

Turkish as a Foreign Language Grammar Lesson Plan Suggestion

Aslıhan Atay

Ministry of National Education
aslihanatay97@gmail.com
ORCID:0000-0001-9266-7299

Celile Eren Ökten

Yıldız Technical University
celileokten@gmail.com
ORCID:0000-0002-5541-648X

ABSTRACT

In this research, it is aimed to develop suggestions for the planning of Turkish as a foreign language grammar lesson in order to contribute to a planned and systematic progress in grammar teaching. The research was designed in a case study pattern. In the research process, first of all, it was tried to determine how the teachers of Turkish as a foreign language carried out grammar teaching. The study group of the research is thirteen teachers who teach Turkish as a foreign language in various institutions. During the data collection process, two interviews were conducted with these thirteen teachers. Interview data were analyzed by content analysis technique. In addition, Istanbul Turkish for Foreigners, Seven Climate Turkish, İzmir Turkish for Foreigners and New Hittite Turkish for Foreigners coursebooks and the Teaching Turkish as a Foreign Language Program, which were mentioned in the interviews, were analyzed by document analysis in terms of grammar subject order. As a result of the document review, it has been determined that there are differences between the textbooks and the curriculum in terms of the naming of the structures, their ordering according to the levels and their quantities. As a result of the data obtained from the interviews, it was seen that the teachers mostly put the textbooks in the center while planning their grammar lessons. It has been determined that the textbooks have deficiencies such as having mechanical exercises in grammar teaching, not developing four basic language skills, not giving examples from life, not being suitable for advanced language use. It has been suggested that these deficiencies should be taken into account in the planning of grammar lessons. Apart from this, it is recommended that teachers have knowledge about teaching methods and techniques, focus on gerunds, verbs and case suffixes, which are the subjects that students have the most difficulty with, and use alternative measurement tools.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teaching grammar, lesson plan.

Language is a structure formed within certain rules. The student has to know the rules of the language to reach an advanced level in four basic language skills and be able to use the language he has learned correctly and acceptably in social life.

“Therefore, vocabulary, syntax, and semantics reveal a structure and regularity that underlies language and enables us to speak of a "language system". If it is impossible to describe a language without researching this basic framework, it will be impossible to learn a language effectively without making use of grammar” (Batstone, 2003, s.4).

The effectiveness of grammar lessons depends on being well planned. Grammar lessons have been planned in line with various past and present approaches.

Grammar lessons planned with the traditional approach have three phases "presentation, practice and production". According to Richards (2006), in the "presentation" phase of the lesson, the new grammar structure is presented, usually through speech or short text. The teacher explains the new structure and checks whether the students understand it. Students use the new structure in a controlled context during the practice phase through exercises and displacement exercises. Students practice using the new structure

Received :March 4, 2022
Revised :May 18, 2022
Accepted :June 5, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(1), 24-43
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(1), 24-43
<https://doi.org/10.35233/oyea.1083050>

in different contexts in the production phase, usually using their content or knowledge to develop fluency with the new model. With the communicative approach, the "Presentation-Practice- Production" stages have been replaced by the "Task -Teaching-Task" phases. According to Thornbury (2000), in a lesson in which these stages are followed, first of all, students perform a communicative task determined by the teacher; it then uses it to identify language features that students can use to communicate their intentions more effectively. These features are taught and applied before students perform the original task again. In the lessons planned with a task-oriented approach, "focus on form" activities were included to draw the students' attention to the target grammar structures.

Three-dimensional grammar teaching theory has been put forward for students to comprehend grammar rules and learn how to use these rules in which context and with what functions. According to this theory, grammar has three dimensions called form, meaning, and use.

"The morphological dimension shows how the grammar structure is formed, how it is written and pronounced, how it is in relation with other structures in the language, the meaning dimension shows what the structure means, the usage dimension shows in what context, by whom and for what purposes it is used." (Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2018, s.8).

There is no grammar curriculum on which all teachers can be taken as a basis for planning Turkish grammar lessons as a foreign language. The most comprehensive and valid program used today is The Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language, prepared by the Maarif Foundation. In addition, the Ministry of National Education has a "Turkish and Turkish Culture Lesson Program" prepared by the Ministry of National Education for teaching Turkish to Turkish children living abroad. However, both curriculums are suitable for children. There is no curriculum for adults. Teachers use textbooks as a curriculum to solve this problem. Studies on textbooks have revealed that the sequencing of grammar subjects in the textbooks differs, grammar subjects are handled with different activities and practices, and grammar subjects are named with different terms (Fidan, 2016; Doyumağaç, 2017). Studies on textbooks have revealed that the sequencing of grammar subjects in the textbooks differs, grammar subjects are handled with different activities and practices, and grammar subjects are named with different terms (Doyumağaç, 2017;Fidan, 2016). Due to this inconsistency, the mastery of the students' language knowledge who received certificates from different institutions is different from each other.

Due to the lack of a curriculum and insufficient textbooks, teachers plan their grammar lessons. Studies show that most of the people who teach Turkish as a foreign language do not have enough knowledge about teaching Turkish (İşcan, 2020; Özbay, Bahar, 2015;Yüce, 2015). This situation causes the students' grammar proficiency at the same institution to be different. There is a need for studies that will help teachers plan grammar lessons to eliminate teachers' lack of knowledge about grammar teaching and standardize grammar teaching. This research was carried out to contribute to the elimination of this deficiency. The research aims to develop a proposal for the planning of grammar lessons. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What kind of way do those who teach Turkish as a foreign language follow in grammar teaching?
2. How do the instructors follow the grammar teaching sequencing in the textbooks teaching Turkish as a foreign language?
3. What are the suggestions of those who teach Turkish as a foreign language about the grammar lesson plan?

Method

Model

The research was structured in a holistic multiple-case design, one of the case study designs. Case studies can holistically detail an entire situation or process and allow the inclusion of more than one perspective or view" (Neuman, 2014, s.42). To include more than one perspective in the process, how each of the thirteen teachers teaching Turkish as a foreign language carried out grammar teaching was examined in-depth as a separate case.

Participants

The research participants are thirteen teachers working in various institutions teaching Turkish as a foreign language. The names of the participants and the institutions they work for are kept confidential due to research ethics.

Tools

Semi-structured interview and document analysis techniques were used in the research.

Data Collection

During the research, two semi-structured interviews were conducted with thirteen participants. In addition, the grammar rankings of the İstanbul Turkish for Foreigners (2020), Yedi İklim Turkish (2015), Yeni Hitit Turkish for

Foreigners (2019), and İzmir Turkish for Foreigners (2015) course books at all levels and the list of grammar topics in The Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language (2020) have been examined. The grammatical sequencing in the books and the curriculum were compared with each other, and the similarities and differences between them were determined.

Data Analysis

The collected data were analyzed by the content analysis method.

Ethical Statement

All rules required by research ethics were followed throughout the study. Consent was obtained from all participants participating in the study. The names of the participants and the institutions they work for were kept confidential and expressed in the form of coding. No changes were made to the collected data. "Ethics Committee Approval" was received from Yıldız Technical University Academic Committee on November 23, 2020 for the master's thesis from which the study was derived.

Findings

Findings Obtained from First Interviews

Most of the participants use the coursebook as a curriculum for grammar lessons. On the other hand, some participants take the Common European Framework of Reference for Languages (2013) and the curriculum of the institution they work in as a basis. While planning the grammar lessons, the participants take into account the course hours of the institution they work, the ideas of the people they work with, the activities in the textbook, and the needs of the students. Most participants prefer to use contemporary approaches such as the communicative and task-oriented approaches in their grammar lessons. However, a few participants think that the behaviorist approach should be abandoned. The most preferred teaching method by the participants is the eclectic method. Teaching techniques are drama and role-playing. Participants use slides, videos, movies, cartoons, serials, and songs as teaching materials. The most important teaching material in grammar teaching is the coursebook. Seven of the participants use the Istanbul Turkish for Foreigners coursebook, three of them use the Yedi İklim Turkish coursebook, and two of them use the Yeni Hitit Turkish for Foreigners coursebook. Participants think that the grammar activities of the course books are overly mechanical, not interesting, and do not develop four basic language skills. In addition, the participants complain that the grammar examples in the textbook are not from life. Participants prepare extra grammar activities and materials to make up for these deficiencies. Participants use exams that measure four basic language skills given by the institution they work for during the assessment and evaluation process. Grammar topics are evaluated together with four basic language skills.

Findings Obtained from the First Interviews on How the Teachers Follow the Grammar Teaching Order in the Textbooks Teaching Turkish as a Foreign Language

Most of the participants determine the grammar teaching order according to the coursebook they use. For this reason, the grammar sequences in the İstanbul Turkish for Foreigners, Yedi İklim Turkish, Yeni Hitit Turkish for Foreigners, and İzmir Turkish for Foreigners textbooks were examined. Grammar topics in the Curriculum of Teaching Turkish as a Foreign Language are also included in this review. As a result of the examination, it was determined that the grammar topics in the course books and curriculum were named and ordered differently. In addition, it has been observed that the subjects and amounts of grammar at intermediate and advanced levels are different.

Findings Obtained from Second Interviews

Participants mostly include activities in textbooks in their grammar lesson plans. Participants determine the activities they have prepared in addition to the textbook and the assignments they have given according to the grammar subject and theme in the textbook. A few participants use the self-assessment sections at the end of the unit, both for students' self-assessment and for setting goals to be achieved in the lesson. Some participants use the Common European Framework of Reference for Languages descriptors when setting grammar lesson objectives and preparing grammar activities.

Most participants take students' needs into account when planning their grammar lessons. Participants use techniques such as applying questionnaires, asking questions to students and making observations to determine the needs of their students in grammar. Most participants think that grammar teaching in textbooks and grammar activities overlap. However, they think that the grammar activities in the textbooks do not improve the students' four basic language skills. In addition, the participants have the view that textbooks do not enable students to communicate at an advanced level. Participants improve their students' four basic language skills and communication skills by preparing writing and speaking activities and using drama and educational game techniques. Participants do not make any changes

or adaptations in the textbook on grammar teaching. They prepare activities to supplement the textbook. Participants use Turkish as foreign language textbooks, exercise books, and academic books as sourcebooks.

Students have the most difficulty with gerunds, case suffixes, and voices.

Some participants think that grammar subjects form the basis of exams to measure four basic language skills. Some participants believe that grammar topics are mostly measured in writing and speaking exams. The majority of the participants emphasise grammatical accuracy and fluency in speaking and writing exams. Participants mostly determine the content of the exams they take according to the textbook.

Findings Regarding the Suggestions Given by the Teachers on the Planning of Grammar Lesson in Two Meetings

The majority of the participants think that Turkish as a foreign language grammar curriculum should be prepared to eliminate the differences in grammar teaching between institutions. Participants recommended choosing grammar structures suitable for students learning Turkish and that are used most frequently in daily life for the grammar curriculum. Participants said that contemporary approaches such as communicative approach and task-oriented approach, eclectic method as a method, and drama technique as technique should be preferred. Participants suggested explaining grammatical structures together with their meanings and use in the grammar teaching process and developing the students' four basic language skills. In addition, they mentioned that the grammar teaching in the textbooks should be improved, and new teaching materials should be prepared for grammar teaching. Other participants' suggestions are process-oriented measurement and evaluation and giving project and performance assignments to students.

Conclusion and Discussion

For Turkish, as a foreign language grammar lesson plans to be prepared by certain standards, a Turkish grammar teaching program should be prepared. The textbooks used by teachers as a curriculum have many deficiencies in grammar teaching. Teachers should consider these deficiencies when preparing grammar lesson plans. Grammar topics are leveled differently from each other in the textbooks. For this reason, the participants can benefit from academic studies such as the "Framework Program for Grammar in Teaching Turkish as a Foreign Language" prepared by Karatay and Kara (2019) while structuring the grammar topics according to the levels.

Which method and technique will be used in teaching Turkish as a foreign language depends on the age, gender, mother tongue, and purpose of learning the target group's language. Therefore, teachers should know all methods and techniques in grammar teaching. Teachers should pay extra attention to planning the teaching of gerunds, voices, and case suffixes, which are the grammar topics that students have the most difficulty with. Process-oriented measurement and evaluation tools such as projects and performance assignments should be used in the measurement and evaluation process. There is evidence that the peer assessment technique contributes to the elimination of speech disorders in students' writings (Ari, Top, 2018). For this reason, it is recommended to use the peer assessment technique in the assessment and evaluation process. While evaluating grammatical accuracy and fluency in speaking and writing exams, the objectives of the course and the student's purpose of learning the language should be taken into consideration.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Ders Planı Önerisi*

Ashlan Atay
Millî Eğitim Bakanlığı
ashlanatay97@gmail.com
ORCID:0000-0001-9266-7299

Celile Eren Ökten
Yıldız Teknik Üniversitesi
celileokten@gmail.com
ORCID:0000-0002-5541-648X

ÖZ

Bu araştırmada dil bilgisi öğretiminde planlı ve sistemli bir ilerleyişin sağlanmasına katkı sunmak adına yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi dersinin planlanmasına yönelik öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Araştırma sürecinde öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimini nasıl gerçekleştirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu çeşitli kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten on üç öğretmendir. Veri toplama sürecinde bu on üç öğretmenle iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Buna ek olarak görüşmelerde geçen İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı dil bilgisi konu sıralaması bakımından doküman analiziyle incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda ders kitapları ve öğretim programı arasında yapıların isimlendirmesi, seviyelere göre sıralanışı ve miktarları bakımından farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda ise öğretmenlerin dil bilgisi derslerini planlarken çoğunlukla ders kitaplarını merkeze aldıkları görülmüştür. Ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi konusunda mekanik alıştırmalara sahip olma, dört temel dil becerisini geliştirmeme, hayatın içinden örnekler yer vermeme, ileri düzey dil kullanımına uygun olamama gibi eksikliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliklerin dil bilgisi derslerinin planlanmasında göz önünde bulundurulması önerilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olması, öğrencilerin en çok zorlandığı konular olan fiilimsiler, çatılar ve hâl eklerinin üzerinde durulması ve alternatif ölçme araçlarının kullanılması tavsiye edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi, ders planı.

Her yıl pek çok insan çeşitli sebeplerle Türkiye'ye göç etmektedir. Türkiye'de geçici veya kalıcı olarak ikamet etmek isteyen bu insanlar, sosyal yaşamdaki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için Türkçe öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Ülkemizde yaşayan yabancı sayısıyla birlikte artan bu ihtiyaç, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini etkili hâle getirecek çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Dil belirli kurallar dâhilinde öğretilmelidir. Öğrencinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde ileri bir düzeye ulaşabilmesinin ve öğrendiği dili sosyal hayatta doğru ve kabul edilebilir bir şekilde kullanabilmesinin yolu öğrendiği dilin kurallarını kavramasından geçmektedir.

Bu yüzden kelime bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi, dilin temelinde yatan ve "dil sisteminden" söz etmemizi sağlayan bir yapı ve düzenliliği ortaya çıkarır. Bu temel çerçeveyi araştırmadan dili tarif etmek imkânsızsa, bir şekilde dil bilgisinden yararlanmadan bir dili etkili bir şekilde öğrenmek de imkânsız olacaktır (Batstone, 2003, s.4).

Geliş Tarihi : 4 Mart 2022
Düzeltilme Tarihi : 18 Mayıs 2022
Kabul Tarihi : 5 Haziran 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(1), 24-43
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(2), 24-43
<https://doi.org/10.35233/oyea.1083050>

*Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Ders Planı Önerisi" adlı yüksek lisans tezinin verileriyle hazırlanmıştır.

Yabancı dil öğretim sürecinde dil bilgisi dersinin etkili ve verimli olmasının yolu dersin iyi plânlanmasından geçmektedir.

Dil bilgisi dersleri geçmişten günümüze kadar çeşitli anlayışlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Örneğin; Celce-Murcia ve Hilles' e göre (1988) bir dil bilgisi dersi "sunum, odaklı uygulama, iletişimsel uygulama ve öğretmen geri bildirim ve düzeltmesi" olarak dört bölümden oluşmaktadır. Sunum bölümünde dil bilgisi yapısı, öğretmenin güçlü yönlerine, öğrenci tercihlerine ve yapının doğasına göre tümevarım veya tümdengelim yoluyla sunulmaktadır. Odaklı uygulama bölümünde tüm değişkenler sabit tutulurken öğrenci söz konusu yapıyı amacına göre kullanmaktadır. Bu adımın amacı öğrencinin formu iletişim için kullanmaya çalışmanın ek baskısı olmadan ve dikkati dağılmadan formun kontrolünü ele geçirmesini sağlamaktır. Bu bölümde çoğu öğrenci en azından yapının biçimine hâkim olana kadar öğretmen bir sonraki yapıya geçilmemelidir. Bir sonraki aşama olan iletişimsel uygulama bölümünde ise öğrenci öğrenilen yapıyı uygulamak için iletişimsel faaliyetlerde bulunmaktadır. Öğretmen geribildirim ve düzeltmesi bölümü genellikle son bir adım olarak kabul edilse de, ders boyunca gerçekleşmelidir. Ayrıca bir öğretmenin düzeltme stratejisinin muhtemelen dersin aşamasına göre değişmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer bir dil bilgisi ders plânı anlayışı Scrivener tarafından ortaya atılmıştır. Scrivener (2011), dünya çapında her türden sınıfta uygulanan dil bilgisi öğretim aşamaları "sun ve uygula" olarak ifade etmiştir. "Sun ve uygula" dersi "giriş, öğretmen açıklaması, kısıtlı çıktı, kısıtlı çıktı ve otantik çıktı olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, öğretmen ders konusuna veya bağlamına bağlı resimleri göstermekte ve öğrencilerden fikirlerini almaktadır. Öğretmen açıklaması bölümünde öğretmen dilin örneklerini vermekte veya ortaya çıkartmaktadır. Devamında ise öğrencilerden bunlarla ilgili bilgileri almaktadır. Sonraki bölüm olan kısıtlı çıktı bölümünde öğrenci, bu öğelerin örneklerinin sözlü uygulaması üzerinde çalışmaktadır. Diğer kısıtlı çıktı bölümünde öğrenciler bu öğeleri uygulamak için yazılı bir alıştırmayı yapmaktadır. Son bölüm olan otantik çıktı bölümünde ise öğrencilere bu öğeleri bildikleri diğer dillerle birlikte iletişimsel etkinliklerde kullanma fırsatı verilmektedir. İki dil bilgisi dersinde de öğretmen yapıyı açıklamakta, yapıyla ilgili alıştırmalar yaptırmakta ve öğrencilerin yapıyı iletişimsel etkinliklerde kullanmalarını sağlamaktadır.

Bu şekilde yapılandırılan ders aşamaları genel olarak "sunum, pratik ve üretim" olarak isimlendirmiş ve çoğunlukla geleneksel anlayışın esas alındığı sınıflarda kullanılmıştır. Richards'a göre (2006), bu tür bir dersin "sunum" aşamasında, yeni dil bilgisi yapısı, genellikle bir konuşma veya kısa metin yoluyla sunulmaktadır. Öğretmen yeni yapıyı açıklamakta ve öğrencilerin bunu anlayıp anlamadığını kontrol etmektedir. Alıştırma aşamasında öğrenciler, yeni yapıyı kontrollü bir bağlamda, alıştırmalar veya yer değiştirme egzersizleri yoluyla kullanmaktadır. Üretim aşamasında ise öğrenciler, yeni modellerle akıcılık geliştirmek için, genellikle kendi içeriklerini veya bilgilerini kullanarak yeni yapıyı farklı bağlamlarda kullanma alıştırmaları yapmaktadır. Görüleceği üzere, "Sunum-Üretim-Uygulama" biçiminde yapılandırılan tümdengelimci ve açık dil bilgisi öğretimine uygun bir mantığa dayanmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin açık mı yoksa örtük mü gerçekleştirilmesi gerektiği de tartışılan bir konudur. Açık dil bilgisi öğretimi öğrencilerin kuralları daha anlaşılır şekilde anlamalarını sağlamaktadır ve yanlış anlaşılımların önüne geçmektedir. Ancak dilin biçim boyutunun üzerinde aşırı bir şekilde durulması öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimine engel olmaktadır. Dil bilgisini biçim odaklı olarak öğrenen öğrenci dil bilgisi yapılarını sosyal bağlamlarda kullanmada yetersiz kalmaktadır. Dil yapılarının farklı bağlamlardaki kullanım alanlarının incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar işlevsel dil bilgisi öğretimini ortaya çıkarmıştır.

İşlevsel dil bilgisi öğretimi dil yapılarının kullanımına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda dil bilgisi yapılarının sosyal bağlam içinde üstlendikleri işlevlerin üzerinde durulmuştur. "Dilde bir işlev birden fazla yapı ile ifade edilebilir. Ne söylemek istediğini bilen kullanıcı dilde var olan yapılardan birini tercih ederek dinleyicilere ya da okuyuculara düşüncelerini aktarır." (Benzer, 2020, s.5). Çağdaş dil öğretiminde temel amaç öğrencinin etkili iletişim kurmasını sağlamaktır. Öğrencilerin öğrendikleri yapıların işlevlerini bilmesi etkili iletişim için tek başına yeterli değildir. İletişim sürecinde bu yapıların sosyal hayattaki kullanım alanları da göz önüne alınmalıdır. Bu amaç doğrultusunda hareket eden iletişimsel yaklaşımda dilin ne olduğu veya nerelerde kullanıldığı değil, dili kullanarak nasıl iletişim kurulduğu önemlidir. Bu nedenle günlük hayatta kullanılan dil ön plandadır ve öğrencinin günlük hayatta karşılaşabileceği materyaller derse dâhil edilmektedir. Hazırlanan etkinliklerin dört temel dil becerisini geliştirmesine ve öğrencilerin sınıfta dili aktif olarak kullanmalarını sağlamasına dikkat edilmelidir. İletişimsel yaklaşım, bir dilin biçimsel kurallarının yanı sıra toplumsal ve kültürel kurallarının da bilinmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda "iletişimsel yeti" kavramı ortaya atılmıştır. İletişimsel yeti kısaca kişinin bir dili çeşitli bağlamlarda amacına ve duruma uygun bir şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. İletişimsel yeti içinde dil bilgisi önemli bir yere sahiptir. Canale ve Swain (1980) iletişimsel yetiyi; dil bilgisi yeterliliği, toplum dil bilimsel yeterlilik ve stratejik yeterlilik olarak üçe ayırmaktadır. Dil bilgisi yeterliliği, kişinin bir dilin sözlüksel öğeleri ve biçim bilgisi, sözdizimi, cümle-dil bilgisi semantiği ve ses bilgisi kurallarına dair yeterliliğini içerir. Toplum dil bilimsel yeterlilik, bu kuralların sosyal bağlamlara ve iletişimsel işlevlerine uygun olarak kullanılmasıdır. Stratejik yeterlilik ise iletişimdeki aksaklıkları (örneğin, hâkim olunmayan veya bir an için hatırlanamayan dil bilimsel biçimlerin nasıl başka sözcüklerle ifade edileceği) telafi etmek için harekete geçirilebilecek sözlü veya sözsüz iletişim stratejileridir. İletişimsel yaklaşımla birlikte derslerde öğrencilerin iletişimsel yetisini geliştiren etkinlikler ön plana çıkmıştır. Littlewood (2002), iletişimsel yaklaşımın esas alındığı bir dersi iletişim öncesi etkinlikler ve iletişimsel etkinlikler olarak ikiye ayırmaktadır. İletişim öncesi etkinlikler ikincil bir işlev taşır: Öğrencileri daha sonra gerçekleşecek iletişimsel etkinliklere hazırlar. Çoğu öğretmen bir öğretim ünitesine öğrencilerin belirli dil biçimlerini veya işlevlerini uyguladığı iletişim öncesi etkinliklerle başlar. Ancak tam tersi de mümkündür. Yani öğretmen, öğrencilerin karşılaşmayı bekleyebilecekleri bir duruma dayalı iletişimsel etkinliklerle bir öğretim ünitesine başlayabilir.

Bu etkinlik öğretmenin öğrencinin belirli bir tür iletişimsel durumdaki zayıflıklarını tespit etmesini ve öğrencilerin kendilerinin dil ihtiyaçlarının farkına varmalarını sağlar (Littlewood, 2002).

İletişimsel yaklaşımla birlikte dil bilgisi yapılarını öğrenciye doğrudan sunma anlayışı terk edilmiştir. Öğrencinin dile maruz kalacağı ve dili kullanma gereği duyacağı uygulama arayışlarına başlanmıştır. Bu arayış sonucunda görev odaklı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Görev, öğrencilerin iletişimsel bir amacı gerçekleştirebilmeleri için dili kullanmak zorunda oldukları durumlar olarak tanımlanabilir. Bu tür bir dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi açısından en büyük risk öğrencilerin görev sırasında dil bilimsel doğruluk yerine iletişim kurmaya odaklanmasıdır. Bu durum, öğrencinin iletişim kurarken yaptığı dil bilimsel hataların kalıcı olmasına sebep olmaktadır. Böyle bir durumun yaşanmaması için çeşitli etkinliklerle görev yerine getirilirken kullanılan yapıların biçimine odaklanılmıştır. Görev odaklı öğretimin uygulanması konusunda bir çerçeve program geliştiren Willis (1996) görev sürecini “görev öncesi, görev aşaması ve dile odaklanma” olarak üçe ayırmıştır. Görev öncesi aşamada öğretmen öğrencilerin görev talimatlarını anlamasına yardımcı olmakta ve görevde kullanılacak kelime ve dil kalıpları hakkında öğrencileri bilgilendirmektedir. Görev aşamasında öğrenciler gruplara ayrılarak görevi gerçekleştirmektedir. Daha sonra görevi nasıl gerçekleştirdiklerini ve görev sırasında neler öğrendikleriyle ilgili planlama yapmakta ve görevle ilgili bir rapor hazırlayıp sınıfa sunmaktadır. Son aşama olan dile odaklanma aşaması analiz ve pratik olarak iki bölümden meydana gelmektedir. Analiz bölümünde öğrenciler görev boyunca kullandıkları yapıların farkına varmakta ve bu yapıların özelliklerini detaylıca incelemektedir. Pratik bölümünde ise öğrencilerin kurallarını öğrendikleri yapılar üzerine alıştırmalar yaparak öğretilen yapı pekiştirilmekte ve hataların önüne geçilmektedir.

Görev odaklı yaklaşımla birlikte geleneksel dil bilgisi öğretimi derslerinde takip edilen “Sunum-Üretim-Uygulama” aşamalarında değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikle birlikte dil bilgisi sunumunun yerini öğrencinin dili iletişimsel bir bağlamda aktif olarak kullandığı görevler almıştır. Görev odaklı anlayışla birlikte dil bilgisi derslerinde “Sunum-Üretim-Uygulama” aşamalarının yerini “Görev-Öğretme-Görev” aşamaları almıştır. Thornbury’ye göre (2000) bu aşamaların izlendiği bir derste, ilk olarak öğrenciler öğretmenin kendilerine belirlediği iletişimsel bir görevi yerine getirmekte; daha sonra bunu, niyetlerini daha etkili bir şekilde iletmek için kullanabilecekleri dil özelliklerini belirlemek için kullanmaktadır. Bu özellikler, öğrenciler orijinal görevi yeniden gerçekleştirmeden önce öğretilmekte ve uygulanmaktadır. Bu tür bir derste de esas görev öncesinde görev esnasında kullanılacak dil bilgisi yapılarına dikkat çekildiği görülmektedir. Bu tür bir uygulamaya “biçime odaklanma” adı verilmektedir. Biçime odaklanmanın görevden önce bir dil bilgisi dersi yapmak anlamına gelmediğini vurgulayan Richards ve Rodgers’a göre (2014, s.188) bu kavram “Dikkat çekici görev öncesi etkinlikler, metin keşfi, paralel görevlere rehberli maruz kalma ve önemli yerleri vurgulayan materyalin kullanımı dâhil olmak üzere çeşitli biçim odaklama tekniklerinin kullanılması.” anlamına gelmektedir. Görev odaklı yaklaşımın temel amacı öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları dili kullanarak iletişim kurmalarını sağlamaktır. Ancak kabul edilebilir ve etkili bir iletişim kurmak için dil bilgisi yapıları hakkında bilgi sahibi olunması gerektiği bu yaklaşımla bir kez daha ortaya çıkmıştır. Benzer bir anlayış Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde de kendini göstermektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin esas aldığı eylem odaklı yaklaşım dil öğrenenleri, belirli koşullarda ve dil kullanım alanlarında yalnızca dilsel olmayan etkileşimsel görevleri yerine getiren sosyal aktörler olarak tanımlamaktadır. “Her şeyin ötesinde eylem odaklı yaklaşım başlıca hedef noktası dil olmayan, amaca yönelik iş birliğine dayalı görevlerin kullanımına işaret etmektedir.” (DİAOBM, 2021, s. 34).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021) öğrencilerin bu görevleri gerçekleştirirken sahip olması gereken iletişimsel dil yetkinliklerini; dilsel yetkinlik, toplum dilbilimsel yetkinlik ve edimsel yetkinlik olarak üçe ayırmaktadır. Dil bilimsel doğruluk dilsel yetkinlik başlığı altında yer almaktadır. Metinde dil bilimsel doğruluk öğrenenlerin önceden hazırlanmış ifadeleri doğru hatırlama yeteneği ve düşüncüyü ifade ederken dil bilimsel yapıları odaklanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Metne göre, A1 öncesi seviyede öğrenci çok basit ilkeleri kullanabilmektedir. A1 seviyesinde birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının sınırlı denetimine sahiptir. A2 seviyesinde bazı basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik hatalar yapabilmektedir. B1 seviyesinde ise aşına olduğu bağlamlarda sık kullanılan “rutinler” ve öngörülebilir durumlarla ilgili kalıpları doğru kullanabilmekte ve hatalar yapsa da neyi ifade etmeye çalıştığı anlaşılır olmaktadır. B2 seviyesinde öğrenci basit ve bazı karmaşık dil bilgisi yapılarına hâkimdir, karmaşık dil bilgisi yapılarında ise küçük hatalar yapabilmektedir, ancak hataları yanlış anlaşılmalara sebep olmaz. C1 seviyesine gelindiğinde ise öğrenci dil bilgisi doğruluğu yüksek dereceye çıkar, nadir ve fark edilmesi zor hatalar yapar. C2 seviyesinde ise öğrenci dikkati başka bir şey üzerinde olsa bile karmaşık dil bilgisi yapılarının denetimini sağlayabilmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, B1 seviyesinden sonra öğrenen daha karmaşık görevlerle baş başa kaldıkça ve dili daha bağımsız ve yaratıcı kullanmaya başladıkça dil bilimsel doğruluğunun azaldığını vurgulamıştır (DİAOBM, 2021, s.136).

Dil bilgisi kurallarını bilmenin dili doğru kullanmak açısından önem arz ettiği pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Dil bilimsel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir “anlam” ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılırlar. “Yabancı dilde dil bilgisi öğretiminin amacını, dil bilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani, bu kuralların o dilde bir anlam aktarmak için iletişim kurarken kullanılması olarak belirlersek ‘dil bilgisi’ ve ‘iletişim’ arasında bir köprü kurmak durumunda kalırız.” (Cem, 2005, s.11). “Dil bilgisi” ve “iletişim” arasındaki bu köprüyü kurmak için üç boyutlu dil bilgisi öğretimi teorisini ortaya atılmıştır. Teoriye göre bir dil bilgisi yapısı biçim, işlev ve kullanım olarak adlandırılan üç boyuta sahiptir. “Biçim bölümü dil bilgisi yapısının nasıl biçimlendiğini, nasıl yazıldığını ve sesletildiğini, dildeki diğer yapılarla nasıl ilişki içinde olduğunu, anlam bölümü

yapının ne anlama geldiğini, kullanım bölümü hangi bağlamda, kimler tarafından, hangi amaçlarla kullanıldığını gösterir.” (Cem Değer vd., 2018, s.8). Üç boyutlu dil bilgisi teorisi dilin bu üç boyutundan hiçbirini göz ardı edilmeden öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Dil bilgisi öğretimi konusunda yukarıdaki yaklaşımlardan hangisinin en etkili olduğunu tespit etmek mümkün değildir. Bu durum öğretmenin tercihine, bilgisi ve yeteneğine, sınıfın beklenti ve ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Bu noktada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin dil bilgisi dersinin planlanması konusunda bilgi sahibi olması ve öğrencileri için en uygun yaklaşımı seçmeleri gerekmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Mevcut Durum

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde sistemli ve planlı bir işleyiş henüz sağlanamamıştır. Dil bilgisi dersinin planlanması konusunda en temel sorun dil bilgisi öğretim programı eksikliğidir. Kurumlar arası dil bilgisi öğretimi faaliyetlerini düzenleyecek ortak dil bilgisi çerçeve programı bulunmamaktadır. Çoğu kurumun kendi içindeki Türkçe dil bilgisi öğretimi faaliyetlerini düzenleyecek bir öğretim programı yoktur. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hâlihazırda kullanılan en kapsamlı ve geçerli program Maarif Vakfı'nın (2020) hazırladığı “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”dır. Programda dil bilgisi öğretimine yönelik işlevsel ve iletişimsel bir yaklaşım esas alınmıştır ve her seviyede ele alınacak dil bilgisi konularının bir listesi verilmiştir. Program Maarif Vakfı'na bağlı okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademesindeki okullarda kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu programın dışında, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi için MEB'in (2018) yayınladığı “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı” bulunmaktadır. Program zorluğu aşamalı olarak artan sekiz seviyeye ayrılmıştır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma kazanımları bu sekiz seviyeye göre, sarmal yapıda, zorluğu ve sayısı hiyerarşik olarak artacak şekilde düzenlenmiştir. Programda dil bilgisi öğretimine yönelik ayrı bir bölüm bulunmamaktadır. Dil bilgisi öğretimine yönelik kazanımlar dört temel dil becerisine dair kazanımların içinde yer almaktadır. Mevcut iki program da on sekiz yaş altındaki kişilere hitap etmektedir. Çeşitli amaçlarla Türkçe öğrenen yetişkin öğrencilere hitap edecek dil bilgisi öğretim programı eksikliği devam etmektedir. Kurumlar öğretim programı eksikliği sorununu genellikle ders kitaplarının müfredatını takip ederek gidermektedir. Doyumağaç (2017), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve Gazi Yabancılar İçin Türkçe Dil bilgisi kitaplarının tüm seviyelerini dil bilgisi öğretimi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda kitaplardaki dil bilgisi konularının sıralanışının farklılık gösterdiği, dil bilgisi konularının farklı etkinlik ve uygulamalarla ele alındığı ve dil bilgisi konularının farklı terimlerle adlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu tutarsızlık sebebiyle farklı kurumlardan sertifika alan öğrencilerin dil bilgisine hâkimiyeti birbirinden farklı olmaktadır. Kurumlarda öğretmenlere dil bilgisi dersinin planlanması konusunda yol gösterecek bir kaynak bulunmaması sebebiyle her öğretmen kendi yol haritasını izlemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kişilerin birçoğunun Türkçe öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaması konuyla ilgili araştırmalarda dile getirilen bir problemdir (Özbay ve Bahar, 2016; İşcan, 2020; Yüce, 2015). Aynı kurumda çalışan öğretmenlerin dil bilgisi derslerini farklı anlayışla ele alması sınıflar arasında dil bilgisi seviyeleri açısından tutarsızlıklara yol açmaktadır. Bu durum aynı kurumdan sertifika alan öğrenciler arasında bile dil bilgisi seviyeleri açısından farklılıklar görülmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi konusundaki bilgi eksikliğinin giderilmesi ve dil bilgisi öğretiminin standartlaştırılabilmesi için öğretmenlere dil bilgisi dersinin planlanması konusunda yol gösterecek çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırma bu eksikliği giderilmesine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dil bilgisi derslerinin planlanmasına dair bir öneri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenler, dil bilgisi öğretiminde nasıl bir program izlemektedir?
2. Öğreticiler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi sıralamasını nasıl takip etmektedirler?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin, dil bilgisi dersi plânı hakkındaki önerileri nelerdir?

Yöntem

Model

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Yin'e göre (2017, s. 5) durum çalışmaları: “Araştırma betimleyici bir soruya (Ne oluyor veya ne oldu?) ya da açıklayıcı bir soruya (Bir şeyler nasıl veya neden oldu?) yanıt aradığında uygundur”. Bu nedenle bu araştırmada “Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler dil bilgisi öğretimini nasıl gerçekleştiriyor?” soruna cevap bulmak amacıyla durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseni birden fazla durumun ayrı olarak bütüncül bir şekilde derinlemesine incelenerek karşılaştırıldığı bir yöntem olarak tanımlanabilir. “Durum çalışmaları, bütün bir durumu veya süreci bütünsel olarak detaylandırabilir ve birden fazla bakış açısının veya görüşün sürece dahil edilmesine izin verebilir” (Neuman, 2014, s. 42). Araştırmaya birden fazla bakış açısını dahil etmek için yabancı dil olarak Türkçe öğreten on üç öğretmenden her birinin dil bilgisi öğretimini nasıl gerçekleştirdikleri ayrı bir durum olarak ele alınmış ve derinlemesine araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan çeşitli kurumlarda çalışan on üç öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Bu nedenle katılımcıların devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER veya özel Türkçe kursu gibi birbirinden farklı özellikteki kurumlarda çalışan kişiler olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mesleki tecrübe süresi, çalıştıkları kurumlar, derse girdikleri kur seviyesi ve öğrenim durumları ile ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Çalışma grubundaki kişilerin isimleri ve çalıştıkları kurumlar araştırma etiği gereği gizli tutulmuştur. Bu nedenle kişilerin isimleri kodlama şeklinde verilmiştir (Örneğin K1= Birinci Katılımcı)

Tablo 1

Katılımcılarla İlgili Bilgiler

| Katılımcılar | Yaş | Cinsiyet | Mesleki Tecrübe Süresi | Çalışılan Kurum | Derse Girilen Kur Seviyesi | Öğrenim Durumu |
|--------------|-----|----------|------------------------|----------------------------------------|----------------------------|----------------|
| Katılımcı 1 | 31 | Kadın | 5 | Özel üniversite bünyesindeki TÖMER | A2,B1 | Lisans |
| Katılımcı 2 | 37 | Kadın | 11 | Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER | A1,A2,B1,B2 | Yüksek Lisans |
| Katılımcı 3 | 29 | Kadın | 7 | Özel üniversite bünyesindeki TÖMER | A1,C1 | Lisans |
| Katılımcı 4 | 26 | Kadın | 5 | Özel üniversite bünyesindeki TÖMER | A1,A2,B1,B2, C1 | Yüksek Lisans |
| Katılımcı 5 | 30 | Kadın | 6 | Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER | B1,B2 | Yüksek Lisans |
| Katılımcı 6 | 31 | Kadın | 8 | Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER | A1,A2,B1,B2 | Lisans |
| Katılımcı 7 | 31 | Kadın | 2 | Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER | A1,A2 | Lisans |
| Katılımcı 8 | 24 | Kadın | 2 | Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER | A1,A2,B1 | Lisans |
| Katılımcı 9 | 26 | Kadın | 4 | Özel üniversite bünyesindeki TÖMER | A1,A2,B1,B2 | Lisans |
| Katılımcı 10 | 30 | Erkek | 4 | Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER | A1,A2,B1,B2, C1 | Doktora |
| Katılımcı 11 | 31 | Erkek | 8 | Devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER | A1,A2,B1,B2, C1 | Doktora |
| Katılımcı 12 | 31 | Kadın | 7 | Özel Türkçe kursu | A1,A2,B1,B2 | Yüksek Lisans |
| Katılımcı 13 | 28 | Kadın | 2 | Kolej | A1,A2 | Lisans |

Araştırmanın doküman incelemesi bölümünde görüşmelerde katılımcıların kullandıklarını ifade ettikleri İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setleri dil bilgisi konularının seviyelere göre sıralanışı bakımından incelenmiştir. Hâlihazırda kullanılan en kapsamlı ve geçerli öğretim programı olmasından dolayı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki dil bilgisi konuları listesi de bu incelemeye dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır.

“Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, genellikle görüşme kılavuzu olarak adlandırılan, ele alınması gereken bir soru listesine veya oldukça belirli konulara sahiptir, ancak görüşülen kişinin nasıl yanıt vereceği konusunda esneklik. Sorular tam olarak programda belirtilen şekilde devam etmeyebilir. Rehberde bulunmayan sorular, görüşmeci görüşülen kişiler tarafından söylenenleri ele alırken sorulabilir. Ancak, genel olarak, tüm sorular sorulacak ve görüşülen kişiden görüşülen kişiye benzer bir ifade kullanılacaktır.” (Bryman, 2016, s. 468).

Görüşme soruları hazırlandıktan sonra sorularla ilgili iki uzmanın görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularının son hâli yapılandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma süresince on üç kişiyle yarı yapılandırılmış iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Zoom uygulaması yoluyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci görüşmeler gerçekleştirildikten sonra bu görüşmeden elde edilen verilerle ikinci görüşmelerin soruları hazırlanarak katılımcılara yöneltilmiştir. Ayrıca, görüşmelerde adı geçen İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (2020), Yedi İklim Türkçe (2015), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (2019) ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe (2015) A1,A2,B1,B2 ve C1 ders kitaplarındaki dil bilgisi sıralaması ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki (2020) dil bilgisi konuları listesi incelenmiştir. Kitaplardaki ve programdaki dil bilgisi sıralaması birbiriyle karşılaştırılarak aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma süresince toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olarak tanımlanır.” (Büyüköztürk vd., 2020, s. 259). İçerik analizi kapsamında yapılan görüşmeler ses kaydı yöntemiyle kaydedilmiştir. Kayıtlar yazıya geçirilmiş ve yazıya geçirilen belgeler üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Tespit edilen kodlar temalar altında toplanmıştır. Bu kodlar ve temalar düzenlenerek katılımcıların görüşleri doğrultusunda yorumlanmıştır.

Etik Beyan

Çalışma süresince araştırma etiğinin gerektirdiği tüm kurallara uyulmuştur. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların rızası alınmıştır. Katılımcıların isimleri ve çalıştıkları kurumlar gizli tutularak kodlama şeklinde ifade edilmiştir. Toplanan verilerde hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Tüm veri ve bilgilerde kaynak gösterimine özen gösterilmiştir. Çalışmanın türetildiği yüksek lisans tezi için Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu'ndan 23.11.2020 tarihinde “Etik Kurul Onayı” alınmıştır.

Bulgular

Öğreticilerin Dil Bilgisi Öğretimini Nasıl Gerçekleştirdiklerine İlişkin Birinci Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların Dil Bilgisi Ders Planlarını Hazırlarken Göz Önünde Buldukları Durumlar

Yapılan görüşmelerde katılımcıların büyük çoğunluğunun dil bilgisi derslerini planlarken kullandıkları ders kitabının müfredatını ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni esas aldıkları görülmüştür. Bu nedenle ikinci görüşmelerde bu katılımcılara ders kitabını ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni öğretim programı olarak nasıl kullandıkları sorusunun yöneltilmesi uygun görülmüştür. Bununla birlikte, bazı katılımcılar çalıştıkları kurumda izledikleri bir programın var olduğunu ve bu programı takip ettiklerini dile getirmiştir. Kullanılan öğretim programlarının içeriğini tespit etmek amacıyla ikinci görüşmelerde katılımcılara kullandıkları öğretim programının ders kitabıyla bağlantılı olup olmadığını sorulmuştur.

Katılımcıların dil bilgisi ders planı hazırlarken öğretim programı dışındaki farklı durumları da göz önünde bulundukları ortaya çıkmıştır. Çalışılan kurumun ders saati, birlikte çalışılan meslektaşların fikirleri, çalışılan kurumun hazır ders planları ve ders kitabındaki etkinlikler planlama yaparken katılımcılar tarafından dikkate alınmaktadır. Bazı katılımcılar öğrencilerin dil bilgisi konusundaki ihtiyaçlarından yola çıkarak ders planlarını hazırladıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların ihtiyaç tespiti yaparken nasıl bir yol izlediklerini ortaya çıkarmak amacıyla ikinci görüşmelerde öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl tespit ettiklerini anlatmaları istenmiştir.

Katılımcıların Kullandıkları Yaklaşım, Yöntem, Teknikler ve Materyaller

Kullanılan yaklaşımlar konusunda iletişimsel yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların ikisi dil bilgisi öğretiminde çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımı tercih ettiklerini ifade etmiştir ancak davranışçı yaklaşımın da dışlanmaması gerektiğini eklemiştir. Bir katılımcı ise dil bilgisi öğretiminde görev odaklı yaklaşımı benimsediğini söylemiştir. Katılımcıların genellikle çağdaş yaklaşımları tercih ettiği görülmektedir. Ancak bazı katılımcılar davranışçı yaklaşımın da dil bilgisi öğretimi konusunda faydalı olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılar yöntemler noktasında ağırlıklı seçmeci yöntemi tercih etmektedir. Bunun dışında doğrudan yöntem ve iletişimsel yöntemden yararlanılmaktadır. Dil bilgisi çeviri yöntemi geleneksel bir yöntem olmasına rağmen bazı katılımcılar tarafından kullanılmaktadır. Birkaç katılımcı işitsel- dilsel ve görsel işitsel yöntemlerden özellikle A1- A2 seviyesinde faydalandıklarından bahsetmiştir. Sezdirme, tümevarım ve telkin yöntemi katılımcıların dil bilgisi öğretiminde yararlandığı diğer yöntemlerdir.

Katılımcılar dil bilgisi öğretiminde teknik olarak çoğunlukla drama ve rol oynama ve eğitsel oyun tekniklerine başvurduklarını ifade etmiştir. Katılımcılar bu tekniklerin öğrencileri aktif hâle getirdiğini ve dil bilgisi yapılarının kullanımını sağlama açısından çok faydalı olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Katılımcılar örnek olay tekniğini de benzer şekilde derse katılımı arttırmak, öğretilen dil bilgisi yapısının günlük hayattaki kullanım alanını göstermek ve yapının kullanılmasını sağlamak amacıyla kullanmaktadır. Düz anlatım, soru-cevap, sunuş ve buluş yoluyla öğretim, kavram haritası teknikleri katılımcıların dil bilgisi konu anlatımında başvurdukları tekniklerdir. Bir katılımcı konuşma halkası ve yazma halkası tekniklerini kullanarak dil bilgisi konularını konuşma ve yazma becerisiyle bütünleştirdiğini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı öğrencilerin öğrendikleri yapıları dört temel dil becerisiyle birlikte kullanmalarını sağlamak amacıyla balık kılıcı, istasyon ve altı şapka gibi çağdaş teknikleri kullandığını açıklamıştır. Katılımcıların bahsettikleri yöntem ve teknikleri hangi dil bilgisi konusu için daha faydalı bulduklarını tespit etmek amacıyla ikinci görüşmelerde bu yöntem ve teknikleri hangi yapıları öğretirken kullandıkları sorulmuştur.

Öğretim materyali olarak slaytların yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılar özellikle uzaktan eğitim sürecinde dil bilgisi derslerini hazırladıkları slaytlar üzerinden yürüttüklerini dile getirmişlerdir. Bunun dışında, öğretilen yapının günlük hayattaki kullanımını göstermek amacıyla videolara sıklıkla başvurduklarını söylemişlerdir. Bir katılımcı işlediği yapıya uygun videoları bulmak için YouGlish isimli siteyi kullandığından söz etmiştir. Aynı amaçla kullanılan öğretim materyalleri filmler, diziler, şarkılar ve çizgi filmlerdir. Katılımcılar bu tür materyallerden kesitler izletmenin veya ileri seviyelerde öğrencilerle birlikte bir dizi ve film izlemenin öğretilen konunun günlük dildeki karşılığını göstermek ve kalıcılığını arttırmak açısından yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise sunum hazırlamak, derse görsellik katarak dikkat çekiciliği arttırmak, öğrencilerin bilgi seviyesini ölçmek ve derse katılımı sağlamak amacıyla web 2.0 araçlarını kullandıklarını açıklamıştır. Bahsedilen öğretim materyallerinin derslerde nasıl kullanıldığını belirlemek için katılımcılardan bu öğretim materyallerini hangi yapıları öğretirken kullandıklarını açıklamaları istenmiştir.

Katılımcıların Kullandığı Ders Kitapları

Bir katılımcı dışındaki tüm katılımcıların çalıştığı kurumda ders kitabı kullanılmaktadır. Bu katılımcı ise çalıştığı kurumun politikası gereği ders kitabı kullanmadıklarını, bunun yerine hazırladıkları materyallerle derslerini sürdürdüklerini belirtmiştir. En çok kullanılan ders kitabının İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabı olduğu görülmüştür. Ardından Yedi İklim Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitapları gelmektedir. Ders kitapları birçok konuda öğretmenler için ana materyal konumundadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu dil bilgisi konularının öğretim sıralamasını kullandıkları ders kitabına göre belirlemektedir. Bu yüzden çoğu katılımcı dil bilgisiyle ilgili etkinlik planı hazırlarken ders kitabındaki dil bilgisi konusuna ve temaya uygun hareket etmeye özen göstermektedir. Ders kitaplarının dil bilgisi dersinin işleyişinde önemli bir yer tutması görüşmelere ders kitaplarıyla ilgili soruların eklenmesini zorunlu hâle getirmiştir. Birinci görüşmelerde ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından yeterliliği sorgulanmıştır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabının dil bilgisi öğretimi açısından en faydalı bulunan yönü öğretmen rehberliği gerektirmemesi olmuştur. Katılımcılar kitaptaki dil bilgisi öğretiminin açık ve anlaşılır olduğunu ve bu sayede öğrencilerin kitabı tek başına çalışırken kullanabildiğini dile getirmiştir. Bu katılımcılardan biri kitaptaki İngilizce ve Arapça dil bilgisi açıklamalarının bu amaca hizmet ettiği için faydalı olduğunu vurgulamıştır. Ancak, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabının bu yönü aynı kitabı kullanan diğer iki katılımcı tarafından eleştirilmiştir. Bu katılımcılar açıklamaların öğrencilerin kafasını karıştırdığı ve yapıyı öğrenmelerini zorlaştırdığı fikrine sahiptir. Kitabın bu özelliği hakkında katılımcıların farklı fikirlerinin olması dikkat çekicidir. Başka bir katılımcı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabının tercih edilmesinin en büyük sebebinin diğer ders kitaplarına göre daha az üniteye ve dil bilgisi konusuna sahip olması olduğunu söylemiştir. İki katılımcı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabının güncellenerek uzaktan eğitime uygun hâle getirildiğini ve kitabın güncellenen hâlinin daha hayatın içinden dil bilgisi örneklerine sahip olduğunu anlatmıştır. Bu katılımcılardan biri kitabın Avrupa Dil Portfolyosuna uygun olduğunu, dil bilgisi etkinliklerinin yeterli olduğunu ve bu etkinliklerin dört temel dil becerisini de geliştirecek şekilde düzenlendiğini dile getirmiştir. Bu noktada da kitabı kullanan katılımcıların görüşleri birbirinden farklıdır. Birkaç katılımcı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin çoğunun boşluk doldurma tarzında olduğundan ve öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisi yapılarını dört temel dil becerisiyle birlikte kullanmalarına imkân tanımadığından yakınmaktadır. Bu katılımcılardan biri, boşluk doldurma tarzı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini, ihtiyaçlarını karşılamadığını ve bu durumun kalıcılığı azalttığını sözlerine eklemektedir. Başka bir katılımcı, boşluk doldurma etkinliklerinde birden fazla doğru cevabın olduğundan ve kitaptaki dil bilgisi örneklerinin işlenen konuyla ilgili olmadığından şikâyet etmektedir.

Yedi İklim Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitaptaki dil bilgisi etkinliklerinin özensiz hazırlandığını ve etkinliklerde hataların olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak birbirine benzeyen dil bilgisi yapılarının arasındaki farklara dikkat çekecek açıklamaların ve etkinliklerin olmadığını söylemiştir. Kitabı kullanan diğer katılımcı kitaptaki okuma metinlerinin ve dil bilgisi etkinliklerinin güncel olmadığına değinmiştir. Bir katılımcı ise kitapta ele alınan dil bilgisi konu sayısının çok fazla olduğunu, öğrencileri bir konuyu tam olarak kavramadan diğer konuya geçildiğini düşünmektedir.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitaptaki dil bilgisi öğretiminin her sene güncellenerek daha iyi hâle getirildiğini, bu nedenle kitabı dil bilgisi öğretimi açısından yeterli bulduğunu açıklamıştır. Diğeri ise kitaptaki dil bilgisi öğretiminin anlaşılır olmadığını ve öğretmen rehberliği gerektirdiğini dile getirmiştir.

Ayrıca kitaptaki dil bilgisi tablolarının da karmaşık ve anlaşılması güç olduğunu sözlerine eklemiştir. Bununla birlikte, kitaptaki dil bilgisi etkinliklerinin aşırı mekanik olduğu, dört temel dil becerisini geliştirmede ve kitapta yer verilen dil bilgisi konularının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu görüşüne sahiptir. Katılımcıların çoğu kullandıkları ders kitabının eksikliklerini kitaptaki dil bilgisi konusuna ve temaya uygun etkinlikler tasarlayarak ve materyaller hazırlayarak telafi etmektedir. Bunun dışında işlenen dil bilgisi yapısıyla ilgili hayatın içinden örnekler verdiklerini ve yapıyla ilgili ders notları hazırlayarak dersi bu notlar üzerinden işlediklerini anlatmışlardır. İki katılımcı ise kitaptaki dil bilgisi alıştırmalarının sayısı yetersiz kaldığında alıştırma kitaplarına başvurduklarını söylemiştir. İkinci görüşmelerde katılımcılara öğrencilerinin dil bilgisi yapılarını dört temel dil becerisiyle birlikte günlük hayatta kullanmalarını sağlamak için neler yaptıkları sorulmuştur.

Birinci görüşmelerde ders kitabının dört temel dil becerisini geliştirip geliştirmede ve günlük hayattaki dil kullanımına uygun olup olmadığı hakkında katılımcıların tutarsız görüşleri olduğu görülmektedir. İkinci görüşmelerde bu durumla ilgili daha fazla bilgi almak için katılımcılara kullandıkları ders kitabının öğrencilerin dili günlük hayatta kullanabilmelerine yardımcı olup olmadığı sorulmuştur.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Katılımcıların büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirme sürecini çalıştıkları kurumun yaptığı sınavlarla yürüttüklerini dile getirmişlerdir. Bu sınavların ise dört temel dil becerisini ölçmeye yönelik sınavlar olduğunu, dil bilgisine bu sınavların içinde zaman ayırdıklarını sözlerine ilave etmişlerdir. Birkaç katılımcı ise kur boyunca ele alınan dil bilgisi yapılarıyla ödevler verdiklerini ve bu ödevleri de ölçme ve değerlendirme sürecine dahil ettiklerini söylemiştir. Bu verilerden yola çıkılarak ikinci görüşmelerde katılımcılardan dört temel dil becerisini ölçen sınavların içerisinde dil bilgisinin ne kadar yer tuttuğu, sınavların içeriğinin neye göre belirlendiği ve ne tür ödevler verdikleri hakkında bilgi alınmıştır.

Öğreticilerin, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Öğretimi Sıralamasını Nasıl Takip Ettiklerine Yönelik Birinci Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt bulmak amacıyla birinci görüşmelerde katılımcılara dil bilgisi konularının öğretim sırasını neye göre belirledikleri sorulmuştur. Çoğu katılımcı, bu soruya genellikle kullandıkları ders kitabındaki sıralamayı takip ettikleri, öğrenci ihtiyacına göre bazı durumlarda bu sıralamanın dışına çıktıkları cevabını vermiştir. Bu durumları ise öğrencinin yeni yapıyı öğrenmeye hazır olmaması veya günlük hayatta karşılaştıkları yeni bir yapıyı öğrenmek istemeleri olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, katılımcılardan biri A1 kurunda öğrencilerin ders kitabındaki dil bilgisi konularının dışındaki yapıları öğrenmeye ihtiyaç duyduğundan bahsetmiştir. Bu nedenle, yalnızca A1 kurunda ders kitabındaki sıralamanın dışına çıktığını ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise kurum politikası olarak ders kitabının müfredatını takip ettiklerinden dolayı ders kitabındaki sıralamanın dışına hiç çıkmadığını söylemiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar dil bilgisi öğretiminde ders kitaplarındaki dil bilgisi sıralamasını esas almaktadır. Bundan dolayı, araştırma kapsamında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi sıralaması incelenmiştir. Bu incelemeye yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan en kapsamlı ve geçerli öğretim programı olmasından dolayı Maarif Vakfı'nın hazırladığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı da dâhil edilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitapları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki Dil Bilgisi Konuları

Yapılan inceleme sonucunda ders kitaplarındaki ve programdaki dil bilgisi yapıları farklı şekillerde isimlendirildiği tespit edilmiştir. Örneğin: “-lar” yapısı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitaplarında çoğul eki, Yedi İklim Türkçe ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi kitabında çokluk eki olarak adlandırılmaktadır. İsim cümleleri İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabında “isim cümleleri”, İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitabında “koşaç”, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabında “koşaç tümcesi” olarak yer almaktadır. Bu durum alan yazındaki araştırmalarda dile getirilen bir problemdir (Gönen Kayacan ve Öncül, 2021; Doyumağaç ve Kayabaşı, 2018).

Ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının sıralaması farklılık göstermektedir. Örneğin; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabı A1 seviyesinde hâl ekleri bulunma durumu (-DA), yönelme durumu (-(y)A), uzaklaşma durumu (-DAn) ve belirtme durumu (-(y)I) sırasıyla ele alınmaktadır. Yedi İklim Türkçe kitabında bulunma hâli eki, ayrılma hâli eki, belirtme hâli eki ve yönelme hâli eki sıralaması izlenmektedir. İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabında ise sırasıyla “-DA” (bulunma durumu), “-DAn” (çıkma durumu) “-(y)A” (yönelme durumu) eklerine yer verilmiş; “-(y)I (belirtme durumu)” ekinin ise A2 seviyesinde öğretilmesi tercih edilmiştir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabında benzer şekilde yönelme (-(y)A), kalma (-DA), çıkma (-DAn) durum ekleri art arda işlenmiş, belirtme durum eki (-(y)I) ise daha sonra ele alınmıştır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında bulunma hâli, yönelme hâli ve belirtme hâli ses olaylarıyla birlikte verilmiştir. Daha sonra yönelme (-(y)A) ve ayrılma hâli (-DAn) art arda sıralanmıştır.

Ders kitapları ve program arasında zamanlar ve kipler konusunda farklılıklar görülmüştür. Zamanlar konusunda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabında A1 seviyesinde yalnızca şimdiki zaman konusu vardır. Kitapta zaman ekleri A2

seviyesinde ağırlık kazanmaktadır. Belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, belirsiz geçmiş zaman ve geniş zaman konuları A2 seviyesindedir. Yedi İklim Türkçe A1 kitabında şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman ve gelecek zaman konuları öğretilmektedir. A2 kitabında ise belirsiz geçmiş zaman ve geniş zaman konuları yer almaktadır. İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabında zaman konuları şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman ile sınırlandırılmıştır. Süren geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman, duyulan geçmiş zaman ve süren duyulan geçmiş zaman konuları ise A2 seviyesindedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 kitabında zaman konuları diğer ders kitaplarına göre daha fazladır. Şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, şimdiki zaman (hikaye kipi), gelecek zaman, gelecek zaman (hikaye kipi), belirsiz geçmiş zaman, şimdiki zaman (rivayet kipi), gelecek zaman (rivayet kipi), geniş zaman, geniş zaman (hikaye kipi), geniş zaman (rivayet kipi), kitaptaki zaman yapılarıdır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında şimdiki zaman, görülen geçmiş zaman, geniş zaman, gelecek zaman A1 seviyesindedir. A2 seviyesinin başında bu zaman yapıları zaman zarflarıyla birlikte yeniden ele alınmıştır. Bu veriler ışığında tüm ders kitaplarında öğretilme sırası farklı olsa da, basit zaman yapılarının A1 ve A2 seviyesinde yer olduğu görülmektedir. İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitabı süren geçmiş zaman ve süren duyulan geçmiş zaman konularına, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabı ise tüm zaman yapılarının hikâye ve rivayet formlarına yer vermesi nedeniyle diğer kitaplardan farklıdır.

Kipler konusunda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabında “-A bil-” yapısı A1 seviyesinde izin ve rica işlevleriyle ele alınmıştır. Emir kipi ve istek kipi A2 seviyesinin ilk konularıdır. Yeterlik fiili ise A2'nin son konularındandır. Yedi İklim Türkçe kitabında A1 seviyesinde emir kipi konusu bulunmaktadır. A2 seviyesinde kiplerle ilgili herhangi bir konu yoktur. İzmir Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabında emir ve istek kipi öğretilmektedir. A2 seviyesinin son konusu ise “-Abil- ir” yapısının izin ve rica işlevleridir. Aynı konu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında A1 seviyesindedir. Böylece, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabında ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında A1 seviyesinde bulunan konunun İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitabında A2 seviyesinde olduğu görülmektedir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında emir kipi, dilek istek kipi A1 seviyesindedir. Gereklilik kipi, dilek-şart kipi ve yeterlik fiili (yetenek, tahmin, olasılık işlevleri) A2 seviyesindedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 kitabında ise emir kipi, istek kipi ve yeterlik fiili vardır. Diğer konularda olduğu gibi kipler konusunun öğretiminde de kitaplar ve program arasındaki tutarsızlık göze çarpmaktadır.

Özellikle orta seviyede kitaplarda öğretilen dil bilgisi konularının sayısı birbirinden farklıdır. Örneğin: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 kitabında dönüşlü ve edilgen fiil, zarf fiiller ve sıfat fiiller ağırlıklı olarak işlenen konulardır. “Tarafından/-CA” yapıları “artık/sanki” edatları kitaptaki diğer konulardır. Dolaylı anlatım ve bağlaçlar ise kitabın son konulardır. Yedi İklim Türkçe B2 kitabında, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 kitabında olduğu gibi sıfat fiiller (-Ar, -mAz, -mİş) ve zarf fiiller (-AnA kadar, -IncAyA kadar) konuları vardır. Dolaylı anlatım konusu iki kitapta da ortaktır. Yedi İklim B2 kitabında İstanbul B2 kitabından farklı olarak bütün zamanlarının hikayeleri, rivayetleri ve “-DİĞİ sürece, -DİĞİ zaman, -DİKÇA, -IncA, -Ar ... mAz” yapıları bulunmaktadır. İzmir Yabancılar İçin Türkçe B2 kitabı en az dil bilgisi konusuna sahip kitaptır. Ortaç (-AcAk/-mİş), ulaç (-DİKÇA, -(y)AlI, -DİĞİnDA) ve dolaylı aktarım kitaptaki konulardır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kitaplara göre daha fazla dil bilgisi yapısı içermektedir. Birleşik zaman çekimleri, sıfat fiiller, zarf fiiller, edat ve bağlaçlar, dolaylı anlatım konuları ders kitaplarıyla ortak konulardır. Basit, türemiş, birleşik kelimeler, ses olayları, yeterlilik fiilinin basit/birleşik zamanlı çekimleri kitaplardan farklı olan konulardır. Çatılar konusu içinden ise işteşlik ve ettirgenlik ele alınmıştır. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabı kipler ve çatılar konusu baskındır. Kipler konusundan gereklilik ve dilek kipi, gereklilik kipinin hikâyesi ve rivayeti, dilek kipinin hikâyesi ve koşul kipi öğretilmektedir. Çatılar konusu içinden ise dönüşlü çatı, işteş çatı, ettirgen çatı ve edilgen çatı işlenmektedir. Ayrıca diğer kitaplardan ve öğretim programından farklı olarak çoklu çatı ekleri yer almaktadır. Ulaçlar, ortaçlar, dolaylı aktarım ve nedenselleştirme diğer kitaplara ve öğretim programıyla benzer konulardır.

C1 seviyesinde yalnızca İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitapları arasında tutarlılık vardır. Diğer kitaplar ve program arasında hiçbir tutarlılık yoktur. Yedi İklim Türkçe ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitaplarında C1 seviyesinde dil bilgisi konusu yoktur. Hikâye, rivayet ve şart birleşik zamanlar, ki’li bağlaçlar, tezlük ve sürme fiilleri, “-DİĞİnA, - AcAĞİnA göre, -DİĞİ takdirde, -mAsI durumunda” yapıları İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitaplarındaki ortak konulardır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki dil bilgisi konularıyla iki kitaptaki dil bilgisi konuları arasında bir benzerlik bulunmamaktadır.

Öğreticilerin Dil Bilgisi Öğretimini Nasıl Gerçekleştirdiklerine İlişkin İkinci Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların Ders Kitabını ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni Öğretim Programı Olarak Nasıl Kullandığı

Katılımcıların çoğu derslerini ders kitabını bitirmeye odaklı olarak sürdürdükleri ve bu nedenle ders kitabındaki etkinlikleri sırasıyla işledikleri cevabını vermiştir. Bazı katılımcılar ders kitabına takviye olarak hazırladıkları dil bilgisi etkinliklerini ise kitapta verilen dil bilgisi yapılarına ve temalara göre belirlediklerini sözlerine eklemiştir. Birkaç katılımcı benzer şekilde derste işleyecekleri dil bilgisi yapılarını ders kitabındaki dil bilgisi sıralamasına göre belirlediklerini söylemiştir. Katılımcıların üçü ünite sonlarında öz değerlendirme bölümü olduğunu, hem öğrencilerin kendini değerlendirmesi için hem de derste ulaşılabilecek hedefleri belirlemek için kullandıklarını açıklamışlardır. Bir katılımcı ise vereceği dil bilgisi ödevlerine ders kitabındaki temalara göre karar verdiğinden söz etmiştir.

Katılımcılar öğrencilerin her seviyede ulaşması gereken hedefleri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki kazanımlara göre belirlediklerinden bahsetmiştir. Bir katılımcı dil bilgisi etkinliklerini bu kazanımlara uygun olacak şekilde planladığını açıklamıştır.

Katılımcıların Çalıştığı Kurumların Öğretim Programının İçeriği

Birinci görüşmelerde çalıştığı kurumun öğretim programı olduğunu söyleyen katılımcılar ikinci görüşmelerde bu programın ders kitabındaki dil bilgisi yapılarının ve etkinliklerin günlere ve haftalara bölünmesinden oluştuğunu anlatmıştır. Yalnızca bir katılımcı çalıştığı kurumda ders kitabı kullanılmadığını vurgulamış ve kullandıkları programın Amerikan dil öğretim programı esas alınarak hazırlanmış özel bir program olduğunu söylemiştir.

Öğrencilerin İhtiyaçlarının Tespit Edilmesi

Katılımcılar öğrencilerin ihtiyaçlarını çoğunlukla derste yaptıkları gözlemler yoluyla tespit etmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin derste sordukları sorulardan zorlandıkları noktaları anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ara sınavlarda yaptıkları dil bilgisi hataları da katılımcıların öğrencilerin zorlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları yapıları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Katılımcılardan biri verdiği ödevlerde yapılan dil bilgisi hatalarına göre öğrencilerin anlamadıkları konuları tespit etmektedir. Başka bir katılımcı her seviyenin başında öğrencilere Türkçe dersinden beklentileriyle ilgili bir anket uyguladığını anlatmıştır. İleri seviyelerde öğrencilerden şu anki Türkçe yeterliliğiyle kursun sonunda sahip olmak istedikleri Türkçe yeterliliğini anlatmalarını istediğini eklemiştir. Diğer bir katılımcı dönemin ilk dersinde öğrencilere neden Türkçe öğrenmek istediklerini sorduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı ise verdiği dersler süresince araştırmacı günlüğü tuttuğunu ve öğrencilerin durumunu bu günlüğe aktardığını açıklamıştır.

Kitaptaki Dil Bilgisi Öğretimiyle Dil Bilgisi Etkinliklerinin Uyuşma Durumu

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcıların bir kısmı kitaptaki dil bilgisi öğretimiyle etkinliklerin uyduğunu, aksi bir durumla karşılaşmadıklarını iddia etmektedir. Diğer bir kısmı ise kitaptaki dil bilgisi anlatımından sonra anlatılan dil bilgisi yapısının aşırı derecede geçtiği dil bilgisi etkinliklerine yer verildiğini anlatmıştır. Katılımcılar bu durumun dil bilgisi öğretimi yapay bir hâle getirdiğini ve gerçeklikten uzaklaştırdığını düşünmektedir. Bazı katılımcılar ise kitaptaki dil bilgisi anlatımıyla etkinliklerin çoğunlukla örtüştüğünü ancak bazı dil bilgisi etkinliklerinde öğretilen yapıdan farklı dil bilgisi yapılarının da doğru cevap olduğunu ifade etmiştir. Yedi İklim Türkçe kitabını kullanan katılımcıların tümü kitaptaki dil bilgisi konu anlatımıyla etkinliklerin örtüştüğünü dile getirmektedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitaptaki dil bilgisi konu anlatımıyla etkinliklerin örtüştüğü, diğeri ise örtüşmediği görüşüne sahiptir. Örtüşmediğini söyleyen katılımcı kitaptaki dil bilgisi konu anlatımının öğrencinin etkinlikleri yapması için yeterli olmadığından ve öğretmen rehberliğinin gerekli olduğundan söz etmiştir.

Katılımcıların Kullandığı Kaynaklar

Katılımcılar kaynak olarak genellikle farklı kurumların hazırladığı yabancı dil olarak Türkçe kitaplarından yararlanmaktadır. Katılımcılar kullandıkları ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerine ek olarak farklı ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini de yeri geldiğinde kullanmaktadır. Yedi İklim Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe kitapları katılımcıların verdiği cevaplardır. Katılımcılar öğrencilere ödev vermek ve ekstra dil bilgisi etkinliği sağlamak için alıştırma kitaplarına başvurmaktadır. “Yabancı Dilim Türkçe” ve “Türkçe Öğreniyorum” kitapları görüşmelerde bahsi geçen kitaplardır. Bunun dışında katılımcılar dil bilgisi öğretimi hakkında bilgi sahibi olmak ve derslerini nasıl verimli geçirecekleriyle ilgili bilgi edinmek için akademik kaynaklardan faydalanmaktadır. Bu katılımcılardan biri dil bilgisi yapılarının işlevleri konusunda Margarete I. Ersen Rosch ve Erdoğan Onası'nın yazdığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi (2015)” ve Turgay Sebzecioğlu'nun “Dilbilim Kavramlarıyla Yabancılar Türkçe Öğretimi (2016)” kitaplarını kullandığını, dil bilgisi etkinliklerini planlarken ise Ayşen Cem Değer, Betül Çetin ve Emine Oflaz Kölecî'nin hazırladığı “Kuramdan Uygulamaya Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi (2018)” kitabından istifade ettiğini söylemiştir. Başka bir katılımcı ise dil bilgisi hakkında bilgi edinmek için Zeynep Korkmaz'ın “Türkiye Türkçesi Grameri (2019)” ve Tahsin Banguoğlu'nun “Türkçenin Grameri (2015)” kitaplarını kullandığını ifade etmiştir. Dil bilgisi dersini planlarken ise Derya Yaylı ve Yasemin Bayyurt'un editörlüğünü yaptığı “Yabancılar Türkçe Öğretimi (2014)” kitabından faydalandığını dile getirmiştir.

Katılımcıların Yöntem, Teknik ve Materyalleri Dil Bilgisi Derslerinde Nasıl Kullandığı

Birinci görüşmelerde katılımcıların en çok kullandığı tekniğin drama ve rol oynama olduğu görülmektedir. İkinci görüşmelerde drama tekniğine öğrencilerin öğretilen yapıyı kullanmasını sağlamak amacıyla başvurduklarından söz etmişlerdir. Bunun dışında bir katılımcı fiilleri drama tekniğiyle canlandırmalar yaptırarak öğretmektedir. Aynı katılımcı “-yor” ekinin “o anda gerçekleşen eylemleri bildirme” işlevini anlatırken ve hâl eklerinin öğretiminde drama tekniğine başvurmaktadır. Bir katılımcı ise “-sa” ekini işlerken öğrencileri bir durum vererek o durumla karşılaşmalar neler

yapacaklarına dair canlandırmalar yaptırmaktadır. Diğer bir katılımcı “-A bil-” ekini öğretirken alışveriş konulu canlandırmalara başvurmuştur. Bir başka katılımcı ise emir kipini küslük konulu canlandırmalar yaptırarak işlediğini açıklamıştır. Bir başkası ise öğrencilerin etken ve edilgen çatının farkını drama tekniğine başvurduğunda daha iyi öğrendiğini söylemiştir. Balık kılıcı dil bilgisi öğretiminde tercih edilen tekniklerdendir. Katılımcılar balık kılıcı tekniğini dersin sonunda öğretilen konunun özetini çıkarma, sebep- sonuç ilişkisi kurma ve “-sA” ekiyle ilgili cümleler kurma amacıyla kullandıklarını açıklamıştır. Örümcek ağı diyagramı tekniğinden ise bir dil bilgisi yapısının farklı işlevlerini göstermek ve bağlaçlar konusunu anlatmak için faydalanılmaktadır. Bir katılımcı örnek olay tekniğinin öğrencileri hayatın içinden durumlarla baş başa bırakarak öğrendikleri yapıları kullanmalarını sağladığını düşünmektedir. Katılımcılar sezdirme, düz anlatım ve soru- cevap tekniklerini genellikle dil bilgisi konu anlatımında kullanmaktadır. Katılımcılardan biri dil bilgisi derslerini üç boyutlu dil bilgisine uygun olacak şekilde dil bilgisi yapılarının biçim, anlam ve kullanımına dikkat ederek işlediğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise dil bilgisi yapılarıyla konuşma becerisini bağdaştırırken görev odaklı yaklaşımı esas aldığını ifade etmiştir. İşitsel- dilsel yöntemi katılımcılar genellikle A1- A2 seviyesinde tercih etmektedir. Katılımcılardan biri öğrencilerin sosyalleşmesini ve öğrendikleri dili günlük hayatta kullanmalarını sağlamak için gezi tekniğine başvurduğunu açıklamıştır.

Katılımcıların en sık kullandığı materyal resimler olmuştur. Bir katılımcı fiilleri öğretirken resimlerden yararlanmaktadır ve öğrencilerden resimlerden yola çıkarak “-yor” ekiyle ilgili cümleler kurmaktadır. Başka bir katılımcı da benzer şekilde “-mİş” ekiyle ilgili görsellerden hareketle hikâye oluşturma etkinliği yapmaktadır. Yine “-mİş” ekinin öğretiminde dedikodu karikatürü ve masallar kullanılan materyallerdir. Başka bir katılımcı ise “Var-Yok” ve iyelik ekleri konusunu işledikten sonra öğrencilere iki resim göstererek aralarındaki farkları bulmalarını istemektedir. Sıfatlar resimlerin kullanıldığı konulardan biridir. “-DA” eki ve “Var-Yok” konusundan sonra bir katılımcı öğrencilerin bir Türkiye haritası açarak “İstanbul’da Ayasofya var. Nevşehir’de Kapadokya var.” tarzı cümleler kurmalarını sağlamaktadır. Yer yön edatları konusunda katılımcılardan biri Google Haritaları açarak öğrencilerden bir yeri tarif etmelerini istemektedir. Aynı katılımcı İBB Canlı Kameralar web sitesini açarak öğrencilere İstanbul’un tarihi yerlerini izlettiğini ve ardından “Daha önce buraya gittin mi? Gittiysen burada neler yaptın?” sorularını sorduğunu anlatmıştır. Bir katılımcı “-AcAk” yapısının öğretiminde materyal olarak Tarot kartlarını kullandığını, öğrencilerinden bu kartları kullanarak gelecek hakkında tahminler üretmelerini istediğini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı yaşlandırma uygulamaları kullanarak öğrencilerin fotoğraflarını yaşlandırdığını ve öğrencilerine bu yaşa geldiklerinde neler yapacaklarıyla ilgili bir yazı yazdırdığını açıklamıştır. Emir kipinin öğretiminde yemek tarifi ve navigasyon kullanılmaktadır. Bir katılımcı öğrencilerden sınıfa bir yemekle gelerek bu yemeğin tarifini anlatmalarını talep etmektedir. Diğer emir kipinin kullanımını göstermek için Masterchef programından kesitler kullanmaktadır. Katılımcı aynı amaçla öğrencilere navigasyonun verdiği direktifleri dinletmektedir. “-DI” ekinin öğretiminde biyografi videolarından katılımcılardan biri faydalanmaktadır. Aynı katılımcı öğrencilerden kendi fotoğraflarını getirmelerini ve bu fotoğraflardan bir yaşam çizgisi oluşturmalarını istediğini anlatmıştır. Kazım Koyuncu’ya ait olan “İşte Gidiyorum” şarkısını kullanan katılımcı “-mAdAn” yapısını öğretirken bu şarkıya başvurduğundan bahsetmiştir. Başka bir katılımcı tüm dünyadan evlerin fotoğraflarının yer aldığı Dollar Street sitesini “en ve daha” yapılarını öğretirken kullandığını söylemiştir. Edilgen çatının öğretiminde gazete haberi kullanılan materyallerdendir. Bunun dışında, katılımcılardan biri ettirgen çatının başkasına yaptırma anlamını öğrencilere köy ağası videosu izlettirerek anlatmaktadır.

Katılımcıların Ders Kitaplarında Yaptıkları Değişiklik ve Uyarlamalar

Katılımcıların çoğu kitapta herhangi bir değişiklik veya uyarlama yapmadıklarını, bunun yerine kitabı tamamlayıcı etkinlikler hazırladıklarını söylemişlerdir. İki katılımcı kitabın en büyük eksikliğinin konuşma ve yazma etkinliklerinin başında ön hazırlık çalışması olmaması olduğunu belirtmişlerdir ve bu eksikliği gidermek için ön hazırlık çalışması hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında etkinliklerin yerlerinin değiştirilmesi yapılan değişikliklerdendir. Katılımcılardan biri kitapta dil bilgisi yapılarının tek işleviyle verildiğini, bu nedenle yapıların farklı işlevlerine dair kendisinin ekstra etkinlikler hazırladığını dile getirmiştir. Diğer kitapta dil bilgisi konu anlatımını hiç kullanmadığını konuları kendisinin anlattığını açıklamıştır.

Ders Kitaplarının Dilin Günlük Hayattaki Kullanımına Katkı Sağlama Durumu

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcıların ikisi güncellenen Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitabının eskisine göre dilin günlük hayattaki kullanımını daha fazla yansıttığını belirtmiştir. Bu yüzden kitapta etkinliklerin öğrencilerin dili günlük hayatta kullanmalarını sağladığını düşünmektedirler. Aynı kitabı kullananlardan biri kitabın öğrencilerin temel seviyede basit diyaloglar kurmasını sağladığı fikrindedir. Kitabı kullanan üç katılımcı bu konuda kararsız kalmıştır. Konuyla ilgili bir katılımcı kitapta günlük hayatta sıklıkla kullanılmayan yapıları yer verildiğini söylemiştir. Başka biri ise bazı eklerin günlük hayattaki telaffuzunun farklı olabileceğiyle ilgili açıklamaların (örneğin; -AcAk yapısının telaffuzu) kitapta yer alması gerektiği fikrindedir. Bir katılımcı ise kitapta dil bilgisi örneklerinin hayatın içinden olmamasından şikâyetçidir. Kitabı kullananlardan biri kitapta dil bilgisi etkinliklerinin aşırı mekanik olduğunu ve dört temel dil becerisinin geliştirecek etkinliklerin az olduğunu düşünmektedir. Yedi İklim Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitabın dil bilgisinin günlük hayatta kullanılmasına katkı sağlamadığı; diğeri ise bazı konularda katkı sağladığı, bazı konularda ise yetersiz kaldığını düşüncesine sahiptir. Bu katılımcılardan biri kitapta günlük hayattan durumlara ve bu durumlara uygun ifadelerle yer

verilmediğini söylemişti. Öteki katılımcı kitabın öğrencilerin günlük hayatta alışveriş yapma, yol sorma gibi konularda basit cümleler kurmasını sağladığını ancak bir sorunu çözme gibi karmaşık konularda kendini ifade etmesine yardımcı olmadığını dile getirmektedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitabını kullanan katılımcılardan biri kitabın öğrencilerin dili günlük hayatta kullanmasına katkı sağladığını; diğeri ise katkı sağlamadığını açıklamıştır. Bu fikirlere gerekçe olarak kitabı kullananlardan biri kitabın bu konuda faydalı olduğundan söz etmiştir ancak tek başına yeterli olmayacağını, öğretmenin kitabı öğrenciyi etkin kılacak etkinliklerle desteklemesi gerektiğini sözlerine eklemiştir. Diğeri ise kitaptaki etkinliklerin aşırı mekanik olduğuna ve dilin dört temel dil becerisiyle birlikte kullanılmasını sağlayacak etkinliklere yer vermediğine değinmiştir.

Katılımcıların Dört Temel Dil Becerisini ve Dil Bilgisi Yapılarını Günlük Hayatla Nasıl Bağdaştırdığı

Katılımcılar öğrencilerin dil bilgisi yapılarını kullanmalarını yazma etkinlikleriyle sağlamaktadır. Farklı metin türlerini yazdırmaya yönelik etkinlikler sıklıkla tercih edilmektedir. “-DI” yapısı öğretildikten sonra anı ve özgeçmiş yazdırılmaktadır. Buna ek olarak katılımcılar “-DI” ve “-AcAk” yapılarından sonra öğrencilere gelecekteki kendilerine ve ailelerine mektup yazdırmaktadır. Bir katılımcı belirli kalıpları öğrettikten sonra öğrencilere mail ve tebrik kartı yazdığını ifade etmiştir. İnternet üzerinden satılan bir ürüne yorum yapma ve bir ürün hakkında şikâyet maili yazma kullanılan etkinliklerdir. İleri seviyelerde belirli yapılar ve kalıplar öğretildikten sonra dilekçe yazma çalışması yaptırılmaktadır. Bunların dışında katılımcılar öğrencilerin öğretilen dil yapılarını dört temel dil becerisiyle birlikte kullanmalarını sağlamak için bazı tekniklere başvurmaktadır. Drama tekniği bu konuda en sık başvurulan tekniktir. Eğitsel oyun ve örnek olay tekniği de bu amaçla kullanılan tekniklerdendir. Bir katılımcı uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri sanal ortamda eşleştirerek bir konuyu tartışmalarını sağladığını anlatmıştır. Bu katılımcılardan biri benzer şekilde öğrencilerden bireysel bir konuşma yaparak bu konuşmayı kaydetmelerini istediğinden söz etmiştir. Diğeri ise hedef yapıyı kullandıkları bir video çekmelerini istemektedir. Bir katılımcı ise öğrencilerin sosyalleşmelerini ve öğrendikleri yapıları gerçek hayatın içinde kullanmalarını sağlamak için sık sık ders dışı sosyal etkinlikler düzenlediğini açıklamıştır.

Öğrencilerin En Çok Zorlandığı Konular

Fiilimsiler konusu öğrencilerin en çok zorlandığı konudur. Fiilimsiler konusu içinden en çok isim fiillerin öğretiminde zorlandıklarını söylemişlerdir. İsim fiillerden sonra ise sıfat fiiller ve zarf fiiller gelmektedir. Fiilimsilerin dışında çatılar konusu zorluğuyla ön plana çıkmaktadır. Bazı katılımcılar öğrencilerin temel seviyede en fazla hâl eklerinde, hâl eklerinin içinden ise belirtme ekinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Temel seviyedeki başka bir zor konu iyelik ekleri ve isim tamlamalarıdır. Katılımcılar öğrencilerin özellikle belirtisiz ve zincirleme isim tamlamalarında zorlandığını söylemiştir. Bir katılımcı orta seviyede öğrencilerin en çok dolaylı anlatımda zorlandığını dile getirmiştir. Katılımcılara göre “-miş” eki diğer dillerde olmayan bir yapı olması sebebiyle zorluk sebebi olmaktadır. İleri seviyelerde birleşik zamanlar, birleşik fiiller ve bağlaçlar öğrencilerin zorlandığı konulardır.

Katılımcıların Verdiği Ödevler

Katılımcıların çoğu dil bilgisiyle ilgili yazma ödevleri verdiğini söylemiştir. Bir katılımcı temel seviyede içinde hedef yapının geçtiği diyaloglar yazdığını belirtmiştir. Orta seviyede bir tür dizisini izlemelerini istediğinden söz etmiştir. İleri seviyede ise bir video veya haber hakkında yorum yapmalarını istediğini sözlerine eklemiştir. Ayrıca katılımcılardan biri öğrencilere metin verip, onlardan bu metni farklı bir zaman yapısıyla tekrar yazmalarını istediğini anlatmıştır. Ayrıca öğrencilerden “StoryboardThat” adlı web sitesini kullanarak hikâye oluşturmalarını talep ettiğini de sözlerine eklemiştir. Katılımcılar konuşma ödevi olarak hedef yapının kullanıldığı videolar çekilmesini ve bir konuyla ilgili röportaj yapılmasını istediklerini açıklamışlardır. Bunun dışında birkaç katılımcı çeşitli alıştırmalarından aldıkları veya kendi hazırladıkları mekanik alıştırmaları ödev vermeyi tercih etmektedir. İki katılımcı da benzer şekilde çalışma kitabındaki dil bilgisi alıştırmalarını ödev olarak verdiğinden bahsetmiştir. Bir katılımcı ise öğrencilere okuma metinleri vererek bu okuma metinlerinin içinden hedef yapıyı bulmalarını istediğini anlatmıştır. Başka bir katılımcı ise grup olarak gazete veya dergi oluşturma ödevi verdiğini anlatmıştır.

Dört Temel Dil Becerisi Sınavlarında Dil Bilgisinin Yeri

Katılımcılar büyük çoğunluğu yaptıkları sınavların okuma ve dinleme bölümünde öğrencilerden hedef dil bilgisi yapılarını anlamalarını, yazma ve konuşma sınavlarında ise öğrencilerden bu hedef yapıları kullanmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle dört temel dil becerisine yönelik sınavların temelini ölçülmek istenen dil bilgisi yapılarının oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar ise okuma ve dinleme sınavlarının dil bilgisinden ziyade okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik soruların yer aldığını belirtmişlerdir. Konuşma ve yazma sınavlarında ise öğrencilerden öğrendikleri yapıları kullanarak kendilerini ifade etmelerini beklediklerini, bundan dolayı dil bilgisini daha çok konuşma ve yazma sınavlarında ölçtüklerini söylemişlerdir.

Katılımcıların Dil Bilgisel Akıcılık ve Doğruluğa Önem Verme Durumu

Katılımcıların büyük çoğunluğu hem konuşma hem de yazma sınavlarında dilbilgisel doğruluk ve akıcılığa önem verdiklerini beyan etmiştir. Bunun dışında, iki katılımcı konuşma sınavında öğrencinin kendini anlaşılır bir şekilde ifade etmesinin dilbilgisel doğruluktan daha önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple konuşma sınavında akıcılığa dilbilgisel doğruluktan daha fazla önem verdiklerini açıklamışlardır. Bir katılımcı ise hem konuşma hem de yazma sınavında akıcılığa dilbilgisel doğruluktan daha fazla önem verdiğini dile getirmiştir. İki katılımcı ise temel seviyedeki konuşma ve yazma sınavlarında öğrencilerin yaptıkları küçük dilbilgisel hatalardan ve yazım yanlışlarından puan kırmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan biri konuşma sınavında öğrencilerin düşünmek için yaptıkları kısa duraksamaları görmezden geldiğinden söz etmiştir.

Sınavların İçeriği

Çalıştığı kurumda ders kitabı kullanılan katılımcıların hepsi kurumda yapılan sınavların içeriğinin ders kitabında ele alınan ünitelere göre belirlendiğini anlatmıştır. İki katılımcı, ders kitabına ek olarak Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kazanımlarının da esas alındığını ilave etmiştir. Çalıştığı kurumda ders kitabı kullanılmayan katılımcı ise sınavların kullanılan öğretim programına göre hazırlandığını söylemiştir.

Öğretmenlerin İki Görüşmede Dil Bilgisi Dersinin Planlanmasına Dair Verdikleri Önerilere Yönelik Bulgular

Yapılan görüşmelerde katılımcıların çoğu, dil bilgisi öğretimi konusunda kurumlar arasındaki farklılıkların ortadan kaldırılması ve öğrencilerin aldığı sertifikaların birbiriyle tutarlı olması için ortak bir dil bilgisi öğretimi programının hazırlanması gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca, kurum içlerinde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin standartlaştırılması, sınıflar arasındaki öğretim farklılıklarının azaltılması ve öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak için öğretmenlere dil bilgisi öğretimi hakkında hizmet içi eğitim verilmesi görüşü ortaya atılmıştır.

Ele alınacak dil bilgisi yapılarının seçiminde günlük hayatta en sık kullanılan dil bilgisi yapılarının tercih edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte ele alınacak yapıların öğrencilerin Türkçe öğrenme amacına göre seçilmesi gerektiği eklenmiştir. Bunun dışında, bir katılımcı farklı seviyelerde farklı zaman yapılarının öğretilmesinin öğrencide bilgi eksikliğine ve kafa karışıklığına sebep olduğunu, bu nedenle A1 kurunda tüm zaman yapılarının verilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Birçok katılımcı tarafından dil bilgisi öğretiminin dört temel dil becerisiyle birlikte gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dil bilgisi öğretiminin dil bilgisi yapılarının anlam ve kullanımına ağırlık verilerek gerçekleştirilmesi ve yapının tüm işlevleriyle birlikte verilmesi tavsiye edilmiştir. Bir katılımcı birbirine benzeyen dil bilgisi yapıları arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı ise dil bilgisi- çeviri yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmakta olduğuna vurgu yapmıştır ve bu yöntemi dil bilgisi açısından sakıncalı bulduğunu sözlerine eklemiştir. Bu yöntemin terk edilerek daha çağdaş yöntemlerin tercih edilmesini tavsiye etmiştir. Birkaç katılımcı, program için yaklaşım olarak eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve görev odaklı yaklaşımı; yöntem olarak ise seçmeci yöntemi tavsiye etmiştir. Katılımcılardan ikisi öğrenciyi aktif hâle getirmek için drama tekniğinin kullanılması gerektiğini açıklamıştır. Buna ek olarak, katılımcılardan biri süreçte web 2.0 araçlarından yararlanılması gerektiğinden söz etmiştir.

Bir katılımcı ders kitapları arasında dil bilgisi öğretimi açısından tutarlılık olmadığına dikkat çekmiş ve bu tutarlılığın sağlanması gerektiğinden söz etmiştir. Bununla birlikte, dil bilgisi öğretimi için ders kitabı ve alıştırma kitapları dışında materyallerin hazırlanması gerektiğini dile getirmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin işlevsel dil bilgisi öğretimine uygun olmadığından şikâyetçi olan katılımcı etkinliklerin düzenlenerek işlevsel hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yapılması, proje ve performans ödevlerine yer verilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Katılımcılardan ikisi hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiği fikrini öne sürmüştür. Bir katılımcı öğretmenin kanaat notunun da ölçme ve değerlendirme sürecine dâhil edilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Başka bir katılımcı ise öğrencinin Türkçe öğrenme amacının ölçme değerlendirme için önemli olduğunu, sınavların öğrencinin Türkçe öğrenme amacına göre yapılmasının mühim olduğunu dile getirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi derslerinin planlanması konusunda kurumların esas alabileceği bir çerçeve programının olmaması hem yapılan görüşmelerde hem de alan yazında dile getirilen önemli bir problemidir. Bu problemin çözülmesi için gerekli çalışmaların bir an önce yapılması önem arz etmektedir.

Çerçeve program yerine kullanılan ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından yeterliliği araştırma boyunca irdelenmiştir. Araştırma sonucunda aynı ders kitabını kullanan katılımcıların kitap hakkında birbirinden oldukça farklı görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı kitaplar hakkında olumlu görüş bildirirken diğer kısmı

olumsuz görüş bildirmiştir. Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin mekanik olması, dört temel dil becerisini geliştirmemesi, etkinliklerde hataların olması, kitaplardaki dil bilgisi açıklamalarının anlaşılır olmaması, dil bilgisi örneklerinin hayatın içinden olmaması ve kitapların öğrencilerin ileri seviyede iletişim kurması için yetersiz olması kitaplar hakkında katılımcılar tarafından dile getirilen başlıca eksikliklerdir. Dil bilgisi ders planları hazırlanırken ders kitaplarındaki bu eksikliklerin göz önünde bulundurulması önemlidir.

Buna ek olarak, araştırma süresince dört farklı ders kitabı ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki dil bilgisi sıralaması tespit edilmiş ve birbiriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda dil bilgisi yapılarının farklı şekillerde isimlendirildiği, yapıların sıralanışının farklı olduğu, aynı seviyede farklı miktarda dil bilgisi yapısının ele alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum alan yazında da dile getirilen önemli bir problemdir (Doyumağaç, 2017; Fidan, 2016). Bu problemin çözümü için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Dil bilgisi dersi planları hazırlanırken dil bilgisi konularının seviyelere göre yapılandırılmasında Karatay ve Kara'nın (2019) hazırladığı "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisi İçin Çerçeve Program" çalışmasından yararlanılabilir. Katılımcılar dil bilgisi öğretiminde genellikle çağdaş yaklaşımları tercih etmektedir. Bazı katılımcılar davranışçı yaklaşımın öğretimden tamamen dışlanmaması, yeri geldiğinde kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Kullanılan yöntemler konusunda katılımcılar arasında görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Kimi katılımcılar dil bilgisi- çeviri yöntemini bazı konularda faydalı bulmaktadır. Kimi katılımcılar ise bu yöntemin kesinlikle kullanılmaması gerektiğini düşünmektedir. Davranışçı bir yöntem olan işitsel- dilsel yöntem genellikle A1 kurunda tercih edilmektedir. Birkaç katılımcı dil bilgisi öğretiminin işlevsel dil bilgisi öğretimi yaklaşımıyla gerçekleştirilmesini önermektedir. Benzer'in (2021) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi" isimli kitabı, derslerini işlevsel dil bilgisi öğretimine uygun şekilde tasarlamak isteyen öğretmenler için uygun bir kaynaktır. Kitapta öncelikle dil bilgisi yapıları açıklanmış, ardından yapılar, dil seviyelerine göre işlevleriyle birlikte tablo hâlinde verilmiştir. Çoğu öğretmen ise özellikle dil öğretiminde bir yöntemin asla yeterli olmayacağını düşünmektedir. Bu yüzden, bu öğretmenler en doğru yöntemin seçmecî yöntem olduğunu savunmaktadır. Tekniklere gelindiğinde öğrenciyi aktif hâle getirme ve dersin kalıcılığını artırma konusunda drama ve rol oynama tekniği ön plana çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminde hangi yaklaşım, yöntem ve tekniğin en iyisi olduğu konusu geçmişten günümüze kadar sıklıkla tartışılmıştır. İşcan'a göre (2020, s.128) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi yöntem ve tekniğe başvurulacağı, hedef kitlenin yaşı, cinsiyeti, ana dili, dili öğrenme amacı gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak belirlenmelidir. Bu konuda öğretmenin bilgi, beceri ve tecrübesi önemlidir. Yani öğretmenlerin yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu noktada öğrencilerin ihtiyaçlarının tespit edilmesi önem taşımaktadır. Yapılan görüşmelerde katılımcılar, anket uygulama, soru sorma, sınavlarda yapılan hataları analiz etme, araştırmacı günlüğü tutma gibi çeşitli yöntemlerle ihtiyaç analizi yaptıklarını dile getirmiştir. Dil bilgisi dersleri planlanmadan önce bunun gibi veya daha farklı yöntemlerle öğrencilerin ihtiyaçları tespit edilmelidir.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin en çok zorlandığı konuların filimsiler, çatılar, hâl ekleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Güven ve Banaz'ın (2019) en çok zorlanılan dil bilgisi konularıyla ilgili yaptığı araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar, on iki öğreticiyle yaptıkları görüşmeler sonucunda en çok hâl ekleri, isim fiiller, sıfat fiiller ve çatılar konularının öğretiminde zorlandığını tespit etmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi dersi planlanırken bu yapıların üzerinde daha fazla durulması tavsiye edilebilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde katılımcıların büyük çoğunluğu çalıştıkları kurumun yaptığı ortak sınavları kullanmaktadır ve bu sınavlarda dört temel dil becerisi ölçülmektedir. Katılımcıların bir kısmı dört temel dil becerisinin ölçümünde dil bilgisinin temelde olduğunu fikrine sahiptir. Bir kısmı ise dil bilgisi yapılarının çıktısını konuşma ve yazma sınavlarında aldıkları görüşündedir. Dil bilgisi yapılarının ölçümünde büyük çoğunlukla çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma soruları, doğru- yanlış, eşleştirme soruları gibi geleneksel ölçme araçları kullanılmaktadır. Katılımcıların bir kısmı portfolyo, proje ve performans ödevleri gibi süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Dil bilgisi derslerinin değerlendirilmesinde bu tür ölçme araçlarından yararlanılabilir. Buna ek olarak alan yazında yazma etkinliklerinde akran değerlendirme kullanımının öğrencilerin anlatım bozukluklarının düzeltilmesine katkı sağladığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Arı, Top, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin derslerini planlarken akran değerlendirme tekniğinden de yeri geldiğinde yararlanmaları tavsiye edilebilir.

Katılımcıların çoğu konuşma ve yazma sınavlarında hem dil bilgisel doğruluk hem de akıcılığa önem vermektedir. Bazı katılımcılar ise bu sınavlarda öğrencinin kendisini anlaşılır bir şekilde ifade etmesinin dil bilgisel doğruluktan daha önemli olduğunu savunmaktadır. Ur (2012), dil bilgisel doğruluk ve akıcılığa önem verme durumunun dil kursunun amacına göre belirlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Örneğin, sözlü akıcılığı geliştirmek amacıyla konuşma dersi veriyorsak, anlamı etkilemeyen dil bilgisi hatalarını göz ardı edebilir ve öğrencilerin performansına ilişkin değerlendirmemizi etkilemelerine izin vermeyebiliriz. Ancak, kursumuz bir üniversiteye başvurmayı planlayan katılımcılar için akademik dili geliştirmeyi hedefliyorsak bu uygun olmaz. Bundan dolayı, dil bilgisi derslerinde dil bilgisel doğruluk ve akıcılık değerlendirirken dersin hedefleri ve öğrencinin dil öğrenme amacı göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

Ankara Üniversitesi TÖMER. (2019). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe seti*. Ankara Üniversitesi.

Arı, B. ve Top, M. B. (2018). Akran değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı

anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 95-110 . <https://doi.org/10.19171/uefad.430157>

Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (B. Nakipoğlu-Schimang, M. Çıkar, vd., çev.) TELC. (Orijinal metin basım tarihi:2001) [Erişim Tarihi: 20.02.2022]/ Retrieved From:https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (Çev.:MEB Çeviri Komisyonu), Milli Eğitim Bakanlığı. (Orijinal metin basım tarihi:2020). [Erişim Tarihi: 20.02.2022] / retrieved From:<https://rm.coe.int/diller-icin-avrupa-ortak-basvuru-metni-ogrenme-ogretme-degerlendirme-t/1680a52d5>

Banguoğlu, T (2015). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu.

Batstone, R. (2003). *Grammar*. Oxford University.

Benzer, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. Pegem Akademi.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University.

Büyüköztürk,Ş.,Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Celce-Murcia, M.ve Hilles, S. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford University.

Cem Değer, A.,Çetin, B. ve Oflaz Köleci, E.(2018). *Kuramdan uygulamaya yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.

Cem, A. (2005). Dil bilgisi öğretiminde biçim-anlam kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, (128), 7-24. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000032

DEDAM. (2015). *İzmir yabancılar için Türkçe seti*. Papatya.

Doyumağaç, İ. ve Kayabaşı, B. (2018). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının adlandırılmasında terim sorunu* [Sözlü Bildiri]. 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Alanya.

Doyumğaç, İ. (2017). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi] , Adıyaman Üniversitesi.

Ersen-Rasch, M. I. ve Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi*. Papatya.

Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları ve öğretmen öğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 257-276. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9826>

Gönen Kayacan, S. ve Öncül, V. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki terim karmaşası. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* , 10(2) , 778-790 .

Güven, A. Z. ve Banaz, E. (2019, 16-18 Ekim). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin zorlandıkları konular ve nedenleri* [Sözlü Bildiri]. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Samsun.

İstanbul DİLMER. (2020). *İstanbul Yabancılar için Türkçe seti*. Kültür Sanat.

İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138.

Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 1-59. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.12377>

Korkmaz, Z. (2019). *Türkiye Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu.

Littlewood, W. (2002). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University.

MEB. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler)*. MEB.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson Education.

Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1) , 1-29 .

Richards, J. C. ve Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language today*. Cambridge University.

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching- the essential guide to English language teaching*. Mac Millan.

Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dil bilgisi*. Kesit.

Thornbury, S. (2002). *How to teach grammar*. Pearson Education.

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. TMV.

- Ur, P. (2012). *A course in language teaching- practice and theory*. Cambridge University.
- Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler*. Anı.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (Çev. İ. Günbayı). Nobel (Orijinal çalışma basım tarihi, 2012).
- Yunus Emre Enstitüsü. (2015). *Yedi iklim Türkçe seti: Türkiye Diyanet Vakfı*.
- Yüce, S. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde nitelikli öğretim elemanı sorunu. *Aydın Tömer Dil Dergisi* , 1(1) , 105-116 .

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışmasının yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın etik kurul izni Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu'nun 24.11.2020 tarih 2020/10 sayılı toplantısında verilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Kurul Adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurul

Etik Kurul Karar Tarihi: 24.11.2020

Etik Kurul Karar Sayısı: 2020/10, E-73613421-604.01.02-2011240403