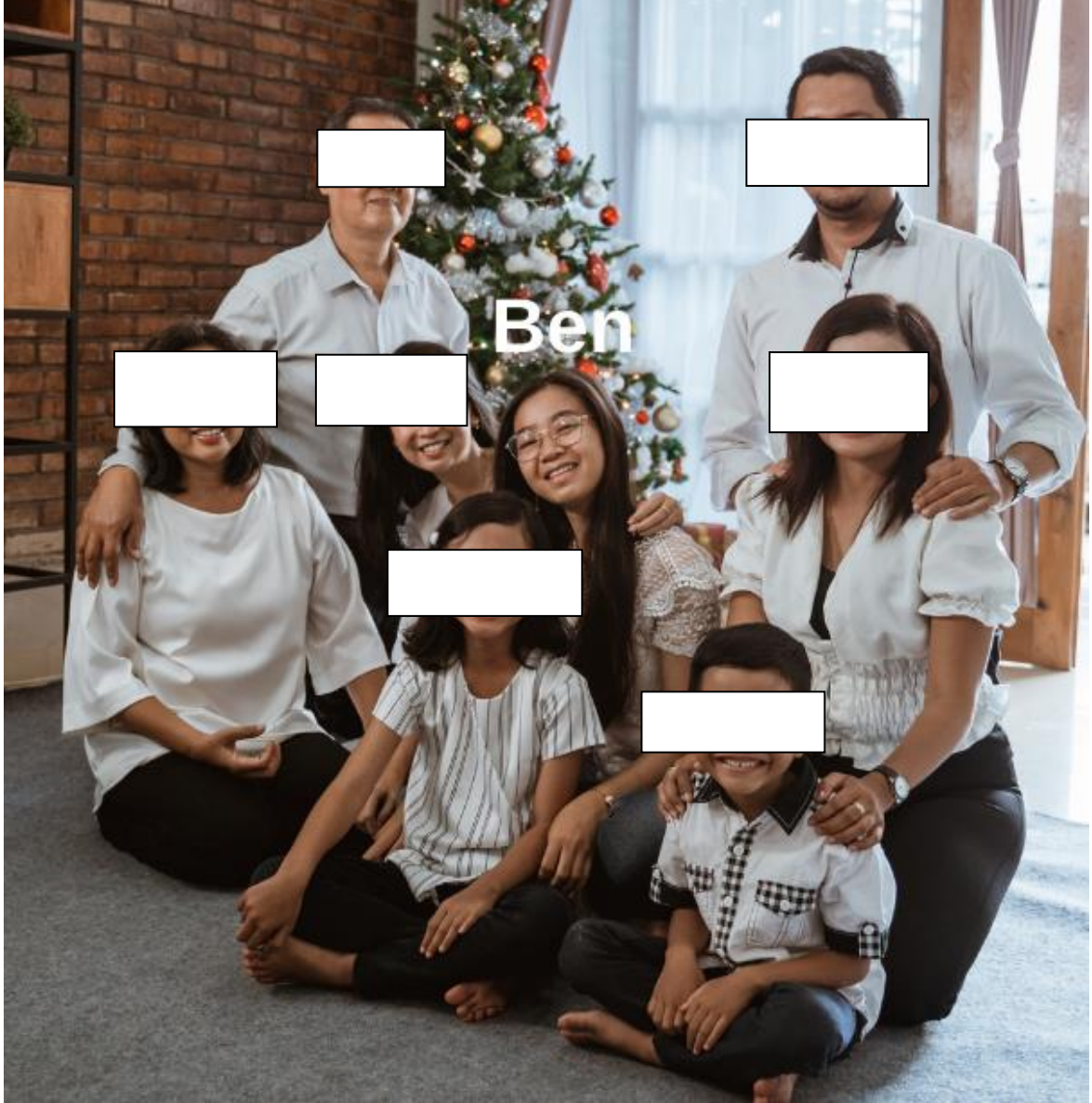
- 1- Annen ne iş yapıyor?
- 2- Baban kim?
- 3- Erkek kardeşin var mı?.....
- 4- Abla evli mi?
- 5- Ağabeyin nerede yaşıyor?.....
- 6- Kız kardeşin kaç yaşında?.....

Ailenizi tanıttın.

Merhaba. Benim ad.... Ben yaşındayım. Ben öğrenciyim.
Annem

.....
.....
.....
.....
.....

Okuyun ve isimleri yazın.



Merhaba. Benim adım Ayşe. Ben 18 yaşındayım. Annem Leyla. O 45 yaşında. O hemşire. Babam Ahmet. O 50 yaşında. O mühendis. Ablam Kübra. O 25 yaşında. O öğretmen. O bekâr. Kız kardeşim Beyza. O 12 yaşında. O öğrenci. 2 kız kardeşim var, erkek kardeşim yok. Evimiz büyük ve güzel. Kuzenim Ali. O 7 yaşında. O öğrenci. Annesi Gül. O 35 yaşında. O hemşire. Babası Osman. O 50 yaşında. O pilot. Evleri küçük ama merkezde.

Yukarıdaki metinle ilgili arkadaşınızla soru-cevap yapınız. (Beyza kim? Osman kim? gibi)

Oyun Önerisi: Sınıfa üzerinde “benim, senin, onun, bizim, sizin, onların” kelimelerinin yazılı olduğu kutular getirilir. Öğrenciler daha önce hazırlanmış olan bilgi kartlarından birini çekerek çektiği kelimenin dil bilgisi özelliklerine göre hangi kutuya uygunsa kelimeyi

o kutuya atması beklenir. Örneğin; bilgi kartları arasından ‘silgin’ kelimesini seçerse ‘senin’ yazılı kutuya atması beklenir. En çok doğru cevabı veren öğrenci oyunu kazanır.



5.

Etkinlik konusu : İlgi Zamiri (Benimki...)

Dil seviyesi : A1

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz. (Benim kitabım $\Rightarrow$ benimki gibi)

Benim bilgisayarım	
Senin bilgisayarın	
Onun bilgisayar	
Bizim bilgisayarımız	
Sizin bilgisayarınız	
Onların bilgisayarları	

-Ki ekini kullanın. Cümleyi yeniden yazın.

Benim okulumda projeksiyon var.	
Onların ülkesini beğeniyorum.	
Benim evime gidiyoruz.	
Senin bahçende köpek var mı?	
Bizim sorularımıza dikkat et!	
Onun mutfağında robot var.	

Cümleleri yeniden yazınız.

1- Benim evim büyük. Senin **evin** küçük.

Benim evim büyük senin**ki** küçük.

2- Bizim evimiz okula yakın. Sizin eviniz yakın mı?

.....

3- Onun çantasında kitaplar var. Senin çantanda ne var?

.....

4- Bizim okulumuzda futbol sahası var. Onların okulunda futbol sahası yok.

.....

5- Benim adım Zeynep. Senin adın ne?

.....

6- Onun annesi ev hanımı. Sizin anneniz ne iş yapıyor?

.....

6.

Etkinlik konusu : Ek Fiil Geniş Zaman (ülke, milliyet, meslek, durum, yaş) +mI? /
değil

Dil seviyesi : A1

Cümleleri tamamlayınız.

- 1- Ben öğretmen.....
- 2- Osman ve Betül öğrenci.....
- 3- O 35 yaşında.....
- 4- Çok yoğun..... Daha sonra ziyaret edelim.
- 5- Sen hasta değil.....
- 6- Biz üniversitede personel.....
- 7- Ahmet Almanyalı.....
- 8- Biz şu an arabada.....
- 9- Siz iyi mi.....?
- 10- Birlikte metroda.....
- 11- Kız kardeşim evli değil.....
- 12- Siz şehirde değil mi.....?
- 13- Onlar fakir.....
- 14- Sen çalışıyor mu.....?
- 15- Hepimiz burada.....
- 16- Ben güzel mi.....?
- 17- Gençler tembel değil.....
- 18- O bekar mı.....?
- 19- Sen cömert.....
- 20- Biz Türk değil.....Yabancı.....

Resme bakın ve soruları cevaplayın.



1- Bu balık mı?

.....

2- Bu at mı?

.....

3- Bu kelebek mi?

.....

4- Bu koyun değil mi?

.....

5- Bu köpek mi?

.....

6- Bu hayvan değil mi?

.....

7- O at mı?

.....

8- O arı değil mi?

.....

9- O kelebek mi?

.....

Aşağıdaki soruları cevaplayın.

1- Sen doktor musun?

Evet.....

Hayır.....

2- Hava güzel mi?

Evet.....

Hayır.....

3- Kitaplar pahalı mı?

Evet.....

Hayır

4- Onlar öğrenciler mi?

Evet.....

Hayır.....

5- Sen bekâr değil misin?

Evet.....

Hayır.....

6- O yurttâ değil mi?

Evet.....

Hayır.....

Dinleyiniz ve eşleştiriniz.



a- Merhaba! Benim adım Mehmet. Ben 60 yaşındayım. Evliyim. Eşim ev hanımı. Malatyalıyım. Çiftçiyim. (....)

b- Merhaba! Benim adım Musa. Ben 35 yaşındayım. Afrikalıyım. Evliyim. 1 çocuğum var. Eşim hemşire. Ben Mühendisim. (...)

c- Merhaba! Benim adım Larisa. Ben 40 yaşındayım. Hindistanlıyım. Veterinerim. Bekârım. (....)

d- Merhaba! Benim adım Jin. Ben 20 yaşındayım. Çinliyim. Öğrenciyim. Bekârım. (....)

Aşağıdaki soruları arkadaşınızla konuşun.

1. Nasılsın?
2. Nerelisin?
3. Ana dilin ne? (-dır, -dir)
4. Kaç yaşındasın?
5. Öğrenci misin?
6. Evli misin? / Bekâr mısın?
7. Evde misin? / Yurttâ mısın?

Kendinizi tanıtan bir mektup yazın. (ülke, milliyet, meslek, durum, yaş)

.....

.....

.....

.....

.....

.....



7.

Etkinlik konusu	: Hâl ekleri- fiil ilişkisi
Beceri Alanı	: Yazma
Dil seviyesi	: A1
Kazanım/ Dil Bilgisel Doğruluk	:
Etkinliğin İşlenişi	:

Doğru seçeneği işaretleyin.

- 1- Hastaneden/ Hastaneyi eczaneye yürüyorum.
- 2- Hafta sonu pazara/ pazardan meyve alıyorum.
- 3- Televizyonda/Televizyonu film izliyorlar.
- 4- Türkiye’de kimleri/ kimlere tanıyorsun.
- 5- Dışarıda gezmeyi/ gezmeye çok seviyorum.
- 6- Aileme/ Ailemi şarkı söylüyorum.
- 7- Nerede/ nereden kalıyorsun?
- 8- Babası çocuğa/ çocuktan sarıldı.
- 9- Ödevlerimizi/ ödevlerimizde dikkatli yapıyoruz.
- 10- Anneme/ Annemi çok özlüyorum.
- 11- Bu apartmanda /apartmandan oturuyoruz.
- 12- Ne zaman okuldan/okula çıkıyorsun.
- 13- Mert asansörden/ asansöre çok korkuyor.
- 14- Selin’i/ Selin’den görüyor musunuz?
- 15- Doktor hastalara/ hastaları tavsiye veriyor.
- 16- Şu çantadan/ çantayı çok beğeniyorum.
- 17- Yarın Kadıköy’e/ Kadıköy’de buluşuyoruz.
- 18- Hafta sonu parkta/ parka çıkıyoruz.
- 19- Her gün otobüse/otobüsten biniyorum, otobüsü/ otobüste oturuyorum, otobüsten/otobüse iniyorum.
- 20- Ben her sabah sana/ seni arıyor muyum?
- 21- Hangi istasyonu/ istasyonda iniyorsunuz?
- 22- Yeşil ışıkta karşıdan/karşıda karşıya geç.
- 23- Kime/ Kimi bakıyorsunuz?
- 24- Rica ediyorum. Bize her şeyi/şeyden bahset.

- 25- Lütfen doğruları/ doğrulardan anlat.
- 26- Filme/ filmden biraz sonra başlayalım.
- 27- Ankara'da nereyi/ nereye biliyorsunuz?
- 28- İstanbul'dan/İstanbul'u İzmir'de/İzmir'e geçiyoruz.
- 29- Sorulara/Soruları doğru cevap verin.
- 30- Seni/ Sana bekliyoruz.

Aşağıdaki boşlukları uygun hâl ekleriyle beraber tamamlayınız.

- 1- Babamuyuyor. (yatak)
- 2- Kızım ve oğlum.....oturuyorlar. (kafe)
- 3- Ahmet hafta sonlarıgidiyor. (spor)
- 4- Ben.....beğeniyorum. (sen)
- 5- Erkek kardeşim pop.....hoşlanıyor. (müzik)
- 6- Çocuklarkoşuyorlar. (park)
- 7- Dersten sonradönüyorum. (okul)
- 8- Hangibiliyorsun? (diller)
- 9- Saat 09.00'daçıkıyorum. (ev)
- 10- İnsanlarbiniyorlar sonrainiyorlar. (otobüs)
- 11- Lütfenaç! (kapı)
- 12- Kadın.....oturuyor. (bank)
- 13- Öğrenciler.....çalışıyorlar. (kütüphane)
- 14- Kitabı.....al. (masa)
- 15- Çocuklarbakıyorlar. (ben)
- 16- Polis.....kovalıyor, hırsız.....kaçıyor. (hırsız/ polis)
- 17-seviyor musun? (o)
- 18- Ben..... anlıyorum. (konu)
- 19-ne var?.....düşünüyorum. (yemek)
- 20- Hangi.....korkuyorsun? (hayvan)

Aşağıdaki cümlelerdeki hataları bulun. Doğrusunu yazın.

- 1- Portakal suyu kim istiyor?.....
- 2- Kütüphaneyi hafta sonu gidiyor.....
- 3- Pop müziğe hoşlanıyorum.....

- 4- Kime bekliyorsunuz?.....
- 5- Nereyi gidiyorsunuz?.....
- 6- Bu çantaya kardeşime veriyorum.....
- 7- Kitabımdan ödevime okuyorum.....
- 8- Ailemi mail gönderiyorum.....
- 9- Meyveye nereden alıyorsun?.....
- 10- Bu tarzı çok hoşlanıyorum.....

Aşağıdaki boşuklara uygun ekleri yazınız.

Betül üniversite..... birinci sınıf.... okuyor. O İstanbul'.....Şişli'.....bir ev.....yaşıyor. Bura....ulaşım çok kolay. Her gün ev.... okul.... yürüyor. Bazen otobüs... biniyor. Okul.... çok iyi arkadaşları var. Arkadaşları çok yardımsever. Arkadaşları o..... yardım ediyor. O..... yalnız bırakmıyorlar. Kendisi....hiç yalnız hissetmiyor. Arkadaşlarıyla hafta sonu spor....gidiyorlar. Bazen ev.... kalıyor, ev..... çıkmıyor. Arkadaşları ile film izliyorlar. Romantik filmler..... hoşlanıyor. Dramatik filmler..... nefret ediyor. Bazen alışveriş.... çıkıyor. Sebze ve meyve alıyor. Meyve.....çok seviyor. Ev.... dönüyor ve internet.... giriyor. O çok sevecen. Herkes....çok seviyor.

Sınıf içi çalışma: Sınıftaki projeksiyon aletinden dil bilgisi yapısını destekleyecek nitelikte çeşitli resimler gösterilip “Kimi? Neyi? / Kime? Neye?/ Kimde? Nerede?/ Kimden? Nereden” soruları sorulabilir. Sorulan soruları öğrencilerin önce yazılı olarak sonra da sözlü olarak ifade etmeleri istenebilir. Sınıf ortamında verilen cevapların kontrolü hem öğretici hem de öğrenciler tarafından sağlanmış olup yeni bilgilerin öğrenilmesine zemin hazırlanabilir.

8.

Etkinlik konusu: İsim Tamlaması

Dil seviyesi: A1

Aşağıdaki boşlukları doldurun.

- 1- Kitap..... sayfa..... az.
- 2- Ahmet'..... boy.....uzun.
- 3- İstanbul'..... hava..... çok kirli.
- 4- TÖMER'.....öğretmenler..... çok tecrübeli
- 5- Sınıf.....kapı..... beyaz renkte.
- 6- Duvar..... renk..... soluk.
- 7- Arabanın..... koltuk..... yeni.
- 8- Ev.....anahtar.....nerede?
- 9- Biz.... bilgisayar.....kimde?
- 10- Aslı'..... oyuncak.....kırık.
- 11- Ben.....ad.....ne? Biliyor musun?
- 12- Sen.....ülke.....hangi kıtada?
- 13- Siz.....şehir.....çok meşhur.
- 14- Onlar.....okul.....çok başarılı.
- 15- O..... anne..... öğretmen.
- 16- Sen.....dokor.....kim?
- 17- Ayşe'.....telefon.... var mı?
- 18- Ev....pencere..... kirli.
- 19- Tablo.....fiyat.....çok fazla.
- 20- Okul.....müdür..... iyi bir insan.

Aşağıdaki kelimeleri kullan ve cümle yaz.

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1- sınıf-kapı..... | 6- o-baba..... |
| 2- selin- ders..... | 7- ülke-komşu..... |
| 3- öğretmen-oda..... | 8- ben-telefon..... |
| 4- tencere-kapak..... | 9- sen-ev..... |
| 5- okul-kütüphane..... | 10- kapı-kilit..... |

AİLEM

- 1- Nusret bey, ben.....baba.....
- 2- Nurhan hanım, ben.....anne.....
- 3- Beyza, ben.....kız kardeş.....
- 4- Kübra, ben.....abla.....
- 5- Naci amcam, babam.....erkek kardeş.....
- 6- Burcu halam, babam.....kız kardeş.....
- 7- Ahmet, dayım.....oğul.... O, ben.... kuzen....
- 8- Yunus dedem, annem.....baba.....
- 9- Ayten anneannem, annem.....anne.....
- 10- Harun dayım, annem.....erkek kardeş.....
- 11- Gülten teyzem, annem.....abla.....
- 12- İlknur, dayım.....kız..... O ben....kuzen....
- 13- Rabia, benim teyzem.....kız.....
- 14- Veli Bey, teyze.....koca.....O ben.....enişte.....
- 15- Minnoş, kız kardeş.....kedi.....
- 16- Betül, kız kardeş..... çocuk..... O ben..... yeğen.....
- 17- Tahsin Bey, ben.....koca.....
- 18- Erol Bey, Tahsin'..... baba..... O ben.....kayınpeder.....
- 19- Fatma Hanım, Tahsin'.....anne.....O ben.....kayınvalide....
- 20- Burak, Tahsin'..... erkek kardeş.....O ben.....kayın.....
- 21- Gül, Tahsin'.....kız kardeş..... O ben.....görümce.....



Kadın çanta-sı



Kadın-ın çanta-sı



Kadın-ın çantası-nın iç-i

Tablodaki boşluğu doldurun.

Birinci kelime	İkinci kelime	Üçüncü kelime	Yeni kelime
okul	bahçe	kapı	Okulun bahçesinin kapısı
salon	kapı	renk	
mutfak	masa	sandalye	
ev	kapı	anahtar	
yatak	oda	duvar	
kol	saat	kalite	

Aşağıdaki boşlukları doldurun.

- 1- Bugün Matematik sınav.....var.
- 2- Masa saat..... yanlış gösteriyor.
- 3- Güneş gözlük.....evde.
- 4- Kadın çantalar.....çok pahalı.
- 5- Şehir merkez.....bize uzak.
- 6- Çalışma kitap.....yok.
- 7- Fen fakülte.....yakın.
- 8- Türk yemekler...çok lezzetli.
- 9- Yatak oda..... soğuk.
- 10- Tatlı kaşık.....var mı?

9.

Etkinlik konusu : İsim Tamlaması + hâl eki>fiil (zamir n'si)

Dil seviyesi : A1

- 1- Bu çantayı o.....dolap.....aldım.
- 2- Sen.....ev.....kaç kişi var?
- 3- Ayşe'.....kedi.....seviyor musun?
- 4- Müdür.....oda.....seni bekliyorum.
- 5- Çocuklar apartman.....bahçe.....bisiklet sürüyorlar.
- 6- Fatma'.....kuş.....korkma. Zarar vermiyor.
- 7- Bugün siz.....ev.....kalıyorum.
- 8- Ahmet'.....giyim tarz.....hoşlanıyorum.
- 9- Ben.....masa.....kitabı al.
- 10- Apartman.....asansör.....bin.
- 11- Ben Gazi Üniversite.....okuyorum.
- 12- Oturma oda.....kitap okuyorum.
- 13- Türk kahve.....çok seviyorum.
- 14- Yarı yıl tatil.....İzmir'i geziyorum.

Aşağıdaki boşlukları uygun eklerle doldurun.

Sevim'..... aile.... kalabalık değil. O..... aile..... beş kişi var. Sevim'.... anne..... ad..... Gökçe. Baba..... ad..... Ali. Gökçe Hanım, özel hastane..... memur. Ali Bey, Gaziemir Lise..... Edebiyat öğretmen..... Sevim'..... kız kardeş..... ad.... Gül. Gül, Sevim'den dört yaş küçük. Fatma, Atatürk İlköğretim okul..... okuyor. Sevim'... ağabey..... Recep, üniversiteyi yurt dış..... okudu. Oxford Üniversite....., ekonomi bölüm..... okudu. Şimdi banka..... sınav..... hazırlanıyor. Sevim'.....abla.....ad.....Seren. O İstanbul Üniversite....., fizik bölüm..... okuyor.. İkinci sınıfta. İleride biyolog olmak istiyor.

Sınıf içi Etkinlik: Sınıftaki öğrencilerden yanındaki arkadaşının ailesini tanıtmayı istenebilir. Tanıtma etkinliği önce yazılı olarak sonra da sözlü olarak sınıf ortamında sunulabilir.

10.

Etkinlik konusu : Basit Adlaştırmalar (-mAk istiyorum/ -mAYI seviyorum)

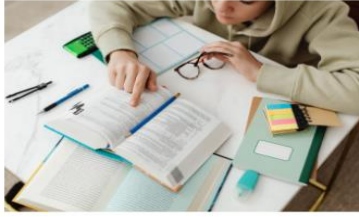
Dil seviyesi : A1



Ben ne yapıyorum?
Ben spor yapıyorum.



Ben ne yapmak istiyorum?
Ben spor yapmak istiyorum.



Ben ne yapıyorum?
Ben ders çalışıyorum.



Ben ne yapmak istiyorum?
Ben ders çalışmak istiyorum.

Şimdi sıra sende. Sen ne yapmak istiyorsun?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aşağıdaki cümleleri dönüştürün.

1- Ben ödevimi yapayım.

Ben ödevimi yapmak istiyorum.

2- Biz, bu parkı gezelim.

.....

3- Ben de bu konferansta konuşayım.

.....

4- Birlikte bir şeyler yapalım.

.....

5- Eve erken geleyim.

.....

Boşluklara uygun cümleler yazın.

1- Diyet yapıyorum. Çünkü.....

2- Ders çalışıyorum. Çünkü.....

3- Dil öğreniyorum. Çünkü.....

4- Pazara gidiyorum. Çünkü.....

5- Okula gidiyorum. Çünkü.....

Aşağıdaki cümleleri tamamlayın.

1- Gözlerim ağrıyor. Dinlen.....(+)

2- Şişman değilim. Spor yap.....(-)

3- Gelecek yıl ne yap.....(+?)

4- Kalbimi kırıyorsun. Seninle görüş.....(-)

5- Dışarıda kar yağıyor. Kardan adam yap.....(+?)

6- Yorgunum. Hiç kimseyi gör.....(-)

7- Kızım oyun oyna..... , ders çalış.....(+/-)

8- Neden yemek yiyorsun? Bizimle lokantaya gel.....(-?)

9- Hafta sonu kiminle buluş.....(+?)

10- Çok gürültü yapıyorlar. Evde kal.....(-)

Aşağıdaki hataları düzeltiniz. Yeniden yazınız.

1- Kitap okumaktan seviyorum.....

2- Günde 8 saat uyumaya istiyorum.....

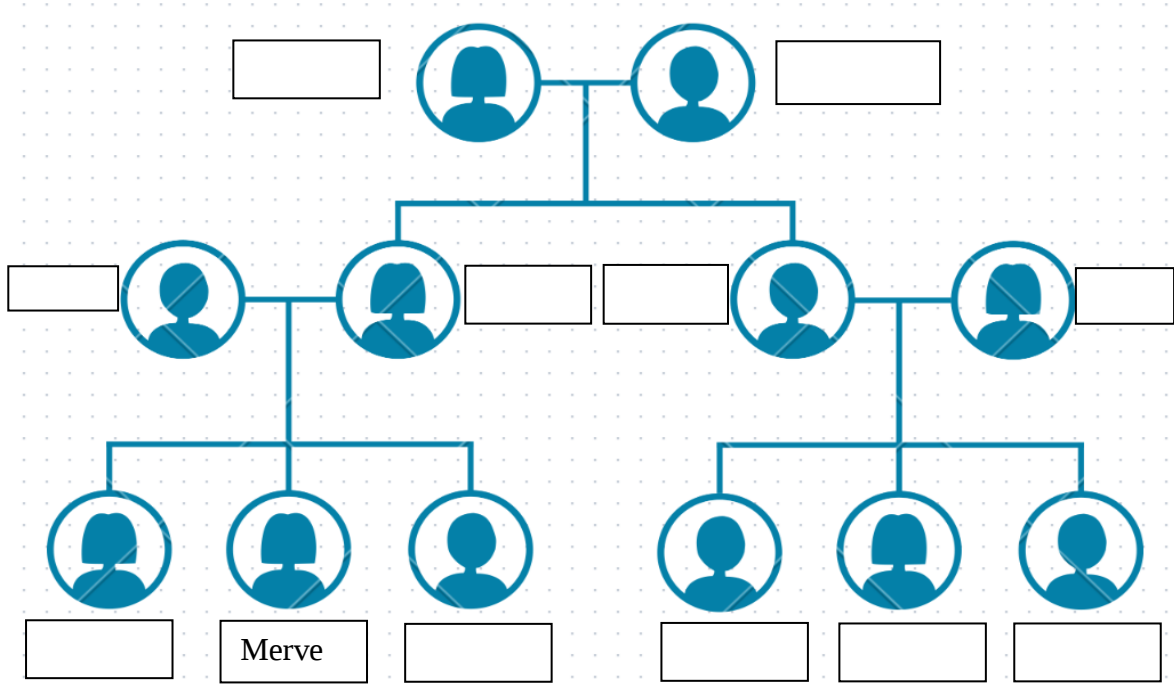
3- Gece karanlıkta yürümeyi korkuyorum.....

4- Kitap okumayı her insan için faydalıdır.....

5- Burada sigara içmeye yasaktır.....

6- Tez savunması için evrakları hazırlamakta unutma.....

- 7- Her sabah kahvaltı yapmayı çok önemli.....
- 8- Sınavda başarılı olmaya için çok çalışıyoruz.....
- 9- Arkadaşlarımla kafede bir şeyler içmekten seviyorum.....
- 10- Senin uzun süre sohbet etmeye istiyorum.....



Metni dinleyiniz. Yukarıdaki boşlukları doldurunuz.

Merhaba. Benim adım Merve. Ben 16 yaşındayım. Benim bir ablam ve bir erkek kardeşim var. Ablamın adı Eda. O 25 yaşında. O mimar. O bekâr. Erkek kardeşimin adı Ümit. O 10 yaşında. O öğrenci. Benim bir dayım var. Dayımın adı Hakan. O mühendis. O evli ve iki oğlu, bir kızı var. Nermin, dayımın kızı. Ömer ve Emir dayımın oğlu yani benim kuzenlerim. Onlar ikizler. Asuman hanım, dayımın eşi. O benim yengem. O öğretmen. Anneannem ve dedemin bir kızı bir oğlu var. Kızının adı Nermin. O benim annem. Babamın adı Tarık. Babam pilot. Annemin annesinin adı Sümbül. O ev hanımı. Annemin babasının adı Osman. Onun marketi var. Anneannemin ve dedemin altı torunu var.

Etkinlik önerisi: Yukarıdaki metin öğretici tarafından tekrar edilerek dikte çalışması yaptırılabilir. Çalışmanın sonunda metin projeksiyon aracılığıyla yansıtılarak öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri ve yeniden yazmaları istenebilir.

Ailenizi tanıttın.

.....

.....

.....

.....

.....

.....



11.

Etkinlik konusu : Zaman zarfları (dün, bugün, yarın; önce, şimdi, sonra), sıklık zarfları

Dil seviyesi : A1

Aşağıdaki boşluklara uygun kelimeyi yazın.

(dün, bugün, önce, şimdi, sonra, haftaya, geçen yıl, her zaman, nadiren, asla, hemen hemen hiç, sık sık)

- 1-bu saatlerde İzmir'e gittik.
- 2- Daha.....seninle bu konu hakkında konuşacağız.
- 3-otobüse bineceğiz, otobüsten ineceğiz.
- 4-nereye gidiyoruz?
- 5- Kalbimi kırdın.seninle konuşmak istemiyorum.
- 6- Ameliyat tarihi.....belli olacak.
- 7-hiç yağmur yağmadı.
- 8- Bendişlerimi fırçalıyorum.
- 9- Ben..... sinemaya gidiyorum ama tiyatroya.....gitmiyorum.
- 10- Sosyal bir insan değilim. Dışarıya.....çıkmiyorum.

Aşağıdaki altı çizili kelimeleri soru şekline dönüştürün.

- 1- Evime iki gün önce yerleştim. —————> Evinize ne zaman yerleştiniz?
- 2- Doktor çok yavaş konuşuyor.
- 3- Kar dün gecedan itibaren başladı.
- 4- Seni görmek için geldim.
- 5- Yolculuğumuz çok iyi geçti.
- 6- Tiyatroya dün akşam gittik.
- 7- Seni görmediğim için üzgünüm.
- 8- Bu konuya soğuk bakıyorum.
- 9- Sınavımız yarın sabah ilk derste başlıyor.
- 10- İzmir'den uçakla geliyorum.

12.

Etkinlik konusu : -DAki

Dil seviyesi : A1

Aşağıdaki cümleleri birleştirin. Tek bir cümle yazın. (-DAki)

1- Arabada bir çocuk var. O çocuk çok yaramaz.

Arabada**ki** çocuk çok yaramaz.

2- Okulda öğretmenler var. Onlar İngilizce öğretiyorlar.

.....

3- Arka tarafta öğrenci var. O öğrenci bizim sınıfta.

.....

4- Evde oturma odam var. Orada kitaplığım var.

.....

5- Kitabın arasında bir kalem var. O benim.

.....

6- TÖMER’de öğretmenler var. Onlar ders anlatıyorlar.

.....

7- Onda bir etkinlik kitabı var. O çok sistematik.

.....

8- Ön sırada bir yolcu var. O yerine otursun.

.....

9- Milano’da bir alışveriş merkezi var. O çok etkileyici.

.....

10- Kübra’nın kalemini istemiyorum. Beyza’nın kalemini istiyorum.

.....

11- Şehrimde turistik yerler var. Oralar çok güzel.

.....

12- Ayşelerin bahçesinde köpek var. O çok vahşi.

.....

13- Onun elinde iğne var. Onu alır mısın?

.....

13.

Etkinlik konusu : Saat kaç? (Tam ve Yarım Saatler)

Dil seviyesi : A1

Saat kaç? Yazınız.



Aşağıdaki boşlukları doldurun.

- 1- 09.00.....
- 2- 07.30.....
- 3- 00.00.....
- 4- 12.30.....
- 5- 10.30.....
- 6- 20.00.....
- 7- 23.30.....
- 8- 18.30.....
- 9- 17.00.....
- 10- 22.00.....

Aşağıdaki sorulara cevap verin.

1- Saat kaçta okula gidiyorsun? (8.30)

.....

2- Saat kaçta spor yapıyorsun? (17.00)

.....

3- Saat kaçta televizyon izliyorsun? (20.30)

.....

4- Saat kaçta eve dönüyorsun? (18.30)

.....

5- Saat kaçta arkadaşlarınla buluşuyorsun? (14.00)

.....

6- Saat kaçta uyuyorsun? (00.00)

.....

14.

Etkinlik konusu : -cA/ -a göre

Dil seviyesi : A1

Aşağıdaki boşlukları tamamlayın.

- 1- Ben → Bana göre = Bence
- 2- Sen → Sen..... =.....
- 3- O → O.....=.....
- 4- Biz → Biz.....=.....
- 5- Siz → Siz.....=.....
- 6- Onlar → Onlar.....=.....

Aşağıdaki sorulara cevap verin?

- 1- Sana göre televizyon mu, telefon mu daha faydalı?
.....
- 2- Sizce kitap okumak mı, ders çalışmak mı daha sıkıcı?
.....
- 3- Sence en rahat kıyafet hangisi? Eşofman mı, pijama mı?
.....
- 4- Sence akşam yemeğini nerede yiyelim?
.....
- 5- Size göre Türkiye’de en güzel şehir hangisi?
.....

Aşağıdaki cümleleri dönüştürün.

1- Bana göre benim düşüncem çok doğru.

Bence benim düşüncem çok doğru.

2- Kendine göre bir şeyler yapıyor.

.....

3- Bana göre bu sorular zor değil.

.....

4- Size göre hava soğuk değil.

.....

5- Sana göre ben çok yetenekliyim.

.....

6- Bize göre onlar bize haksızlık yapıyorlar.

.....



15.

Etkinlik konusu : Gelecek zaman + Zaman zarfları

Dil seviyesi : A2

Aşağıdaki boşlukları gelecek zaman ekiyle doldurun.

	Olumlu	Olumsuz	Olumlu Soru	Olumsuz Soru
Ben	başlayacağım			
Sen		başlamayacaksın		
O				başlamayacak mı?
Biz				
Siz			başlayacak mısınız?	
Onlar				

Aşağıdaki cümleleri birleştirin.

- | | |
|----------------------------------|------------------------|
| 1- Mehmet yarın babası ile | a) yaşayacaksınız. |
| 2- Ben akşam ablama | b) girecekler. |
| 3- Sen iki hafta sonra İzmir’de | c) yapacağız. |
| 4- Gelecek yıl ara tatilde kayak | d) olacaksın. |
| 5- Siz bir yıl sonra Amerika’da | e) alışverişe çıkacak. |
| 6- Onlar gelecek hafta sınava | f) gideceğim. |

Aşağıdaki cümlelerde zaman kaymalarını gösteriniz ve yazınız.

Şekilsel zaman **Gerçek zaman**

- 1- Sonraki gün yeni evime taşınıyorum.
- 2- Yarına kadar tüm ödevlerini bitiriyorsun.
- 3- Gelecek yıl anneannemin yanına gideceğim.
- 4- Üniversiteden sonra kariyerime odaklanacağım.
- 5- Bu hafta sonu pikniğe gideceğiz.

Zaman zarflarını kullan ve cümleleri yeniden yaz.

Gelecek hafta sonu	yarın	beş gün sonra	sonraki ay	iki saat sonra
--------------------	-------	---------------	------------	----------------

- 1- Ahmet bugün şirkete gidiyor.

.....

2- Şu anda Betül'ün doğum gününü kutluyoruz.

.....

3- Bu hafta sonu sinemaya gidiyor muyuz?

.....

4- Bu ay sinemaya çok güzel filmler geliyor.

.....

5- Saat 14.00'da onunla buluşuyoruz?

.....

Aşağıdaki boşlukları gelecek zaman ekiyle çekimleyin.

	olumlu	olumsuz	Olumlu soru	Olumsuz soru
Ben	Hemşire olacağım			
Sen				Hemşire olmayacak mısın?
O				
Biz		Hemşire olmayacağız		
Siz				
onlar			Hemşire olacaklar mı?	

Yazma Etkinliği: Gelecekte nasıl hayatınız olacak?

16.

Etkinlik konusu : Zamirler, zamir + ki

Dil seviyesi : A2

‘Kendi’ zamirini çekimleyin.

Kendi

Ben

Sen

O

Biz

Siz

Onlar

Aşağıdaki cümleleri birleştirin ve ‘hepsi’ kelimesini kullanın. Yeniden yazın.

1- Öğrenciler var. Onlar çalışkan ve düzenli.

Öğrencilerin hepsi çalışkan ve düzenli.

2- Benim çok ödevim vardı. Onlar zor ve sıkıcıydı.

.....

3- Arabalarım var. Onlar çok lüks ve pahalı.

.....

4- Ofiste memurlar var. Onlar sıcakkanlı ve samimi insanlar.

.....

5- Çantamda kalemlerim var. Onlar parlak renkli ve güzel.

.....

6- Onun kıyafetleri var. Onlar ucuz ve gösterişsiz.

.....

Aşağıdaki cümleleri yeniden yazın.

1- Senin elbisen eski. Sen, benim elbisemi giy. (benimki)

.....

2- Onun ayakkabısı evde. O, senin ayakkabını alsın. (seninki)

.....

3- Benim bilgisayarım yavaş. Sizin bilgisayarınızı alabilir miyim? (sizinki)

-
- 4- Bizim arabamız çok eski. Onların arabasıyla gidelim. (onlarınki)
-
- 5- Sizin apartmanınız çok yüksek. Bizim apartmanımız 3 katlı. (bizimki)
-
- 6- Onların sınavları çok iyi geçmiş. Benim sınavlarım kötüydü. (benimki)
-

Aşağıdaki boşlukları doldurun.

Herkes	ötekine	hiç	kimse	kendine	burada	hepsi	Hiç	kimsede	kendini	Hepiniz
Herkesi	birçoğu	Hepimiz	diğerini	ondan	kimisi	kendim				

- 1- Sınavdan düşük puan aldı vekızdı.
- 2- Telefon ekranından..... izledi.
- 3-dil öğrenmek istiyoruz.
- 4- Çalışanlarıngrev yapıyorlar.
- 5-bana baksın ve beni taklit etsin.
- 6-ödevlerinizi çok güzel tamamlamışsınız.
- 7- Senkorkuyorsun.
- 8- Bu temizliği ben,yaptım.
- 9- Bu elbise siyah, şu elbise mavi. Bu renkleri beğenmedim. Benistiyorum.
- 10- Bu otobüse değil,bineceğiz.
- 11-neden bekliyorsun?
- 12-çok iyi tanıyorum.
- 13- İnsanların kimi iyikötü! Anlamak zor.
- 14- Ailemdekiyalan söylemez!
- 15- İnsanlarınüniversiteden mezun oluyor.
- 16-bu bilgi yok. Sadece sen ve ben biliyoruz

Etkinlik konusu : Sıfatlar

Dil seviyesi : A2

Aşağıdaki altı çizili ifadeleri dönüştürünüz ve tekrar yazınız.

1- Soruların birkaçını öğrendim.

Birkaç soruyu öğrendim.

2- Öğrencilerin bazısı sınava bir gün kala sabaha kadar çalışıyorlar.

.....

3- Öğrencilerin hepsi sınav saatinin gelmesini bekliyorlar.

.....

4- Kadının biri bana yaklaştı ve bir gül verdi.

.....

5- Sınıfların bazısı çok dolu.

.....

6- Ülkelerin hiçbirisi pasaportsuz kişileri almıyor.

.....

7- Bu evlerin pek çoğu sağlam değil.

.....

8- Çalışanların kimisine ikramiye veriyoruz.

.....

9- Çocukların hepsi size teşekkür ediyor.

.....

10- Otobüsün birini durdurdum ve bindim.

.....

11- Ülkelerin hepsi şarkı yarışmasına katıldı.

.....

Aşağıdaki cümleleri sıfat hâline dönüştürün.

1- Bazıları beni dinlemiyor. — Bazı öğrenciler beni dinlemiyor.

2- Kimileri etkinliğe gelmiyor.(insanlar)

3- Biri bana çok kötü davrandı(kadın)

4- Hiçbiri yanıma gelmedi(kişi)

5- Bazılarına para veriyorum.(yoksul)

6- Hangisinde yaşıyorsun?(daire)

18.

Etkinlik konusu : Gereklilik kipi (-mAAn gerek, -mAk zorunda, -mAk gerek, -mAk lazım)

Dil seviyesi : A2

Aşağıdaki fiilleri çekimleyin. (gereklilik kipi olumlu)

	Yaz-	görüŖ-	tamamla-
Ben			
Sen			
O			
Biz			
Siz			
Onlar			

Aşağıdaki tabloda boş bırakılan yerleri doldurun.

	Olumlu	Olumsuz	Olumlu soru	Olumsuz soru
Ben	deęiŖtirmeliyim			
Sen				
O				
Biz		deęiŖtirmemeliyiz		
Siz			deęiŖtirmeli misiniz?	
onlar				deęiŖtirmemeliler mi?

Aşağıdaki cümleleri dönüŖtürün. (lazım/gerek)

- 1- Bu geziye gitmeliyim. —————→Bu geziye gitmem lazım.
- 2- Konferansa katılmalısın.
- 3- Problemlerini söylemelisin.
- 4- Derslerimize tekrar çalışmalıyız.
- 5- Metrodan burada inmelsiniz.
- 6- Biraz dikkatli olmalı.
- 7- Toplantıya daha erken gelmelisiniz.

- 8- Derslerime daha çok çalışmalıyım.
- 9- Yarın veterinerine gitmelisiniz.
- 10- Herkesin düşüncesine saygı duymalılar.....

Aşağıdaki cümleleri dönüştürün.

- 1- Daha çok çalışmalısınız.

Daha çok çalışmak zorundasınız.

Daha çok çalışmaya mecbursunuz.

- 2- Hepimiz çevremizi korumalıyız.

.....

.....

- 3- Sınıf içi kurallara uymalılar.

.....

.....

- 4- Her gün en az 8 saat uyumalısın.

.....

.....

- 5- Parayı tasarruflu kullanmalılar.

.....

.....

- 6- Magazin haberlerini izlememeliyim.

.....

.....

- 7- Gazetedeki kötü haberleri okumamalısın.

.....

.....

Aşağıdaki ifadeleri eşleştiriniz. Ne yapmalıyım?

- 1- Fransa'ya gezmeye gitmek istiyorum.

Evin her yerini araman gerek.

- 2- Yarın bizim evlilik yıldönümümüz.

Daha çok çalışmaya mecbursun.

- 3- Fabrika müdürü işten çıkmamı istiyor.

Hemen hastaneye gitmek zorundasın.

- 4- Dün gece evimize hırsız girmiş.

Kendine yeni bir iş bulmaya mecbursun.

- 5- Sabahları ders çalışmakta zorlanıyorum.

Polisi aramak zorundasın.

- 6- Evimden nefret ediyorum.
- 7- Sertifika sınavından çok düşük puan aldım.
- 8- Ateşim 39 dereceye çıktı.
- 9- Arabanın anahtarlarını bulamıyorum.
- 10- Aklım çok karışık. Ne yapmam gerek?

Vize başvurusu yapmak zorundasın
Akşamları çalışmalısın
Kendi işine yoğunlaşman lazım.
Eşine güzel bir hediye alman lazım.
Yeni bir ev satın alman lazım



19.

Etkinlik konusu : Yeterlik Fiili (yetenek, tahmin, olasılık)

Dil seviyesi : A2

	Git- (olumlu)	uyu- (olumsuz)	ye- (olumlu)
Ben			
Sen			
O			
Biz			
Siz			
Onlar			

Aşağıdaki cümleleri dönüştürünüz.

Defterlerime yazacağım.	Defterlerime yazabileceğim.
Yarınki sınavdan geçerim.	
Yazın araba alacağım.	
Bana soru sordu.	
Adresi hızlıca buldu.	
Okuluna gitmiş.	
Film izlemedim.	
Komşularıyla kahve içmiş.	
Daha sonra görüşürüz.	
Kötü rüyayı unutmuyorum.	

Aşağıdaki cümlelerde yeterlik fiilinin fonksiyonlarını yazınız. (yetenek, tahmin, olasılık)

- 1- Akşam maça gitmeyebilirim.....
- 2- Matematik problemlerini rahatlıkla çözebilirim.....
- 3- Bu ev çok büyük, tek başıma temizleyemem.....
- 4- Hava kapalı, yarın soğuk olabilir.....
- 5- Bugün çok yoğunum, sizin yanınıza gelmeyebilirim.....
- 6- Her gün saatlerce konuşabilirim.....
- 7- Türkçe öğrenebilirsin, çok kolay!.....
- 8- Bu akşam kar yağabilir mi?.....

20.

Etkinlik konusu	: -mAdAn önce / -DıkTan sonra
Beceri Alanı	: Yazma
Dil seviyesi	: A2
Kazanım/ Dil Bilgisel Doğruluk	:

Aşağıdaki boşlukları doldurun. (-mAdAn önce/ -DıkTan sonra)

- 1- Sınıfa gir..... kapıyı çalıyorum.
- 2- Yemek ye..... dişlerimi fırçalarım.
- 3- Yağmur yağ..... hava tertemiz oluyor.
- 4- Konuş..... iyi düşün.
- 5- Tiyatroya gir..... bilet almalıyız.
- 6- Tatile git..... oteli ara.
- 7- Yat..... pijamalarımı giyiyorum.
- 8- Banyo yap..... temiz kıyafetler giyerim.
- 9- Dışarıda kar yağıyor. Çık..... şemsiyeni almalısın.
- 10- Evimi temizle..... misafir çağıracağım.

Aşağıdaki cümleleri örnekteki gibi birleştirin ve tek cümle hâlinde yazın.

- 1- Önce dinlemelisin.
Sonra konuşmalısın.
Konuşmadan önce dinlemelisin.
Dinledikten sonra konuşmalısın.
- 2- Önce masayı hazırla.
Sonra yemek ye.
.....
.....
- 3- Önce ilaçlarımı içiyorum.
Sonra uyuyorum.
.....
.....
- 4- Önce tarife bakıyor.
Sonra yemek yapıyor.

.....

.....

5- Önce kahvaltı yapıyor

Sonra şirkete gidiyor.

.....

.....

6- Önce evi topluyorum.

Sonra markete gidiyorum.

.....

.....

7- Önce ödevlerimi bitiriyorum.

Sonra parkta oynuyorum.

.....

.....

8- Önce düşünmelisin.

Sonra öğretmene soru sormalısın.

.....

.....

9- Önce kalın kıyafetler alıyor.

Sonra kış geliyor.

.....

.....

10- Önce bana haber ver.

Sonra gel.

.....

.....

Aşağıdaki cümleleri örnekteki gibi dönüştürünüz.

1- Gelmeden önce beni ara.

Beni aradıktan sonra gel.

2- Peynir almadan önce tarihine bakarım.

.....

3- Kahvaltı yaptıktan sonra dışarı çıktık.

.....

4- Otobüs bileti aldıktan sonra otobüse binmelisin.

.....

5- Televizyon izledikten sonra yatacağım.

.....

6- İşim bittikten sonra konsere gideceğiz.

.....



21.

Etkinlik konusu : -An (sıfat fiil)

Dil seviyesi : A2

Aşağıdaki cümleleri bileştirin.

1- Bu apartmanda bir teyze oturuyor. Onu tanıyor musun?

Bu apartmanda oturan teyzeyi tanıyor musun?

2- Şurada bir adam çalışıyor. O benim babam.

.....

3- Buraya yabancı öğrenciler geliyor. Onlar Türkçe bilmiyorlar.

.....

4- Okulda bir çocuk çok güzel şarkı söylüyor. O benim oğlum.

.....

5- Yıl sonu gösterisinde öğrenciler görev alıyor. Onlar kim?

.....

6- Adam hırsız gördü. Hemen polisi aradı.

.....

7- Bazı öğrenciler tembeldir. O kişilerden uzak dururum.

.....

8- Bazı insanlar yemek yemekten çok hoşlanırlar. Onlar şişmanlardır.

.....

9- Bana doğru bir kız geliyor. O kız ağlıyor.

.....

10- O öğrenci şu an sunum yapıyor. O benim kuzenim.

.....

11- Telefonda bir kişi seni sordu. O kimdi?

.....

12- Burada yaşlı bir nine yaşıyor. O dün gece hastalanmış.

.....

13- Bazı işçiler toplantıya gelmedi. Onlar patrona haber verdiler.

.....

Aşağıdaki ‘-an’ sıfat fiilini dönüştürün.

1- Oyun oynayan kedileri izliyor.

Oyun oynayanları izliyor.

2- Bana yardım eden adama teşekkür ediyorum.

.....

3- Sınavı kazanan öğrenciler karşıımızdaki dairede oturuyor.

.....

4- Geride kalan kişilere yemek yok.

.....

5- Kırılan tabağı geri dönüşüm kutusuna attım.

.....

6- Çizilen sayfayı çöpe attım.

.....

22.

Etkinlik konusu : -dA bağlacı

Dil seviyesi : A2

Aşağıdaki cümlelerde -de bağlacının cümleye kattığı anlamı yazınız. (sonra, eşitlik, tehdit, küçümseme, ilave)

- 1- O **da** bizimle gelmedi.....
- 2- Okula gideyim **de** öğretmenimle görüşeyim.....
- 3- Üniversite sınavını kazanacak **da** doktor olacak **da** ameliyata girecek.....
- 4- Ödevini yapma **da** gör!.....
- 5- Matematik sınavından **da** Türkçe sınavından **da** iyi puan aldım.....

Aşağıdaki cümleleri birleştirin.

1- Ali geldi.

Ahmet geldi.

Ali geldi. Ahmet de geldi.

2- Yemek yaptım.

Salata yaptım.

.....

3- Ayşe gelecek.

Sen geleceksin.

.....

4- Ev aldılar.

Araba aldılar.

.....

5- Kitap okudu.

Ders çalıştı.

.....

Aşağıdaki cümleleri dönüştürün.

1- Okula gitmeyince **hem** babam **hem** annem merak etmişler.

Okulda gitmeyince annem **de** babam **da** merak etmişler.

2- Kantinden hem tost hem de kahve alabilirsin.

.....

3- Öğretmenimiz hem sana hem bana ceza verecek.

.....

4- Hem okuyacağım hem çalışacağım.

.....

5- Bugün hem Matematik sınavına hem İngilizce sınavına gireceğim.

.....

6- O hem annelik yapıyor hem üniversite okuyor.

.....



Ek 2. Odak Grup Görüşme Soruları

- 1- İşlevsel dil bilgisi ve geleneksel dil bilgisi anlayışı sizin için ne ifade ediyor? Açıklar mısınız?
- 2- Dil bilgisiyle beceriler arasındaki ilişkiyi nasıl açıklarsınız? Dil bilgisi öğretiminin en çok hangi beceriyle ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz?
- 3- Dil bilgisinin becerilerden bağımsız, ayrı bir ders olarak işlenmesi yönünde düşünceleriniz neler?
- 4- Öğrencilerinize dil bilgisinde yer alan konuların nerede, ne zaman, hangi ortamlarda kullanılabileceği noktasında bilgi veriyor musunuz? Veriyorsanız bunu nasıl yapıyorsunuz?
- 5- Dil bilgisi öğretimi yaparken tanım ve kural öğretimi hakkındaki düşünceleriniz neler?
- 6- İşlevsel dil bilgisi kapsamında dil bilgisi konularının öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi hakkında düşünceleriniz neler?
- 7- Takip ettiğiniz kaynakların işlevsel dil bilgisi bakımından yetersiz olduğunu gördüğünüzde neler yapıyorsunuz?
- 8- İşlevsel dil bilgisi etkinliklerini uygulamanın her bir kur için ayrılan süre açısından yeterliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- 9- Dil bilgisi öğretimini işlevsel hâle getirmek için içerik üretiyor musunuz? Üretiyorsanız nasıl içerikler hazırlıyorsunuz?
- 10- A1- A2 seviyesinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini işlevsel hâle getirmek için dil bilgisi çalışmaları önemli midir? Dil bilgisi öğretiminde geleneksel yaklaşımın hangi kurlarda daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
- 11- Dil bilgisi öğretiminin en temel sorunları sizce nelerdir?
- 12- Dil bilgisi öğretiminin işlevsel hâle getirmek için önerileriniz neler?
- 13- Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan kazanımlara kitaplarda veya çeşitli materyallerde yer alan etkinlikler ne oranda uyuyor?
- 14- Dil bilgisi konularında öğrencilerin en çok zorlandıkları konular nelerdir? Bunun sebebi size göre nedir?
- 15- İşlevsel dil bilgisinin etkinlikler kapsamında uygulanmasında en temel öğretici yeterlikleri nelerdir?
- 16- İşlevsel dil bilgisi etkinliklerinin uygulama sonrasında öğreticinin geri bildirimi olmalı mı? Nasıl olmalı?

- 17-** Becerilerin kazanımına yönelik uygulanan işlevsel dil bilgisi etkinliklerinde öğrenci performanslarını gösteren bir dosya tutuyor musunuz? Öğrencilerin gelişimlerini takip ediyor musunuz?
- 18-** Kur geçme ve sertifika sınavlarında işlevsel dil bilgisi yaklaşımına uygun soru dağılımı var mı?



Ek 3. Anket İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.06.2023-E.670519



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-33972245-773.02-670519
Konu : İzleme ve Değerlendirme

02.06.2023

Sn. Zeynep ÇOLAK

İlgi : 01.06.2023 tarih ve E.670454 sayılı dilekçe.

İlgi dilekçeniz üzerine, "Öğretici Görüşleri Merkezinde Dil Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi Yaklaşımı ve Etkinlik Hazırlama" konulu tez çalışması kapsamında; Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)'nde, görevli öğretim elemanlarıyla odak grup görüşmesi yapmanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nezir TEMUR
Merkez Müdürü



NECMEETTİN ERBAKAN
ÜNİVERSİTESİ
TÖMER
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA
VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

Sayı : 89163192-300-148
Konu : Tez Çalışması

01/06/2023

İLGİLİ MAKAMA

Zeynep Çolak'ın "Öğretici Görüşleri Merkezinde Dil Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi Yaklaşımı ve Etkinlik Hazırlama" konulu tez çalışması kapsamında Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (NEÜ TÖMER)'nde görevli öğretilere uygulamak üzere odak grup görüşmesi yapılması uygun görülmüştür. Bu belge kişinin isteği üzerine hazırlanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...