



Yabancılara Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisinin Dört Temel Dil Becerisiyle İlişkisi*

Hatice SAAT^a

Fatma Esra KANMAZ^b

Sema KILIÇASLAN^c

^a Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE, haticesaat@gmail.com

 ID : 0000-0001-5157-1696

^b Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE, esrakanmaz2010@gmail.com

 ID : 0000-0002-8041-956X

^c Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE, semakilicaslan@gazi.edu.tr

 ID : 0000-0002-0659-3615

Öz: Dil öğrenim sürecinde öğrencilerin tüm becerilerde üretim ve anlamlandırma aşamasında dil bilgisi yapılarını, anlam ve işlev odağında kullanıp kullanmadıkları üzerinde tartışılan bir konudur. Dil bilgisinin dört beceriye faydası üzerinden tartışılması, dil öğretiminin dışında tutulamayacak öneme sahip dil bilgisinin salt kurallardan ve yapılardan oluşan bir birim olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak öğrencilerin dil bilgisinden gerek algılayıcı gerekse üretken becerilerin kullanım aşamasında aktif şekilde yararlandığı açık bir gözlemdir. Yabancılara Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisinin önemine, dil becerilerinden hareketle değinmeyi amaçlayan bu çalışma; işlevsel dil bilgisinin geleneksel dil bilgisinden farkına, “eylem odaklılık”tan yola çıkarak anlama ve anlatma becerilerinde işlevsel dil bilgisinin kullanımına ilişkin somut örneklerle yer vermektedir. Dil bilgisinin işlev odaklı yöntemle öğretildiğinde öğrenci tarafından işlev ve anlam temelinde içselleştirilip uygulamada bilinçli tercih olarak kullanıldığı konusu tartışılmıştır. Bu sayede yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki eğitimcilerin ilgisinin bu konuya çekilerek etkin dil öğretimi önerisi sunmak amaçlanmaktadır. Çalışma, tarama modelinde betimsel bir incelemedir. Çalışmada; yabancılara Türkçe öğretimine yönelik metinler üzerinden yapılan incelemeyle işlevsel dil bilgisinin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini gerçek hayat içinde doğru ve etkili kullanımına yansımaları gösterilmiştir. Bu sayede dil bilgisinin dört beceriyle bütünleşik bir fonksiyona sahip olduğu vurgulanmak istenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşlevsel dil bilgisi, dil öğretimi, Türkçe, bağlam, dil becerileri

* Bu çalışma 1-3 Mart 2024 tarihinde Balıkesir Üniversitesi'nde düzenlenen 9. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

The Relationship between Functional Grammar and Four Basic Language Skills in Teaching Turkish to Foreigners

Abstract: It is a debated issue whether learners use grammatical structures with a focus on meaning and function during the language learning process while producing in all skills and during the meaning making phase. Discussing grammar in terms of its benefits for four skills stems from the fact that grammar, which has an importance that cannot be excluded from language teaching, is seen as a unit consisting of pure rules and structures. However, it is a clear observation that learners actively benefit from linguistic knowledge in the use of both receptive and productive skills. This study aims to address the importance of functional grammar in teaching Turkish to foreigners, based on language skills; It includes concrete examples of the difference between functional grammar and traditional grammar and the use of functional grammar in comprehension and expression skills based on "action-oriented". It has been discussed that when grammar is taught with a function-oriented method, it is internalized by the learner on the basis of function and meaning and used as a conscious choice in practice. In this way, it is aimed to draw the attention of educators in the field of teaching Turkish to foreigners to this issue and to offer effective language teaching suggestions. The study is a descriptive investigation in the survey model. In the study; Through the examination of texts for teaching Turkish to foreigners, it has been shown that functional grammar is reflected in the correct and effective use of reading, listening, writing and speaking skills in real life. In this way, it was intended to emphasize that grammar has an integrated function with four skills.

Keywords: Functional grammar, language teaching, Turkish, context, language skills

1. GİRİŞ

Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında sıklıkla tartışma konusu edilen mevzulardan biri kuşkusuz ki dil bilgisi öğretiminin gerekliliği konusudur. Dil bilgisinin salt yapılar bütünü olarak görülüp bu doğrultuda öğretim basamaklarına yerleştirmek kuşkusuz ki tartışmayı haklı çıkaracak bir durumdur. Diğer taraftan dil bilgisi gerçek hayat içindeki farklı bağlam ve ortamlarda birçok eylemi gerçekleştirmede başvurulan belli işlevler bütünü olarak anlamlandırıldığında durum değişmektedir. Nitekim çalışmada ulaşılmak istenen sonuç, dil bilgisinin becerilerdeki karşılığı verilerek somutlanmaya çalışılmıştır. Böylece dil bilgisinin müstakil bir bilgi bütünü olmadığı aksine dil öğretimi sürecinde izlenen yolda eş zamanlı olarak üzerinde durulan okuma-anlama, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini destekleyici ve onlardan faydalanıcı bir nitelik taşıdığı gösterilmek istenmiştir. Bu noktada öncelikle geleneksel ve işlevsel dil bilgisini birbirinden ayıran özellikler verilip kullanım alanlarının sınırı çizilmiştir. Feng, geleneksel ve işlevsel dil bilgisi arasındaki farkı ikisinin de farklı kategoriler kullanmasıyla açıklamaktadır. Geleneksel dil bilgisinin isim, fiil, sıfat, zarf, zamir, edat, bağlaç ve ünlem sınıflandırmasına yer verirken işlevsel dil bilgisinin isim grubu, fiil grubu, sıfat grubu ve edat grubu olmak üzere dört büyük grup kullandığı üzerinde durulmuştur (2013, s.87-88). Dolayısıyla geleneksel dil bilgisi anlam ve işlev konularına sınırlı bir yaklaşım içindeyken işlevsel dil bilgisi, dilin tamamına tutarlı bir bütün halinde bakmaktadır (Derewianka ve Jones 2010, s.9). Bu durum geleneksel dil bilgisinin, bütünü parçalara ayırıp en küçük biçimle yapıları açıklama gerekliliği; işlevsel dil bilgisinin ise küçük parçaları birleştirerek anlamı ön plana çıkartacak kullanımı önceleyen yapıları sunmayı tercih etmesiyle ilgilidir. Geleneksel dil bilgisi işlevsel dil bilgisine göre dili daha küçük parçalara bölmesine rağmen Martin vd. (2010, s.2) belirttiği üzere işlevsel dil bilgisi metin oluşturmada söylem, öznellik ve önem sırası gibi konularda daha detaylı açıklamalar verdiği için daha zengin bir anlatıma sahiptir. Şöyle ki işlevsel dil bilgisi cümle üzerinde geleneksel bir çözümleme yapmaz, önermenin taşıdığı üst işlevleri amaç, bağlam ve kip üçgeninde değerlendirir (Feng 2013, s.88). Geleneksel dil bilgisinden farklı olarak işlevsel dil bilgisinin üzerinde durduğu diğer bir konu kuşkusuz ki biçimbirim veya yapıların üstlendiği anlamın kişi, bağlam ve kültüre göre değişkenlik göstermesidir. İşlevsel dil bilgisinin, metinlerdeki dil bilgisi yapılarının çözümlenmesinde cümlenin ötesini dikkate aldığı belirten Derewianka ve Jones, dilin kullanım bağlamına dikkat çekerek dil kullanıcısının seçim yaparken bağlamdan etkilendiği üzerinde durmuştur (2010, s.7). Nitekim öğretim yöntemlerindeki bakış açısı da bu yaklaşım farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle geleneksel dil bilgisi bir dil yapısını öğretmeyi amaçladığından bir cümle üzerinde örneklendirme yapabilmektedir. Ancak işlevsel dil bilgisi kitaplarında bu durumun aksine dil yapısından önce yapının kullanılacağı bağlam önem taşımaktadır. Söz gelimi geleneksel yaklaşımı benimseyen bir açıklama *Girilmez* önermesini biçimbirim temelinde ele alırken işlevsel dil bilgisi cümlenin kullanıldığı bağlamı öncelediğinden önermenin trafik işaretlerinin kullanımındaki *yasak* anlamına odaklanabilmektedir. Bu iki unsur arasındaki diğer bir farklılık ise işlevsel dil bilgisinin zaman, yer, sosyal yapı, kültür, kişi gibi edimsel değişkenleri dikkate almasıdır.

Dolayısıyla işlevsel dil bilgisi dilin çeşitli kültürel ve sosyal bağlamlarda nasıl kullanıldığıyla ilgilenirken geleneksel dil bilgisi temel olarak yazı ve konuşmada doğru şekilde nasıl kullanılacağıyla ilgilidir (Feng 2013, s.92; Lock 1996, s.269). Bu açıdan sosyal yapı ve kültürün işlevsel dil bilgisindeki görünümü ele alındığında *Bir çay mı içsek?* önermesi dil dışı açıklamaya ihtiyaç duymaktadır. Geleneksel dil bilgisi bu tarz bir cümleyi teklif anlamıyla karşılayabilmektedir. Ancak işlevsel dil bilgisi bu cümlenin söylendiği bağlam, kişiler, sosyal ve kültürel yapıyı dikkate alarak ataerkil bir toplumda veya aralarında statü farkı bulunan kişiler arasında *buyurma* anlamı da ifade edebileceğini işlemektedir. Görüldüğü üzere işlevsel dil bilgisi dili her boyutuyla ele almaktadır. Bundan dolayı işlevsel dil bilgisinin en belirgin özelliğinin anlamı açıklamada dış faktörlere verilen önem olduğu söylenebilmektedir.

1.1 Dilde İşlevsellik

İşlev kavramının dilsel manada en basit tanımı, dildeki anlamlı her bir birimin farklı bağlamlarda çeşitli gönderimlere sahip olmasıdır. Her dilde dil bilgisel yapılar bulunmaktadır. Bu yapıların kullanımındaki gönderimleri bağlam, kişi, zaman gibi unsurlardaki değişime göre çeşitlilik göstermektedir. Dildeki işlevselliğin işlendiği alan söz konusu çeşitliliğin bir sonucudur. Bundan dolayı konuşurun bulunduğu ortamın farkında olarak dili kullanabilmesini ve alıcının doğru algılamasını sağlaması dilin işlevselliğiyle açıklanmaktadır. Buradaki en önemli noktalardan biri de dil incelemelerinde her zaman konuşurun ne dediğinin değil, kimi zaman ne söylemek istediğinin inceleme konusu edilmesidir. Böylece işlevselliğin içine arka plana sahip önermelerin de dâhil edilmesi gerekliliği doğmaktadır.

Bir dilin veya o dil içindeki birimlerin işlevini belirleme çalışmalarında dilsel unsurların yapısının çözümlenmesiyle işlev belirlenemez. Önemli olan dilsel birimlerin karşıladıkları amacın iletilmesi ve bu sayede alıcılara mesaj verilerek bir eylemde bulunmalarının sağlanmasıdır. Böylece dil işlevsel bir amaca hizmet edecektir (Kılıç 2002, s.31). İşlevsel ulamlar dilin karşıladığı anlamsal gönderimler açısından dil bilgisel yapının yorumlanmasını sağlamaktadır. Bu özelliğiyle insanların içinde yaşadıkları birçok sosyal bağlamda dilin kullanılma amacıyla ilgilenir (Derewianka ve Jones 2010, s.9; Halliday 2004, s.52). Dilin kullanım amacının belirlenmesi doğrudan insana işaret etmektedir. Dilin insanla bağının ve insanın sosyal bir varlık olmasından kaynaklı dilin tüm işlevlerinin çıkış noktası iletişimdir. İletişimin kavram alanında anlam, bağlam, kullanım unsurlarının yanı sıra ihtiyaç, sosyokültürel yapı, duygular, psikoloji, edimibilim, bilişsellik vb. bulunmaktadır. Bu durum konuşurun dili kullanma işlevini genişlettiğinden sınıflandırmadaki işlev basamaklarını arttırmaktadır.

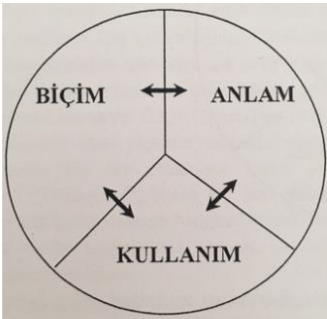
Halliday'in (2004) de işaret ettiği gibi soyut ulamlardan oluşan dil, kullanımda somutlaşmaktadır. Yazılı ve sözlü söylemde dilin nasıl çalıştığının ve insanların gerçek hayatta dil aracılığıyla nasıl anlam alışverişinde bulduklarının açıklanmasında dilin biçimsel, soyut kategorisi arasındaki ilişki devreye girmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi yapısını içselleştirebilecekleri en doğru ortam bağlam içinde kullanımı olduğundan hayatın içindeki her ortam dil bilgisinin işlevsel yönüyle öğretimine imkân tanımaktadır. Dilin diğer unsurlarla bağını çözmeye çalışan kişinin ilk soracağı soru "neden" olacaktır.

Böylece öğrenci “Neden bu yapıyı kullanıyoruz, neden şimdi kullanıyoruz, neden bu yapıyla beraber kullanıyoruz, neden bu ortamda kullanıyoruz?” gibi çeşitli sorularla dilin işlevsel yönüne odaklanacaktır.

1.2 İşlevsel Dil Bilgisi ve Dil Öğretimi İlişkisi

İşlevsel dil bilgisi; sözlüksel, biçimsel ve söz dizimsel yapılara dil bilgisi kitapları ve sözlüklerden arındırılmış şekilde yaklaştığından temelde kullanım, bağlam, gerçek hayat, ihtiyaç, iletişim gibi unsurlar üzerine inşa edilmektedir (Benzer 2020, s.4; Halliday 2004, s.52; Nichols 1984, s.97). Benzer şekilde işlevsel dil bilgisi, dil yapılarını insanların birbirleriyle etkileşime girmesi ve dünya deneyimlerini paylaşmaları için bir araç olarak gördüğünden tanımlanmasında dil kullanımına odaklanan bir kuram yorumunda bulunmaktadır (Bölükbaş Kaya 2021a, s.8; Martin vd. 2010, s.1). Dil öğretiminin temel amacı öğrencinin hedef dili nerede, ne zaman, nasıl kullanacağı konuları olduğundan dil öğretimine işlevsel açıdan yaklaşmak yerinde bir yaklaşımdır. Nitekim işlevsel dil bilgisi konularının ezbere dayalı dil kurallarını öğrenip matematiksel bir yöntemle kullanmalarını tercih etmez. Bunun yerine konuşurların önüne seçenekler sunarak bilinçli seçim yapmalarına olanak tanıdığından iletişimi yönlendirmelerini sağlamaktadır. Özellikle dilin farklı sosyal durumlarda nasıl işlediğini, cümle düzeyinin ötesinde nasıl çalıştığını, farklı metinlerin nasıl yapılandırıldığını, dilin kullanıcıların amacına göre nasıl değiştiğini göstermedeki etkisi önceliklidir (Feng 2013, s.86; Martin ve diğerleri 2010, s.3). Dil öğretiminde genel yaklaşım, dilin bilgi yönünün hedef kitleye aktarılıp üretimin ikinci safha olması gerektiği görüşü yaygın olduğundan sürece işlevsel olarak yaklaşılmamıştır. Ancak öğrencinin kendini yazılı veya sözlü olarak akıcı biçimde ifade edebilmesi bilginin içselleştirilip bilinçli kullanımını gerektirmektedir.

Bilindiği gibi dilin kurallarını bilmek o dili tamamiyle bilmek demek değildir. Dil sadece dizgeler bütünü olsaydı, öğrenilen dilin kuralları, biçimsel özellikleri ve sözcüklerine eksiksiz hâkim olan bireyin o dili konuşup yazarak iletişim kurabilmesi beklenirdi (Göğüş 1978a, s.7). Bu noktada dil öğrencilerinin dili işlevsel olarak kullanabilmeleri amaçlanıyorsa onların dikkatleri sadece kural ve yapılara değil aynı zamanda bu yapıların anlamlarına da çekilmelidir. Bu bakış açısıyla tutarlı olarak Larsen- Freeman dil bilgisi ile iletişim arasındaki köprüyü bir şema ile ifade etmiştir:



Şema 1. Biçim – Anlam – Kullanım Şeması (Larsen-Freeman 2001, s.252)

Diğer taraftan işlevsel dil bilgisi salt biçimsel bir yaklaşım benimsenmesini onaylamadığı gibi salt işlevsel bir yöntemi de benimsememektedir. Nitekim gerçek dünyadaki yazılı veya sözlü iletişimdeki ifadeler dilsel birimlerin yer aldığı kurallardan oluşan bir sistemin parçasıdır. Bu nedenle aralarında keskin sınırlar bulunmayan, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan yaklaşımlardır (Hengeveld 2008, s.26). Geleneksel dil bilgisi dilde anlamı oluşturan biçimsel yapılar ve aralarındaki bağlantı ile ilgilendiğinden bu yaklaşım biçiminin anlam bulduğu bağlam yerine biçimsel yapıyı açıklamaya yoğunlaşacaktır. Söz gelimi biçimselliğin önemsendiği yöntemde *-sIn* biçimi için emir-istek kipi açıklamasının yanında uğradığı daralma, genişleme gibi ses olaylarına ve alacağı şahıs eklerine odaklanılmaktadır. Dil öğretiminde konuya işlevsel açıdan bakıldığında ise söz konusu biçimin ifade edilen özelliklerinin yanı sıra kullanım amacına dikkat çekilmektedir. Böylece işlevsel dil bilgisinde *-sIn* biçiminin dilek ve temenni anlamı verdiği bilgisiyle *hayırlı olsun, geçmiş olsun, yolun açık olsun, afiyet olsun, kutlu olsun, Allah analı babalı büyütsün* vb. ifadelerdeki işlevi bağlam içinde öğrenciye aktarılmaktadır. Böylece öğrenci hedef dildeki kafasını karıştıran biçimsel unsurlar yerine işlevini öğrenip gerekli bağlamda kullanma şansına sahip olmaktadır.

1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmada öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamlandırma sürecinde; yazma ve konuşma üretimlerindeki ilerleyişte farklı seviyelerde dil yapılarının işlevsel açıdan gönderimleri ve kullanımda sağladığı kolaylık değerlendirme konusu edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi özelinde dil öğretiminde takip edilen dört becerinin işleniş sürecinde dil bilgisine ne amaçla, nerede, ne sıklıkla başvurulduğu sorularına örnekler üzerinden cevap bulmak hedeflenmiştir.

Dil bilgisi öğretiminde geleneksel mi yoksa işlevsel yöntemin mi kullanılması sorgulamasının altında hangi tercihin, öğrencinin dört beceri ile dil bilgisini bağdaştırmasında en uygun yöntem olduğu yatmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin dört beceriyle ilerleyen öğrenim süreçlerinde dil bilgisine maruz kalma şekillerinin işlevsellikle ilişkisini incelemek amaçlanmaktadır. Nitekim dil bilgisinin kuralları ezberleyerek cümleler oluşturma olarak düşünülmesi üretim aşamasına geçilmesini engellemektedir. Bu nedenle deneyim ve gözlemlere dayanan somut uygulama ve önerilerin yer aldığı çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimindeki hedef kitlenin ihtiyaçlarının belirlenmesinde önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca deneyim ve gözlemlere dayanan somut uygulama ve önerilerin yer aldığı çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında işlevsel dil bilgisinin önemine vurgu yapacağı ve bu alanda çalışan eğitimcilere, program geliştiricilerine, araştırmacılara ve yazarlara katkı sunacağı için önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Yabancılara Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisinin temel dil becerileriyle ilişkisini anlatmayı amaçlayan ve örnek uygulamalar üzerinden bu durumu somutlamayı ve öneriler geliştirmeyi amaçlayan bu nitel çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çünkü “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.” (Karasar, 2014, s. 77). Çalışmada öncelikle yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi, geleneksel dil bilgisi, işlevsel dil bilgisi, işlevsel dil bilgisinin temel dil becerileriyle ilişkisi konularında yerli ve yabancı kaynaklardan alan yazın taraması yapılmış ve ilgili bilgiler kuramsal çerçevede sunulmuştur. Bu bölümde ayrıca *Diller İçin Avrupa Ortak Öneri Çerçevesi*’nden hareketle hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*’nda yer alan seviyelere göre dil yapılarına yer verilmiştir. Ardından bu bilgiler ışığında işlevsel dil bilgisinin temel düzeyde (A1-A2) temel dil becerileriyle ilişkisini somutlayacak örnek uygulamalar sunulmuştur. Çalışmayla işlevsel dil bilgisinin öğrencilerin dil yeterliliklerine etkisi kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin beceri temelli öğrenimleri ile dil bilgisini gerçek hayat içinde uyumlu kullanmalarının gerekliliği konusu işlenmiştir. Uygulama önerilerinde dil yapıları, bağlam içerisindeki örneklerle, işlevi vurgulanarak sunulmaya çalışılmış, böylece işlevsel dil bilgisinin; bağlamdan kopuk, yapay ve sadece yapıya odaklanan geleneksel dil bilgisi anlayışından farklı oluşuna vurgu yapılmıştır.

2.2 Çözümleme ve Yorumlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde 2001 yılından beri *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)* esas alınmıştır (Şen 2019, s.17). 2020 yılında yayımlanan *D-AOBM Tamamlayıcı Cilt*’te iletişim odaklı dil etkinliklerine yer verilmiş ve dört temel dil becerisi ekseninde ele alınan *alınma, üretim, etkileşim, aracılık* başlıkları aracılığıyla *eylem odaklılık* vurgusu yapılmıştır. Böylelikle dil öğrencisinin gerçek yaşamından hareket etmesi, gerçek yaşam görevlerine odaklanması hedeflenmiştir (MEB Çeviri Komisyonu 2021, s.31-37). Başvuru metninden hareketle hazırlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDÖP)*’nda dil becerilerinin bütünlük şekilde ele alınması gerekliliğinin altı çizilmiş; okuma ve dinleme becerisi ile sağlanan girdinin, konuşma ve yazma becerisi ile üretime dönüşmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB 2020, s.27).

Yabancı dil eğitiminde dil becerileri ve dil unsurları diye iki önemli ayrım vardır (Balçıklıoğlu 2021, s.104). Dört temel dil becerisi; dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Dinleme ve okuma, anlama becerileri; konuşma ve yazma ise anlatma becerileridir (Sever 2011, s. 21). Dil unsurları ise dil bilgisi, sesletim ve söz varlığıdır (Balçıklıoğlu 2021, s.104). Celce-Murcia’ya göre dil öğretimindeki iletişimsel devrimin bir sonucu olarak; dil bilgisi bağımsız olarak öğretilen bir alan olmaktan çıkıp sözlü ve yazılı anlatımında kullanılması gereken bir araç hâline gelmiştir. Dil bilgisi, bağlamdan kopararak cümle düzeyinde öğretildiğinde öğrencilerin ikinci veya yabancı dil öğreniminde dinleme, okuma, konuşma ve yazma

süreçlerinde fayda sağlayamaz (1991, s.466). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda da dil bilgisi konularının bilgi düzeyinde değil, dil becerilerini destekleyecek şekilde işlev merkezli olarak ele alınması gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB 2020, S.28).

Eylem odaklı yaklaşım temelinde iletişimsel işlevleri esas alan Program'da; temel dil becerilerine uygun olarak birbiriyle ilişkili kazanımlara, kazanımlarla ilişkili iletişimsel işlevlere, bu işlevlerin gerektirdiği dil yapılarına, dil ifadeleri ve söz varlığına yer verilmiştir (MEB 2020, s.16). Program'da düzeylere göre dil yapıları şu şekilde yer almaktadır:

Tablo 1

TYDÖP Düzeylere Göre Dil Bilgisi İçeriği (s. 75).

Dil Düzeyi	Dil Bilgisi İçeriği
	- Alfabe
	- Görülen geçmiş zaman
	- Ünlü ve ünsüz ayrımı
	- Geniş zaman
	- Ünlü uyumu + çokluk eki
	- Gelecek zaman
	- (-DA) + var/yok
	- Zaman zarfları (dün, bugün, yarın; önce, şim- di, sonra)
	- Ünsüz yumuşaması + yönelme hâli (emir kipi)
	- Sıklık zarfları (bazen, ara sıra, her zaman, genellikle ...)
	- Ünlü düşmesi
	- Karşılaştırma yapıları: -DAn, -DAn daha ...
	- Şahıs ve işaret zamirleri
	- Belirsizlik zamirleri
	- Üstünlük derecesi: en
	- Bu ne-kim?/ O ne-kim?
	- -DAki
	- Bu, şu, o, burası, şurası, orası
	- -DAn -A kadar
	- İyelik ekleri
	- -DAn beri, -Dİr
	- Yönelme hâli ve eki: -A
	- Ek fiil belirli geçmiş zamanı
	- Ayrılma hâli ve eki: -DAn
	- Yapım ekleri: -II/-sİz
A1	- İlgi zamiri (Benimki...)
	- Bağlaçlar: ile (vasıta ve bağlama), ve, ama, çünkü
	- Basit emir cümleleri
	- İstek/dilek I. çekim
	- Sıralama sayıları: birinci, ikinci, üçüncü...

- Ek fiil geniş zaman (ülke, milliyet, meslek, du- rum, yaş) + mI?/değil	- Saat kaç? (Tam ve yarım saatler)
- Hâl ekleri-fiil ilişkisi	- Temel soru ifadeleri
- İsim tamlaması	- -DAn önce/-Dan sonra
- İsim tamlaması + hâl eki + fiil (zamir n'si)	- -(y)Abil (izin) + geniş zaman
- Şimdiki zaman + ünlü daralması	- Sayılar
- -mA olumsuzluk eki	- Temel niteleyiciler
- Basit adlaştırmalar (-mAk iste/-mAyI sev-)	- -cA/-A göre
	- -DAn hoşlan-
- Gelecek zaman + zaman zarfları	- Yeterlik fiili (yetenek, tahmin, olasılık)
- Görülen geçmiş zaman + zaman zarfları	- -mAdAn önce/-DIktAn sonra
- Duyulan geçmiş zaman + zaman zarfları	- gibi, kadar (Benzetme/karşılaştırma)
- Geniş zaman + sıklık zarfları	- -cA, -A göre
- Ek fiil (görülen ve duyulan geçmiş zaman)	- bu yüzden/bu sebeple
- Zamirler, zamir +ki (Benimki)	- -An (sıfat fiil)
- Sıfatlar	- Basit adlaştırmalar (-mAyI sev/-mAk iste-...)
- Zarflar	- -mAk için, -mAk üzere, -mAsI için
- Zarf fiiller (-Ip, -ArAk, -mAdAn, -A ... -A)	- Mesela, örneğin
- Gereklilik Kipi: (-mAII/-mAk zorunda, -mAk gerek, -mAk lazım)	- Doğrudan anlatım (diye sormuş/diye cevap vermiş)
- Dilek-Şart kipi	- Ünlemler
- Bağlaçlar (hem ... hem, ne... ne, veya, belki, ya...ya, dA)	- İkilemeler
	- -I beğen-/I beğenme-, -I tercih et-/I seç-
	- Kesinlikle/mutlaka
	- sadece ... değil ... ayrıca / aynı zamanda

A2

Dilin iletişim aracı olduğu gerçeğinden hareketle tercih edilen işlevsel dil bilgisi öğretiminin yansımalarını dil öğretiminin dört becerisinde görmek mümkündür. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik dil bilgisi girdileri sağlamada işlevsel yöntemin kullanılmasının öğretim sürecini tamamladığı farklı becerilerden örneklemelerle açıklanmıştır. Böylece yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisinin işlevsel bakış açısıyla öğretiminin gerekliliği dört beceri üzerinden vurgulanmıştır.

2.3 Okuma Becerisi Bağlamında Dil Bilgisi

Yabancılara Türkçe öğretimi okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanı üzerine kuruludur. Dil bilgisi, bu dört becerinin geliştirilmesinde öğretimin önemli bir parçasıdır. Bu noktada dil bilgisi öğretimi başlı başına bir amaç değil, dilin kurallarının kazandırılmasıyla becerilerin etkin kullanılmasına aracılık edecek önemli bir araçtır. Kurt, konuyla ilgili olarak dil bilgisinin dilin temel becerilerden biri olmadığını; ancak bütün dil becerilerini kuşatan bilgi ve kurallar bütünü olarak dilin dışında da bir alan olmadığını belirtmiştir (2016, s.261).

Bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişinin, hedef dilde gerek konuşurken mesajını anlamak gerekse duygu ve düşüncelerini aktarmak için o dilin kurallarına gereksinim duyduğu kabul edilmektedir. Nitekim dil bilgisi hedef kitlenin duygu ve düşüncelerini düzenlemesi ve alıcıya aktarması için ihtiyaç duyduğu ortamı sağlamaktadır. Öğrenci, hedef dile yalnızca basit yapıdaki iletişimler kurmak amacıyla değil bunun yanı sıra daha karmaşık durum ve düşüncelerin ifadesinde de başvurmaktadır. Bu nedenle öğrencinin yalnızca hedef dilin sözcükleri, söz dizimi ve biçimsel yapılarına hâkim olması yeterli değildir (Bölükbaş Kaya 2021b, s.22-23). Bu açıdan dil bilgisi etkinliklerinin amacı soyut dil alıştırmaları ile kural öğretmek değil dilin nasıl etkin bir şekilde kullanılacağını göstermektir. Etkinlik için çıkış noktası ise kullanılan metinlerdir. Anlama derslerinde okunan metinler hedef dilin dil bilgisi yapısını, söz varlığını, cümle yapılarını ve sözcük kullanımlarını göstermesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Okuma için yapılmış pek çok tanım bulunmaktadır. Okuma, dili oluşturan şekillerin, beyin tarafından işlenmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'nde okuma, “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlenmek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (TDK 2005, s.1494) olarak geçmektedir. Altunkaya ve Erdem'e (2017, s.60) göre, “yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede okuma süreci; okurun bir taraftan ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları zihinsel olarak tanımasını, diğer taraftan ön bilgilerini, dünya görüşünü de işe koşarak metindeki anlamı kavramasını gerektiren bir süreçtir”. Dil öğrenimi sürecinde metnin sadece sesli olarak okunması değil okunan metnin içeriğinin anlaşılması da önemlidir. Dil öğrencileri, yeni öğrendikleri kural ve yapıları metinlerde bağlam içinde görür ve daha kolay kavrar. İşlevini sezip kavradığı dilsel yapıyı metinlerde tanır, bu yolla öğrenme daha kolay ve kalıcı gerçekleşir. Öğrenilen soyut kurallar somutlaştırılır. Öğrenci okuma metinleri aracılığı ile kendi dillerindeki yapılarla hedef dildeki yapılar arasındaki farklılık ve benzerlikleri fark etme imkânı bulur.

Dil bilgisi öğretiminde diğer becerilerde olduğu gibi okuma metinlerinden sıkça faydalanılmaktadır. Dil öğreniminde dil bilgisel yapıların farklı bağlamlarda kullanılması diğer dilsel birimlerin tekrarı kadar önem taşımaktadır. Nitekim tam öğrenme olgusunun gerçekleşebilmesi ve dil öğelerinin uzun süreli belleğe kaydedilmesinde tekrara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece öğrenci aynı yapıyla farklı bağlamlar içinde karşılaşılarak anlam ve kullanım noktalarından konuyu işlevsel açıdan kavrayacaktır (Batstone 1994, s.38). Bu açıdan dil derslerinde kullanılan okuma metinleri etkili ve eğlenceli bir tekrar aracıdır.

Dil öğrenimi sürecinde öğrencinin dil yapılarının belirli bir bağlam içinde görmesi iletişimsel yetinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu noktada bağlamsal bir yapıya sahip okuma metinleri önemlidir. Örneğin –*DAn* biçiminin sadece ayrılma hâli olarak öğretilmesi eksik kalacaktır. Daha önce de ifade edildiği üzere öğrenci bu ekin ismini ezbere bilmesine rağmen işlev ve kullanımı pekiştirilmediğinde çeşitli sorunlar ortaya çıkacak ve dil öğretimi önünde engel teşkil edecektir. Söz konusu biçimin bağlam içindeki anlamsal gönderimlerine bakıldığında başlangıç noktası, zaman, karşılaştırma, sebep, vasıta, sınırlılık vb. anlamlara işaret edildiği görülmektedir. –*DAn* ayrılma hâlinin ifade ettiği işlevleri vurgulamak amacıyla Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A1 kitabındaki okuma metinlerinde yer alan önermeler aşağıda sıralanmıştır.

Her sabah 8.30’da evden çıkıyorum. (Ayrılma hâli) (Yabancılar İçin Türkçe A1 2019a, s.26).

Kahvaltıdan sonra dişlerimi fırçalıyorum. (Olayın zamanını bildirme işlevi) (Yabancılar İçin Türkçe A1 2019a, s.27).

Otobüs 51. perondan hareket ediyor. (Fiilin cerayan ettiği etiği yeri bildirme işlevi) (Yabancılar İçin Türkçe A1 2019a, s.46).

Ankara’dan Erzurum’a bilet kaç lira? (Sınırlılığı ifade etme işlevi) (Yabancılar İçin Türkçe A1 2019a, s.46).

Haydi sana internette uçak bileti alalım. (Vasıta işlevi) (Yabancılar İçin Türkçe A1 2019a, s.47).

Havuzun sağından dön.(Hareketin yönünü bildirme işlevi) (Yabancılar İçin Türkçe A1 2019a, s.78).

Telefon dünden beri bozuk. (Başlangıç noktasından itibaren olan eylemleri belirtme işlevi) (Yabancılar İçin Türkçe A1 2019a, s.86).

Biraz daha üst seviyesinde yeterlilik fiili öğretilirken –ebilmek fiili bir oluş ve kılışı gerçekleştirme güç ve yeterliğini bildirme işlevi ile öğretilir. Öğrenci bu fiilin diğer işlevleri ile okuma metinleri aracılığıyla karşılaşır. Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A2 kitabında “Bu nasıl çalışır” metninde ve metnin devamındaki değerlendirme kısmında bu yapının bir oluş ve kılışın gerçekleşme olasılığını (imkân ve ihtimalîni) bildirme işlevi, izin isteme veya izin verme işlevi ve {-AmAz} geniş zaman olumsuzluğu şekli ile yasak koyma işlevi bağlam içinde gösterilmiştir. Böylece öğrencinin hedef dili daha kolay anlamlandırması ve dili işlevsel kullanması sağlanmıştır.

Leyla : Affedersiniz, bakabilir misiniz?

Görevli : Buyurun.

Leyla : Ben bu koşu bandını denemek istiyorum. Acaba nasıl çalışıyor?

Görevli : Önce koşu bandının üzerine çıkın ve emniyet ipini elbisenize takın. Bandın kollarından tutun ve açma düğmesine basın. Hızı artırmak veya azaltmak için açma-kapama düğmesinin yanındaki tuşları kullanın. Bence her zaman en yavaş seviyeden başlayın ve işiniz bitince bandı yine en yavaş seviyeye getirip kapatın.

Leyla : Kapatınca bant hemen durur mu?

Görevli : Hayır, yavaş yavaş durur.

Leyla : Peki şu göstergeler ne işe yarıyor?

Görevli : Bakın soldaki ekran harcadığınız kaloriyi gösteriyor. Onun yanındaki zaman göstergesi. Zaman göstergesinin altında da km göstergesi var.

Leyla : Evet, çok güzel. Aklıma takılan tek bir şey var: Bu cihaz çok yer kaplar mı?

Görevli : Endişelenmeyin, en kullanışlı ürünü seçtiniz. Mağazamızda sadece bu cihaz katlanabilir özelliğe sahiptir.

Leyla : Garanti süresini öğrenebilir miyim?

Görevli : Ürünümüz hem iki yıl garantilidir hem de otuz gün dememe süresine sahiptir. Üründen memnun kalmazsanız paranızı iade ediyoruz.

Leyla : Tamam, o zaman bunu alıyorum. Ama benim arabam yok, ürünü evime nasıl götüreceğim?

Görevli : Hiç sorun değil efendim. Kasada adresinizi ve telefonunuzu alacağız. Üç gün içinde ürünü teslim edeceğiz.

Leyla : İlginiz için teşekkür ederim.

Görevli : Rica ederim. Hayırlı olsun efendim. Güle güle kullanın.

YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE	
<p>C) Aşağıdaki cümlelerde yeterlilik birleşik fiilinin cümlelere kattığı anlamı inceleyiniz. Buna göre soruların cevaplayınız.</p> <p>Örnek:</p> <p>Hava kapandı, akşamüzeri yağmur <i>yağabilir</i>. (olasılık/ihhtimal)</p> <p>Affedersiniz! Bir fincan kahve <i>alabilir miyim?</i> (rica)</p> <p>Bu çantayı rahatlıkla <i>taşıyabilirim</i>. (yeterlilik)</p> <p>Bilgisayarı <i>kullanabilir miyim?</i> (izin)</p> <p>Lütfen yüksek sesle konuş, seni <i>duyamıyorum</i>. (yetersizlik)</p> <p>Arabanızı buraya <i>park edemezsiniz</i>. (yasak)</p>	<p>1. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde "izin" anlamı vardır?</p> <p>a) Sana yardım edemem çünkü işim var.</p> <p>b) Yanınızdaki koltuğa oturabilir miyim?</p> <p>c) Lütfen tuzluğu uzatabilir misiniz?</p> <p>d) Kapalı alanlarda sigara içemezsiniz!</p>
	<p>2. Yeterlilik birleşik fiili aşağıdaki cümlelerden hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?</p> <p>a) Evi temizleyelim çünkü misafirler her an gelebilir.</p> <p>b) Bu yaz, tatile arkadaşlarımla gidebiliriz.</p> <p>c) Bu yıl sınavı kazanamazsam ülkeme dönebiliriz.</p> <p>d) Sorular çok kolay, hepsini yapabiliriz.</p>

Görsel 1. Materyal Örneği (Yabancılar İçin Türkçe A2 2019b, s.70-71)

Yine bir yapının anlamı ve kullanımını karışksa metinlerle bağlam içinde öğretmek öğreticinin işini kolaylaştıracaktır. Bilindiği gibi dili tam anlamıyla öğrenmek için o dilde bolca pratik yapmak tavsiye edilir. Bu anlamda dilin kullanım alanını yansıtan okuma metinleri oldukça önemlidir. Öğretim sürecinde okuma metinleri dil kurallarının sözcük veya sözcük gruplardan hareketle anlatılmasının önüne geçen, içinde detaylı örnekler ve istisnalar barındıran, konuların pekiştirilmesini kolaylaştıran materyallerdir.

2.4 Dinleme Becerisi Bağlamında Dil Bilgisi

Dil kullanımının temel sebebi deneyimlerimizi anlamlı bir bütün olarak aktararak insanlarla iletişim başlatmak ve iletişimi sürdürmektir. Bu nedenle deneyimlerimizin ve kişilerarası ilişkilerin anlama dönüştürülmesi anlambilimin ilk adımındır; ikinci adım ise konuşurun dünyasının ve bakış açısının yansıdığı anlamın ifadeye dönüşmesidir (Halliday 2004, s.24-25). Bu durum iletişim amacıyla

kullandığımız temel araç olan dile başvurmada işlevsel ve yapısal ihtiyaçların birbiriyle ilişkisini göstermektedir. Nitekim dil bilgisi yapıları üzerine çözümlenmeler genellikle biçimsel ve işlevsel olmak üzere iki yaklaşımla yapılmaktadır. Biçimsel çözümlenmeler bir aşamada anlam ve işlevi; işlevsel olanlar ise biçimi yorumlamalarına dâhil ettiklerinden birbirlerinden tamamen bağımsız ilerledikleri söylenemez (Lock 1996, s. 2). Her ikisinde de anlamsal yorumlamaya belli derecelerde yer verilmektedir. Dinleme becerisi de diğer becerilerde gözlendiği üzere anlama odaklanmaktadır. Hedef kitle sokakta, televizyonda, radyoda, sesli kayıtlarda, belli toplantılarda vb. işittiklerini iletişime çevirmek için girdiyi anlamalı ve karşılık verebilmelidir. Ancak nasıl ki öğretimin hazırlık süreci ve sırasında hedef kitlenin seviyesi dikkate alınarak kaydın/konuşmanın hızı, uzunluğu, cümlelerin karmaşıklığı, sözcük seçimi gibi konular okunabilirlik açısından dikkate alınmıyorsa; aynı şekilde kullanılan dil bilgisi yapıları da özellikle seviyeye uygunluğuna göre seçilmelidir. Diğer taraftan aynı duyarlılıkla etkinlikler hazırlanırken öğrencinin söz konusu seviyede karşılaşması muhtemel bağlamlar dil bilgisi yapılarıyla bağdaştırılmalıdır.

Dil bilgisi yapısının herhangi bir biriminin önermeye katkısını araştırmak için onun bağlam içindeki işlevini dikkate almak gerekmektedir (Lock 1996, s.10; Kılıç 2002, s.14; Burns 2016, s.103). Bu nedenle işlevsel dil bilgisi ve bağlamsal içerikler arasındaki ilişki çalışmanın temel noktasını oluşturmaktadır. Nitekim yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılan Gazi Üniversitesi TÖMER ders kitaplarına bakıldığında içeriklerin büyük oranda dil bilgisi yapılarının ön plana çıktığı bağlamlar içerdiği görülmektedir. Dinleme becerisi özelinde konuya yaklaşıldığında A1 seviyesinde (Kayıt 1)'deki havaalanı anonsu gibi bir örnekte yer alan *-InIz* biçimbiriminin öğrencilere emir kipinin resmi ortamlarda kullanılan biçimi olarak verilmesi amacı karşılamayacağından işlevsel bakışla biçimin yönlendirme anlamı taşıdığı belirtilir. Aynı biçim ve bağlamla telefon bankacılığına ait otomatik bilgi sisteminde (Kayıt 2)'de karşılaşılmaktadır. Her iki kayıta da öğrencinin karşılaşacağı gerçek bir ortam yaratılarak hedef kitlenin maruz kalacağı diyaloglara hazırlıklı olması sağlanmıştır. Dolayısıyla öğrencinin dinleme kaydında söz konusu ifadeyi görüp kullanım yeri ve kişilerle bağdaştırması dilin kullanım sürecine fayda sağlayacaktır. Benzer bir örneğe farklı bir kayıta rastlanmaktadır. (Kayıt 3) ve (Kayıt 4) numaralı ses kayıtlarında *-In* biçimbiriminin yönlendirme anlamına gönderim yapılmıştır. Geleneksel dil bilgisi öğretiminde emir-istek kategorisi içinde değerlendirilen yapı işlevsel dil bilgisinde etkin alıcıya ilettiği mesaja göre değerlendirildiğinden kullanım amacı dikkate alınarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan yönlendirme, tavsiye, uyarı, yasak, temenni vb. anlamları işaret eden *-In* biçimbirimi dil öğretiminde temel seviyede yoğunlukla yönlendirme amacını taşımaktadır. Yol tarifi, yemek tarifi, bir aletin kullanımı, trafik kuralları, doktor-hasta diyalogu gibi bağlamlarda birçok kullanım alanına rastlanmaktadır.

Kayıt 1. Materyal Örneği (Gazi Üniversitesi TÖMER 2019a, s. 49)

THY TK Lütfen uçuş kapısına ilerleyiniz. Sayın yolcularımız uçağımız inişe geçmiştir. Lütfen koltuklarınıza oturunuz ve kemerlerinizi bağlayınız.

Kayıt 2. Materyal Örneği (Gazi Üniversitesi TÖMER 2019a, s. 69)

İyi günler, Kumbara Bankası telefon bankacılığına hoş geldiniz. Kayıp, çalıntı işlemler için lütfen 0'ı tuşlayınız. Kart işlemleri için 1'i, bankacılık işlemleri için 2'yi, şifre işlemleri için 3'ü, başvurular için 4'ü, kampanyaları öğrenmek için 5'i tuşlayınız.

Kayıt 3. Materyal Örneği (Gazi Üniversitesi TÖMER 2019a, s. 65)

A: Merhaba.

B: Merhaba, buyurun. Nasıl yardımcı olabilirim.

A: Ben dil sınavı için kayıt yaptırmak istiyorum.

B: İnternet üzerinden kayıt yaptırдың mı?

A: Hayır, nasıl yaptıracağım?

B: İnternet sayfamıza girin, şifrenizle kimlik bilgilerinizi doldurun, kaydedin ve çıktı alın.

A: Bankaya para yatıracak mıyım?

...

Kayıt 4. Materyal Örneği (Gazi Üniversitesi TÖMER 2019a, s. 81)

A: Affedersiniz, metro istasyonuna gitmek istiyorum. Nasıl gidebilirim?

B: 50 metre ileride bir alt geçit var. Oradan caddenin karşısına geçin, sol tarafa doğru 100 metre kadar yürüyün. Orada büyük bir alışveriş merkezi var.

A: Evet, orayı biliyorum.

B: Güzel, alışveriş merkezinin yanındaki dar sokaktan sağa dönün, yokuştan yukarı çıkın. Sinema yokuşun sonunda.

A: Teşekkür ederim.

B: Önemli değil.

Dil öğretiminde okuma ve dinleme gibi algılayıcı beceriler konuşma ve yazma gibi üretken becerilere kıyasla daha hızlı ilerlemektedir. Diğer taraftan bu beceriler her ne kadar farklı ulamlarda değerlendirilse de temelde birbirini tamamlayıcı özelliktedirler. Dinleme becerisi özelinde öğrenimin iki çıktısı bulunmaktadır. İlki dinlediğini anlama ve kavrama, ikincisi ise dinlediğinden yola çıkarak iletişim boyutuna geçebilmedir. Dolayısıyla işitmeye dayalı öğretimde öğrenciye hedef dilin gerçek dünya bağlamında kullanılmasına yönelik girdilerin belli bir sistematikle verilmesi gereklidir. -mİş biçimbirimi

ele alındığında, geleneksel dil bilgisinde öğrenilen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zaman veya belirsiz geçmiş zaman olarak ifade edilmekte ve başka bir kaynaktan duyulan bir olayın iletilmesinde kullanıldığı açıklaması verilmektedir. Ancak konuya biçimsellik dışında anlam ve işlev bağlamında daha detaylı yaklaşıldığında *-miş* biçimbiriminin başka bir kişi veya kaynaktan öğrenilen bilginin aktarımının yanı sıra *Aaa! Cüzdanımı evde unutmuşum/ Olamaz! Uyuyakalmışım* gibi örneklerde sonradan veya yeni fark etme anlamlarında, *Yerler ıslak. Sanırım gece yağmur yağmış/ Sınıftan ses gelmiyor. Ders henüz başlamamış* gibi örneklerde sonuç çıkarma, çıkarım yapma gönderiminde, *Güya söylediklerimi duymamış. Bana hiç inandırıcı gelmedi* cümlesinde şüphe duyma, inanmama anlamında karşılık bulunduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra öykü, masal gibi edebi türlerin dilinin de bu yapıyla karşılandığı aktarılmalıdır. Söz konusu anlamların tamamında bağlama ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle karşılıklı iletişim sırasında öğrencinin maruz kalabileceği *-miş* yapısıyla konuşma becerisinde sıklıkla karşılaşılacağı aşikardır. Bu durum hedef kitlenin dinlemede de bu yapıya hazırlıklı olmasını gerektirmektedir. Nitekim konuşmanın gerçekleşebilmesi için alıcı-verici dengesinden kaynaklı olarak bir dinleyiciye ihtiyaç vardır. Bu yapının dinleme becerisine ait materyallerdeki işlevsel karşılığına bakılacak olursa biçimsel ve sözcüksel eşdizimliliğe dikkat çekmek gerekmektedir. Hedef kitleye yapının genellikle konuşmanın gidişatı içinde anlık tepkilerin sonucunda kullanıldığı ifade edilmelidir. Bu nedenledir ki bu tip önermelerde *aaa, eyvah, tüh, hay Allah, olamaz* vb. gibi ünlemler; *demek ki, herhâlde, güya, sözde* vb. gibi bağlaçlar yer almaktadır. Dinleme kaydından alınan (Kayıt 5) örneğine bakıldığında *-miş* biçiminin başka bir kaynaktan bilgi edinme anlamına vurgu yapılarak gazete bağlamına diyalogda özellikle yer verilmiştir. Kayıttaki konuşmada sıklıkla aynı biçime yer verilerek dil bilgisel yapının kullanımına da dikkat çekilmiştir.

Kayıt 5. Materyal Örneği (Gazi Üniversitesi TÖMER 2019b, s. 43)

A: *Canan dün gazeteyi okudun mu?*

B: *Hayır, önemli bir haber mi vardı?*

A: *İzmirli ünlü iş adamı Faruk Ekinci'nin kızı evlenmiş.*

B: *Genç gazeteci Aslı Ekinci mi? Kiminle evlenmiş?*

A: *Adanalı tüccar Sedat Atılgan'ın oğlu Kerem Atılgan ile.*

B: *Düğün neredeymiş?*

A: *Tarihi İzmir Anadolu otelindeymiş.*

B: *Ooo! Orası gerçekten düğün için çok iyi bir yer. Düğüne pek çok ünlü de katılmıştır.*

A: *Evet, öyle. Sertap Erener de davetliler için bir konser vermiş. Bu habere geniş bir yer ayırmışlar.*

B: *Umarım mutlu olurlar.*

Sefer ve Benzer tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisine odaklanılan çalışmadaki anket sonuçları öğrencilerin dinleme materyallerinin dil bilgisinden bağımsız olmasını eleştirdiklerini ve bu nedenle etkinlikleri yetersiz gördükleri göstermektedir (2020, 133). Görüldüğü üzere öğrenciler her beceride tamamlayıcı belli unsurları aramaktadırlar. Öğrenciler dinledikleri kayıtlarla nerede, hangi durumda, nasıl, ne amaçla, kim tarafından karşılaşacaklarını bilmeli ve duruma göre hazırlıklı olmalıdırlar. Nasıl ki bir alışveriş ortamındaki diyalog verilirken *satın al-, öde-, para, indirim, mağaza, kredi kartı, nakit, pazarlık* gibi sözcükler verilerek öğrencinin hazırbulunuşluğu sağlamıyorsa aynı bağlam içinde *Bu ürünün fiyatını öğrenebilir miyim? Size nasıl yardımcı olabilirim? Bu ürünü denemek istiyorum.* gibi mecburi dil bilgisi kalıplarını kullanmayı gerektiren yapılar bağlamında öğrencinin hazırlanması önemlidir. Bu noktada materyalin monolog veya diyalog olması belirtilen yöntemi etkilemeyecektir. Bu sayede hedef kitleye zengin dilsel ortam sağlanarak bilginin üretim aşamasında kullanımı gerçekleşecektir.

2.5 Konuşma Becerisi Bağlamında Dil Bilgisi

Bir anlatma becerisi olan konuşma; duygu ve düşüncelerin karşıdakine sözle iletilme işidir (Sever 2011, s.21). Konuşma becerisi de kendi içinde sözlü üretim ve sözlü etkileşim olarak ikiye ayrılır. Brown ve Yule (1983) konuşma becerisinin bu iki alt başlığını zorluk bakımından birbirinden ayırır. Tüm ana dili konuşurları, doğal olarak dillerini iletişimsel bir biçimde kullanabilirken başka bir deyişle sözlü etkileşim içine kolaylıkla girebilirken; bir konu üzerinde doğaçlama olarak konuşma ya da topluluk önünde konuşma konusunda çalışmaları, gerekirse eğitim almaları gerekir. Özetle sözlü üretim, sözlü etkileşime göre daha zorluk açısından öndedir (Akt. Nunan 1999, s.26-27). Konuşurlar genellikle konuşmayı gerçek zamanlı olarak hazırlıksız yapılandırmak zorunda olduklarından ifadelerinde yazılı metinlerden farklı dil kullanım kalıplarıyla karşılaşmaktadır (Burns 2016, s.91-92).

Dil bilgisi çalışmalarının temel amacı anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu için, konuşma derslerinde de öğrenciye dil bilgisi adı altında kural ezberletmek doğru değildir. Önemli olan uygun bağlam içinde kuralların işlevine uygun kullanılmasını sağlamaktır (Sever vd., 2011, s. 26). Dolayısıyla dil bilgisi konusunda genel yaklaşım, öğrencinin kurallara derste işlenen metinler yoluyla ulaşmasını sağlamak olmalıdır (Aslan 2017, s.31). Örneğin A1 seviyesinde *-DA var/-DA yok* yapısının verilmesi için öğrenciye uzun uzun açıklama yapılmasına gerekli değildir. Öncelikle bu yapı, ilk hafta sınıf ve ev eşyalarının adının öğrenilmesinin ardından *Sınıfta masa var. Sınıfta bardak yok. / Masada kalem var. Masada çatal yok.* gibi yakın çevreden verilen örneklerle ihtiyaca uygun kullanıldığı etkinlikler verilmelidir. Ardından *Nerede? / Kimde?* sorularıyla konunun iyice anlaşılması sağlanmalıdır. Bunun için dünya haritasından ve öğrencilerin ülkelerinden yararlanılarak gerçek hayatla ilişkisi öğrencilere gösterilir (*Astana nerede? Astana Kazakistan'da. / Tahran nerde? Tahran İran'da*). Aynı anlayışla meslekler konusu işlenirken pek çok meslek sahibi kişinin çalıştığı yerlerle ilgili alıştırmalar yapılırken meslek kartları hazırlanıp öğrencilerden kartların üzerinde yer alan görseldeki meslek sahibinin nerede

çalıştığına ilişkin arkadaşlarıyla *Öğretmen nerede çalışıyor? Öğretmen okulda çalışıyor. / Doktor nerede çalışıyor? Doktor hastanede çalışıyor. / Pilot nerede çalışıyor? Pilot uçakta çalışıyor* gibi soru-cevap etkinliği öğrencinin gerçek hayatla bağ kurmasını sağlayacaktır. Burada öğrencilerin hazırbulunuşluğuna da bakılarak *Spor eğitmeni spor salonunda çalışıyor. / Esra Hoca Gazi Üniversitesi'nde çalışıyor. / Doktor Ali Bey Gazi Hastanesinde çalışıyor* gibi örnekler aracılığıyla 3. kişi iyelik eki sonrası gelen bulunma hâli için arada *-n* harfi kullanıldığı belirtilmelidir. *-DA* biçiminin kullanıldığı diğer bir işlev zaman konusu olduğundan saatlerin öğretiminde karşılaşılmaktadır. Örneğin ders sürecinde *TÖMER'de dersler kaçta başlıyor?* sorusu işlevi göstermek açısından doğru bir başlangıçtır. Mevsimler konusu geçildiğinde *İlkbaharda piknik yapmayı çok severim/ Sonbaharda fotoğraf çekmeye bayılırım* gibi cümlelerle ilkbahar ve sonbahar kelimelerine bulunma hâli eki geldiği gösterilip nerede kullanılacağı fark ettirilir.

Türkçede yer alan ve kimi zaman bir millete/ülkeye ait olma kimi zaman da içinde barındıran, var olan anlamı taşıyan *-II* yapım eki A1 seviyesindeki öğrencilere çeşitli bağlamlar içerisinde verildiğinde farklı işlevleri gösterilecektir. Örneğin Gazi Üniversitesi TÖMER'in ders kitabı olan *Yabancılar İçin Türkçe A1*'de yer alan konuşma metni şu biçimdedir:

Sınıfta İlk Gün

B) Aşağıdaki diyalogu okuyunuz. Siz de arkadaşınızla bir diyalog oluşturunuz.

Masume : Affedersiniz, burası boş mu?
Era : Evet, boş.
Masume : Ben Masume. Sizin adınız ne?
Era : Benim adım Era. Kosovalıyım. Siz nerelisiniz?
Masume : Ben Afganistanlıyım.
Siz kaç yaşındasınız Era?
Era : Ben 18 yaşındayım. Siz kaç yaşındasınız?
Masume : Ben 19 yaşındayım.
Era : Tanıştığımızı memnun oldum.
Masume : Ben de...

Görsel 1. Materyal Örneği (Gazi Üniversitesi TÖMER 2019a, s.16)

Etkinlikten hareketle önce *Nerelisin?* sorusuna verilebilecek yanıtlar, öğretici tarafından örnek verilir: *Iraklıyım./ Filistinliyim./ Tunusluyum./Ürdünlüyüm.* Bu sayede öğrencilerin de kendi ülkelerini bu biçimde söylemelerine yardımcı olunur. Öğrenciye ülke isimlerinin son ünlü harfine göre ekin değiştiği bilgisi (*a/ı* → *-lı*, *e/i* → *-li*, *o/u* → *-lu*, *ö/ü* → *-lü*) örnekler üzerinden, uygun bağlamda gösterilir. Bu bilgi, ilerleyen derslerde “fiziksel özellikler” konusunda *O kahverengi saçlı, mavi gözlü, uzun boylu.* ifadelerinde de yeniden anımsatılır. Hava durumu konusunda da *Bugün Ankara'da hava bulutlu. Antalya'da güneşli. Trabzon'da yağmurlu. Erzurum'da parçalı bulutlu. İzmir'de ise rüzgârlı.* gibi cümlelerle yeniden gündeme getirilir. Yine yemek konusunda da biçimbirim kullanımla bağlantılı olarak pekiştirilir. Burada önemli olan öğrencinin yaşamıyla ilişki kurabilmek ve örnekleri uygun bağlam içerisinde kullanabilmesini sağlamaktır.

Program’da (MEB 2020, s.75) A2 seviyesinde yer alan *-mAdAn önce*, *-DiktAn sonra* yapısı, aynı şekilde öğrencilere uygun bağlamlarla işlevsel olarak sunulmalıdır. Öğrencilere, bağlamdan kopuk yapısal örnekler vermekten uzak durulmalı, örnekler öğrencinin günlük yaşamla ilişki kurmasına dönük olmalıdır. Bu anlamda, öğretici öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları *-Dan önce/sonra* yapısına hatırlatma yapılmasının ardından *fiil + -mAdAn önce*, *fiil + -DiktAn sonra* yapısına dikkat çekilmelidir. *Yabancılar İçin Türkçe A2* kitabında şu biçimde bir konuşma metni konuya örnek olarak verilebilir:

B) Aşağıda tansiyon ölçme aletinin kullanımı ile ilgili bir diyalog verilmiştir. Siz de herhangi bir aletin kullanımını sınıf arkadaşlarınıza anlatınız.

Mehmet: Zeki, ben dijital bir tansiyon ölçme aleti aldım ama kullanma klavuzu yok. Nasıl çalışıyor bilmiyorum. Bana yardım edebilir misin?

Zeki : Tabii ki! Tansiyon aletini önce sol bileğine tak. Taktıktan sonra kolunu kalp seviyesine kadar kaldır. Aleti açıp hareket etmeden ve hiç konuşmadan bekle. Alet, tansiyonunu ölçünce sinyal veriyor. Sen de ekrana bakıp tansiyonunu öğreniyorsun. Ölçme işlemi bittikten sonra da aleti kapat. İşte bu kadar!

Mehmet: Çok teşekkür ederim.

Görsel 2. Materyal Örneği (Gazi Üniversitesi TÖMER 2019b, s.72)

Bu örnekte, elektronik bir aletin kullanımına ilişkin aşamalı bir anlatım sunulmuş ardından öğrenciden de benzer bir karşılıklı konuşma hazırlaması istenmiştir. Yine bu yapı, yemek tariflerinde de çok rahat kullanılabilir. A1 seviyesinde basit biçimde yemek tarifi veren öğrenciler, bu yapı sayesinde daha detaylı tarif verebilmektedir. Örneğin “Yumurta ve şekeri çırpıktan sonra 3 su bardağı un ekliyorum. Unu ekledikten sonra 1 çay bardağı ayçiçek yağı ekliyorum. Tepsiyi fırına koymadan beş dakika önce fırını ısıtıyorum. Tepsiyi fırına koyduktan sonra asla fırını açmıyorum.” gibi ifadelerle yapıyı uygun bağlamlarla kullanma olanağına sahip olmaktadır.

Program’da (2020, s.75) A2 seviyesinde yer alan başka bir yapı da *-An* sıfat fiilidir. Bölükbaş Kaya’ya (2021a) göre yabancılarla Türkçe öğretiminde sıfat fiiller, öğrencilere anlamsal özelliklerine göre verilmelidir. *-An* sıfat fiili, öznesel sıfat fiildir. Başka bir deyişle bu yapıda, sıfat fiilin nitelediği isim, fiili gerçekleştiren kişidir. Örneğin *Sınavı geçen öğrenciler sertifikalarını aldılar* cümlesinde sınavı geçme işini yapanlar, öğrencilerdir (s.119). Yine bu tür yapılarda Kurt’un (2016, s.265) sözünü ettiği fiilimsilerin birleştirme özelliğine vurgu yapılması gerekliliği de göz ardı edilmemelidir. Bu anlamda, yukarıdaki örnek, öğrenciye *Öğrenciler sınavı geçtiler/ O öğrenciler sertifikalarını aldılar* biçiminde birleştirme yönüyle de vurgulanmalıdır. Bu örnekleri öğrencilerin belleğine yerleştirebilmek için öğretici bilindik bir şarkı açıp *Bu şarkıyı söyleyen şarkıcı kim?* veya bir dizi adı söyleyip *Bu dizide başrolde oynayan (kişi) kim?* gibi sorular sorabilir. Ayrıca tahtaya *koşan çocuk*, *ağaca çıkan kedi*, *düşen çocuk*, *yoldan geçen / yolda yürüyen yaşlı bir teyze* gibi bazı görseller yansıtarak öğrencilerden görsellerle ilgili öyküleştirme çalışmaları isteyebilir: *Çocuk kedisini yakalamak için ağaca çıktı/ Fakat*

çocuk, ağaca çıkan kedisini yakalayamadı/ Çocuğun ayağı kaydı ve ağaçtan düştü/ Ağaçtan düşen çocuğa yoldan geçen yaşlı bir teyze yardım etti gibi bir öyküleştirme yapılabilir. Ayrıca buna benzer görsellerle yapı, desteklenebilir. Özetle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, bir anlatma becerisi olan konuşma becerisi, öğrencinin günlük yaşamda çözmesi gereken sorunlara ışık tutacak nitelikte kurgulanmalıdır. Bu anlamda TYDÖP'te (MEB, 2020) yer alan dil yapıları, kazanımlara da koşut olarak hazırlanan bağlamların içine sindirilmelidir.

2.6 Yazma Becerisi Bağlamında Dil Bilgisi

Konuşma becerisi gibi bir anlatma becerisi olan yazma becerisi; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmayı ifade eder (Sever 2011, s.24). Yazma becerisi, Demirel'e göre yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin son halkası olarak görülmekte; belki de bu nedenle geliştirilmesi sona bırakılıp bu beceriye daha çok sınıf dışı etkinliklerinde ödev olarak yer verilmektedir (2011, s.116). White'a (1981) göre yazmak doğal bir etkinlik değildir. Fiziksel ve zihinsel olarak normal kabul edilen herkes, bir dil konuşmayı öğrenir. Ancak yazma becerisinin kişilere özel olarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu, dilin sözlü ve yazılı biçimleri arasındaki en önemli farklardan biridir (Akt. Nunan 1999, s. 36).

Yabancı dil öğretimi, uzun yıllar dil bilgisi odaklı geleneksel bir yaklaşım olarak ele alınmış ve sonuç olarak da öğrenciler hedef dilde iletişim kuramamışlardır. Bu nedenle de derslerde dil bilimsel açıdan düzgün cümleler kurabilen ama gerçek iletişim ortamlarında hedef dili işlevsel bir biçimde kullanamayan öğrencilerin, dili işlevsel ve iletişimsel bir biçimde kullanabilecekleri yaklaşımlar gündeme alınmıştır (Taylor 1987 ve Larsen-Freeman 2003'ten Akt. Deniz ve Çekici 2019, s.4). İletişim kurmak, “öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri dil işlevlerini (özür dilemek, şikâyet etmek, teşekkür etmek, selamlaşmak, bir görüşe katılıp katılmadığını açıklamak vb.) anlaması ve uygun bağlamlarda kullanmasıyla olanaklıdır” (Deniz ve Çekici 2019, s.2-3). Bu nedenle zor bir beceri olarak görülen yazma becerisi de her zaman anlama becerileri olan “okuma ve dinleme” becerileriyle birlikte yürütülüp uygun bağlamlar içerisinde işlevsel bir biçimde öğretimin içine dâhil edilmelidir. Örneğin A1 seviyesinde konuşma becerisi kapsamında nerede/kimde/kaçta/ne zaman örnekleriyle pekiştirilen bulunma hâli eki öğrenciye dikte çalışması yaptırılarak öğretildiğinde bağlamı görmesi sağlanmalıdır. Gazi Üniversitesi TÖMER Dil Bilgisi kitabındaki bağlamsal metin buna örnek olarak verilebilir.

4. Paragrafı tamamlayınız.

Ben şu an Bursa'dayım. Kardeşimle beraber kış tatili yapıyoruz. Sabah saat sekiz buçuk..... kalkıyoruz ve otel..... kahvaltımızı yapıyoruz. Kahvaltıdan sonra şehrin turistik yerlerini geziyoruz. Öğleden sonra Uludağ'..... kayak yapıyoruz. Saat yedi..... akşam yemeği yiyoruz. Saat ona doğru odamıza gidiyoruz.



Görsel 3. Materyal Örneği (Temur, Saat, Uslu Üstten, 2019, s.64)

Aşağıdaki örnekte öğrenciden afişe bakarak afişte yer alan konser bilgilerini arkadaşıyla paylaşması beklenmektedir. Bu örnek, öğrencinin sosyal bir etkinliği arkadaşıyla paylaşmasını sağlarken dilin yapısı gereği bulunma hâli ekinin zaman ve mekânla kullanımına ilişkin hem işlevselliğe hem de eylem odaklılığı ön plana çıkarmaktadır:

B) Arkadaşınıza e-posta yazın, afişteki bilgileri kullanın.



Görsel 4. Materyal Örneği (Yabancılar İçin Türkçe A1 2019a, s.30)

Kalfa'ya göre bulunma hâli ekinin zaman işlevinin kullanımı, öğrencilerin dil seviyeleri gözetilerek anlatılmalıdır. Örneğin *-Dik* sıfat fiil eki; iyelik ekleri, zamir n'si ve bulunma hâli ekleri ile kalıplaşarak zarf fiil ekini oluşturur. Bu, öğrenciye B2 kurunda verilmelidir (2020, s.228). Böylece öğrencinin A1 kurunda karşılaştığı bulunma hâli eki; kur ilerledikçe karşısına daha katmanlı bir biçimde çıkmış olacaktır. Örneğin Program'da B2 seviyesinde kültürlere ilişkin bir izlencede yer alan *Düğüne gittiğimizde, gelin ve damada 'Allah bir yastıkta kocatsın.' deriz.* cümlesi öğrenciye *Düğüne gideriz. O zaman gelin ve damada 'Allah bir yastıkta kocatsın.' deriz.* biçiminde, cümle bölünerek anlatılmalı ve yapının cümle birleştirme işlevine vurgu yapılmalıdır. Ardından öğrenciye geleneklere ilişkin bir metin hazırlanıp metinde cümleler *Türkiye'de bir kadın doğum yapar. O zaman Türkler bebeğe altın takar* gibi

ifadelerle hep iki ayrı cümle olarak verilir ve metinde bu ikili cümlelerin altı çizilir. Ardından öğrencilerden bu iki ayrı cümleyi örnekteki gibi birleştirmesi istendiğinde dil öğretiminin önemli süreçlerinden biri olan sarmallık sağlanmış olacaktır.

A1 seviyesinde *-mAk istemek* yapısı hedef kitleye öğretilmek istendiğinde bağlamsal ve gerçek hayatta karşılaşılabileceği örnekler üzerinden verildiğinde işleve vurgu yapılmaktadır. Sözelimi “yemek” konusunda konuşulurken öğretici tarafından *-li* ekine ve *-mAk istiyorum* yapısına ilişkin örnekler *garson-müşteri lokantada, aşçı-öğrenci yemekhanede, anne-çocuk mutfakta* gibi uygun bağlamlarda öğrencilere sunulduğunda ve söz konusu konularla ilgili karşılıklı iletişim kurmaları istendiğinde etkin bir öğretim sağlanacaktır. Ders kitaplarının yazma etkinliklerinde de benzer bir yaklaşım görülmektedir. Aşağıdaki adres tarifinde de öğrencinin bu kalıplardan yararlanmasına olanak sağlayacak bir etkinlik düzenlenmiştir. Burada öğrenciden krokiden hareketle farklı adresleri tarif etmeleri beklenmektedir. Bunun için de öncül cümlelerde *Ben hastaneye/sinemaya/bankaya... gitmek istiyorum.* cümlelerinde olduğu gibi *-mAk istiyorum* kalıbını kullanması istenmektedir.



Görsel 5. Materyal Örneği (Yabancılar İçin Türkçe A1 2019a, s.22)

Dil bilgisi yapılarının yazma becerisine işlevsel olarak yansımada Program’da (MEB, 2020, s.75) A2 seviyesinde yer alan *-mAdAn önce* ve *-DİktAn sonra* yapısı ele alındığında aşağıdaki örnek verilebilir. Etkinlikte söz konusu yapıların zamanla bağına dikkat çekilerek öncelik sonralık ilişkisi verilerek fiil kullanımının bağlam içinde kullanılması sağlanmıştır.

B) Aşağıdaki gezi programını inceleyiniz. Bu gezide yapılacakları paragraf şeklinde yeniden yazınız. (Ardından, daha sonra, -mAdAn önce, ilk önce ifadelerini kullanınız.)



Görsel 6. Materyal Örneği (Yıldırım, Güven Hacıömer, 2019, s.48)

Program'da (2020, s.75) A2 seviyesinde yer alan -An sıfat fiilinin (Bölükbaş Kaya 2021a, s.119) yazma becerisindeki kullanımında özellikle yapının *birleştirme* işlevine dönük etkinlikler dikkat çekmektedir:

Cümle Birleştirmeler:

(i) Bir adam çalışıyor.	(i) Kedi öldü.
(ii) O adam bir çiftçi.	(ii) Ben onun için ağladım.
Çalışan adam bir çiftçi.	Ben, ölen kedi için ağladım.
(i) Bir hanım ağlıyor.	(i) Bir adam maç bileti satıyor.
(ii) Ben ona (hanıma) mendil verdim.	(ii) Ondan üç bilet aldım.
Ben ağlayan hanıma mendil verdim.	Maç bileti satan adamdan üç bilet aldım.

Görsel 7. Materyal Örneği (Mehmet 2015, s.18)

Yapının birleştirme özelliğine vurgu yapıldıktan sonra öğrenciye görseller yardımıyla öyküleştirme çalışmaları yaptırılması işlevselliğini belirginleştirecektir. Özetle bir anlatma becerisi olan yazma becerisi ana dilde bile zor bir beceri olduğundan alıştırmalarla geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesi için öğrenciye günlük yaşamdan örnekler uygun bağlamlar içinde sunulmalı ve dil yapıları da bu bağlamların içerisine dâhil edilmelidir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1 Sonuçlar

Yabancılar Türkçe öğretiminde dil bilgisine önem verilmesinin temel amacı, hedef kitlenin özellikle üretim aşamasında dil yapılarının gerçek ortamlarda nasıl kullanmaları gerektiği bilinciyle dile hakimiyetlerini arttırmaktır. Dil bilgisi öğretimi, dil öğretim ve öğrenim sürecinin her safhasında büyük bir öneme sahip olduğundan söz konusu sürecin içine dâhil edilmelidir. Ancak dil bilgisini salt ses ve biçimlerden ibaret kurallar bütünü olarak görmek ulaşılmak istenen amaca varılmasının aksine dil öğretim sürecinin önemli bir parçası olan dil bilgisinin dört beceriye etkisini olumsuz yönde



etkileyecektir. Bu aşamada dil öğreticilerine düşen görev dilin işlevsel yönüne hâkim olmak ve bu özellikleri ders içeriğinde uygulamaktır. Dolayısıyla dil bilgisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde araç konumunda olmalı ve dil becerileriyle ilişkisinde işlevsellik ön planda tutulmalıdır. Çalışmada işlevsel dil bilgisinin dil öğrencilerinin içinde buldukları sosyal ortamda iletişim sağlayacakları bağlamlara yönelik içeriklerinin bulunması nedeniyle etkili olduğu görülmüştür. Böylece çalışma, dil yapılarının ancak işlevsel olarak verildiği takdirde; öğrencilerin gerçek yaşamda sorun çözmelerine katkı sunacağını göstermektedir. Neticede dil bilgisi asla salt ses ve biçimlerden ibaret bir kurallar bütünü olarak bağlamdan kopuk ve yapay bir biçimde sunulmamalıdır. Nitekim işlevsel dil bilgisini, geleneksel dil bilgisinden ayıran en önemli farkın dili yalnızca kurallar bütünü olarak görmediğinden biçime değil anlama odaklanmasıdır. İşlevsel dil bilgisi, dil öğretimi özelinde kuramsal anlamda üzerinde durulmuş bir konudur. Özellikle dil öğretimdeki yeri, öğretici görüşleri, işlevsel materyal hazırlama, işlevsel materyal hazırlamanın zorlukları gibi konular üzerine çalışmalar yapılmıştır. Yalnız bu çalışmaların çoğu işlevsel dil bilgisine kuramsal açıdan yaklaştığından alanı somutlamaktan uzaktır. Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran en önemli farklılık da bu noktada kendini göstermektedir. Çalışmada işlevsel dil bilgisi kuramdan ziyade uygulama içindeki konumuyla sunulduğundan farklı bir bakış açısı getirmektedir.

Dil öğrenimi zorlu bir süreçtir. Bu nedenle dil öğrencilerinin dilin öğeleriyle sadece birkaç kez karşılaşması tam öğrenme açısından yetersiz kalacaktır. Anlama derslerinde okunan metinler hedef dilin dil bilgisi yapısını, söz varlığını, cümle yapılarını ve sözcük kullanımlarını göstermesi ve kuralları bağlam içinde tekrarlamaya fırsat vermesi açısından önemlidir. Ayrıca dil bilgisi çalışmalarında okuma metinleri aracılığıyla bir ekin birden fazla işleve sahip olabileceği kolaylıkla fark ettirilir. Bu yolla da kullanım yanlışlarından doğabilecek karışıklıkların önüne geçilir. Benzer durum diğer becerilerde olduğu gibi dinleme becerisi özelinde de geçerlidir. Sözlü iletişimin temel unsuru olan dinleme ve dinlediğini anlama yetisi sadece dil öğelerinin bilinmesiyle karşılık bulmamaktadır. Aksine en basit açıklamayla *evet* ifadesinin kullanılmasında dâhi vurgu ve tonlama anlamda belirgin farklılık yaratırken tüm dilsel ifadelerin bu şekilde farklı işlevsel gönderimlere sahip olduğu aşikârdır. Dil öğretiminde hedeflenen unsurun iletişim olduğu göz önünde bulundurulduğunda dil öğretim kitaplarında işlevselliğin dikkate alınmaması söz konusu olmamalıdır. Yine öğrenciden üretim bekleyen konuşma ve yazma becerilerinde de dil bilgisinin uygun bağlamlarla işlevsel olarak sunulmasının gerekliliği çok önemlidir. Dil bilgisinin bir beceri değil, dil unsuru olduğu unutulmamalı; dil yapılarına öğrenciye gerçek yaşamda karşılaşılabilecek zorlukların uygun bağlamlarla sunulmasında bir araç olarak bakılmalıdır.

4.1 Öneriler

Sözü edilen sonuçlardan hareketle Türkçenin yabancılar için öğretiminde yer alan eğitimcilere, içerik yazarlarına, dijital içerik üreticilerine, program geliştiricilere, yayıncılara ve araştırmacılara; içeriklerini oluştururken Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programını incelemeleri ve orada yer alan kazanım

ve dil yapılarından hareketle içerik oluşturmaları, bu içeriklerde dil yapılarını uygun bağlamlar içerisine sindirmeleri ve bağlamların öğrencinin günlük yaşamında sorun çözmesine yönelik olmasına özen göstermeleri, özetle işlevsellik ve eylem odaklılığa önem vermeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balci, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Balçıkanlı, C. (2021). *50 Soruda Dil Öğrenme*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Benzer, Ahmet (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bölükbaş Kaya, F. (2021a). *Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş Kaya, F. (2021b). Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi. *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. E. Boylu). Ankara: Pegem.
- Burns, A. (2016). Functional Approaches to Teaching Grammar in the Second Language Classroom. *Teaching English Grammar to Speakers of Other Languages* (Ed. E. Hinkel). 84-105.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, 25(3), 459-480.
- Çolak, Z. (2023). *Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Dil Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi Yaklaşımı ve Temel Düzeyde Etkinlik Hazırlama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Dil İşlevleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1), 1-26.
- Derewianka, B. ve P. Jones (2010). From Traditional Grammar to Functional Grammar: Bridging The Divide. *Faculty of Arts, Social Sciences and Humanities*. 5-17.

- Feng, Z. (2013). Functional Grammar and Its Implications for English Teaching and Learning. *A Canadian Center of Science and Education/ English Language Teaching*, 6(10), 86-94.
- Gazi Üniversitesi TÖMER (2019a). *Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabı* (Ed. M. Kurt, N. Temur). Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Gazi Üniversitesi TÖMER (2019b). *Yabancılar için Türkçe A2 ders kitabı* (Ed. M. Kurt, N. Temur). Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Göğüş, B. (1978a). *İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: MEB, İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Göğüş, B. (1978b). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar- third edition*. New York: Oxford University Press. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Hengeveld, K. ve J. L. Mackenzie (2008). *Functional Discourse Grammar: A Typologically-Based Theory of Language Structure*. New York: Oxford University Press.
- Kalfa, M. (2020). Bulunma Durumu Ekinin Zaman İşlevlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 223-230.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim: Dilbilim Açısından Kuramsal Bir Çalışma*. İstanbul: Papatya Yay.
- Kurt, M. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisinin İşlevi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* (Ed. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu). Ankara: Pegem. 261-266.
- Kurt, M. (2021). Yabancılar için Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları. *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. E. Boylu). Ankara: Pegem.
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Teaching Grammar. M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.)*, 251-266. Boston: Heinle & Heinle.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Australia: Cambridge University Press.
- Martin, J.R., C.M. Matthiessen ve C. Painter (2010). *Deploying Functional Grammar*. Beijing: The Commercial Press.
- MEB (2020). *Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

- MEB (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. Tamamlayıcı Cilt.* MEB.
- Mehmet, G. (2015). *A1-A2-B1 Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi.* Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları.
- Nichols, J. (1984). Functional Theories of Grammar. *Anthropol*, 13. 97-117.
- Nunan, D. (1999). *Designing Tasks For The Communicative Classroom.* Cambridge University Press.
- Sefer, A. ve A. Benzer (2020). Bütüncül Bir Yaklaşımla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 123-142.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi.* İzmir: Tudem.
- Şen, Ü. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Ed. Ü. Şen). Ankara: Pegem Akademi. 1-23.
- Temur, N., H. Saat ve A. Uslu Üstten (2019). *Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi-Çalışma Kitabı.* Gazi Üniversitesi TÖMER. Salmat Basım Yay.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük.* Ankara: TDK Yay.
- Yıldırım, M. ve Güven Hacıömer, D. (2019). *Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı A2.* Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.

Extended Summary

Research Problems

In the study, the functional references of language structures at different levels in the process of making sense of what the learners read and listen to, and in the progress of their writing and speaking production, and the convenience they provide in use are evaluated. In the process of teaching Turkish to foreigners, it is aimed to find answers to the questions of for what purpose, where and how often grammar is used in the process of teaching the four skills followed in language teaching. The study aims to examine the relationship between the way learners are exposed to grammar in their learning process that progresses with four skills and functionality.

Literature Review

Derewianka and Jones, who state that functional grammar considers beyond the sentence in analyzing grammatical structures in texts, draw attention to the context of language use and emphasize that the language user is affected by the context when making choices (2010, p.7). As a matter of fact, the perspective in teaching methods also stems from this difference in approach. For this reason, since traditional grammar aims to teach a language structure, it can give an example on a sentence. However, in functional grammar books, on the contrary, the context in which the structure will be used is important before the language structure. For example, while an explanation adopting the traditional approach deals with the proposition "do not enter" on the basis of morpheme, functional grammar prioritizes the context in which the sentence is used, so it can focus on the prohibition meaning of the proposition in the use of traffic signs. Another difference between these two elements is that functional grammar takes into account pragmatic variables such as time, place, social situation, culture and person. Thus, while functional grammar is concerned with how language is used in various cultural and social contexts, traditional grammar is mainly concerned with how to use it correctly in writing and speaking (Feng 2013, p.92; Lock 1996, p.269).

Since the main purpose of language teaching is where, when and how the learner will use the target language, it is useful to approach language teaching from a functional perspective. As a matter of fact, functional grammar does not prefer speakers to learn language rules by memory and use them in a mathematical way. Instead, it enables speakers to direct communication as it allows them to make conscious choices by presenting them with options. It is especially effective in showing how language functions in different social situations, how it works beyond the sentence level, how different texts are structured, and how language changes according to the users' purposes (Feng 2013, p.86; Martin et al. 2010, p.3).

Methodology

In the study, firstly, a literature review was conducted from Turkish and foreign sources on grammar teaching in teaching Turkish to foreigners, traditional grammar, functional grammar, and the relationship between functional grammar and basic language skills, and the relevant information was presented in the theoretical framework. In this section, language structures according to the levels in the Turkish as a Foreign Language Teaching Program prepared based on the Common European Framework of Reference for Languages are also included. Then, sample applications that will make the relationship between functional grammar and basic language skills at the basic level (A1-A2) concrete are presented. The study tries to prove the effect of functional grammar on learners' language proficiency.

Results and Conclusions

In the study, it was seen that functional grammar is effective because it has content for the contexts in which language learners will communicate in the social situation they are in. Thus, the study shows that language structures can contribute to learners' problem solving in real life only if they are given functionally. In conclusion, grammar should never be presented as a set of rules consisting only of sounds and forms, isolated from context and artificial. As a matter of fact, the most important difference that distinguishes functional grammar from traditional grammar is that it focuses on meaning, not form, as it does not see language only as a set of rules. The most important difference that distinguishes this study from others is that it brings a different perspective since it is presented in practice rather than theory.

Based on the results, it is recommended that educators, content writers, digital content producers, program developers, publishers and researchers involved in teaching Turkish as a foreign language should examine the Turkish as a foreign language curriculum while creating their content, create content based on the learning outcomes and language structures in the curriculum, integrate language structures into appropriate contexts in these contents,

and make sure that the contexts are aimed at solving problems in the learner's daily life, in short, give importance to functionality and action-orientation.