

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAP SETLERİNDE DİL
BİLGİSİ ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Nihal KOÇAK

Danışman

Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN

Eylül, 2019

KIRIKKALE

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAP SETLERİNDE DİL
BİLGİSİ ÖĞRETİMİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan

Nihal KOÇAK

Danışman

Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN

Eylül, 2019

KIRIKKALE

KABUL-ONAY

Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN danışmanlığında Nihal KOÇAK tarafından hazırlanan “Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

(İmza)
[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

.....

[İmza]
[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

[İmza]
[Unvanı, Adı ve Soyadı]

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(Unvan, Adı Soyadı)

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimi*” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

20/09/2019

Nihal KOÇAK

ÖN SÖZ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmaya başlanmış ve bu konuda birçok çalışma yapılmaktadır. İlgili alanda çalışma yapan kurum ve kuruluşlarda Türkçenin hedef dil olarak öğretimine yönelik bir standardın olması bakımından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (DİAOBM) belirtilen dil düzeyleri ve yeterlilikler esas alınmaktadır. Türkçeye yönelik ders materyallerinin hazırlanmasında da yine DİAOBM'deki bilgiler temel alınmaktadır. Buna göre ders kitapları ve yardımcı materyaller hazırlanmaktadır. Hazırlanan kitap setlerinde dört temel dil becerisinin yanı sıra dil bilgisi öğretimine de yer verilmektedir.

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan dört kitap seti inceleme konusu olarak seçilmiştir. İlk kitap Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) tarafından hazırlanan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders kitabıdır. Bu kitap seti dil düzeylerine göre hazırlanan A1-A2 (Temel), B1-B2 (Orta), C1-C2 (Yüksek) şeklinde üç setten oluşmaktadır. İkinci kitap, Kesit Eğitim tarafından hazırlanan Türkçeye Yolculuk Türkçe öğretim ders kitabı setidir. Türkçeye Yolculuk kitap seti A1-A2 (Temel Seviye), B1-B2 (Orta Seviye) ve C1+ (İleri Seviye) olmak üzere beş ders kitabından oluşmaktadır. Üçüncü kitap, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi okutmanları tarafından hazırlanan "İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı" setidir. Bu kitap seti, düzeylere göre A1, A2, B1, B2, C1+ ileri şeklindeki ders kitaplarından oluşmaktadır. Dördüncü kitap seti Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe ders kitabı setidir. Bu kitap seti düzeylere göre A1, A2, B1, B2, C1, C2 şeklinde hazırlanmış altı ders kitabından oluşmaktadır.

Bu çalışmada dil bilgisi öğretimi temelinde yukarıda adı geçen kitap setlerinin örneklem alınarak A1 ve A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinin dil bilgisi öğretimi süreçleri, dil bilgisi öğretimine yer verme oranları, dil bilgisi öğretiminde kullanılan etkinlik çeşitleri ve ölçme araçları, dil bilgisi öğretiminin DİAOBM'e uygunluğu ve kitap setlerindeki dil bilgisi öğretiminin

eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunun nasıl ele alındığı doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Çalışma boyunca benden desteğini esirgemeyen ve bana yol gösteren çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN'e çalışmada konu, kaynak ve yöntem açısından bana destek olan Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU ve Doç. Dr. Salim PİLAV'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatım boyunca bana destek olan aileme ayrıca teşekkür ederim.



ÖZET

Koçak, Nihal, “Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2019

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimi; ekonomi, siyaset, turizm ve yükseköğrenim gibi farklı değişkenlere bağlı olarak son yıllarda uluslararası ölçekte rağbet gören bir iş ve edinim hâline gelmiştir. Bu reel durumdan hareketle Türkçe öğretimi de uluslararası dil öğretimi standartlarına uygun olarak ilerleme kaydetmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak gördüğü bu rağbete paralel olarak modern dil öğretimi yöntem ve uygulamaları çerçevesinde üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri, kamu veya özel olmak üzere çeşitli kurumlar Türkçe öğretimi kitap setleri hazırlamışlardır.

Mezkûr kitap setleri aynı zamanda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre yazıldığı ifade edilmektedir. DİAOBM’de dil öğretimi daha çok sosyal iletişimsel, işlevsel ve eylem odaklı yaklaşıma göre olması gerektiği vurgulamaktadır. Türkçe kitap setleri de bu yaklaşımlar göz önüne alınarak yazılmalı ve buna göre dil bilgisi öğretimine bir amaç olarak değil araç olarak ve işlevsel boyutuyla yer verilmesi gerekir. Bu tez çalışmasında mezkûr kitap setlerinin dil bilgisi öğretimine, ne kadar/hangi ölçüde yer verdikleri, dil bilgisi öğretiminde modern dil öğretimi yaklaşımlarına uygunlukları hususu incelenmiştir.

Bu araştırma için öncelikle dört kitap seti belirlenmiş ve bu setlerdeki dil bilgisi öğretimine ne ölçüde yer verildiği, etkinlik türleri, dil bilgisi öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri, kitap setlerinin dil bilgisi bağlamında birbiriyle benzerlikleri ve benzemeyen yönleri ile DİAOBM’de ortaya koyulan dil bilgisi öğretimi yaklaşıma uygunluk hususları incelenmiştir.

Doküman analizinin yapıldığı bu çalışma sonunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin süreçleri, nasıl işlendiği alt problem cümleleri çerçevesinde dil bilgisi öğretiminin güncel ve kullanılabilir olma durumu hakkında değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitabı, Dil Bilgisi Öğretimi

ABSTRACT

Koçak, Nihal, “Turkish Education to Foreigners Grammar Teaching in Book Sets”,
Master Thesis, Kırıkkale, 2019

Teaching and learning Turkish as a foreign language; it has become an internationally popular business and acquisition in recent years due to different variables such as economy, politics, tourism and higher education. Starting from this real situation, Turkish teaching has made progress in accordance with international language teaching standards, too. In parallel with this demand, which considers Turkish as a foreign language, within the framework of modern language teaching methods and practices, TÖMERs of universities, various institutions, public or private, have prepared Turkish education book sets.

The aforementioned book sets also express to be written according to the Common European Framework of Recommendations for Languages. In DIAOBM, language teaching emphasizes that it should be based on a social communicative, functional and action oriented approach. Turkish book sets should be written considering these approaches and grammar teaching should be included as a tool not purpose and functional dimension. In this thesis, grammar teaching of the aforementioned books, how / to what extent have included, in grammar teaching and their suitabilities to modern language education approaches are examined.

For this research, at first, four sets of books have been determined and the extent to which grammar teaching is used, the types of activities, measurement and evaluation methods for grammar teaching, similarities of book sets in the context of grammar and dissimilar aspect and the suitability of the grammar teaching approach presented in the DIAOBM.

At the end of this study in which document analysis was executed, how the processes of grammar teaching are processed in the textbooks used in teaching Turkish as a foreign language, and evaluations of the current and usable status of grammar teaching within the framework of sub-problems were evaluated.

Key Words: Turkish Education, Turkish Education Textbook to Foreigners,
Grammar Teaching

SİMGELER VE KISALTMALAR

AKT	: Aktaran
DİAOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
S	: Sayı
s	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
YTB	: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı

TABLolar DİZİNİ

Sayfa No.

Tablo 1: DİAOBM'ye Göre Dil Öğretiminde Temel Dil Kullanımı.....	35
Tablo 2: A1-A2 Ortak Öneri Düzeyleri.....	36
Tablo 3: DİAOBM'ye Göre Dil Öğretiminde Bağımsız Dil Kullanımı	37
Tablo 4: DİAOBM'ye Göre Dil Öğretiminde Yetkin Dil Kullanımı	38
Tablo 5: Dilbilgisel Doğruluk	45
Tablo 6: Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimine Yer Verilme Oranı	54
Tablo 7: Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Etkinliklerinin Çeşitleri.....	63
Tablo 8: Ölçme Araçlarının Dağılımı.....	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No.

Şekil 1. Öneriler Çerçevesi Ortak Öneri Düzeyleri	34
Şekil 2: İYİTDK Ünitelerin Veriliş Yapısı	55
Şekil 3: İYİTDK A-1 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel	56
Şekil 4: İYİTDK A-2 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel	56
Şekil 5: TYDK Ünitelerin Veriliş Yapısı.....	57
Şekil 6: TYDK A-1 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel.....	58
Şekil 7: TYDK A-2 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel.....	58
Şekil 8: YHYİTDK Ünitelerin Veriliş Yapısı.....	59
Şekil 9: YHYİTDK 1-Temel, Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel	60
Şekil 10: YHYİTDK 1-Temel, Ünite 2 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel	60
Şekil 11: YİTÖDK Ünitelerin Veriliş Yapısı.....	61
Şekil 12: YİTÖDK A-1 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel.....	62
Şekil 13: YİTÖDK A-2 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel.....	62
Şekil 14: İYİTDK Dil Bilgisi Boşluk Doldurma Etkinlikleri Örnek Görsel	64
Şekil 15: İYİTDK Dil Bilgisi Oyun/Bulmaca Etkinlikleri Örnek Görsel.....	65
Şekil 16: İYİTDK Dil Bilgisi Yazma Etkinlikleri Örnek Görsel	65
Şekil 17: İYİTDK Dil Bilgisi Kendini Değerlendirme Etkinlikleri Örnek Görsel	66
Şekil 18: TYDK Dil Bilgisi Okuma Etkinlikleri Örnek Görsel.....	67
Şekil 19: TYDK Dil Bilgisi Kendini Değerlendirme Etkinlikleri Örnek Görsel...	67
Şekil 20: TYDK Dil Bilgisi Boşluk Doldurma Etkinlikleri Örnek Görsel	68
Şekil 21: TYDK Dil Bilgisi Çoktan Seçmeli Etkinlikleri Örnek Görsel	68
Şekil 22: YHYİTDK Dil Bilgisi Boşluk Doldurma Etkinlikleri Örnek Görsel	69
Şekil 23: YHYİTDK Dil Bilgisi Eşleştirme Etkinlikleri Örnek Görsel.....	70
Şekil 24: YİTÖDK Dil Bilgisi Eşleştirme Etkinlikleri Örnek Görsel.....	71
Şekil 25: YİTÖDK Dil Bilgisi Kendini Değerlendirme Etkinlikleri Örnek Görsel	71
Şekil 26: YİTÖDK Dil Bilgisi Okuma/Konuşma Etkinlikleri Örnek Görsel	72
Şekil 27: YİTÖDK Dil Bilgisi Kendini Değerlendirme Etkinlikleri Örnek Görsel	72
Şekil 28: İYİTDK A-1 Ünite 1 Sonu Ölçme Aracı Örnek Görseli	74
Şekil 29: TYDK A-1 Ünite 8 Sonu Ölçme Aracı Örnek Görseli	75
Şekil 30: YİTÖDK A-1 Ünite 1 Sonu Ölçme Aracı Örnek Görseli	76
Şekil 31: YİTÖDK A-1 Ünite 1 Sonu Ölçme Aracı Örnek Görseli 2	77

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
SİMGELER VE KISALTMALAR	v
TABLolar DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.1.2 Alt Problemler.....	3
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Araştırmanın Örnekleme ve Sınırlılıkları	5
1.5. Yöntem.....	5

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler ve Dil bilgisinin İşlevi.....	6
1.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar	7
1.1.1.1. Geleneksel Yaklaşım	8
1.1.1.2. Davranışçı Yaklaşım.....	10
1.1.1.3. Bilişsel Yaklaşım	10
1.1.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	13
1.1.1.5. Eylem Odaklı Yaklaşım.....	15
1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler	17
1.1.2.1. Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi.....	18
1.1.2.2. Doğrudan Yöntem	19
1.1.2.3. İşitsel Dilsel Yöntem	20
1.1.2.4. İşitsel/Görsel Yöntem.....	21
1.1.2.5. Seçmeli Yöntem	22
1.1.2.6. Alternatif Yöntemler.....	23
1.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Modeller.....	28
1.1.3.1. Tümdengelim Modeli	29
1.1.3.2. Tümevarım Modeli.....	30
1.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi	30
1.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	32
1.2.1. DİAOBM’de Dil Öğretimi Yaklaşımı.....	39
1.2.2. DİAOBM’de Dil Bilgisi Öğretiminin İşlevi ve Yeri	42

1.3. Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitapları.....	48
1.4. İlgili Araştırmalar	49

İKİNCİ BÖLÜM BULGULAR

2.1. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimine Yer Verilme Oranı	54
2.2. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Etkinliklerinin Çeşitleri	63
2.3. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Ölçme Araçları	72
2.4. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretiminin DİAOBM'e Uygunluğu	77
2.5. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretiminin Eylem Odaklı Yaklaşımına Uygunluğu	81

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

3.1. Sonuç.....	84
3.1.1. Dil Bilgisi Öğretimine Yer Verme Oranına Yönelik Sonuçlar.....	84
3.1.2. Dil Bilgisi Etkinliklerinin Tür/Çeşit Dağılımına Yönelik Sonuçlar	85
3.1.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Ölçülmesindeki Araçlara Yönelik Sonuçlar	86
3.1.4. Dil Bilgisi Öğretiminin DİAOBM'ye Uygunluğuna Yönelik Sonuçlar ...	86
3.1.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Eylem Odaklı Yaklaşımına Uygunluğuna Yönelik Sonuçlar	87
3.2. Tartışma.....	87
3.3. Öneriler	90
KAYNAKÇA	92
EKLER	100
Ek 1: İYİTDK İçindekiler Dizini (1)	100
Ek 2: İYİTDK İçindekiler Dizini (2)	101
Ek 3: TYDK İçindekiler Dizini (1)	102
Ek 4: TYDK İçindekiler Dizini (2)	103
Ek 5: YHYİTDK İçindekiler Dizini (1)	104
Ek 6: YHYİTDK İçindekiler Dizini (2)	105
Ek 7: YİTÖDK İçindekiler Dizini (1)	106
Ek 8: YİTÖDK İçindekiler Dizini (2)	107

GİRİŞ

Bir iletişim aracı olarak dil; toplumların kültür ve medeniyetlerinin oluşumunda, gelişmesinde ve büyümesinde büyük bir öneme sahiptir. Gelişen teknoloji ve küreselleşme ile birlikte dilin toplumsal değeri değişmiş ve evrensel bir niteliğe ulaşmıştır. Günümüzde ülkeler ticaret, turizm, siyaset, eğitim vb. gibi ihtiyaçlara bağlı olarak birbirleriyle ilişki kurmakta ve bu ilişkilerin sonucunda birbirlerinin dillerini öğrenme gereği duymaktadırlar. Gelişmiş ülkelerin dilleri, uyguladıkları politikalar ve etki alanları nedeniyle uzun yıllardır uluslararası ölçekte rağbet görmekte ve öğrenilmektedir. Türkçenin de yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi dil öğrenimindeki evrensel değişkenlere bağlı olarak kendi süreçlerinde ilerlemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi meselesi, 1990'lı yıllarla birlikte ağırlık kazanmış bir konu alanı olarak görülse de geçmişinin çok eskiye dayandığı düşünülmektedir. Bu düşüncenin geçerli dayanaklarının olduğu söylenebilir. Türklerin tarih boyunca ortaya koydukları hareketli hayat tarzı, göç ettikleri farklı coğrafyalarda geliştirdikleri ilişkiler, kurmuş oldukları devletler, muhtelif kültür ve medeniyetlerle girdikleri etkileşimler, dillerinin farklı açılardan gelişmesine ve derinleşmesine yön vermiştir (Balcı, 2016). Türklerin dünya tarihinde farklı coğrafyalarda bulunmaları ve belirleyici özellikleri nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ve öğrenimine ilgi giderek artmıştır. Günümüzde de bu ilgi katlanarak devam etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bir uzmanlık alanı olarak ele alınırken dilin daha iyi nasıl öğretilbileceği konusunda araştırmalar ve çalışmaların yapılması da devam etmektedir. Yabancılarla Türkçe öğretilmesi ile ilgili çalışmaların özellikle 1980'li yıllarla birlikte ağırlık kazandığı değerlendirilmekte birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çok eski tarihlere uzanmaktadır (Özkan, 1999). Günümüzde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde esas alınarak sınırları belli, uluslararası düzeyde geçerliliği olan bir öğretim sistemi ile düzeylere uygun ders kitapları da hazırlanmaktadır.

Ders kitabı, farklı disiplinler ile ilgili bilgilerin öğretilmesi amacı ile oluşturulan, kolaydan başlayıp zora doğru devam eden programlı ve sistemli metinler içeren envanterdir (Cemaloğu, 2003). Günümüzdeki ders kitapları tasarımdan-yazıma, yazımdan-dağıtıma, dağıtımdan-kullanımına kadarki süreçte anadilin veya yabancı dilin öğretiminde önemli bir etkindir (Özbay, 2003). Yabancılara Türkçe öğretilmesi için hazırlanacak kitapların da bilimsel unsurlara göre hazırlanması gerekmektedir. Kitaplar, yabancı dil öğretiminde izlenecek olan yöntem, tekniğine ve güncel öğretim ortamına göre hazırlandığı belirtilmektedir. Bu çerçevede dört temel dil becerisinin öğretilmesi yapılmaktadır. Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dilin kurallarını içeren dil bilgisi konusunun öğretilmesi ise bu beceriler ve dilin doğru kullanımı içinde anlamlı bir yere sahiptir.

Dil bilgisi denilince akla ilk olarak ses, biçim ve cümle bilgisi ile genel kurallar bütünü gelmektedir. Standart bir dilin tüm özellikleri, bahsi geçen dilin bilgisini meydana getirmektedir (Demir, 2013). Dil bilgisi birçok kuralı inceleyen bir bilim dalıdır. İlgili kurallar dilin sesleri, tümce dizilmeleri ve tümcenin içindeki görevleri, sözcüklerin türleri ve bu sözcüklerin yapıları ve çekimleri gibi kurallardan oluşmaktadır (Göğüş, 1978). Bir dilin temel becerilerini kazanmada dil bilgisi kuralları önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada amaç yalnız kuralların öğretilmesi değildir. İlgili kuralların, etkili okuma, yazma, konuşma, anlama ve anlatma hedeflerine erişirken, mantığın kavranması ile yapılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda günümüzde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eylem odaklı iletişimsel bir dil öğretilmesi hedeflenmektedir. Çolak (2013)'a göre dil bilgisi öğretilmesi ilgili amaç doğrultusunda dil öğrencisini temele alarak işlevsel bir süreç içerisinde olmalıdır.

Yabancı dil öğrencilerine iletişime dayalı dil bilgisi öğretmek için farklı uygulamalar sunulmalı ve bu uygulamalara uygun ders materyalleri ile desteklenmelidir. Bu noktada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setlerinde dil bilgisi öğretiminin nasıl verildiği bir başka ifade ile bu kitap setlerinde dil bilgisinin nasıl işlendiği ve öğrenenlere aktarıldığı konusu önem arz etmektedir.

Bu çalışmada örneklem olarak belirlenen kitap setlerinden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimi, alt problemlerde ifadesini bulan

boyutlarıyla; kitap setlerinde dil bilgisi öğretimine ne ölçüde yer verildiği, etkinlik türleri, dil bilgisi öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri, kitap setlerinin dil bilgisi bağlamında birbiriyle benzerlikleri ve farklılıkları ile DİAOBM’de ortaya koyulan dil bilgisi öğretimi yaklaşıma uygunluk hususlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem

Bu çalışmada “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi öğretimi nasıl ele alınmaktadır?” sorusu problem cümlesi olarak belirlendi. Problem cümlesi ile ilişkili olarak çalışmada alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

1.1.2 Alt Problemler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi öğretimine ne ölçüde yer verilmektedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi etkinliklerinin tür/çeşit olarak dağılımı nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi öğretimine yönelik ne tür ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinin dil bilgisi öğretimi açısından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini (DİAOBM) yansıtma durumu nedir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi konuları eylem odaklı yaklaşıma uygun ele alınmakta mıdır?

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Yabancı Dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan Ders kitap setlerinde dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda kitap setlerinde dil bilgisi yöntem ve tekniklerinin kullanımı, uygulama örnekleri, ölçme değerlendirme çalışmaları açısından analiz edilmeye çalışılacaktır.

1.3. Önem

Eğitim ve öğretim sürecinde ders kitapları günümüze kadar her zaman önemini korumuştur. Nitekim eğitim ve öğretimde hedeflere ulaşabilmek için bilimsel kriterin esas alındığı, nitelikli ve işlevsel ders kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel ölçütlere göre hazırlanacak ders kitabının nasıl olması gerektiği araştırmalara ve tartışmalara sürekli konu olmakta ve güncelliğini yitirmemektedir.

Bu konuda uluslararası dil öğretimi standartları çerçevesinde Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının genel olarak DİAOBM'ye uygun olarak hazırlandığı söylenebilir. Çünkü Türkiye'nin de kurucu üyelerinden olduğu Avrupa Konseyinin belirlediği Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretim uygulamaları Türkiye'de de benimsenmektedir (Mirici, 2014).

Türkçe öğretimi konusunda tarihî süreçte birçok kitap hazırlanmıştır. Bu kitapların yazıldığı zamanlarda, Türkçe öğrenenler için önemli bir boşluğu doldurduğu kabul edilmektedir (Gültekin, 2016). Ancak günümüzde Türkçe öğrenimine olan ilgi arttığı için hazırlanan ders kitaplarının ihtiyacı karşılaması ve DİAOBM kriterlerine uygun olması öğrenenler ve öğretmenler açısından önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin nitelikli hâle gelmesi bu alanın içinde olan ve alanda görev yapan kurum ve kişileri yakından ilgilendirmektedir. Nitelikli okutman ihtiyacı, dil öğretiminin standartlaşması, ölçme ve değerlendirmede geçerlilik ve güvenilirlik, araç ve gereçlerin yerindeliği ve zenginliği, uygulama esaslı kuramsal kitapların eksikliği veya sistemli olmayışı vb. hususlar alanın temel sorunları olarak sıralanabilir.

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setlerinde dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda kitap setlerinde dil bilgisi uygulama örnekleri, dil bilgisi etkinliklerine ne ölçüde yer verildiği, etkinlik türleri, dil bilgisi öğretimine yönelik ölçme değerlendirme çalışmaları vb. açısından analiz edilmeye çalışılacaktır.

1.4. Araştırmanın Örneklemi ve Sınırlılıkları

Bu alışma Türkçe ğretiminde kullanılan kitap setlerinden;

- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti,
- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti,
- Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı Seti,
- Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti'nin

A1-A2 seviyelerindeki dil bilgisi öğretiminin incelenmesi ile sınırlıdır.

1.5. Yöntem

Yabancılara Türkçe ğretiminde kullanılan kitap setlerindeki dil bilgisi öğretiminin kullanımı, uygulama örnekleri, lme değerlendirme çalışmaları açısından inceleneceği bu çalışmada yöntem olarak nitel veri toplama tekniklerinden olan doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman incelemesindeki temel amacı özetleyecek olursak; araştırılması hedeflenen durum veya durumlar ile ilgili bilgileri içeren yazılı envanterlerin analiz edilmesi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil, kişinin kavrama yeteneğini, karışık sorunsalları çözebilme, bilimsel düşünebilme, zengin değerlere sahip olabilme, vizyonu geniş bir dünya görüşü meydana getirebilmek gibi etkin ve yetkin niteliğine tesir etmektedir. Bu durum okul eğitimlerinin ve dile yatkınlıkların yaşam içinde gelişmesi gerektiğini gündeme getirmiştir (Güneş, 2013).

Dünya genelinde uygulanan dil öğretimi yaklaşımlar ve yöntemleri irdelendiğinde, 1900'li yıllardan günümüze kadarki dönemde önemli gelişmelerin olduğu görülmektedir (Güneş, 2011). Bu yaklaşımlar ve yöntemler dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve çözümlere göre zaman içinde değişiklikler göstermiştir.

Yabancılara Türkçenin öğretimi bu gelişmelere paralel olarak düzenlenmekte ve dilin kurallarını içeren dil bilgisi konusunun öğretimi ise önemini korumaktadır. Bu bölümde öncelikle; yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntemler ve modeller detayları ile ele alınacaktır. Devamında ise Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde dil bilgisi öğretimi hususuna nasıl ve ne şekilde yer verildiği hakkında bilgiler verilecektir.

1.1. Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler ve Dil bilgisinin İşlevi

Yabancı dil öğretiminde temel düzey için başlangıçta dil bilgisi öğretimine ağırlık veren yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Günümüzde ise DİAOBM'de ifade olunduğu üzere eylem odaklı yaklaşımdan hareketle dil öğretiminde dört temel dil becerisi ve iletişim esas alınmaktadır (CEFR, 2013). Bu doğrultuda dil bilgisi öğretimi bir amaç olmaktan çıkıp işlevsel bir araç hâline geldiği anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar birçok çeşit yaklaşım ve yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde yaklaşım, model ve yöntemler detayları ile verilecektir.

1.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar

Dil öğretiminde 1900'lü yıllardan günümüze kadar çeşitli yaklaşımlar kullanılmıştır. Bu çerçevede ilke, amaç ve yöntem yönünden birbirinden bağımsız nitelikler yüklendiği, tarihsel döngü içinde mühim değişimlerden geçtiği gözlenmektedir. Geçmişte geleneksel, kültür, kelime ve davranışsal yaklaşımlar uygulanmaktaydı. Öğrenim süreci içinde de kelime ve dil bilgisi kuralları önem taşımaktaydı. 1950'lerde bu anlayışın farklılaşmaya başlar. Dil eğitiminde iletişim kurma ve dili günlük yaşam içinde kullanılmaya başlanmıştır (Güneş, 2013).

Günümüz şartlarında "Dil, sosyal etkileşim aracıdır." düşüncesi ile eğitim süreci için etkin iletişim kurabilme becerilerine eğimli çalışmalar uygulanmıştır. Bu düşünce anlayışına göre kişiler, toplum içindeki görevleri ve çeşitli rolleri üstlenenler "sosyal aktörler" dir. Sosyal aktör görevini yaparken dili çeşitli yerlerde değerlendirmektedir. Bu sebepten öğretim süreci içinde dil becerilerinin yanı sıra duygusal, sosyal ve zihinsel yeteneklerinin gelişimine ağırlık verilmektedir (CEFR, 2013). Yani dil eğitimi, kelime, kültür ve dil bilgisi kuralları gibi öğelerden önce görev, proje ve etkinliklerle yürütülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde uygulanan yaklaşımlar ihtiyaçlara göre gelişmeler kaydetmiştir. Dünyada dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar son sınıflandırmalara göre verilmektedir. Bu yaklaşımlar dil öğretimine özgü yaklaşımdır. Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar (Güneş, 2013) şöyle verilebilir:

1- Geleneksel Yaklaşım

- Dil bilgisi Yaklaşımı
- Kelime Yaklaşımı
- Kültür Yaklaşımı

2- Davranışçı Yaklaşım

- 3- Bilişsel Yaklaşım
 - İletişimsel Yaklaşım
 - Kavramsal- İşlevsel Yaklaşım
- 4- Yapılandırıcı Yaklaşım
- 5- Eylem Odaklı Yaklaşım

Farklı dil öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkmasında bir yabancı dilin daha iyi nasıl öğretilbileceği sorusuna cevap arandığı ifade edilebilir.

1.1.1.1. Geleneksel Yaklaşım

Dünyada dil öğretiminde tercih edilen en eski yaklaşımdır. Bu yaklaşımı dil bilgisi, kültür ve kelime yaklaşımı şeklinde gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar aşağıda detayları ile açıklanmaktadır.

Dil bilgisi Yaklaşımı: Bu yaklaşımın önerisine göre dil kurallardan oluşur. Dil kurallarını öğrenen birey dili en iyi şekilde kullanır. Bu yüzden dil bilgisine öncelik verilir. Tüm konular belirlenen bir sıra düzeni içinde aşamalı öğretilmektedir.

Eğitim sürecinde dil kavramına, temel kurallara, kelime ve cümlelerin yapılarına önem verilir. Dil öğrencilerinin dil kurallarını ezberlemeleri beklenir. Dil bilgisi kurallarının zor ve karmaşık detaylarına kadar eğitim alırlar. Öğrenim gördükleri ders kitapları dil bilgisi ağırlıklıdır. Kitaplarında derslerinin her bir bölümünün adları dahi isim, özel isim, fiil, zamir gibi dil bilgisi konularından meydana gelir (Güneş, 2013).

Günümüze orta çağdan gelen bu yaklaşım İngiltere, Almanya, İtalya, Fransa ve İspanya'da 1950 yılına kadar uygulanmıştır. İlk olarak Latince, Yunanca ve Arapça eğitimlerinde sonrasında ise diğer diller için kullanıldı. Ülkemizde bu yaklaşımın ilk, orta ve yükseköğretim dönemlerinde yıllarca kullanılmış olsa da sonrasında kelime yaklaşımına geçiş yapılmıştır.

Kelime Yaklaşımı: Dil bilgisinden çok kelime öğretimine ağırlıkla öncelik verilen bir yaklaşımdır. İlişği olduğu yıllar için dil öğretiminde “Dil öğrencilerine öğretilcek ilk şey dilin öğeleri, yani kelimelerdir.” anlayışı yaygındı. Bu düşünce dil öğretimin eğitiminde ağırlık kelime eğitime verilmişti. Ders kitapları genellikle dil öğrencilerinin ilgilerine yakın ve yahut uygun kelimelerden seçilmesine önem verilmişti. Bu durum öğrenilen dil ve günlük yaşam arasında bir bağ oluşturmuş, dil öğrencilerine fazlaca kelime öğrenebilmelerine yardımcı olmuştu. 1900’lü yıllarda bu yaklaşıma uygun kitap, dersleri “Evde”, “Sınıfta”, “Bahçede”, “Pazarda”, “Parkta”, “Oyun Bahçesinde” adlarından oluşmaktaydı (Güneş, 2013).

Eğitim sürecinde takip edilen ana kurallardan öncelikle somut kelimelere yer vermek, anlamları somut eşyalarla yahut dil öğrencilerinin gözleri önündeki öge ve ojelerle öğrenmeleri akabinde kademe kademe soyut kelimeleri öğrenmelerine geçilmektedir. Kelime öğretimi öncelikle sınıf ve çevrede yer alan eşyalar ile başlar. Bazı zamanlarda resim ve çeşitli görsellerde kullanılmıştır.

Kültür Yaklaşımı: Dünya genelinde 1920-1960 yıllarında uygulanmış bir yaklaşımdır. Kültür yaklaşımı kültür-dil ilişkileri için oluşturulmuş. “Öğretilen bir dilin kültürü ve mantığı da öğretilmelidir.” Düşüncesinin amacı öncelikle kültürelirdir. Dil eğitimi kültürler arası bağ olarak görülmüş, daha öncesindeki yaklaşımların aksine dil bilgisi ve kelime öğretimi yerine metin yazıları öne çıkmıştır.

Dil öğrencilerine verilen metinleri özellikle atasözleri, edebiyat, coğrafya, tarih, genel kültür alanlarındaki konulardan seçilmişti. Gezi yazısı ve roman türleri de tercih edilmiştir. İlk önce gezi yazıları-edebiyat, tarih-coğrafya şeklinde birleştirilmiş ders kitapları düzenlemiştir. Sonrasında ders kitaplarında romanlara geniş yer vermeye başlanmıştır. Uygulama içinde roman özeti arkasından seçili bir kesit ya da diyalog içeren yerler verilmiştir (Güneş, 2013).

Bu yöntemle dil öğrencileri dil ile dilin kültürünü öğrenip daha kolay algılayabilmiştir. Kitaplar için metinler “Eyfel Kulesine Yolculuk”, “Sefiller” benzeri ünlü yazarların eserlerinden seçilmiş ve edebi kültür ile ilgilide bilgilenmeleri sağlanmıştır. Alanında yıllarca uygulanan kültür yaklaşımı, dil

öğrencilerine yeterli aşılanamadığı için sonrasındaki yıllar içinde başkaca yöntemlerle beraber verilmiştir (Güneş, 2013).

1.1.1.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım dil öğrencisinden davranışlarını değiştirmesini ve istenilen davranışlarını öğretmeyi amaçlar. Bireyler de davranış veya bilgi otomatikleşinceye dek tekrar edilir. Olumlu davranış pekiştirilir ve alışkanlıklar meydana gelir. Bu yaklaşım dil bilgisi öğretimi içinde böyledir. Skinner, dil öğretiminin davranışçı modelinin merkezindedir. Skinner'e göre "Dil, bir davranıştır". Diğer tüm davranışlar uyarıcı-tepki bağlamındadır. Çeşitli tekrar ve taklitler öğretilmektedir. Geleneksel kurullarca ve kuralcılar bir dil bilgisi anlayışı ile aynı başlık altında isim, fiil veya zamir konularda öğretilmiştir (Güneş, 2013). Çoğunlukla dil bilgisi kuralları ezberletilir. Dil öğretimi içindeki süre iyi uyarıcılarca kullanılır. Düzenli tekrarlar yapılır ve dil öğrencisinin olumlu davranışları pekiştirmesi, alışkanlık oluşturması geliştirilir.

Davranışçı yaklaşım, kullanılan ve yaşayan dilin bir kısmını öğretmesi ve anlamayı geri planda bırakması yönüyle çok eleştirilmiştir. Bilişselci, davranışçıları dil bilgisinin iyi öğretilmediğini iddia ederler. Geleneksel dil bilgisi kitaplarında gördükleri tutarsızlıkları baz alırlar. Chomsky "Dil öğretimini mekanik hale getiriyor" diyerek sert eleştiriler yapmıştır. Dünyada uzun yıllarca uygulanan davranışçı yaklaşım dili ve zihinsel becerileri geliştirememesinde, dil öğrencilerinin şartlandığı bu nedenle yoğun eleştiri almış bu yüzden zamanla terk edilmiştir (Güneş, 2013).

1.1.1.3. Bilişsel Yaklaşım

1970-1980 yılları arasında çoğunluğu yazar ve araştırmacı tarafından dil öğretimi alanında, kriz yılları olarak kabul edilir. Uzun yıllarca davranışçı yaklaşım ile yapılan dil öğretimi alanında ciddi sorunlar oluşmuştur (Güneş, 2013).

Bununla birlikte bilişsel psikoloji araştırmaları ve Avrupa Konseyinin alışmaları bilişsel, kavramsal-işlevsel ve iletişimsel birçok yaklaşım ortaya çıkmıştır. İletişimsel yaklaşım öğrenenin dili ile beraber işlevsel kullanılması amaçlanmıştır. 1970-1990 yılları arasında sıklıkla ikinci dil ğretimi için uygulanmıştır.

Bilişsel yaklaşımcıların, 1960'larda dil konusunda ortaya attıkları birtakım dūřuncelerine karşı çıkmışlardır. Onlara göre dili oluşturan ögelerin, yani söz dizimlerinin, anlam bilgisi, ses bilgisi gibi bilgileri, beyinde genetik ve modül ile bir donanım bulunmaktadır. Bireyler dil kurallarının ve sisteminin içinde hareket eden, cümleyi anlamakta ve diğerlerine de aynen aktarmaktadır. Dil sistemlerin tümü insana özgüdür. Bireyler, dilleri öğrenmek için temel bir yeteneğe ve evrensel bir dil bilgisine sahiptir. Bilişsel yaklaşım dil bilgisi ğretimi konusuna doyurucu bir açıklama getirememiştir. Bu nedenle alanda uzun yıllar davranışçı dil yaklaşımı etkisini sürdürmüştür (Güneř, 2013).

İletişimsel Yaklaşım: Dilin kurallarından ziyade, dilin kullanılması esas olarak kabul edilmiştir. Bahsi geçen yaklaşıma göre dil bir iletişim aracıdır. Bu yaklaşımda temel ve en önemli kavram iletişimdir. Bu yaklaşım dilin hem yapısal hem de işlevsel özelliklerini ele almaktadır. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi için çalışmaktadır. Bu becerilerin tümü dil öğrencisinin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir. Öğretim esnasında gerçek iletişim etkinliklerine ağrılık verilmektedir. Ders içeriğinin düzenlenmesi işlevsel-kavramsal yaklaşıma uygun olarak yapılmaktadır. Bu yaklaşıma göre dilin özel kurallarını ve yönlerini bilmek yeterli olmamaktadır. Dilin kullanım kurallarını da bilmek gerekmektedir. Bahsi geçen kurallar dil öğrencilerine öğretilmelidir. Serbest ifadeleri içeren çeşitli, değişik ve fazla sayılı iletişim alıştırmaları kullanılmaktadır. Dil ğrencileri kavrama ve anlama yönlendirilmektedir. Farklı görsel ve işitsel araçlardan faydalanılmaktadır. Dil ğrencileri aktif öğrencilerdir. Öğretim esnasında hatalar kaçınılmazdır. Bailly'e göre iletişimsel yaklaşım davranışçı yaklaşımın birtakım yönlerini taşımaktadır (Güneş, 2013).

Bahsi geçen yaklaşım esas alınarak hazırlanan dil öğretimi kitaplarında konu başlıkları; “Ailede”, “Asansörde”, “Dairede”, “Evde”, “Kahvede”, “Pencerede”, “Postanede”, “Sokakta” gibi hazırlanmaktadır. Kullanılan bu başlıklar kelime yaklaşımında kullanılan başlıklara benzer özellikler göstermektedir. Başlıklarda verilen ilgili yerlerde gerekli olabilecek kelimeler üzerinden iletişim biçimleri verilmektedir. Ayrıca aynı zaman üzerinden, konu ve kişi içerikli karşılıklı diyaloglar verilmektedir. Bu diyaloglar; postanede mektup veya paket gönderme, pul satın alma gibi işlenmektedir. Seçilen bu diyaloglarda genelde basit cümleler kullanılmakta ve farklı iletişim seçeneklerini barındırmaktadır. Bir başka açıdan iletişimsel yaklaşım, öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli görüşlerin içerisinde dil eğitimine yeniden yön veren bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Geniş bir zaman diliminde tercih edilen iletişimsel yaklaşım kullandığı bir takım iletişim alıştırmaları sebebiyle eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin en önemli nedeni, kullanılan hazır kalıp cümlelerin öğretilmekte ve dil öğrencisinde sıkılmaya neden olmasıdır (Güneş, 2013).

Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım: Bu yaklaşımda dil öğretiminde içerik tercihinin, öğretilecek kelimelerin, dil öğelerinin sunumunun, öğretim ilkelerinin, modelinin ve benzerlerinin üstünden durulması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca dil öğrencisini merkeze alan bir programla dilin öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bahsi geçen yaklaşım tercih edildiğinde, dil öğretim amaçlarının belirlenmesi ve tanımlanması hususlarına ağırlık verilmesi ve amaçların, dil öğrencisinin;

1. Gözle görülebilen davranışları şeklinde belirlenmesi
2. Amaçların gerçekleştirilebilme koşullarının iyi tanımlanması
3. Ulaşılabilecek en düşük performans düzeyinin belirlenmesi

gibi ilkelerden hareketle ortaya koyulması gerekmektedir. Kavram-İşlevsel yaklaşım dil öğretiminin uygulamasında, programlı öğretim ilkelerine temel almaktadır. Bir başka ifade ile davranışçı yaklaşımda uygulanan programlı eğitim anlayışını dil öğretiminde uygulamaktadır (Güneş, 2013).

Özetlenecek olursa iletişimsel ve kavramsal-işlevsel yaklaşım öğretim sürecindeki yenilikçi görüşlere göre düzenlenmiş eski dil öğretimi yaklaşımlarındandır (Güneş,

2013). Bu yaklaşımda davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar sentezlendiği anlaşılmaktadır.

1.1.1.4. Yapılandırıcı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımın olumsuzluklarını gidermek için geliştirilen bu yaklaşımın uygulama ve görüşleri öncekilerden farklılık göstermektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda kişilerin zihin ve öğrenme yetilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır. Zihinsel ve dil becerilerini geliştirmiş, anlayan, araştıran, düşünen, sorgulayan, yeni bilgiler üreten, bilgiyi kullanan ve kendini her anlamda geliştiren kişiler yetiştirmeyi amaçlar (Güneş, 2011).

Yapılandırıcı yaklaşım dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimine okul öncesi dönemden başlanır ve öğretim üst öğrenimlere kadar sürdürülür. Bu süreçte çocuğun çeşitli etkileşimlerle dil bilgisini öğrendiği ve geliştirdiği açıklanmaktadır. Ayrıca dil becerileriyle zihinsel becerilerin ilişkili olduğu, birbirini geliştirdiği, çeşitli zihinsel beceriler gelişmeden bazı dil bilgisi kurallarının öğretilmemesinin faydalı olacağı ve dil bilgisinin öğretiminde bu ilkelere dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Güneş, 2013).

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretimi ayrıntılı olarak ele alınmış, amaçları, içeriği ve süreçleri yeniden belirlenmiştir. Böylece yeni dil bilgisi yaklaşımı gelişmiştir (Güneş, 2013). Yapılandırıcı yaklaşımda yeni dil bilgisi yaklaşımı benimsendiğinden dil eğitimi uzmanları ve eğitimciler tarafından tanımlanan dil bilgisi öğretilmektedir. Bu süreçte dil öğrencisinin ihtiyacına uygun, dil becerilerini geliştirici tanımlar ve kurallar ele alınmakta, dilin kullanım boyutuna ağırlık verilmektedir. Ders kitaplarında dil bilgisi terimlerinin sayısı azaltılmaktadır. Çünkü bütün dil bilgisi terimlerini öğretmenin gereksiz olduğu düşünülmekte ve bunun yerine ortalama 20 kadar terim yeterli görülmektedir (Güneş, 2011). Ayrıca 1980'li yıllardan sonra gündeme gelen dil bilgisi, sözlü metinleri inceleme,

metinle öğrenme “Ne işe yarar?” sorusunun cevabını arama, yazma alıştırmaları yapma gibi etkinliklere de yer verilmektedir.

Uzmanlara göre günümüzde dil bilgisi öğretimi bireylerin gerçek ihtiyaçlarına dayandırılmakta, daha yararlı hale getirilmekte ve bütüncül biçimde öğretilmektedir (Güneş, 2011). Bu yaklaşımda sezdirme yöntemi kullanılarak dilin mantığını keşfetmeye öncelik verilmekte ve dil bilgisinin etkili olmasına çalışılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin amacı, dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavramları ve zihinsel becerileri geliştirme olarak ele alınmaktadır. Bu anlayışta dil bilgisi öğretimi amaç olarak değil çeşitli becerileri geliştirmek için araç olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2013). Bu nedenle dil bilgisi öğretimi katı kuralları içermemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım dil bilgisinin yararlı, açık ve işlevsel olması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durmaktadır. Dil bilgisi öğretim sürecinde cümlede söz dizimine ve anlamaya ağırlık verilmektedir. Bir başka ifadeyle dil bilgisi öğretimi anlamak ve anlamı aktarmak için yapılmalıdır ve bir şeyler ifade edebilmek için dilin bazı öğelerini ve kurallarını iyi bilmek gerekmektedir (Güneş, 2007). Ancak bu süreçte dil bilgisini öğretmek başlı başına bir amaç olmamalıdır. Dil bilgisi, herhangi bir şeyi anlamak, bir anlamı aktarmak ve iletişim kurmak için kullanılmalıdır. Dil bilgisi anlamlı olmalıdır. Düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden yararlanılmalıdır (Güneş, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisinde peş peşe kurallar öğretme yerine beceriye dönüşen öğrenme işlemlerine ağırlık verilmektedir. Beceri öğretiminde önce geliştirilecek dil becerisi hakkında bilgiler verilmekte, ardından gerekli teknikler öğretilmektedir. Ancak tekniklerin öğretilmesi başlı başına bir amaç değildir. Bu görüşlerden hareketle önce beceri hakkında bilgiler verilmekte, becerinin amacı açıklanmakta, ardından çeşitli etkinlikler verilerek beceriyle ilgili teknikler öğretilmektedir. Dil öğrencilerinin bu bilgileri anlaması, zihninde yapılandırması ve uygulayarak becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Daha sonra becerilerin farklı durumlarda kullanılması için dil öğrencileri cesaretlendirilmelidir. Dil öğrencisinin

anlamadığı ve zihninde yapılandıramadığı çalışmaların beceriyi geliştirmeyeceği unutulmamalıdır (Güneş, 2013).

Eğitim sürecinde dil öğrencilerinin dil bilgisini aktif öğrenmelerini sağlamak için düzeylerine uygun çeşitli görev odaklı etkinlikler verilmelidir. Etkinlik yaklaşımı son yıllarda dil bilgisi öğretim kitaplarında uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımla artık dil öğrencileri dil bilgisi veya kültür öğrenmek için güdülenmiyor, tam tersine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya yönlendirilmektedirler.

Öğretmen dil öğrencilerini önce yapılacak etkinliğe hazırlıyor ardından etkinliği uygulamaya koyuyor. Böylece dil öğrencileri çeşitli etkinlikler yaparak dil bilgisini öğreniyorlar.

1.1.1.5. Eylem Odaklı Yaklaşım

Uzun bir süre boyunca yabancı dil öğretiminde yaygın olarak tercih edilen iletişimsel yaklaşım 2000'li yıllarda yerini, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnince kabul edilen ve bu yaklaşımı bırakmıştır (CEFR, 2013). Bahsi geçen yaklaşım, “Ortak Başvuru Metni'nin Yaklaşım” isimli başlıkta yani ikinci bölümde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Şeffaf, tutarlı ve mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde yaşayan dillerin öğrenimi, öğretimi ile değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmış olan Başvuru Metni, dil kullanımı ve öğrenimi hakkında genel bir betimleme yapar. Burada benimsenen yaklaşım genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım dil kullanıcı ve öğrenenleri sadece dilsel görevleri yerine getiren değil, belirli durum ve ortamda, belirli bir eylem alanının içindeki görevleri de yerine getirmek zorunda olan sosyal aktörler olarak görür. Söz edimleri başka bir ifadeyle konuşma eylemleri, her ne kadar dil etkinliklerinde gerçekleşse de; yalnızca toplumsal bağlamda onlara tam anlamı veren eylemlerin bir parçasıdır. Eylem bireyin sahip olduğu becerileri belli bir sonuca ulaşmak için stratejik bir şekilde harekete geçirme durumudur. Böyle

bir durumda bireyin yüklendiği bir “görev” vardır denilebilir. Öyleyse Eylem odaklı yaklaşım sosyal aktörün sahip olduğu ve kullandığı bilişsel duyuşsal, devinimsel kaynakları ile tüm yeteneklerini dikkate alır” (CEFR, 2013).

Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğrencisini veya yabancı dil kullanıcıını özel veya genel durumlarda, kendi kendine veya başkaları ile etkileşim içinde olarak iş gören sosyal bir aktör ve bir eylemin gerçekleştireni olarak kabul eder. Bahsi geçen yaklaşımda dilin yapısından daha çok işlevine öncelik verilmektedir. Avrupa'nın ekonomik entegrasyonu ile paralel geliştiği ve yapılandığı söylenebilmektedir.

İlgili yaklaşımda ders sınıfları mümkün olduğu kadar öğrenci merkezli olması gerektiğini söylemek gerekmektedir. Dil öğrencilerinin bireysel öğrenmeyi, iletişim stratejilerinin kullanımını geliştirmelerine ve öğrenme tekniklerine dikkat edilmelidir. İletişim çoğunlukla kişiler ile ilgilidir. İletişim sürecinin kendisi hem amaçtır hem de araçtır.

Bahsi geçen yaklaşımda, konuşulan ifadelerin dilbilimsel doğruluk manasında kabul edilirliliği öncelik barındırmamaktadır. Bu noktada önemli olan husus, dil öğrencisinin ilgili konudaki becerisini ortaya çıkarabilmektir (Çoşkun, 2017).

Dil öğretiminin ilk aşamalarında, dil öğrencisinin üstüne yoğunlaşılacak bir hedef doğrultusunda kendini ifade edebildiği miktarda, sosyal çevresinde rolünü gerçekleştirebildiği oranda görevini gerçekleştirmiş kabul edilir. Bu doğrultuda dilin eylemsel yaklaşıma uygun kullanılmasından bahsedilmektedir (Çoşkun, 2017). Bir dili anadili olan ve yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan dil öğrencilerini kıyaslamaktadır. Her iki durum altında da dil öğrencisinin kendi anadili ve kültüründeki etkinliğini yitirmediğini dile getirmektedir. Yeni kazanılan yetiler anadili becerilerinden bağımsız olacak şekilde değerlendirilemeyeceği ifade eder. Bahsi geçen yaklaşım dil öğrencilerinin dil dersinde aktif olmalarına öncelik vermektedir. Dil öğrencilerine hedef dilde kendilerini konuşma, kendileri ifade edebilme ve söz hakkı gibi fırsatlar sunmaktadır.

Eylem odaklı yaklaşım yabancı dil eğitim/öğretiminde başta ders işleniş süreci olmak üzere öğretmenlerin ve dil öğrencilerinin sınıf içindeki rolüne de değişiklik ve yenilikler getirmektedir. Bir moderatör olarak öğretmenler, dil öğrencilerinin dış dünya ile olan ilişkilerini kontrol edebilmeye ve birbirleriyle olan ilişkilerini idare edebilmeye yönlendirir (Çoşkun, 2017).

Eylem odaklı yaklaşım kültürel bir bakış açısına sahiptir. “Birlikte yapmak” ve “kültür olgusu” arasında sıkı bir ilişki vardır. Kültür, ortak davranış biçimi ve paylaşılan eylemler bütünüdür. Bu nedenle bir yabancıyla birlikte bir iş yapmak ve ortak eyleme geçmek, ortak kültürel bakış açısını da beraberinde getirmektedir. Bu durumda ilk önce farklılıkların üstesinden gelmek için ortak eylemler ve paylaşım yoluyla benzerlikleri bulmak gerekmektedir. Eylem odaklı bakış açısı dil kullanıcılarını/öğreneni eylem odaklı bir süreçte sosyal bir aktör olarak görüp kültüre büyük önem vermektedir (Çoşkun, 2017). İfade edilen ve açıklanmaya çalışılan yaklaşımların uygulama biçimine yönelik yöntemlerin ortaya çıktığı görülmektedir.

1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler

Dünyada dil bilgisi öğretim yöntemlerinin geçmişten günümüze kadarki uygulamaları değerlendirildiğinde pek çok yönetime rastlanılmaktadır. Her dönemde hedef dil ve seçilen yaklaşım tekniğine göre birbirinden farklı yöntemlerin tercih edildiği gözlemlenmektedir. Bu uygulamaların bir bölümü başarı ile yönetilmiş ve devamlılık göstermiş, bir bölümü ise uygulandıktan sonra başarısızlıkla sonuçlandığı için tercih edilmemiştir. Bazıları ise kullanılan yöntemlere ilave olacak şekilde tercihe edilmiştir. Bunlar arasında sadece idealde var olan yöntemlerde bulunmaktadır (Yaylı ve Bayyurt, 2014).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Konseyinin ortak bir çalışması ile düzenlenen 'Yabancı Dil Öğretimleri Programları' isimli seminerde belli başlı yöntemler belirlenerek sınıflandırma yapılmıştır. Bahsi geçen seminerde Avrupa ve Türkiye uzmanları tarafınca aşağıdaki yöntemler kabul edilmiştir (Demirel, 2007):

- Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi
- Doğrudan Yöntem
- İşitsel- Dilsel Yöntem
- İşitsel -Görsel Yöntem
- Seçmeli Yöntem

Yukarıda verilen yöntemlerin haricinde farklı yöntemlerde bulunmaktadır. Alternatif yöntemlerden bazıları şunlardır:

- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi
- Sessiz Yol Yöntemi
- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi
- Esinlemeli Yöntem
- Görev Temelli Yöntem

Bu bölümde, 1982 yılında Avrupa Konseyi ile Millî Eğitim Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri “Yabancı Dil Öğretimleri Programları” konulu seminerde belirlenen ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yaygın olarak kullanılan yöntemler genel hatlarıyla verilmektedir.

1.1.2.1. Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi

Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi'nin, Avrupa'da bulunan orta dereceye sahip okullarda kullanılmasıyla ortaya çıktığı ve bu doğrultuda geliştiğine inanılmaktadır. İki dili içeren bir yöntemdir. Öğretim dili dil öğrencilerinin ana dilidir ve dil öğrencileri ana dilinden hedef dile çeviri yaparak dili öğrenmektedirler. Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi'nde dil becerileri birbirlerinden ayrı olacak şekilde düşünülerek dil öğretimi yapılmaktadır. Bahsi geçen yöntem daha çok okuma-yazma yetkinliğini ön planda

tutmaktadır. Bu yöntemde dinleme ve konuşma yetilerine gereği kadar yer verilmemektedir (Erdem ve diğ., 2015).

Metinlerin seçilmesinde metne içerik açısından önem verilmemektedir. Edebi, ağır ve klasik metinler tercih edilirken günlük hayatta kullanılan metinlere ağırlık verilmemektedir. Herhangi bir dile ait edebiyatı benimsetmek, ilgili dilin edebiyatına dair dil bilgisini bilmek için önem arz etmektedir. Bu nedenle ilgili yöntemde dil bilgisi öğretimi öğrenme alanları arasında önem taşımaktadır. Bu yöntemde dil bilgisinin öğretilmesi için tümdengelim modeli tercih edilerek okuma süreçlerinden sonra tümce ve sözcük çevirisi yapılmakta ve çeviri sürecinde yapılabilecek hatalar anlık olarak düzeltilmektedir (Erdem ve diğ., 2015).

Çeviri esasına dayandığı için telaffuz önemsenmemektedir. Bu nedenle öğrenilen hedef dilde sözlü iletişimi sağlama konusunda yetersizliklere neden olmaktadır. Dil öğrencileri duyduğunu anlamada ve konuşmada problem yaşayabilmektedir.

1.1.2.2. Doğrudan Yöntem

Bu yöntem, Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi'ne karşı bir tepki sonucu 1950'li yıllarda meydana çıkmış ve dünyada çok yaygın bir şekilde tercih edilmiştir. Ana diline dolayısıyla çeviri yapmaya ihtiyaç bırakmadan ders ortamında günlük hayattaki ilişkiye dayalı bir yöntemdir.

Bahsi geçen yöntemde derslere masal, hikâye, fıkra veya diyalog ile başlanmaktadır. İşlenen konular görsellerle ve öğreticinin derse dair mimik ve jestleriyle desteklenmektedir. Doğrudan Yöntem, hedef dili öğrenimini ana dili öğrenimiyle eşit tutmaktadır. Bu yöntemde derslerde ana dili kullanmaya izin verilmediği için tamamen hedef dil kullanılmaktadır. Derslere başlanan ilk haftalarda öğrenilecek dilin telaffuz ile yazımının arasında meydana gelen farklılıklar nedeniyle olabilecek karışıklıkların engellenmesi için ders kitapları kullanılmaktadır (Erdem ve diğ., 2015).

Doğrudan Yöntem'de konuşma diline önem verilmektedir. Tümce ve sözcükler, günlük hayatta kullana bilirlğe göre tercih edilerek yoğun bir sözel etkileşim

yöntemine dayalı dil öğretimi yapılmaktadır. Bu sebeple dil öğrencileri çoğunlukla öğrenilecek dilin günlük hayattaki konuşmalarına çalışmaktadırlar. Derslerde yüksek ses ile soru/cevap ve okuma etkinlikleri, dil öğrencilerinin açık uçlu sorulara cevaplar bulmaları, karşılıklı konuşma etkinlikleri, boşluk doldurma etkinlikleri, harita çizme, dikte çalışmaları ve paragraf yazma alıştırmaları bahsi geçen yöntemin önemli ölçüde uygulamalarını içermektedir. Doğrudan Yöntem, öğretici ölçekli bir yöntem olduğundan dolayı öğreticinin ilgili dili çok iyi bilmesi gerekmektedir (Erdem ve diğ., 2015).

Bu sebeple öğrenilecek dilde yetkin öğretmenin bulunması her zaman söz konusu olmamaktadır. Bu durum yöntemin olumsuzluklarından biri olarak yorumlanmaktadır.

1.1.2.3. İşitsel Dilsel Yöntem

Bu yöntemde dil bilgisi çalışmaları geri planda tutulmaktadır. Dil öğrencilerinden sadece dil bilgisi kurallarını örneklerden hareketle kavramaları istenmektedir. Bu yöntemde de diğer yöntemlerde olduğu gibi telaffuza önem verilmektedir. Bu sebeple ilk olarak dinleme ve konuşma becerilerine daha sonra okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmektedir (Gür, 1996). Dinleme konuşma becerilerinin geliştirilmesi için edebi içerikli metinlerin yerine günlük hayatta kullanılan sözcükler ile diyaloglar hazırlanarak yoğun sözel alıştırmalar yapılmaktadır. Çünkü bahsi geçen yöntem “duy-tekrar et” şeklindeki etkinlikleri yoğun bir şekilde kullanmayı öngörmektedir.

Bahsi geçen yöntemde uygulamada kullanılan ilkeleri Demircan (2005) aşağıdaki verildiği üzere ifade etmektedir:

- Söz, dilin üretme işlevini yerine getirirken yazı dilin bir türevi olmaktadır. Dolayısıyla dil konuşma sürecidir, yazma değil.
- Dil bir alışkanlık silsilesidir. Dolayısıyla dil öğretimi yapılırken alışkanlık oluşturacak etkinlikler yapılmalıdır.

- Öğretilecek dilin dilbilgisi kurallarını vermektense hedef dilin kendisini öğretmeyi amaçlanmalıdır.
- Dil, konuşanlarının söylediklerinden oluşur. Dilin öğretilmesinde esas olan iletişimde geçerli olan kullanım şekilleridir. Dolayısıyla konuşmalara ağırlık verilmelidir.
- Yapılar tümevarım modeliyle benimsetilmelidir.

İşitsel-Dilsel Yöntem açıklamalardan da görüldüğü üzere sözlü iletişime odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir. Dinleme ve konuşmaya dayalı olan bu yöntem okuma ve yazma becerilerine yeterli zaman ayırmaması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

1.1.2.4. İşitsel/Görsel Yöntem

Hedef dilini görüntülü ve sesli envanterler eşliğinde öğretme amacı taşıyan bir yöntemdir. Bahsi geçen yöntemde yabancı dilin öğretim sürecinde görüntü ile sesin, bir başka ifade ile görsel bağlantının, öğrenme sürecine yardım etmesi ve öğrenme sürecini kolaylaştırması için sesle desteklenmesi ve aynı zamanlı olarak kullanılmasıdır (Demircan, 2005).

Bu yöntem öğrenmenin kolay ve kalıcı olması için öğrencinin birden çok duyu organını kullanmasına neden olmaktadır. Öğreticini teknolojik araç-gereçlerin yanında mimik ve jestlerini, beden dilini de iyi kullanması gerekmektedir (Erdem ve diğ., 2015).

İşitsel- Görsel Yöntem’de de diğer yöntemlerde olduğu gibi konuşma, dinleme, yazma ve okuma yetilerinin kazanılmasını temel almaktadır. Bu beceriler arasından ilk geliştirilenler dinleme ve konuşmadır. Okuma ve yazmaya ise bu becerilerden sonra geçilmektedir.

İşitsel-Görsel Yöntem ile dil öğretimi dört aşamalı olarak uygulamaktadır. Bu aşamalar:

- Sunum: Daha önceden kayıt edilmiş bir karşılıklı konuşma, dil öğrencilerine dinletilir. Dinleme etkinliği sunum, görsel veya filmlerle desteklenir. Genel bir anlama ulaşılır.
- Açıklama: Sunumda verilen ilişkiler ve öğeler açıklanır. Dil öğrencilerinin bu sunumları anlaması sağlanır.
- Tekrarlama: Dil bilgisi ve konuşma etkinlikleri tekrarlanır.
- Aktarma: Öğretilenler çeşitli etkinlikler ile yeni durumlara uygulanır. Anlama, ifadeleri değiştirme, düşünme, serbest konuşma gibi alıştırmalar yaptırılır (Güneş, 2011).

Sıralanan aşamalar dikkate alındığında öğreticinin gözlemlemesi ve uygulaması esasına dayalı bir yöntem olduğu söylenebilmektedir. Bahsi geçen yöntemde başlıca kullanılan öğretim tekniğini olan tekrar uygulaması, derslerde bir zaman sonra sıkıcılığa neden olmakta ve mekanik bir biçimde tekdüzeleşen konuşma etkinlikleri gibi birtakım olumsuzlukların oluşmasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda tercih edilen öğretim envanterlerinin yardımcı işitsel-görsel araç olacak şekilde kullanılmaktansa bir öğretim yöntemi olarak tercih edilmesi öğretmeleri tembelleştirdiği düşünülmektedir (Doğan, 2012). Bu nedenlerle işitsel-görsel yöntemin tercih edilmesi durumda, dil öğrencisi açısından olumsuzluklara neden olabildiği gibi öğretici açısından da olumsuzluklara neden olabilmektedir.

1.1.2.5. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, birden çok yöntemin faydalı taraflarını dil öğretimi amacına hizmet edecek yönde kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Bireysel farklılıklara, öğrenme düzeyine ve sınıftaki mevcuda göre genel olarak her zaman tek bir yöntemin tercih edilmesi öğrenmenin başarısı açısından olumlu sonuçlar vermeyebilmektedir. Bu doğrultuda dil öğretiminde kullanılan yöntemleri birbirinden net çizgiler ile ayırmak ve bir tek yöntemle öğretmeye bağlı kalınması doğru olmamaktadır (Erdem ve diğ., 2015).

Bu yöntem, dil öğrencilerinin dile karşı alakalarını yükselten, motivasyon sağlayan ve dil derslerini tekdüzelikten çıkartan dil öğrencisini derste aktif bir oyuncu olarak kullanan yöntemdir. Güdülenmenin artması ve öğrenmenin daha kalıcı olması için televizyon, kaset, video, bilgisayar ve benzerleri gibi modern öğretim materyallerinden faydalanmak yöntemin önemli özellikleri arasında bulunmaktadır.

Bunların yanı sıra Barın (2004)'a göre yöntemin belirgin özellikleri şunlardır:

- Dil öğretim süreci günlük hayata yönelik olmalıdır.
- Öğrenilen dilden başka bir dil sınıfta kullanılmamalıdır.
- Çeviri yöntemi, hedef dili yeni öğrenecekler için avantajlı değildir.
- Mekanikleşen tekrarların yerine iletişime dönük ve anlamlı etkinliklere yer verilmelidir.
- Yazma ve okuma gibi yetilerin geliştirilmesine en başta başlanmalıdır.
- Kelimelerin öğretilmesine en başta başlanmalıdır. Öğretilen kelimelerin cümle içerisinde kullanılmasına yönelik etkinlikler yapılmalıdır.
- Dil öğrencilerinde hedef dili öğrenme isteği oluşturulmalıdır.
- Dil öğretimi basitten zora doğru ve somuttan soyuta doğru yapılmalıdır.
- Dil öğrencilerinin bireysel farklılıklarına dikkat edilmelidir.

Bahsi geçen yöntem, öğrenilecek dilin kullanmasını öngörmektedir. Öğretim dili, günlük iletişim dilidir. Genelde yabancı dilin öğretilmesinde özelde ise Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesinde yaygın olarak kullanılan yöntemler bu bölümde verilmiştir. Bunların yanı sıra dil öğretiminde kullanım yerine göre farklı yöntem düzenlemeleri olduğu görülmektedir.

1.1.2.6. Alternatif Yöntemler

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde veya yabancı dil öğretiminde alternatif olarak kullanılacak bazı yöntemler aşağıda detayları ele alınmaktadır.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi: Bu yöntemin ana hatlarını doğrudan yöntem oluşturmaktadır. Bu yöntemde üç temel aşama belirlenmiştir:

- İnsanlarda dil öğrenimi için özel bir doğal biyo/program bulunmaktadır. Bu durum birinci ve ikinci dil öğretimi için en iyi yolu tanımlamaktadır.
- Beyin sol ve sağ yarım kürelerinde farklı öğrenme işlemlerini tanımlamaktadır.
- Baskı öğrenilecek şey ile öğrenme eylemi arasına girmektedir. Bu nedenle baskı ne kadar azaltılırsa öğrenmede o kadar çok olacaktır (Gür, 1996).

Birinci aşamada, birinci ve ikinci dil öğreniminin paralel süreçler içerek şekilde ele alınması ile dil öğretimde temel bir yol belirlenebilmesi amaçlanmaktadır. Ana dilin öğrenilmesinde fiziksel tepkilerin kullanılması gibi ikinci veya hedef dil öğretiminde de aynı yolun izlenilmesi savunulmaktadır.

Bu noktada konuşma becerisi geliştirilmeden önce dinleme becerisi geliştirildiği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yöntemde anlama yetkinliği gerçekleştirilene kadarki süreçte konuşma yetkinliği ikinci plana atılmaktadır ve dil öğrencisinin dersle ilgili duyguları da önemsenir (Erdem ve diğ., 2015).

Yöntemin temelini oluşturan, emir cümleleri ve dil bilgisidir. Dil bilgisi öğretimi tümevarım şeklinde yapılır. Bu yöntemde hedef dilin öğretimine 'emir kipi' ile başlanılmaktadır. Böyle uygulamalar fiziksel tepkiye gerek duyurmaktadır. Diyaloglar üzerinden konuşmanın öğretilmesi, bütün çalışmaların sonucunda yapılmaktadır. Emirlere odaklanılarak öğrenme gerçekleştirilmektedir. Dil öğrencileri, öğretmen tarafından verilen emirlere bireysel ya da toplu olarak fiziksel tepki yoluyla cevap verirler. Öğretime başlangıçta öğretme envanterine ihtiyaç duyulmamaktadır. Sınıf içerisindeki etkinlikler, öğreticinin mimik, jest ve hareketlerinden oluşmaktadır. İlerleyen derslerde poster, resim gibi farklı görsel araçlardan yararlanılmaktadır (Demirel, 2007).

Bu yöntemde dil öğrencisinin nitelikleri de önem taşımaktadır. Dil öğreneceklerin karakter özellikleri açısından girişkenlik, aktiflik ve dışa dönüklük vasıflarına sahip

olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu vasıfları taşımayan dil öğrencileri hedef dili öğrenmede başarısız olmaktadır. Görüldüğü gibi yöntemin uygulanan sonuçları hem öğrenme çıktıları hem de dil öğrencisi nitelikleri bağlamında değerlendirilmektedir.

Sessiz Yol Yöntemi: Bu yöntemde öğreticinin öğretim esnasında sessiz kalması gerekmektedir. Dil öğrencileri ise dil yetileri ile alakalı mümkün olduğunda bir şeyler üretme ve bireysel bir biçimde hedef dili keşfetmek ile meşgul olmaktadır. Belirlenmiş bir dil görüşüne sahip olunmadığından temel amaç öğrenmeyi öğretebilmektir. Dil öğrencisi dil öğrenme sürecinde içsel bir ölçüt geliştirmeye çalışır ve kendi öğrendiklerinin farkında olabilmektedir. Hatalarını kendi başına düzeltme imkânı bulur, gelişimini kendi başına takip eder ve dolayısıyla dil öğrencisinde ‘öz farkındalık’ meydana gelir. Yeni ve eski bilgilerin yapılandırılması ve sorun çözümü ile anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi istenmektedir (Erdem ve diğ., 2015).

Hedef dilin aynı ana dil gibi akıcı bir şekilde kullanılması beklenmektedir. Bu nedenle ders içerisinde ana dil ile konuşmak yasaklanmaktadır. Bu durumun yanı sıra telaffuz uygulamalarına da yer verilmektedir. Dil sosyal bağlamdan ayrılarak çubuklar ile temsil edilen yapay uygulamalar üzerinden öğretilmeye çalışılır (Barın ve Güzel, 2013).

Bahsi geçen yöntemde esas olan öge cümlelerdir. Öğretici iletişimden daha çok cümlelerdeki mana üstünde yoğunlaşmaktadır. Dil öğrencilerine öğrenilen dilin yapısal kalıpları verilir. Bu yöntemde dil bilgisi kuralları tümevarım modeline uygun olarak öğretilmek amaçlanmaktadır (Barın ve Güzel, 2013).

Yöntem tümce temelli hareket etmektedir. Dil öğrencileri, öğretilen konulardan hareketle kendi cümlelerini oluşturmaya çalışırlar. Manayı somutlaştırmak, öğrenilen dilde mana ile ses arasındaki ilintiyi tespit etmek amacıyla renkli çubuk setlerinden, duvar tabloları ve renk kodlu telaffuzlardan, göstermek için bir çubuktan ve okuma yazma envanterlerinden faydalanılmaktadır. Malzemeler hem öğretmen hem de dil öğrencilerinin direk bağdaştırma yoluyla dili öğrenmelerini sağlamak için

hazırlanmıştır (Gür, 1996). Bunun yanında öğretici kukla, pandomim benzeri eğici oyunlar ile dersi desteklenmeli ve dil öğrencilerinin neler yaptıklarını gözlemelidir (Erdem ve Memiş, 2013). Bu yöntemde dil öğrencilerinin uygulamalardaki dürtüleri esastır.

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi: Hedef dilin öğrenilmesinde kişilerin hata yapma kaygısına bağlı olarak kendilerini ifade etmede yaşanan sorunlardan yola çıkılarak geliştirilmiş yöntemdir. Bu yöntemde ilgili kaygı ve hata yapma korkusunu yenebilmek için yalnız öğreticinin değil dil öğrencisinin de birtakım sorumluluklara sahip olması gerektiği öne sürülmektedir (Demirel, 2010).

Rekabetçi dil öğrencilerinin bulunduğu, öğreticinin bilgi manasında üstün olarak kabul edildiği geleneksel ders sınıflarının ortam yapısına bahsi geçen yöntemde karşı çıkmaktadır. Bu yöntemde birbirine yardım etmeye çalışan ve iş birliğinin yaygın olduğu daha samimi sınıf ortamlarının oluşturulması istenmektedir. Danışman ile danışan ve sınıf arkadaşlarının arasında karşılıklı güvenin, anlayışın, birbirlerini kabul ve duygudaş bir yapının olması beklenmektedir. Danışan kişi kendi ile ilgili güven sorunu hissetmemelidir. Bu durumlar öğrenmenin oluşması için gerekli ruhsal koşulları oluşturmaktadır. Öğretici ile öğrenci arasındaki ilişki ile ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişki dil öğreniminde eşdeğer görülmektedir. Dil öğretimi yapılırken tercih edilen bir müfredat bulunmadığı için ders kitabı da kullanılmamaktadır. Dil dersinin içeriği dil öğrencilerinin aralarında veya öğretmenleriyle konuşmaları esnasında kendi kendine meydana gelmektedir. Dil öğrencileri ders anında gelişigüzel belirlenen konulara uygun diyaloglar oluşturur ve diyaloglarını ses kayıt cihazlarıyla kaydederler (Erdem ve diğ., 2015).

Bahsi geçen yöntemde çeviriye yer verildiğinden ve iki dil arasında karşılaştırma yapıldığından ana dili iyi bilmek gerekmektedir. Öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. Dolayısıyla dil öğrencisi kendi dil öğrenimi gelişimini incelemeye imkân bulabilmektedir. Öğretici ise sadece dil dersinin her etabını kontrol altında tutan bir rehber görevi taşır (Erdem ve diğ., 2015).

Bu yöntemin dil bilgisinin öğretilmesi açısından eksiklikleri vardır. Dil öğrencilerini ölçme/değerlendirmede zorluklar yaşanmaktadır. Öğretici ana dil ve ilgili dilde oldukça yetkin olmak zorundadır. Bu duruma uygun öğretici bulmak genellikle zor olmaktadır. Bahsi geçen yöntemin tek başına tercih edilmesi yetersiz bir dil öğretimi verilmesine neden olur ve müfredat olmadan dil dersini yürütmek her kurumda söz konusu olmamaktadır. Dolayısıyla bu yöntemin uygulama boyutu belirli problemleri içermektedir.

Telkin Yöntemi: Bu yöntem sınıfın içindeki iletişimin rahat bir zeminde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Telkin yöntemi ile öğrenmede, dil öğrenme yeteneğinin olup olmadığına bakılmaksızın herkesin başarı göstereceğine inanılır (Tosun, 2006).

Bahsi geçen yöntem ileri düzey konuşma yeterliliğinin çabucak edindirilmesini amaçlamaktadır. Öğrenme stratejisini dil öğrencilerinin kelimelerden oluşan uzun listelerin ezberlemesine dayandırılmakta ve dil öğrencilerine de bu tarz hedeflerin gözetmeleri gerektiğini telkin etmektedir (Tosun, 2006).

Metin için iki dil oluşturur, mana ise dillerin arasında yapılacak çeviri ile pekiştirilir. Öğrenilecek dilin öğretilmesinde ana dili kullanılmaktadır. Müzik eşliğinde ve dramatik şekilde metinler sunulurken seçilen metinlerde olumlu, hoş duygular oluşturacak şekilde yapılandırılmaktadır (Erdem ve diğ., 2015).

Bahsi geçen yöntemde diyalog öğretimleri önem taşımaktadır ve dil dersleri bu uygulama ile dinleyerek öğrenme yolu ile işlenmektedir. Diyalogların öğretilmesinde izlenecek yolu Demirel (1999) şu şekilde açıklamaktadır:

- Birinci aşama: Diyaloglar için gerekli açıklamaların yapılması ile okunur.
- İkinci aşama: Vurgulama ve tonlamalara dikkat edilerek diyaloglar, müzikler eşliğinde tekrarlanarak okunmalıdır. Gerekmesi halinde ana dil ile açıklama yapılmalıdır.
- Üçüncü aşama: Diyalog, dil öğrencilerine gözler kapatılarak müzikler eşliğinde dinletilmelidir. Dil öğrencilerinden diyalogları hatırlarında tutmaları istenmelidir.

Öğrencinin zihnine hedef dili müzik eşliğinde yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Ders ortamı düzeni iletişimin rahat yapılabilceği bir şekilde olmalıdır. Bu yöntemde müzikler en önemli ders materyalleri olarak kullanılmaktadır. Sınıf ortamının aydınlık, canlı renklerle bezenmiş ve mobilyalar ile döşeli olması gerekmektedir. Dil öğretimine dair olacak şekilde öğretici veya dil öğrencileri tablo, poster ve benzerlerini tasarlayabilmektedirler. Bu sayede çevresel öğrenmenin de gerçekleşmesi söz konusu olur. Bedensel aktiviteler yaptırarak dil öğrencilerinin rahatlaması sağlanabilir (Erdem ve diğ., 2015).

Bu yöntem herhangi bir dil yaklaşımı ve tekniğiyle alakalı değildir. Dil bilgisi konularında kuralların öğretilmesinde yer verilmektedir. Rol yapma, benzetim ve benzerleri gibi birçok duyu organının bir arada kullanılabileceği öğretim uygulamalarından yararlanıla bilinir. Tekrar ve ezberlerin sıkça kullanıldığı bir yöntem türüdür. Yöntemin en önemli avantajı rahat bir sınıf ortamında dil öğretimi yapılmasına imkân sağlamasıdır (Erdem ve diğ., 2015).

Görev Temelli Yöntem: Bu yöntemde dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesinin esas alındığı çağdaş bir dil öğretme yöntemidir (Memiş ve Erdem, 2013). Bahsi geçen yöntem hedef dilin iletişim bağıyla öğretilmesini temel almaktadır. Dolayısıyla süreç temelli dil öğretimi sonuç temelli dil öğretiminin önünde gelmektedir. Dil öğretimi programının günlük hayat ile uyumlu bir eğitsel çerçevede hazırlanması gerekmektedir (Erdem ve diğ., 2015).

Bu yöntemde hemen her konuya dair altı adet görev şekli bulunmaktadır: Listeleme, karşılaştırma, düzenleme-sıralama, problem çözme, proje ve üretim, kişisel deneyim paylaşımı (Doğan, 2012). Sıralanan aşamalarda gözlemlendiği üzere bu yöntem öğrencinin merkeze alındığı bir yaklaşımla işlerlik kazanmaktadır.

1.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Modeller

Dil bilgisinin öğretimin sürecinde geçmişten günümüze kadar birçok model kullanılmış ve geliştirilmiştir. Bu süreç içerisindeki modelleri üç temel grupta

toplanmak mümkündür. Bu guruplardan birincisi; dil bilgisi öğretiminin dil öğretimi derslerinden ayrı olduğu ve başlıca bir ders alanı olduğu guruptur. İkinci gurup; dil öğretimi dersleri içerisinde sık ve kısa uygulamalar ile dil bilgisinin öğretildiği guruptur. Üçüncü gurup ise dil sorunlarının çözülmesi için atölye çalışmalarının uygulanmasıdır (Güneş, 2013). Eski yöntemlerde çoğunlukla başlı başına bir ders olarak işlenen dil bilgisi öğretimi yapılandırıcı yaklaşımdan sonra dil öğretimi derslerinin içerisindeki farklı alıştırmalar ile öğretilmeye başlanmıştır.

Bir kısım dil bilgisi kural ve kavramları soyut olarak verilmektedir. Dil öğrencilerinin bu kural ve kavramları zihnine yerleştirebilmesi ve anlayabilmesi belli bir zaman diliminde gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi geniş bir zaman dilimine yayılarak verilmektedir. Bu doğrultuda tarihsel süreçte dil bilgisinin öğretilmesinde iki temel modelin kurgulandığı gözlemlenmektedir. Bu modeller aşağıda detayları ile incelenmektedir (Güneş, 2013).

1.1.3.1. Tümdengelim Modeli

Bu model tümden parçaya yol alan zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Bir düşünme şekli olarak zihin olgular ile yargılarda genel yargılardan özel ve tekil sonuçlara ulaşabilmektedir. Bu düşünce yapısı dil bilgisinin öğretilmesinde uzun yıllar boyu aynı şekilde kullanılmıştır.

Bahsi geçen modelde bir takım kural veya prensiplerden hareketle bir durum, olay veya örnekler açıklanabilmektedir.

Tümdengelim modellerinde doğruluğun değeri kesin olmak zorundadır. Çünkü tüm doğru olduğu takdirde parçalarında doğru olması gerekmektedir. Herhangi bir sorunsala çözümlenmek ve bir sürecim sonunu tanımlayabilmek için kullanılmaktadır. Dil öğrencisi ilk olarak dil ile ilgili kuralları öğrenmektedir. Dil ile ilgili kuralların öğrenilmesine başlandığında kurallar üzerinden hareketle özel durumların açıklanması, bir kuralın veya olayın sonuçlarına göre başlangıçtaki durumlar hakkında kararlar verilebilmektedir. Dil öğrencisinin ihtiyaçlarının belirlenmesi,

mantık dâhilindeki bir süreçte takip ederek düzenlenmesi ve bu duruma bağlı olarak içeriğin oluşturulması ilgili model için önemli olarak kabul edilmektedir.

1.1.3.2. Tümevarım Modeli

Bu model parçalardan tüme yol alan zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Bir düşünme şekli olarak zihin olgular ile ilgili tek tek yargılardan genel hareketlere ve sonuçlara ulaşabilmektedir. Tümevarım modellerinde doğruluğun değeri olasılık içerisinde. Bu düşünce yapısı dil bilgisinin öğretilmesinde uzun yıllar boyu aynı şekilde kullanılmıştır. Bahsi geçen modelde kısımlardan tüme doğru hareket edilmekte örneklerden, olaylardan ve özel durumlardan genel kural ve sonuçların elde edilmesi sağlanmaktadır.

Bu doğrultuda herhangi bir örneği farklı yönlerinden inceleyerek, gözlemleyerek, farklı örnekler ile karşılaştırarak, farklı ve benzer yönlerini araştırmaktadır. Sonrasında örneklerdeki ortak noktalar üzerinden eylemle genel kuralların kazanılması sağlanmaktadır. İlgili süreçler dil öğrencilerinde dil bilgisinin mantığını anlamaya ve bilimsel algılama yetilerinin geliştirilmesine imkân sağlamaktadır. Bahsi geçen modelde örnek üzerinden algılama ve somuttan soyuta yönlü hareket edilmektedir. Bahsi geçen modelde öğretilmesi hedeflenen dil öğelerinin seçilmesinde dil mantığıyla uyumlu bir biçimde basitten zora, kolaydan karmaşığa doğru sıralamalı işlemlerin önemli kabul etmektedir.

1.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi

Dil bilgisi tanımlaması genellikle gramer kelimesiyle yapılmaktadır. Latince “gramma” kelimesi; “harf ve işaret” anlamına gelirken “harflerin yazımı ve okunması sanatı” anlamına gelen “grammatica” sözcüğünden türediği bilinmektedir (Güneş, 2013). Bir başka tanıma göre dil bilgisi; bir dilin biçim, cümle ve ses durumunu inceleyen ve kurallarını belirleyen bilim olarak belirtilmektedir (TDK, 2019).

Her dilin, birbirinden farklı yönlerinin olduğu görülse de temelde bazı noktalarda ortak özellikler göstermektedirler. Bu özellikler dil bilgisi konusunda birbirine bağlanmaktadır. Bu nedenle dilin öğretilmesinde, dil bilgisi oldukça öneme sahiptir. Dil bilgisi, dil öğrencilerinin diğer dil becerilerindeki gelişimini dolaylı veya doğrudan etkilemektedir. Bu etki, somut olarak, yazma becerisinde kendini göstermektedir. Dil öğrencileri, dil bilgisine ve dile hâkimiyetleri oranınca yazma becerisinde başarılı olmaktadır (Güneş, 2013).

Dil bilgisi, dilleri belirli noktalarda ayıran veya birleştiren önemli bir unsurdur. Bu nedenle dil bilgisi, dil öğretiminde belli bir aşamadan sonra diğer beceriler kadar üstünde durulması gereken önemli bir beceri alanıdır. Çünkü belirli bir aşamadan sonra diğer dil becerilerinin daha üst düzeylere çıkması dil bilgisi ile sağlanabilmektedir. Kelimelerin seri ve doğru bir şekilde okunması da dil bilgisi öğretimi ile olmaktadır (Temizkan, 2014).

Yabancı dil öğreniminde dil bilgisi, dil öğrencilerinin, yazma, konuşma ve okuma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Ancak dil bilgisi kuralları ezber olarak değil uygulama şeklinde öğretilmelidir (Kavcar vd., 2016). Dil bilgisi, belli bir metnin okumasında ve üretilmesinde en önemli unsurdur. Bu nedenle dil öğrencilerine, dil bilgisi öğretilerek yazma ve okuma yetilerinin geliştirilmesi, dilin daha iyi kullanılmasını ve dil ile ilgili oluşabilecek problemlerin çözülmesinde imkân sağlayacaktır (Güneş, 2013).

Yabancı dil öğretiminde de dil bilgisi öğretiminin amaçları iyice anlaşılmalı ve bu amaçlara göre gerçekleştirilmelidir. Dil bilgisi bir dilin teorisi olarak düşünülebileceğini için yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olmaktadır (Dolunay, 2013). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde, dil bilgisi oldukça önemli bir konu olduğu için gerekmektedir. Bu nedenle yabancı dilin öğretilmesinde, dil bilgisi öğretimi belli bir aşamadan sonra mutlaka verilmesi gereken bir konudur.

1.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Avrupa ülkeleri kendi dillerinin öğretimi konusunda diğer ülkelere göre daha deneyimlidirler. Üst başlıklarda detaylıca incelenen teknik ve yöntemler Almanca, İngilizce ve Fransızca ve benzeri dillerin öğretilmesinde etkin bir şekilde kullanılmıştır. AB'ye üye ülkelerin Dil Biyografisi, Dil Pasaportu, Dil Dosyası ve benzeri uygulamalar ile yabancı dil öğretimini yaygınlaştırmayı, dil öğretiminde belli bir standart yakalamayı hedeflemektedirler.

Yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği cevabı, aranan bir tartışma konusudur. Sınırların neredeyse ortadan kalktığı Avrupa devletleri de ülkeler arası iş birliğini artırmak, dillerin kolay öğrenilmesini sağlamak, dil öğrenen ve öğretenlere kılavuz olmak, önyargı ve ayrımcılığı önlemek gibi olgulardan hareketle Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni (DİAOBM) geliştirmişlerdir (CEFR, 2013).

Avrupa Konseyi üye devletlerinin ve Türkiye'nin de kabul ettiği "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (DİAOBM) dil öğretiminde belli standartlar sağlamak, kazanılması gereken yetilerin nasıl geliştirilmesi gerektiği, ders programlarının ne şekilde uygulanacağını ve dil seviyeleri için gereken yetilerin nasıl kazanılması gerekliliğini tartışma ve belirlemek üzere tasarlanmıştır. Bu yönüyle Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni bir çatı niteliğine sahiptir.

"Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, AB ülkelerindeki yabancı dil öğretim müfredatını, programlarını, ders kitaplarını, sınavlarını ve bu uygulamaların ortak bir çatı altında geliştirilmesi süreçlerini kapsayan yol gösterici nitelikte bir çalışma olarak kabul edilmektedir" (CEFR, 2013).

DİAOBM, yalnızca genel dil basamaklarını değil, aynı zamanda dilin kullanılması ve yeterlilik sürecini sınıflandıran özel kategoriler de sunmaktadır. Bu da öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına cevap vermeye olanak tanır. Kişisel yeterlik ve öğrenim koşullarıyla bağdaşan öğrenim amaçlarını saptayıp farklı hedefleri ve kullanımları sağlayacak yetenekleri yaratır (TELC-MEB, 2013).

DİAOBM dil bilgisi, beceri kullanımı bakımlarından kapsamlı; bilginin anlaşılabilir ve ulaşılabilir olması açısından şeffaf ve tanımların çelişik olmaması açısından

tutarlıdır. Bunun yanında çok işlevli, esnek, açık, dinamik, kullanışlı, saplantısızdır (TELC-MEB, 2013).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni iki amaç doğrultusunda yazılmıştır:

İlk olarak dil öğrenenleri ve bu alanda çalışanları dil aracılığıyla iletişim kurarken hangi sebeplerle ne tür davranışlarda bulduklarını anlamaya, yeni bir dil öğrenmeye neden ihtiyaç duyduklarını ve bu süreci nasıl başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerine yönelik düşünmeye yönelten sorular üzerinde yoğunlaştırmayı amaçlar (TELC-MEB, 2013).

İkinci olarak ise dil öğrenimi ya da öğretimi alanında etkinlik gösterenlerin aralarında iletişim kurmalarını ve işbirliği sağlamalarını amaçlar. Bunları yaparken kesin ifadelerden ve emrivakilerden uzak durur. Son kararı kullanıcılara bırakır ve sadece tavsiye boyutunda kalır (TELC-MEB, 2013).

Bunların dışında DİAOBM, şu amaçları gerçekleştirmek için hazırlanmıştır:

- Programların yönergeleri, ders kitapları ve sınav ve benzerlerinin hazırlanması açısından bir temel oluşturmak,
- Çalışmaların sistemli bir şekilde yapılmasını, öğretmenlerin eşgüdüm içinde çalışmasını sağlamak,
- Ortak bir temele sahip olarak dil öğreten kurumların, öğretimde kullandıkları programların şeffaflığını artırmak ve çağdaş diller alanında uluslararası iş birliğinin oluşmasını sağlamak,
- Dil yeterliliklerini tanımlayarak çok dilliliği teşvik etmek amaçlanmaktadır (TELC-MEB, 2013).

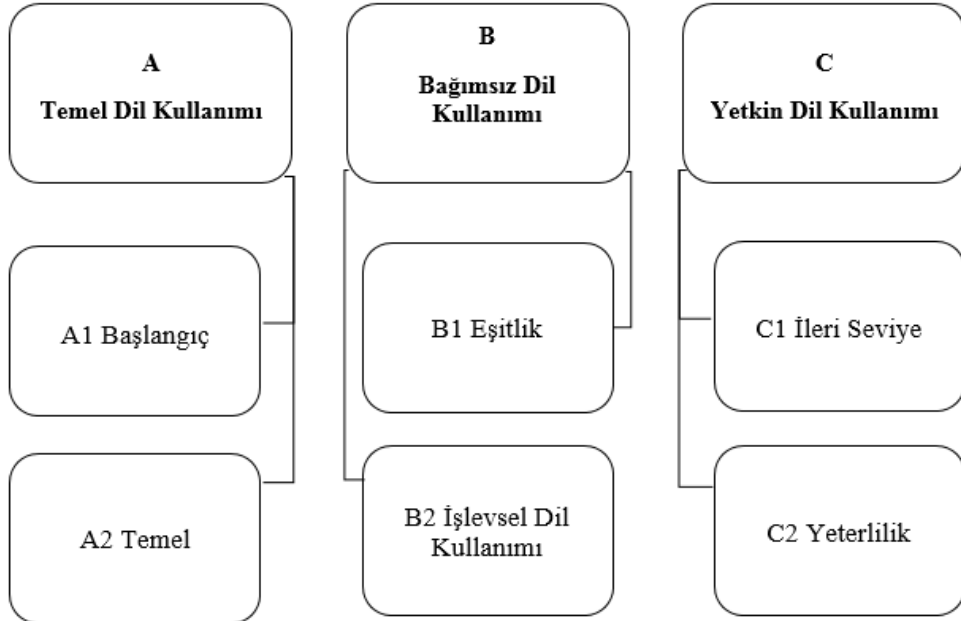
Avrupa Konseyi, söz konusu çerçevede bu temel hedefler doğrultusunda öğretim ve dil öğrenimini düzenlenmesi ile yükümlü olan herkesi, öğrencilerin ihtiyaç, öğrenim durumları, güdü ve imkânlarına yönelik, öğrenilen dilin neden öğrenilmek istendiği ve niçin kullanılacağı, bu kullanım amaçlarına uygun bir öğrenme sağlamak için neler yapılması gerektiğini belirtmektedir (TELC-MEB, 2013).

Ayrıca dil öğrenen bireylerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi değişkenler açısından hangi durumda oldukları, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, dil öğrenenlerin hangi çeşit envanterleri kullanabilme olanaklarının olduğu ve dil öğrenimine ne kadar süre ayırabilecekleri şeklindeki sorulara yanıt bularak çalışmalar yapmaya teşvik eder (TELC-MEB, 2013). Bu yönüyle belirlediği bilimsel kaynaklı ve her dil için uygulanabilir genel standartlar açısından DİAOBM'nin dil öğretim programı çalışmalarının temelinde yer alabileceğini söylemek mümkündür.

DİAOBM, teoriden çok uygulama esasını ilke edinmiştir. Öğrenim görenleri "sosyal aktör" konumunda gören bu yaklaşım sorumluluklarını fiilen uygulaması gereken bireyler şeklinde değerlendirir (TELC-MEB, 2013).

DİAOBM, hedef dil öğretim sürecinde belli seviyeler olması gerektiğini savunur. Üç genel, üç tane de özel olmak üzere altı kademeli bir seviyeden bahseder. Bu altı düzey saydam, faydalı ve önemlidir. Belirlenen bu seviyeler birer öneri niteliğindedir (TELC-MEB, 2013).

Aşağıda DİAOBM'de kullanılan bu altı basamaklı düzey verilmiştir (TELC-MEB, 2013).



Şekil 1. Öneriler Çerçevesi Ortak Öneri Düzeyleri

Şekil 1’den de anlaşıldığı üzere A düzeyi başlangıç ve temel olmak üzere iki ana basamaktan oluşmaktadır. Ancak öğrencinin dil seviyelerine göre belirtilen düzeyler detaylı olarak kategorilere ayrılabilir. İfade edilen dil düzeylerinde dil öğrencilerinden beceri boyutunda beklenenler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir (TELC-MEB, 2013).

Tablo 1: DİAOBM’ye Göre Dil Öğretiminde Temel Dil Kullanımı

TEMEL DİL KULLANIMI
A1
Somut ihtiyaçların yerine getirilmesi, belirli günlük ifadeler ve çok basit cümleler anlaşılmalı. Kendisini tanıtabilmeli ve başkalarını tanıştırebilmeli. Başkalarına kendi haklarında sorular yöneltebilmeli ve aynı manadaki soruları yanıtlayabilmeli. Muhatap olacağı kişiler anlaşılır ve yavaş bir şekilde konuşuyor ise veya konuşma esnasında yardımcı oluyorlar ise konuştuğu kişilerle basit yollar üzerinden anlaşabilmeli.
A2
Alakalı olduğu alanlarla ilgili cümleleri ve günlük hayatta sürekli kullanılan ifadeleri anlayabilmeli. Bilinen genel geçer kabul görmüş durumlarda, direk bilgi alışverişinin meydana geldiği durumlarda ve basit konuşmalarda kendini ifade edebilmeli. Geçmişini, eğitimini, çevresini ve direk ihtiyaçları ile bağlantılı olan durumları basit dilsel araçların yardımı ile anlatabilmeli.

Tablo 1’de görüldüğü üzere temel dil kullanımında A1 seviyesi en temel seviyedir. En yalın, en sade ve basit biçimde kendini tanıtmayı, öğrenciler bu seviyede öğrenirler. A2 seviyesi toplumsal statümüzdeki işlevleri yerine getirirken kullanılır. Daha ileri seviyelerde dil kullanımı için gerekli düzeyde belirlenen öğretim, öğrencinin algı düzeyine göre değişebilmektedir (TELC-MEB, 2013).

Tablo 2: A1-A2 Ortak Öneri Düzeyleri

	A1	A2
Anlama	Dinleme Kendim ile veya ailem ile ilgili ve benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim sözcüklerle çok basit tümcelerle ve yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilirim.	Tek tek tümceleri ve günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri, eğer benim için, örneğin, kişi ve aile, alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine ve benzeri gibi önemli şeylerle ilgili ise anlayabilirim. Kısa, açık ve basit mesajları ve duyuruları anlayabilirim.
	Okuma Örneğin, tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, kelimeleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs (tanıtım), yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.
Konuşma	Bir Konuşmaya Katılım Konuştuğum kişi yavaş ve tekrarlayarak konuşursa ya da bir başka ifade ile söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.	Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilirsem de genelde konuşmayı sürdürebilecek derecede anlayamıyorum.
	Bağlantılı Konuşma Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.	Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.
Yazma	Yazma Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.	Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.

Tablo 2’de görüldüğü üzere DİAOBM temel dil kullanımı düzeyindeki dil öğrencisinin hâkimiyetini, Anlama, Konuşma ve Yazma boyutunda tanımlamaktadır. Anlama boyutu dinleme ve okuma düzeylerinde tanımlanmaktadır. Konuşma boyutunu bir diyalog ve bağlantılı konuşma düzeyi olarak ele almaktadır. Yazma boyutunu düzeyini detayları ile belirtmektedir.

Belirlenen düzeyler dil öğrencisine yeterlilik düzeyini değerlendirmede yardımcı olmaktadır. Ancak DİAOBM belirlenen düzey için daha ayrıntılı bir değerlendirmenin öğretici tarafından yapılmasını vurgulamaktadır. Belli bir amaç

doğrultusunda öğrenilen dil için düzeyler içerisinde detaylı tanımlamalar ihtiyaca göre şekillendirilebilmektedir (TELC-MEB, 2013).

Tablo 3: DİAOBM'ye Göre Dil Öğretiminde Bağımsız Dil Kullanımı

BAĞIMSIZ DİL KULLANIMI
B1
Ölçülü ve anlaşılabilir bir dil konuşulduğunda, okul, iş ve sosyal etkinlikler gibi bilinen genel durumlar olduğunda, konuşulanların çerçevesini anlayabilmeli. Öğrenilen dilin ait olduğu ülkeye yapılan yolculuklarda sırasında karşılaşılan çoğu zorlukların üstesinden gelebilmeli. İlgi duyulan alanlarda ve bilinen konular söz konusu olduğunda kendini bağlantılı ve basit bir biçimde ifade edebilmeli. Yaşanan olayların ve deneyimleri hakkında bilgiler verebilmeli. Hayal, amaç, beklenti ve hedeflerini anlatılması, görüşlere ve kısa gerekçelere açıklamalar getirebilmeli.
B2
Somut ve soyut konuları içeren metinleri temel hatları ile kavrayabilmeli. Ayrıca kendi uzmanlığı olan konuşmaları da anlayabilmeli. Kendini anlak ve akıcı bir şekilde ifade edebilme. Hedef dili anadil olanlarla az bir çaba sarf ederek anlaşabilmeli. Geniş bir alanda kendini ayrıntılı ve belirgin bir biçimde ifade edebilmeli. Güncel bir durum hakkında görüşlerini belirtebilmeli ve çeşitli imkanların olumsuz veya olumlu yönlerinden bahsedebilmeli.

Tablo 2'de de görüldüğü üzere bağımsız dil kullanımda B1 ve B2 seviyeleri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde hali hazırda kullanılan içeriklerin niteliklerini tanımlamaktadır. Bağımsız dil kullanımda sosyal iletişimdeki tüm gerekliliğin sağlandığı görülmektedir. Dil öğrencisi kendi düzeyi için değerlendirme yapabilmektedir.

Tablo 4: DİAOBM'ye Göre Dil Öğretiminde Yetkin Dil Kullanımı

YETKİN DİL KULLANIMI
C1
Geniş çaplı, uzun ve iddialı metinler anlaşılabilir. Ayrıca ima yoluyla olan manaları da kavrayabilir. Sürekli kelime düşünme zorunluğu hissetmeden akıcı ve anlık bir dil ile ifade edebilir. Dili, mesleki ve sosyal yaşamda, öğretim ve eğitimde esnek ve etkili bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda fikirlerini ayrıntılı ve düzenli bir şekilde aktarabilir. Bu süreçte farklı dilsel araçların hedefe uygun bir biçimde kullanılması ile metinler birbirine bağlanabilir.
C2
Okunun ve duyulan her şey zorluk çekilmeden anlanabilmektedir. Birbirinden farklı sözlü ve yazılı kaynaklardan edinilen bilgiler özetlenebilir. Gerekece ve açıklamalara bağlantılı bir anlatım dili getirilebilir. Kendisini anlık, açıkça ve anlık olarak ifade edebilir. Çözülmesi zor olan durumlarda da incelikli anlam farklarını vurgulayabilmektedir.

Tablo 3'de de görüldüğü üzere yetkin dil kullanımında C1 ve C2 seviyelerini Trim, etkin yetenek ve bütüncül ustalık olarak ifade etmektedir.

Aynı zamanda DİAOBM, bu kazanımların dışında dil öğrencilerinden beklenenleri de şöyle sıralamaktadır:

- Dersteki her şeyi ve öğreticinin açıklamalarını düzenli olarak takip etmeleri ve yalnız soru sorulduğunda konuşmalarını,
- Öğretici ve dil öğrenenlerin öğrenme hedefleriyle ve yöntemleri hususunda uzlaşarak, akran değerlendirmesi ve çalışmasına katılım göstererek ve bu doğrultuda zaman geçtikçe bağımsızlaşarak etkin bir öğrenme sürecine dahil olmaları,
- Öğrenme sürecini öğretici envanterlerle kendi kendine de devam ettirmesi ve bu süreci değerlendirmesi,
- Birbirleri ile rekabet etmemeleri beklenmektedir (TELC-MEB, 2013).

Görüldüğü gibi Başvuru Metni, dil öğretimiyle ilgili pek çok şeyi açıklayarak öğretmenlere ve öğrencilere yol göstermektedir.

1.2.1. DİAOBM'de Dil Öğretimi Yaklaşımı

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, dil öğrenim ve öğretim yöntemlerinin kullanımıyla ilgili olarak tercihlerin yapılmadan önce bütün seçeneklerin tarafsız olarak masaya konulması, değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Yöntem tercihinde temel ölçütünü dil öğrenenlerin sosyal bağlamdaki gereksinimlerini karşılamada etkililik olarak belirlemiştir. Seçilecek yöntem öğrenenin bu ihtiyaçlarına karşılamada etkili bir çözüm sunacaksa kullanılabilir.

Öğrenen gereksiniminden hareketle belirlenen hedefler ve bu hedeflere ulaşmada kullanılacak etkili yöntemler gerek bu konularda gerekse kullanılacak materyal anlamında çeşitliliğin artmasını da beraberinde getirecektir (TELC-MEB, 2013).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, iletişimsel yaklaşımı benimsemekle birlikte eylem odaklı ve öğrenci merkezlidir. İyi bir iletişimin kurulabilmesi için tüm becerilerin aynı anda geliştirilmesi gerekliliği üzerine kurulmuştur. Ortak Başvuru Metninde dil politikalarının oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bunun için üç maddelik bir dil politikası ele alınmıştır (TELC-MEB, 2013).

Bu politikalar şunlardır:

- Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak bir kaynaktır. Bahsi geçen bu çeşitliliğin iletişimin önünde bir engel olmasının önüne geçip iki taraflı bir anlayış ve zenginleşme sürecine dönüştürebilmek için öğretim alanına önemli ölçüde çaba harcanmasına gerek vardır.
- Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve iş birliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı anadile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir ve bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.
- Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde, mevcut ilkelerindeki iş birliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak, Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma elde edilebileceklerdir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre öğretmen dil öğrencisi açısından ders ortamının önemli bir unsurudur. Öğretmenler dil öğrencilerinin gelecekte dili kullanacak olan bireyin veya geleceğin öğretmenlerinin rol modelleri olma yükünü taşımaktadır. Bu nedenle öğreticiler davranışlarının yetenek ve tutumlarını yansıttıklarının ve kendilerinin dil öğrencileri açısından, ders ortamının önemli bir unsurunu oluşturdukları bilincinde sahip olmalıdırlar.

Ayrıca çerçeve öğreticinin;

- Didaktik yeteneklerini
- Sınıf yönetimi ve kontrol yeteneklerini
- Derste araştırma yapma ve tecrübelerini sergileyebilme yeteneklerini
- Öğretim tarzlarını
- Sınama, değerlendirme ve ölçme alanlarındaki yetenek ve bilgilerini
- Sosyokültürel alandaki bilgilerini ve bu bilgileri aktarabilme yeteneklerini
- Kültürlerarası tutum ve yeteneklerini
- Edebiyata dair estetik değeri anlayabilme ve bu değeri dil öğrencisine aktarabilme yeteneklerini
- Farklı dil öğrencilerinin ve farklı yeteneklerin olduğu sınıflarda dil öğrencilerinin kendi kendine öğrenme sürecine yönlendirebilme yeteneğinin öğrenme sürecindeki önemi üzerine düşünme fırsatı sunar (TELC-MEB, 2013).

Öğretmen bağlamında Ortak Başvuru Metninin ortaya koyduğu bir başka soru da “Önemli yetenek ve özellikler en iyi şartlarda ne şekilde geliştirilebilir?” sorusudur. Öğretmenin bireysel ve ikili grup çalışmalarında ne yapması gerektiğine yönelik seçenekler de bu soruların devamında yer alır:

- Yalnız kontrol etmeli ve düzenin sağlanmasına katkıda bulunmalı.
- Çalışmaları kontrol edebilmek için sınıfın içinde dolaşmalı.

- Bir danışman olarak dil öğrencilerine bireysel olarak yardımcı olabilmeli.
- Dil öğrencilerinin bireysel öğrenmeye yönelik görüşlerini değerlendirebilen ve bu konuya yorum getirebilen bir gözlemci rolünü üstlenebilmeli.
- Danışmanlık ve kontrolün yanı sıra, dil öğrencilerinin etkinliklerini koordine edebilmeli (TELC-MEB, 2013).

Dil öğrenenlerin süreç içerisinde gerçekleştirebilecekleri etkinlik seçenekleri ise şu şekilde sunulmuştur:

- Her şeyi ve öğretmenin açıklamalarını disiplinli ve düzenli takip edip ve sadece onlara soru yöneltildiğinde konuşabilirler.
- Öğretici ve dil öğrenenlerin öğrenme hedefleriyle ve yöntemleri hususunda uzlaşarak, akran değerlendirmesi ve çalışmasına katılım göstererek ve bu doğrultuda zaman geçtikçe bağımsızlaşarak etkin bir öğrenme sürecine dâhil olmalılar
- Öğrenme sürecini öğretici envanterlerle kendi kendine de devam ettirmesi ve bu süreci değerlendirmelerini.
- Birbirleriyle rekabet edebilirler (TELC-MEB, 2013).

Modern araçların (CD ve DVD, bilgisayar vs.) hangisinin, nasıl ve ne zaman kullanılması gerektiğine yönelik şu seçenekler verilir:

- Hiçbiri,
- Sınıftaki bütün sunum ve alıştırmalar için,
- Dil, bilgisayar ve video laboratuvarlarındaki gibi,
- Bireysel olarak kendi kendine öğrenmek için,
- Grup çalışmalarına temel oluşturabilmek için,
- Okul, sınıf ve dil öğrencilerinin uluslararası bilgisayar ağlarında (TELC-MEB, 2013).

1.2.2. DİAOBM’de Dil Bilgisi Öğretiminin İşlevi ve Yeri

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin becerilerde iyi olması için dilin yapısına da hâkim olması gerekmektedir. Dil bilgisi konularının kavratılması hangi yolun izleneceği, konuların hangi sırayla ve nasıl verileceği de önemlidir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (DİAOBM), dil öğretimi ve öğreniminde eylem odaklı yaklaşımı benimsediği için iletişimsel yetiler ön plandadır. Bu bağlamda da süreç dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Dil bilgisi bu becerileri destekleyici niteliktedir. DİAOBM’de eğitim hedefi, çok dillilik ve çok kültürlülük olduğu için de dil öğrencilerinin her dilin dil yapısını detaylı olarak öğrenmeleri mümkün değildir (Tayşi ve Atalay, 2017).

Öğrencinin günlük iletişimi sağlayabilecek dil becerisine ulaşması yeterlidir. Bu yüzden dil bilgisi kurallarının teorik olarak öğretilmesinden ziyade dil bilgisinin becerilerle eş güdümlü olarak verilmesi esastır. Eylem odaklı yaklaşımda da zamirler, sıfatlar, tümleçler ve benzeri konular yerine bir durumu anlatmak, betimlemek gibi daha işlevsel konular temel alınır (Tayşi ve Atalay, 2017).

Bu yaklaşımda hedef dilin dilbilimsel yapısının en iyi iletişimsel süreç ile öğrenilebileceği görüşü vardır. Dilin kullanım özellikleri şekilsel özelliklerinden önce gelir. Buna bağlı olarak da sıralanma dil bilimsel yapıya göre değil işlev, içerik ve ilgi alanına göre belirlenmektedir (Güzel ve Barın, 2013).

DİAOBM’de (TELC-MEB, 2013: 110) dilbilimsel yeterlilikler aşağıdaki başlıklar altında sınıflandırılmaktadır:

- Sözlüksel Yeterlik,
- Dilbilgisel Yeterlik,
- Anlambilgisel Yeterlik,
- Sesbilimsel Yeterlik

Sözlüksel Yeterlik; dilbilgisel unsurlar ve kelimelerden oluşan bir dilin kelime dağarcığı bilgisiyle bu bilginin kullanılma becerisini kapsamaktadır. Kelime

dağarcığına dair etkenler, sabit kalıplar ve basit sözcüklerdir. Dilbilgisel öğeler de belli bir duruma ait sözcük çeşitleri olarak değerlendirilip aşağıdaki gibi örneklendirilmiştir (TELC-MEB, 2013):

- Belgisiz adıllar (bazı, birkaç, herkes, kimse, biraz)
- Gösterme adılları (bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar)
- Kişi adılları (ben, sen, o, biz, siz, onlar)
- Soru adılları (ne, kim, ne zaman, nereye, nerede, neden)
- İyelik adılları (benim, senin, onun, bizim, sizin, onların)
- İlgeçler (için, rağmen, ile, halde, karşın)
- Bağlaçlar (ve, ama, ancak, fakat, lakin, çünkü)

Dilbilgisel Yeterlik; hedef dilin dil bilgisi araçlarına dair bilgi ve bu bilgilerin kullanılma becerisi olarak tanımlanmıştır (TELC-MEB, 2013: 114). Her bir dilin dil bilgisi karmaşık olduğu için kesin ya da eksiksiz bir betimlemenin yapılmasının mümkün olmadığı belirtilmiştir. Ortak Başvuru Metninin amacı sözcüklerinin cümle oluşturmaları ile ilgili çeşitli kuram ve modelleri değerlendirmekten çok kullanıcıları bunlarda hangisini seçecekleri ve ilgili seçimin uygulamadan sonra hangi sonuçları doğuracağı noktasında bilgilendirmektir. Buna bağlı olarak da aşağıdaki dilbilgisel betimlemede sıklıkla kullanılan parametreler ve kategorilerden birkaçını örnek vermiştir.

- **Öğeler;** anlam birim, anlam birim- kökler ve ekler, sözcükler
- **Kategoriler;** sayı (tekil, çoğul), sayılabilir/sayılamaz (geçişli, geçişsiz), hal, cins (soyut, somut), etken/edilgen çatı
- **Sınıflar;** fiil çekimi, ad çekimi, açık kelime çeşitleri (isimler, fiiller, sıfatlar, zarflar), kapalı sözcük çeşitleri (haftanın günleri, aylar, ölçü birimleri)

- **Yapılar;** bileşik kelimeler ve karmaşık ifadeler, cümleler (ad cümleleri, eylem cümleleri), cümleler (basit cümle, bileşik cümle, sıralı cümle), cümlecikler (temel cümle, yan cümle, bağımsız cümlecik),
- **Süreçler (betimleyiciler);** ekleştirme, adlaştırma, değişme/değişik biçimlendirme, aktarım, ses değişimi, dönüşüm
- **İlişkiler;** uyum, yönetme, değer

Yukarıdaki konu dağılımları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı düzeylerde ele alınmaktadır. Konular kurallarla değil dildeki işlevsel boyutuyla anlatılmaktadır.

Dil bilgisine ait olarak görülen ek ve yapılar, bilgi düzeyi olarak değil, işlev düzeyi olacak bir yaklaşım ile ele alınmalıdır (Kurt, 2016). Söz gelişi Türkçedeki fiilimsileri yalnızca birer ek olarak almak ve örneklendirmek yeterli ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından pek de uygun değildir. Öğretim sürecinde özellikle sıfat-fiil ve zarf-fiillerin iki veya daha fazla cümleyi birleştirme işlevinden hareket edilmesi ve bu yapıların “cümle birleştirme” çalışmaları üzerinden öğretilmesi oldukça işlevsel bir yaklaşım olacaktır (Tayşi ve Atalay, 2017).

Fiilimsilerin diğer bir görevinin de “doğrudan anlatım” cümlelerini “dolaylı anlatım” cümlelerine dönüştürmedeki işlevi olduğu dikkate alınmalı ve bunlara yönelik çalışmaları içeren yazma etkinlikleri düzenlenmelidir. Fiilimsi yapılarının farklı kalıplar içerisinde kazandıkları özel anlamlar ise bütünlüklü yapılardan hareketle verilmelidir. Fiilimsiler anlatılırken aşağıdaki gibi cümle birleştirmeye yönelik uygulamalarla örneklendirilmesi işlevini kavramada kolaylık sağlar (Tayşi ve Atalay, 2017):

- Eve geldim. Kazağımı değiştirdim.
- Eve gelip kazağımı değiştirdim.

Dil bilgisi yapısına dair ilerlemeyi gösteren ve tüm diller için tercih edilebilecek bir düzey yapısı oluşturmak mümkün olmadığı için dilbilgisel doğruluk aşağıdaki gibi genel bir düzeyle anlatılmaktadır (TELC-MEB, 2013):

Tablo 5: Dilbilgisel Doğruluk

Düzye	Dilbilgisel Doğruluk
A1	Bir takım basit dil bilgisi yapılarını ve kalıp cümlelerinin dâhil olduğu sınırlı ezber olan bir kelime hazinesine sahiptir.
A2	Bir takım basit yapıların doğru şekilde kullanılabildiği ancak eylemlerde zamanların unutulması ya da karıştırılması söz konusudur. Eylem-özne bağlantısının kurulmasında sistematik ve temel yanlışların yapılması söz konusu olduğu hâlde genel manada ne söylenmek istediği anlaşılır. Genel kabul gören durumlarda doğru ve yeterli miktarda konuşma yapabilir ve anlaşılır. Anadilin tesiri anlaşılır olsa da genel manada dil bilgisine yeterli miktarda hâkimlik söz konusudur. Genel olarak daha önce tahmin edilebilen durumlarda genellikle tercih edilen basmakalıp deyim ve sözlere sahip bir kelime hazinesine sahiptir ve yeterli düzeyde doğru şekilde kullanabilir.
B1	Hedef dilin dil bilgisi kurallarına iyice hâkim olunmuştur. Nadiren düzeltilebilme imkânı olan hatalar veya dil sürçmeleri ve cümle yapılarında eksiklikler yapılabilir. Ancak yanlış anlaşılacak hatalar yapılmaz.
B2	Çok yüksek ölçüde dil bilgisine ve kurallara sadık kalınabilir. Ancak nadiren de olsa farkına varılmadan hatalar yapılabilir.
C1	Dikkatini dinleyici tepkilerine veya konuşmanın önceden planlanmasına vermek gibi başka durumlara yoğunlaşmak zorunda olursa da karmaşık dilsel araçların kullanımında dil bilgisinin hâkimiyeti korunur.
C2	

Tablo 4’de görüldüğü gibi konu bakımından bir öneri bulunmamaktadır. Genel yeterlilikler ifade edilmiştir. Hedef dilin kendi yapısına bağlı olarak öğretilcek konular öğreticiler tarafından belirlenerek uygulamalar hazırlanmalıdır.

Dil bilgisi yeterliği başlığı altında ele alınan konulardan biri de sözcüklerin içyapısıyla uğraşan anlambilim/biçimbilimdir. Sözcükler, kendilerinin sınıf oluşturduğu anlam birimlere ayrılır (Tayşi ve Atalay, 2017);

- Kökler
- Ekler (önekler, içekler, son ekler). Türkçede sözcük sonuna getirilen yapım ve çekim ekleri bulunur. Örneğin; yapım ekleri (-li, -siz, -lik, -ci, -men, -tı, -daş), çekim ekleri (-i, -e, -de, -den, -di, -miş, -se)

Sözcük yapımında aşağıdaki gibi bir sınıflandırma yapılmıştır (Tayşi ve Atalay, 2017):

- Basit sözcükler (sadece kök; beş, ev, akıl)
- Türemiş sözcükler (kök + ek; gözlük, gözlükçü)
- Bileşik sözcükler (birden fazla köklü olan; aslanagzı, hanımeli)

Anlambilim-biçimbilim, sözcük değişiminin diğer çeşitlerini de şu şekilde ele almaktadır (Tayşi ve Atalay, 2017):

- Ünlü değişimi
- Sessiz değişimi
- Düzensiz biçimler
- Değişik biçimlenme
- Biçimi değişmeyenler

Dil bilgisi yeterliliğinde değerlendirilen diğer başlık ise anlamsal/biçimsel sesbilimdir. Bu konu biçimbilimlerin sesbilgisine dair değişkenliğini ve biçimbilime dair sesbilgisi değişkenliğini ele almaktadır. Sözdizimi de bu başlık altında ele alınmış ve bir şeyin anlamını aktarmak için cümle oluşturma yeteneğinin iletişimsel yeterliğin temelini oluşturduğu belirtilmiştir (Tayşi ve Atalay, 2017).

DİAOBM’de bütün dillere göre genel bir başlıklandırma yoluna gidildiği için bazı kategoriler Türkçenin dil bilgisi yapısıyla örtüşmemektedir. Bu sınıflandırma temel alınarak her dilin kendi yapısına uygun olan konular belirlenmiştir. Türkçenin

yabancı dil olarak öğretiminde bu başlıktaki konular çoğunlukla temel düzeyde verilmektedir. DİAOBM’de dil bilgisi öğretiminde konular kural anlatımına bağlı yapım eki başlığı altında verilmeyip kullanım alanlarından hareketle öğretilmektedir (Tayşi ve Atalay, 2017).

Anlamsal (anlambilgisel) Yeterlik; dil öğrenenlerin anlamı düzenleme bilincinde olmaları ve bunları kontrol edebilme yeteneğini kapsamaktadır. Sözlüksel anlambilim kelimelerin anlamlarıyla ilgilenmektedir. Örneğin; ince anlam farklılığı (yan anlam), gönderim, genel kavramların gösterimi, sözcükler arası ilişkiler (eş anlamlılık/zıtanamlılık, alt anlamlılık, eş dizimlilik, parça/bütün ilişkileri, çeviri denkliği, bileşen analizi) sözcükler ile genel bağlam arasındaki ilişkileri kurar (TELC-MEB, 2013).

Dil bilgisel anlambilim, dil bilgisel kategorilerin, unsurların, süreç ve yapıların anlamlarını ele almaktadır. Bu kategorideki konular Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde özellikle anlama becerilerinde kelime öğretimi sürecinde ele alınmaktadır.

Ses Bilimsel Yeterlik; aşağıdaki verilen bilgiler ile ilintili olacak şekilde üretim ve algılamaya yönelik beceri ve bilgileri kapsamaktadır;

- Dilin ses birimleri ve bu birimlerin belirli bağlamlarda kullanılmasını
- Sesbirimlerini birbirinden ayırt eden sesbilgisel özelliklerini
- Sözcüklerin sesbilgisel oluşumunu
- Cümlelerin ses bilgisini
- Sesbilgisel indirgemeler (TELC-MEB, 2013: 118-119).

Ses bilgisel indirgemeler başlığındaki konuların çoğu A1 düzeyinde örneklerden hareketle verilmektedir.

1.3. Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitapları

Ders kitabı, çeşitli disiplinler ile ilgili bilgi ve konuları öğrenmek/öğretmek amacı ile hazırlanan, kolaydan zora doğru devam eden programlı ve sistemli metinler ile oluşturulan kitaplardır. Öğrenim süresinde öğrencinin kullandığı en önemli ders kaynağı ders kitabıdır (Arı, 2014). Eğitim yönünden kitap, bilgilerin doğrudan verildiği, kolay kullanım özelliğine sahip, kalıcı bilgi ulaşımı sağlayan ve ulaşılabilirliği kolay olan bir kaynaktır.

Kitapların Biçimsel Özelliği: Ders kitabının; kapağı, ağırlığı, kâğıt ve karton kalitesi, cildi, boyutu, kullanılabilirlik ve dayanıklılık özellikleriyle gerekli fiziksel niteliklere sahip olmasına (Arı, 2014) “kitapların biçim (sel) özelliği” denir.

Kitapların İçerik Özelliği: Ders kitaplarının; bölümler (tema/ünite) bölüm içi etkinlikler, kazanımlar, ölçme-değerlendirme basamakları, yazım noktalama, dil anlatım özellikleri ile sosyolojik yönünü kapsayan alanlarına “kitapların içerik özelliği” denir.

Ders kitabının içeriği; programın öğeleriyle paralel, öğretim programında verilen kitap hacimleriyle tutarlı, uygun zihinsel süreçlere göre, öğrenme ilkelerine göre; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru, bireyin gelişim özelliklerine uygun, ilişkili olduğu alan ve konularla bağlantılı olarak düzenlenmelidir (Kılıç ve Seven, 2011).

Yabancı Dil Öğrenimi: Kişinin ana dili haricindeki bir dili isteğe bağlı ya da mecburi bir biçimde bilinçli olarak öğrenmesi demektir (Barın, 2004). Kısaca kişinin ana dili haricindeki herhangi bir dili öğrenmesi durumudur.

Ders kitapları 1900’lü yıllardan beri dikkate alınan ve nasıl olması gerektiğiyle T.C. Millî Eğitim Bakanlığının toplantı gündeminde konuşulan birincil bir konudur. Nasıl ve kim tarafından yazılması gerektiği her zaman üzerine konuşulan başlıklar olmuştur (Tertemiz ve diğ., 2011).

Öğretim müfredatına uygun hazırlanan ders kitapları önemli bir öğrenim ve öğretim materyalidir (Kılıç ve Seven, 2011). Uzman ve bilirkişiler tarafından sunulmuş doğruluğu kabul görmüş bilgileri aktaran bir kaynaktır (Yalçın, 1994). Ders

kitaplarının eğitim ve öğretim kurumlarında tercih edilen en önemli kaynaklar oldukları uluslararası yapılan araştırmalarda da kanıtlanmıştır (Kılıç ve Seven, 2011). Ders kitapları içinde barındırdığı bilgiyle, öğrenime ve bunu teoriden uygulamaya geçirmemizde bize yol gösteren en önemli temel araçlardır (Güçlü, 2001).

Teknolojiye ilerleyen çağın gerekliliğiyle ortaya çıkmış diğer kaynaklara göre hâlâ kullanım seviyesi en yüksek araçlardır (Kolaç, 2003). Çağımızda en birincil başvuru kaynağıdır ve değişken olmayan bir materyal olma özelliğini gösterir (Kılıç ve Seven, 2011). Böylelikle ders kitapları oluşturulurken öğrenim göreceğ olan öğrenci profiline uygun kaynaklar oluşturulmalıdır (Karahana, 2015) Kitap seçiminin ehemmiyeti öğretmen ve öğrenci için öğrenim ve öğretim verimliliği açısından dikkate alınmalıdır (Duman ve Çakmak, 2011). Ders kitapları, dizaynından içeriğine, içeriğinden ulaşımına, ulaşımından kullanılabilirlik aşamasına kadar ehemmiyet taşıyan bir öğrenim ve öğretim materyali olup Türkçe öğretiminde önemli bir yer edinmiştir.

1.4. İlgili Araştırmalar

Bu alt bölümde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili yapılan ve bu araştırmanın konusuyla bağlantılı yerli ve yabancı akademik çalışmalara değinilmektedir.

Tan Elmas tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde boyut sıfatlarının birlikte kullanıldıkları adlarla sergiledikleri görünümlere yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmada “Yedi İklim Türkçe Öğretim Setini”, “Yeni Hitit Türkçe Öğretim Setini”, Türk öykü antolojisini, atasözlerini ve deyimler sözlüğünü örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sürecinde, boyut sıfatlarının isim birlikteliğiyle oluşan sözcük birleşimlerini tespit etmiştir. Araştırmada, boyut sıfatı ve isim birleşimiyle oluşan sözcük birlikteliklerinin sergiledikleri görünümler, yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi üzerinden ele alınmıştır.

Fathi tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada, Iraklı dil öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşı karşıya kaldıkları sorunlar tespit edilerek, çözüm önerileri sunulmak istenmiştir. Bu araştırmanın kapsamını, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Eskişehir Osmangazi TÖMER (ESOGÜ) ve Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde (ERSEM) Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki Iraklı dil öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmada Iraklı dil öğrencilerinin alfabe, telaffuz, dinleme, ses bilgisi, okutmanların hızlı konuşmaları, ekler ve fiilimsi gibi durumlarda daha çok sorun yaşadığını tespit etmiştir.

Kaya (Bayraktar) tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Türk masallarının kullanılması üzerine bir inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmada Pertev Naili Boratav'ın "Az Gittik Uz Gittik" isimli masal kitabında olan beş masal seçerek dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi bağlamında bazı etkinlikler hazırlayıp masalın, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde daha çok hangi nitelikleri yönünden kullanılabilceğini incelemiştir.

Işıkoğlu tarafından 2015 yılında yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavları madde yazımı açısından incelenmiştir. Yapılan araştırma kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi yeterlik sınavlarında en sık karşılaşılan hataları belirlemeye çalışılmıştır.

Uzun tarafından 2015 yılında yapılan çalışmada, yaratıcı yazma alıştırmalarının Çinli dil öğrencilerinin Türkçe yazma yetilerine etkisi incelenmiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen 12 Çinli öğrencinin yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmiştir.

Korkmaz tarafından 2014 yılında yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde birleşik zamanlı fiillerin öğretilmesi ve öğretilmesine yönelik alıştırma oluşturulması incelenmiştir. Yapılan çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde birleşik zamanlı fiillerin alana kaynaklık eden kitaplarda nasıl öğretildiğini ele alınmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında, Ankara TÖMER Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 2, 3, Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Dil bilgisi, Yunus

Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti, B2 Ders Kitabı, İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı B2 Ders Kitabı, Lale Türkçe Öğretim Seti, Lale Ders Kitabı ve İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A2 kaynakları incelenmiştir.

Arslantürk tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada, Türkçe sözcük gruplarının dil öğrencilerine Türkçe öğretimindeki yeri hakkında incelenmiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında kelime gruplarının Türkçe öğretimindeki yerini inceleyerek dil öğrencilerine Türkçenin öğretiminde tercih edilen ders kitaplarında kelime gruplarının öğretimini değerlendirmiştir. Bu kapsamda Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar için 1, 2 ve 3 kitaplarını incelemiştir.

Demirel tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen dil öğrencilerine kelimelerin öğretimi incelenmiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında Türkçe kelimelerin anlamsal bağıntılı, bir konu etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime grupları ile sunulmasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen dil öğrencilerine algısal kelime öğreniminde hangisinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 2012-2013 döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi ve Araştırmaları Merkezi'nde Türkçe öğrenen 21 dil öğrencisi ile oluşturulmuştur.

Bayezit tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı incelenmiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary adlı ders kitaplarını karşılaştırmalı bir çalışma yapmak amacıyla örneklem olarak seçip yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki strateji kullanımını incelenmiştir.

Onat tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilde çatı konusu incelenmiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında fiilde çatı konusunu ve çatının öğrenilmesini etkileyen ve çatıdan daha önce öğrenilmesi gereken konuları dilbilimcilerin verdikleri bilgiler doğrultusunda açıklayıp daha sonra konuların öğretimine ilişkin iki uygulama örneğini vermiştir. Bu uygulamalardan sonra konunun daha kalıcı öğrenimini sağlayacağı, öğrenilenlerin

uygulanabileceği etkinlikleri hazırlayarak etkinliklerde, Dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile dil bilgisi konusunun birlikte vermesini göz önünde bulundurmıştır. Çalışma kapsamında Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (TÖMER) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları'nda yer alan çatı konusu ve alıştırmaları ve örnekleri incelenmiştir.

Çil tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimleşmiş birleşik fiiller ve anlamca kaynaşmış birleşik fiiller konusu incelenmiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini ele alınmıştır. Ayrıca Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi'nin (TÖMER) kullandığı Yeni Hitit ders kitaplarındaki (Temel 1, Orta 2, Yüksek 3) alıştırmalarında yer alan anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiilleri tespit edip fiillerin kullanım biçimlerini detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Özdemir tarafından 2011 yılında yapılan çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde edatlar konusu incelenmiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında edatların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düzeylere uygun olup olmadığını değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışma kapsamında, Türkçe Öğrenelim, Turkofoni-Türkçe Öğren, TİKA-Orhun, Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe, Ankara Üniversitesi Yeni Hitit, Gökkuşluğu Serileri ve Türk Dünyası için Türkçe Alıştırma Kitapları ele alınmıştır.

Tunay tarafından 2010 yılında yapılan çalışmada, Avrupa Dil Çerçevesi'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına uygulanışı değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında Yeni Hitit Serisi kitaplarında bulunan metin altı sorularını dil bilimi ve bilgiyi işleme kuramı bağlamında incelemiştir.

Kayasandık tarafından (2018) yapılan çalışmada, Türkçe öğretimine kullanılan ders kitaplarının dilbilgisi öğretimi yöntemlerinin izlencesi çıkarılarak dil bilgisi öğretiminin yöntemlere uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Ankara Üniversitesi Yeni Hitit ders kitapları ADP'ye, öğrenen düzeyine, günlük hayata ve konular ile etkinlikler arasındaki uyumuna göre incelenmiştir.

Kayasandık'tan farklı olarak; Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı Seti ve Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti'nin dâhil edildiği bu araştırmada kitap setlerinin dil bilgisi öğretimine yer verme sıklığına, dil bilgisi öğretiminde etkinlik türlerine, dil bilgisi öğretiminde ölçme araçlarına ve dil bilgisi öğretiminin Eylem Odaklı yaklaşıma uygun olma durumu araştırılmıştır.

Doyumğaç tarafından (2017) yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını dil bilgisi açısından değerlendirerek, dil bilgisi konularının ünitelere göre dağılımını tespit etmeye ve dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe dil bilgisi kitapları ile Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarının A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri ile sınırlı tutulmuştur. Doyumğaç'tan farklı olarak; Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti'nin dâhil edildiği bu araştırmada kitap setlerinin A1 ve A2 düzeylerinde dil bilgisi öğretimine yer verme sıklığına, dil bilgisi öğretiminde etkinlik türlerine, dil bilgisi öğretiminde ölçme araçlarına ve dil bilgisi öğretiminin Eylem Odaklı yaklaşıma uygun olma durumu araştırılmıştır.

Kaya tarafından (2018) yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında dil bilgisi konularının öğretim sıralaması belirlenerek bu sıralamanın öğretmen görüşlerine göre uygunluğu tespit edilmeye çalışmıştır. Araştırma Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı A1, A2, B1, B2, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Temel, Orta, Yüksek Düzey ve Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1, A2, B1, B2, C1 düzeyleri ile sınırlı tutulmuştur. Kaya'dan farklı olarak; Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti'nin dâhil edildiği bu araştırmada kitap setlerinin dil bilgisi öğretimine yer verme sıklığına, dil bilgisi öğretiminde etkinlik türlerine, dil bilgisi öğretiminde ölçme araçlarına ve dil bilgisi öğretiminin Eylem Odaklı yaklaşıma uygun olma durumu araştırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada incelenen;

“*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti (İYİTDK), Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti (TYDK), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti (YHYİTDK), Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabı (YİTÖDK)*”

kitap setlerinden alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimine Yer Verilme Oranı

Araştırmanın birinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi öğretimine ne ölçüde yer verilmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Birinci alt probleme göre incelenen dört kitap setinin A1 ve A2 düzeyinde dil bilgisi öğretimine yer verilme oranları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimine Yer Verilme Oranı

KİTAP SETLERİ				
	İYİTDK	TYDK	YHYİTDK	YİTÖDK
DÜZEY			ORAN	
A1	% 19	% 22	%33,4	%20
A2	% 20	% 22		%20

Kaynak: İYİTDK, TYDK, YHYİTDK, YİTÖDK, 2019

Bu alt probleme göre incelenen kitap setlerinde dil bilgisi öğretimine yoğunluk olarak yer verilme oranları hesaplanmıştır. Tablo 6’da verilen dil bilgisi konularına ait oranlar *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti (İYİTDK)* ve *Türkçeye*

Yolculuk Ders Kitabı Seti (TYDK) için Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma bölümlerinin kitap setlerindeki Dil Bilgisi bölümlerine oranı ile hesaplanmıştır. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti (YHYİTDK)* için dil bilgisi öğretimine ayrılan etkinliklerin toplam etkinliklere oranı ile hesaplanmıştır. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti* için kitap sonundaki dil bilgisi desteği bölümü oranlamaya dâhil edilmemiştir. *Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabı (YİTÖDK)* için dil bilgisi öğretimine ayrılan etkinliklerin toplam etkinliklere oranı ile hesaplanmıştır.

“*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında*” dil bilgisi öğretimine yer verilme oranı %19’dur. Kitap seti belirli konular altında 12 farklı üniteden oluşmaktadır. A1-A2 ders kitaplarında her bir ünite 3 ayrı alt konuya bölünmüştür. Alt konular; ünite sayısı ve A-B-C harf kodu ile belirtilmiştir. Örneğin birinci ünite bulunan alt konular 1A, 1B, 1C şeklinde verilmiştir.

ÜNİTE ADI	KONU	OKUMA	
1. ÜNİTE sayfa 7-20	MERHABA	A. Tanışma, selamlaşma, dilekler B. Alfabe C. Bu ne? O kim?	A. Tanışma C. Sınıf

Kaynak: İYİTDK, 2019: 4

Şekil 2: İYİTDK Ünitelerin Veriliş Yapısı

Şekil 2’de görüldüğü gibi kitap setinde her ünite üç alt konuya bölünerek verilmiştir. Ünitelerin başında, ilgili üniteye öğretilecek hedeflenen beceri, dil bilgisi ve kelime grupları verilmiştir. Kitap setindeki tüm ünitelerde bulunan alt konular içerisinde “*Hazırlık Çalışmaları, Okuma, Ya Siz, Dil bilgisi, Dinleme, Konuşma ve Yazma*” gibi bölüm başlıkları bulunmaktadır. İki kitaptaki her üniteye farklı bir dil bilgisi konusunun öğretimine yer verildiği gözlemlenmiştir.

Aşağıda A-1 ve A-2 kitap setlerinin birinci ünitelerinde dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığına ilişkin görseller sunulmuştur.

DİL BİLGİSİ

Bu - Şu - O (This - That) / Kim? - Ne? (Who? - What?)

Bu masa. → Yakın → 
Şu masa. → Uzak → 
O masa. → Çok uzak → 

Örnek:

 Bu ne(dir)?
Bu dolap(tr).

 Bu kim(dir)?
Bu öğretmen(dir).

3 Örneklerdeki gibi cümleler oluşturalım.

 ?
 ?
 ?
 ?
 ?
 ?
 ?

Kaynak: İYİTDK A-1, 2019: 15

Şekil 3: İYİTDK A-1 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel

DİL BİLGİSİ

Sıfat Yapım Ekleri (Adjective Making Suffixes): -li / -siz

isim + -li -li eki, sadece isimlerden sonra gelir. Eklendiği ismi sıfat yapar.
These suffixes come only after nouns, and change nouns into adjective.

Örnek:

Bu makarna çok tuzlu.
Annem çok güzel üzümlü kurabiye yapıyor.
Yusuf çok dikkatli bir öğrenci.
Sakallı adam traş oluyor.
Pazar günü Bursalı bir arkadaşım geliyor.

isim + -siz -siz eki, sadece isimlerden sonra gelir. "-li" ekinin olumsuzudur, genel olarak "yokluk" anlamı veren sıfatlar yapar.
This suffix comes only after nouns. This is the negative form of suffix '-li'. Generally, this suffix is used to indicate absence.

Kaynak: İYİTDK A-2, 2019: 17

Şekil 4: İYİTDK A-2 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel

Şekil 3 ve Şekil 4'e göre ünitelerde bulunan her alt konuda "Dil Bilgisi" başlığı altında dil bilgisi öğretimine yer verilmiştir. Alt konular yedi başlığa bölünerek

işlenmiştir. Ayrıca Şekil 3’teki gibi okuma, yazma etkinlikleri içerisinde dil bilgisi öğretimine yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında” ayrıca dil bilgisi konularının İngilizce açıklamasına da yer verildiği görülmektedir.

“Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Setinde” dil bilgisi öğretimine yer verilme oranı %22’dir. Kitap seti belirli konular altında 8 farklı üniteden oluşmaktadır. A1-A2 ders kitaplarında her üniteye iki tematik alt konu verilmiştir. Alt konular A-B harf kodu ile belirtilmiştir. Aşağıda kitap setinde ünitelerin veriliş yapısına örnek görsel sunulmuştur.

1. ÜNİTE HAYDİ TANIŞALIM 18-32	1. KONU MERHABA! NASILSIN?	Günaydın! İyi günler! Hoş geldiniz!		Haydi Tanışalım!	Haydi Tanışalım!	Haydi Tanışalım!
	2. KONU NERELİSİN?	Nerelisin? Haydi Tanışalım!	Şahıs Zamirleri	Kendimizi Tanıtalım	Ülkeler- Milliyetler- Diller	Öğrenci Kimlik Kartı

Kaynak: TYDK, 2019: 6

Şekil 5: TYDK Ünitelerin Veriliş Yapısı

Şekil 5’e göre alt konular “A Merhaba! Nasılsın? B Nerelisin?” şeklinde belirtilmiştir. A1 ders kitabının başlangıcında verilen “Temel Bilgiler” bölümünde Türkçe alfabe, sayılar, renkler vb. gibi temel konular arasında temel dil bilgisi öğretimine de yer verilmiştir.

Ünite başlarında, tematik konu başlığı altında öğretilmesi hedeflenen beceri ve dil bilgisi kuralları verilmiştir. Her üniteye bulunan iki tematik alt konu içerisinde “Okuma, Konuşma, Dinleme, Yazma, Dil bilgisi” gibi bölümler bulunmaktadır.

A1 kitap setindeki birinci ünitenin birinci alt konusunda ve yedinci ünitenin ikinci alt konusunda farklı bir dil bilgisi öğretimi verilmezken diğer bütün ünitelerde farklı bir

dil bilgisi öğretimine yer verilmiştir. Kitap setinin dil bilgisi konuları aşağıda örneklendirilmiştir.

C. DİL BİLGİSİ

3. Okuyalım, öğrenelim.



Nerelisin?

Suriyeliyim.	Suriye	Suriye+li	Suriye+li+(y)im	e/i	+li
Portekizliyim.	Portekiz	Portekiz+ li	Portekiz+li+(y)im		
İranlıyım.	İran	İran+lı	İran+lı+(y)ım	a/ı	+lı
Mısırlıyım.	Mısır	Mısır+lı	Mısır+lı+(y)ım		
Ekvadorluyum.	Ekvador	Ekvador+lu	Ekvador+lu(y)um	o/u	+lu
Kamerunluyum	Kamerun	Kamerun+lu	Kamerun+lu(y)um		
Ürdünlüyüm.	Ürdün	Ürdün+lü	Ürdün+lü(y)üm	ö/ü	+lü
Bakülyüm.	Bakü	Bakü+lü	Bakü+lü(y)üm		

Kaynak: TYDK A-1, 2019: 25

Şekil 6: TYDK A-1 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel

C. DİL BİLGİSİ

3. Okuyalım, öğrenelim.



-DAn beri
-Dir

DIKKAT:

Kesin bir tarih yok: Kesin bir tarih var:
"-Dir" ✓ "-Dir" X
"-DAn beri" ✓ "-DAn beri" ✓

Kaynak: TYDK A-2, 2019: 22

Şekil 7: TYDK A-2 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel

Şekil 6 ile Şekil 7’den görüldüğü üzere öğretilen dil bilgisi yapıları koyu harfle belirtilmiştir. Öğrencilere bu şekilde sezdirilmeye çalışılmıştır. Verilen etkinlikteki renklendirmeler ile öğrencinin dikkatini çekmek amaçlanmıştır.

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (YHYİTDK) setinde” dil bilgisi öğretimine yer verilme oranı %33’tür. Kitap seti dil bilgisi öğretimini belirli bir başlık altında tasnif ederek vermemiştir. Bununla birlikte kitabın İçindekiler bölümünde Dil Bilgisi konuları ayrıntılı biçimde gösterilmiştir. Kitapta her ünite dil bilgisi konuları tablolar hâlinde gösterilmiş ve bu konulara uygun etkinliklere yer verilmiştir. Dil Bilgisi konuları belirli bir sıra içinde ve yoğun bir biçimde doğrusal bir yapı ile verilmiştir. Sette okuma, dinleme gibi başlıklara ayrılmış bir ünite yapısı bulunmamaktadır. Bu kitap, Türkçe öğretim kitapları gibi A1-A2 olmak üzere iki ders kitabı şeklinde değil, birinci setinde A düzeyi tek bir kitapla sunulmuştur. Yüzdelik oranın diğer kitap setlerine göre daha fazla çıkması bu sebebe istinat edilebilir. Kitap seti 12 ayrı üniteye ayrılmıştır. Her ünite üç alt başlığa bölünerek verilmiştir.



1. ÜNİTE

MERHABA

1.1 Tanışma

1.2 Ne? Kim? Neresi?

KOŞAÇ TÜMCEİ (haber kipi)

SIRALAMA *-İlnci*

KOŞAÇ TÜMCEİ (haber kipi devamı) *-lyim, -sın, -, -lyiz, -lsiniz, -lEr*

1.3 Ne Var? Ne Yok?

VAROLUŞ TÜMCEİ (haber kipi) *var, yok*

Kaynak: YHYİTDK, 2019: 4

Şekil 8: YHYİTDK Ünitelerin Veriliş Yapısı

Şekil 8’de görüldüğü gibi üniteler 1.1, 1.2 ve 1.3 şeklinde tasarlanmıştır. Her ünite, farklı bir sınıf içi grup çalışması şeklinde tasarlanmış ve “Karşılıklı Konuşma” etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Ders kitabının sonunda dil bilgisel yapılar hakkında ayrıca ayrıntılı açıklama ve örneklere yer veren 20 sayfalık bir “DİL BİLGİSİ DESTEĞİ” kısmı hazırlanmıştır. Bu destek bölümünde geçen dil bilgisi terimleri hakkında çift dilli bir (Tr-İng) dizin de hazırlanmıştır. Kitap setinin dil bilgisi konuları aşağıda örneklendirilmiştir.

VAROLUŞ TUMCESİ (haber kipi)						var, yok
Ad	Ek	Ad	+	—	?	Örnekler
masa	-da	ne	var	yok	mı	<i>Dolapta yemek var mı?</i>
oda	-de	kim			mu	<i>Masada ne var?</i>
market	-ta	yemek				<i>Odada kim yok?</i>
dolap	-te	süt				<i>Markette süt değil.</i>

Kaynak: YHYİTDK, 2019: 17

Şekil 9: YHYİTDK 1-Temel, Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel

ŞİMDİKİ ZAMAN (genel)						-liyor
Adıl	Eylem	—	Zaman Eki	?	Kişi Eki	Örnekler
ben	yürü	-mı	-yor	mu	-yum	<i>Ben geliyorum.</i>
sen	uyu	-mi	-yor		-sun	<i>Sen yürümüyorsun.</i>
o	al	-mu	-iyor		—	<i>Biz gülüyor muyuz?</i>
biz	gel	-mü	-uyor		-uz/-yuz	<i>Biz almıyor muyuz?</i>
siz	gül		-üyor		-sunuz	<i>Siz uyuyorsunuz.</i>
onlar	git				(-lar)	<i>Onlar gitiyorlar.</i>

Kaynak: YHYİTDK, 2019: 21

Şekil 10: YHYİTDK 1-Temel, Ünite 2 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel

Şekil 10 ve Şekil 11’de görüldüğü gibi öğretilen dil bilgisi yapıları renkli harfle belirtilmiştir. Öğrencilere bu şekilde sezdirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca verilen etkinliklerdeki örnekler farklı renkler ile belirtilerek öğrencinin dikkati çekilmeye çalışılmıştır.

“*Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabı (YİTÖDK)*” dil bilgisi öğretimine yer verilme oranı %20’dir. Kitap seti dil bilgisi öğretimini belirli bir başlık altında tasnif ederek vermemiştir. Dil bilgisi konuları üniteler içerisine dağıtılarak karmaşık bir yapıyla verildiği gözlemlenmiştir. Kitap setinde İçindekiler bölümünde ayrıca Dil Bilgisi başlığı altında ünitelere göre dil bilgisi konuları ifade edilmiştir. Belirlenmiş konular çerçevesinde A1-A2 seviyesinin her iki setinde sekiz ayrı ünite bulunmaktadır.

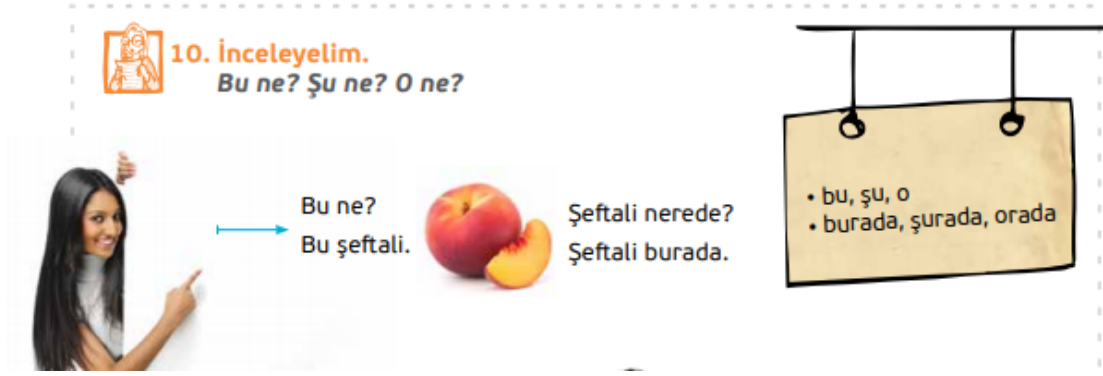
Ünite başlarında, tematik konu başlığı altında öğretilmesi hedeflenen beceri ve dil bilgisi kuralları verilmiştir. Her ünite de bulunan üç tematik alt konu içerisinde “*Okuma, Konuşma, Dinleme, Yazma, Dil bilgisi*” gibi bölümler başlıklar altında tasnifli bir yapıda bulunmamaktadır. Bununla birlikte kitap setinde dört temel dil becerisi her ünite de belirli bir sıralama çerçevesinde bütüncül bir yaklaşımla işlenmiştir. Beceriler ise simgelerle gösterilmiştir.

1 ZAMAN MEKÂN	Zaman - Mekân	9-28	Dil Bilgisi
	A) Geçmiş, Şimdi, Gelecek	10	• Belirsiz Geçmiş Zaman (-miş)
	B) Zaman Planlaması	17	• -DAn önce • -DAn sonra
	C) Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar	21	• -mAdAn önce • -DiktAn sonra

Kaynak: YİTDÖK, 2019: 5

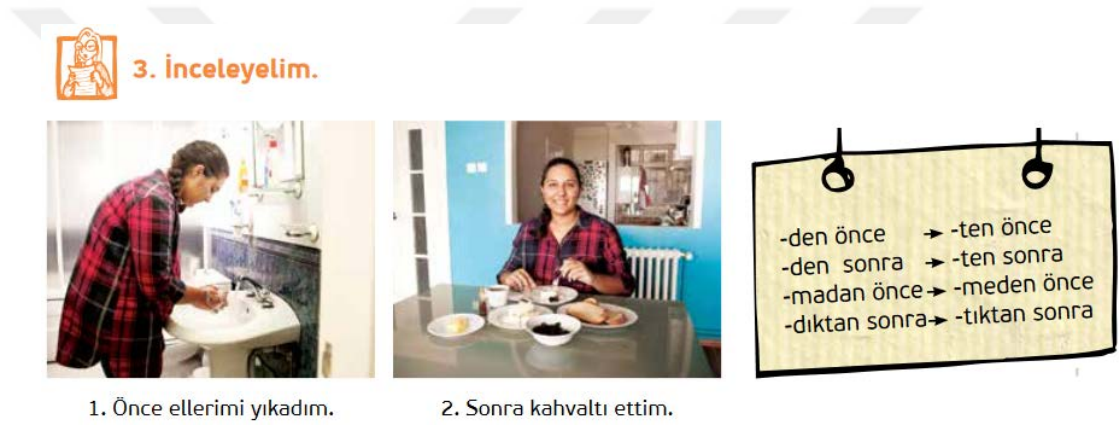
Şekil 11: YİTÖDK Ünitelerin Veriliş Yapısı

Şekil 11’de görüldüğü gibi üniteler “Zaman Mekân” isimli başlıklar ile üç tematik alt konu olarak verilmiştir. Alt konularda etkinlikler sayı sırasıyla verilmiştir. A1 kitabının sekizinci bölümünde dil bilgisi öğretiminde yeni bir konu işlenmemiş genel tekrar yapılmıştır. Kitap setinin dil bilgisi konuları aşağıda örneklendirilmiştir.



Kaynak: YITÖDK, 2019: 14

Şekil 12: YITÖDK A-1 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel



Kaynak: YITÖDK, 2019: 11

Şekil 13: YITÖDK A-2 Ünite 1 Dil Bilgisi Öğretimine Örnek Görsel

Şekil 12 ve Şekil 13’de görüldüğü gibi kitap setinde dil bilgisi öğretimi etkinlikler içerisine yerleştirilerek verilmiştir. Kitap setinde dil bilgisi öğretimi görseller ve boşluk doldurma etkinlikleri ile öğrenciye sevdirmeye çalışılmıştır. Dil bilgisi konuları ise küçük bilgi kutucukları içinde formüle edilerek gösterilmiştir. Dil bilgisi öğretimi işlenirken ilgili ek veya sözcükler verilip bu ek ve sözcükler, görsellerden hareketle değişik cümleler içerisinde kullanılmıştır. Takip eden sayı sıralı etkinlikler de verilmek istenen dil bilgisi konuları bağlamında hazırlandığı gözlemlenmiştir.

2.2. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Etkinliklerinin Çeşitleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi etkinliklerinin tür/çeşit olarak dağılımı nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme göre incelenen kitap setlerindeki tüm etkinlik türleri incelendikten sonra dil bilgisi öğretimine yönelik olan etkinliklerin sıklıkları kaydedilmiştir. Toplamda 14 farklı çeşit etkinlik türü olduğu gözlemlenmiştir. İkinci alt probleme göre incelenen dört kitap setinde dil bilgisi öğretimine yönelik verilen etkinliklerin tür/çeşitleri ve dağılım sıklıkları sayısı aşağıda Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Etkinliklerinin Çeşitleri

Etkinlik Türlerinin Dağılımı	Yedi İklim Kitap Seti	Yeni Hitit Kitabı	İstanbul Yabancılar İçin Kitap Seti	Türkçeye Yolculuk Kitap Seti
	Durum	Durum	Durum	Durum
Açık Uçlu Sorular	5	10	26	10
Boşluk Doldurma	17	83	107	68
Çoktan Seçmeli Sorular	18	9	5	37
Dinleme-Anlama	11	19	38	34
Doğru/Yanlış	18	23	22	38
Eşleştirme	27	17	25	47
Evet/Hayır	1	2	2	3
Okuma-Anlama	14	15	12	65
Kendini Değerlendirme	32	-	59	46
Sıralama	7	10	12	10
Var/Yok	4	5	1	2
Yazma Alıştırmaları	29	31	80	90
Sınıfta Konuşma	18	17	39	60
Oyun/Bulmaca	3	2	17	-
Toplam	204	243	445	510

Kaynak: İYİTDK, TYDK, YHYİTDK, YİTÖDK, 2019

Tablo 7’de görüldüğü gibi incelenen dört kitap setinde de etkinliklere birden çok çeşitte yer verilmiştir. İncelenen kitap setlerinin tamamında dil bilgisi öğretimine

yönelik etkinlikler verilmiştir. Kitap setlerinde işlenen konu ve bölümlerin içerisinde ve ünite sonlarında olmak üzere dil bilgisi etkinlikleri bulunmaktadır. Tabloda verilen etkinlik çeşitleri içerisindeki “Dinleme-Anlama”, “Okuma-Anlama” ve “Sınıfta Konuşma” rakamları yalnız dil bilgisi öğretimi yapılan etkinliklere aittir.

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Setinde” dil bilgisi öğretimine yönelik etkinliklerde 14 farklı çeşit etkinlik türü kullanılmıştır. Kitap setinde bulunan her ünite içerisinde dil bilgisi öğretimine ilişkin en çok kullanılan etkinlik türü boşluk doldurma etkinlikleridir. Sırasıyla yazma alıştırmaları, kendini değerlendirme ve konuşma etkinlikleri dil bilgisi öğretiminde en çok tercih edilen etkinlik türleri arasında bulunmaktadır.

Ayrıca her ünite sonunda “Kültürden Kültüre, Sınıf Dili, Eğlenelim Öğrenelim, Neler Öğrendik” isimli etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler ile dil bilgisi öğretimi pekiştirilmek istenmiştir. Aşağıdaki şekillerde (Şekil 14, 15, 16, 17) kitap setlerinin (A1-A2) birinci ünitelerinde bulunan, dil bilgisi öğretimine yönelik boşluk doldurma, bulmaca, yazma alıştırmaları ve kendini değerlendirme etkinlik çeşitlerine örnek görseller sunulmuştur.

5 Aşağıdaki kelimeleri çoğul yapalım.

defter....	erkek....	ev....	oda.....	park.....	orman....	kadın....
elbise...	öğrenci....	film.....	ekmek....	otel...	kira....	lokanta...
banka...	sorun....	balık...	bulaşık...	numara...	çamaşır....	paket...
bilet....	büro....	eczane...	kahve...	sandalye...	piyano...	patates....

Soru eki (mI) (Yes /No Questions)

a, ı	→	mi?
e, i	→	mi?
o, u	→	mu?
ö, ü	→	mü?

Soru: mı, mi, mu, mü?

Cevap: Evet,

Hayır, değil.

Kaynak: İYİTDK/A-1, 2019: 16

Şekil 14: İYİTDK Dil Bilgisi Boşluk Doldurma Etkinlikleri Örnek Görsel

EĞLENELİM ÖĞRENELİM

Aşağıdaki kelimeleri tablodan bulalım ve işaretleyelim.

merhaba - iyi - bu - şu - o - kim - ne - kalem - masa

B	U	M	K	M	O	K	L	Ö
U	Ş	İ	İ	N	E	A	M	J
M	İ	K	M	U	Ş	L	A	İ
Ş	K	İ	E	B	U	E	S	Y
K	İ	M	N	U	Ş	M	A	İ
S	F	M	E	R	H	A	B	A

Kaynak: İYİTDK/A-1, 2019: 19

Şekil 15: İYİTDK Dil Bilgisi Oyun/Bulmaca Etkinlikleri Örnek Görsel

Şekil 14 ve Şekil 15’de görüldüğü üzere A1 çalışma kitabı ünitelerinin içerisinde verilen boşluk doldurma etkinlikleri gibi ünite sonlarında verilen eğlenelim öğrenelim isimli bulmaca etkinlikleri bulunmaktadır. Örnekteki bulmaca etkinliğinde işaret sıfatlarının öğretimi pekiştirilmek istenmiştir.

7 Aşağıdaki zaman zarflarını kullanalım ve cümleleri gelecek zamanla tekrar yazalım.

gelecek hafta yarın sonra gelecek yıl sonraki gün

1. Kerem dün toplantıya katıldı.
.....
2. Geçen hafta Eda ile Seda alışveriş merkezine gittiler.
.....
3. Serkan İngiltere’den geldi ve şimdi Ankara’ya gidiyor.
.....
4. Hafta sonları parkta koşuyor musun?
.....
5. Dün sen Kerem’le görüşmedin mi?
.....

Kaynak: İYİTDK/A2, 2019: 40

Şekil 16: İYİTDK Dil Bilgisi Yazma Etkinlikleri Örnek Görsel

Şekil 16’da görüldüğü üzere yazma etkinliğinde zaman zarflarının kullanımı öğretilmeye çalışılmıştır.

NELER ÖĞRENDİK?

Aşağıdaki boşluklar için en uygun seçeneği işaretleyelim.

1. Lütfen çimlere! a. basalım b. bas c. basmayın ç. bassın	5. Bu akşam seninle özel görüşmek istiyorum.? a. Buluşalım mı b. Girelim mi c. Dönelim mi ç. Oynayalım mı
2. “Bir fındık çok faydalı.” diyorlar. a. bardak b. kadeh c. avuç ç. kilo	6. Ev değilim, bekârim. a. -li b. -siz c. -lik ç. -le
3. Haydi dans! a. anlat b. edelim c. geelim ç. yapalım	7. Domatesleri küp küp a. karıştırın b. çırpın c. haşlayın ç. doğrayın
4. Hapşuuuuu!! a. Çok yaşa b. Gözün aydın c. Güle güle kullan ç. Hayırlı olsun	8. Yarın hava parça bulut..... a. -sız / -suz b. -lı / -lu c. -lık / -luk ç. -sız / -lu

Kaynak: İYİTDK/A2, 2019: 21

Şekil 17: İYİTDK Dil Bilgisi Kendini Değerlendirme Etkinlikleri Örnek Görsel

Şekil 17’de görüldüğü üzere ünite sonunda kendini değerlendirme etkinliğinde, çoktan seçmeli soru çalışması verilerek ünite içerisinde verilen dil bilgisi konuları pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Genel olarak değerlendirdiğimizde Şekil 16 ve Şekil 17’de görüldüğü üzere A2 çalışma kitabı ünitelerinin içerisinde verilen boşluk doldurma etkinlikleri gibi ünite sonlarında da verilen neler öğrendik etkinliklerinde dil bilgisi öğretimine yönelik sorulara yer verilmiştir.

“*Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Setinde*” dil bilgisi öğretimine yönelik etkinliklerde 13 farklı çeşit etkinlik türü kullanılmıştır. Kitap setinde bulunan her ünite içerisinde dil bilgisi öğretimine ilişkin en çok kullanılan etkinlik türü yazma etkinlikleridir. Sırasıyla boşluk doldurma, okuma anlama etkinlikleri ve konuşma

etkinlikleri dil bilgisi öğretiminde en çok tercih edilen etkinlik türleri arasında bulunmaktadır.

Her dört ünite sonunda verilen “Kendimi Değerlendiriyorum” testlerinde istenen yazma alıştırmaları, eşleştirme etkinlikleri, çoktan seçmeli etkinliklere yer verilmiştir. Aşağıdaki şekillerde kitap setlerinin (A1-A2) birinci ünitelerinde bulunan, dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlik çeşitlerinden seçilen dört tanesi verilmiştir.

C. DİL BİLGİSİ

3. Okuyalım, öğrenelim.

Nerelisin?

Suriyeliyim.	Suriye	Suriye+li	Suriye+li+(y)im	e/i	+li
Portekizliyim.	Portekiz	Portekiz+ li	Portekiz+li+(y)im		
İranlıyım.	İran	İran+lı	İran+lı+(y)im	a/ı	+lı
Mısırlıyım.	Mısır	Mısır+lı	Mısır+lı+(y)im		
Ekvadorluyum.	Ekvador	Ekvador+lu	Ekvador+lu(y)um	o/u	+lu
Kamerunluyum	Kamerun	Kamerun+lu	Kamerun+lu(y)um		
Ürdünlüyüm.	Ürdün	Ürdün+lü	Ürdün+lü(y)üm	ö/ü	+lü
Baküliyüm.	Bakü	Bakü+lü	Bakü+lü(y)üm		

Kaynak: TYDK, 2019/A1: 25

Şekil 18: TYDK Dil Bilgisi Okuma Etkinlikleri Örnek Görsel

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

5. Nerelisin?

A) Afganistan'danım. B) Afganistanlıyım. C) Afganistan'dayım. D) Afganistanlı.

6. Hangisinin yazımı doğru?

A) Türkce B) Arabca C) Rusca D) İngilizce

7. Hangisi doğru?

A) 125 (bir yüz yirmi beş) B) 1081 (on bin seksen bir) C) 1000 (Bin) D) 1050 (bir bin elli)

Kaynak: TYDK/A1, 2019: 107

Şekil 19: TYDK Dil Bilgisi Kendini Değerlendirme Etkinlikleri Örnek Görsel

Şekil 18 ve Şekil 19’da görüldüğü üzere A1 çalışma kitabı ünitelerinin içerisinde verilen Okuma anlama etkinlikleri gibi dört ünite de bir verilen kendimi değerlendiriyorum etkinliklerinde de dil bilgisi öğretimine yönelik sorulara yer verilmiştir.

6. Fiili gelecek zaman ile tamamlayalım.

- 1- Bu yaz arkadaşım ve ben Arapça öğren..... . (biz)
- 2- Balıkçıdan iki kilo hamsi al..... . (ben)
- 3- Hafta sonu Yedigöller’e git..... . (biz)
- 4- Cuma Namazını Sultan Ahmet Camisi’nde kıl..... . (onlar)
- 5- Köye ne zaman gel..... ? (siz)
- 6- Ferdi yarın arabasını tamir et..... .
- 7- Akşamleyin Türkiye Hırvatistan basketbol maçını izle..... . (biz)
- 8- Doktora ne zaman git..... ? (sen)
- 9- Gelecek yıl diplomamı al..... . (ben)
- 10- Deniz suyu biraz soğuk, yine de gir..... ? (siz)

Kaynak: TYDK/A2, 2019: 13

Şekil 20: TYDK Dil Bilgisi Boşluk Doldurma Etkinlikleri Örnek Görsel

4. Etkinlikleri yapalım.

1. "Akdeniz'in suyu her zaman tertemizdir." cümlesindeki "tertemiz"in anlamı hangisidir?
A) çok temiz B) biraz temiz C) temiz
2. "Evin içi iyice ısınmış, her yer sımsıcak." cümlesindeki "sımsıcak" yerine hangi kelime olur?
A) epey sıcak B) çok sıcak C) biraz sıcak

Kaynak: TYDK/A2, 2019: 59

Şekil 21: TYDK Dil Bilgisi Çoktan Seçmeli Etkinlikleri Örnek Görsel

Şekil 20 ve 21’de görüldüğü üzere A2 çalışma kitabı ünitelerinin içerisinde de boşluk doldurma etkinlikleri ve çoktan seçmeli soru etkinliklerinde de dil bilgisi öğretiminin pekiştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Şekil 20’de görüldüğü üzere gelecek zaman yapısı boşluk doldurma etkinlikleri ile pekiştirilmeye çalışılmıştır. Şekil 21’de görüldüğü üzere sıfatlarda pekiştirme konusu çoktan seçmeli etkinlikler ile verilmiştir.

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti”, dil bilgisi öğretimi ile ilgili etkinliklerde 13 farklı çeşit etkinlik türü kullanılmıştır. Kitap setinde bulunan her ünite içerisinde dil bilgisi öğretimine ilişkin en çok kullanılan etkinlik türü boşluk doldurma etkinlikleridir. Sırasıyla okuma-anlama, yazma alıştırmaları ve dinleme-anlama etkinlikleri dil bilgisi öğretimi ile ilişkili olan ve en çok tercih edilen etkinlik türleri arasında bulunmaktadır.

Ayrıca bu kitap setinde ünitelerin bitişinden sonra verilen karşılıklı konuşma bölümünde 24 adet konuşma etkinliği bulunmaktadır. Bu konuşma etkinlikleri içerisine yerleştirilmiş doğru/yanlış, evet/hayır, yazma ve okuma etkinliklerinde de dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu etkinlikler üniteler haricinde olduğu için tablo 7’ye eklenmemiştir. Aşağıdaki Şekil 22 ve Şekil 23’te kitabın (1-Temel) ünitelerinde bulunan, dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlik çeşitlerinden seçilen iki tanesi örnek olarak paylaşılmıştır.

18 Tamamlayalım

1. Ben TÖMER’de öğrenci *Jim* _____.
2. Siz Alman _____?
3. Siz öğretmen _____?
4. Kitaplar sen _____?
5. Ali İrlandalı _____, Suriyeli.
6. Onlar doktor _____?
7. Aysun Hanım bu şirkette müdür _____?
8. Kafeterya altıncı kat _____? _____?
9. – Siz evli _____?
– Hayır, ben evli _____,
bekar _____.
10. Yemekte ne var? Biz çok aç _____.
11. Siz nereli _____?
12. Biz şimdi okul _____.
13. Ahmet Bey siz _____?
14. Siz görevli _____?
15. Öğretmen siz _____?
16. Burası sınıf _____?
17. Biz öğrenci değil _____.
18. Murat İsviçre’ _____.
19. Biz şimdi sınıfta _____.
20. Bilgisayar açık _____?
21. Ben bugün çok üzgünüm
_____.
22. Sen şimdi otobüste _____?
23. Biz Çinli _____.
24. Murat İranlı _____, Türk.

Kaynak: YHYİTDK, 2019: 14

Şekil 22: YHYİTDK Dil Bilgisi Boşluk Doldurma Etkinlikleri Örnek Görsel

22 Tabloya göre yanıtlayalım

	Aslıhan	Orhan	Pınar	Demet
Yaşı	18	19	20	16
Boyu	1.75	1.84	1.62	1.70
Kilosu	65	80	58	53
Ayakkabı numarası	38	42	36	37

1. En uzun boylu kim? _____
2. Kim Aslıhan'dan daha şişman? _____
3. Kim Orhan'dan daha büyük? _____
4. Kim Demet'ten daha kısa? _____
5. En zayıf kim? _____
6. En genç kim? _____
7. Kimin ayağı en büyük? _____
8. En küçük ayaklı kim? _____
9. En kilolu kim? _____

Kaynak: YHYİTDK, 2019: 65

Şekil 23: YHYİTDK Dil Bilgisi Eşleştirme Etkinlikleri Örnek Görsel

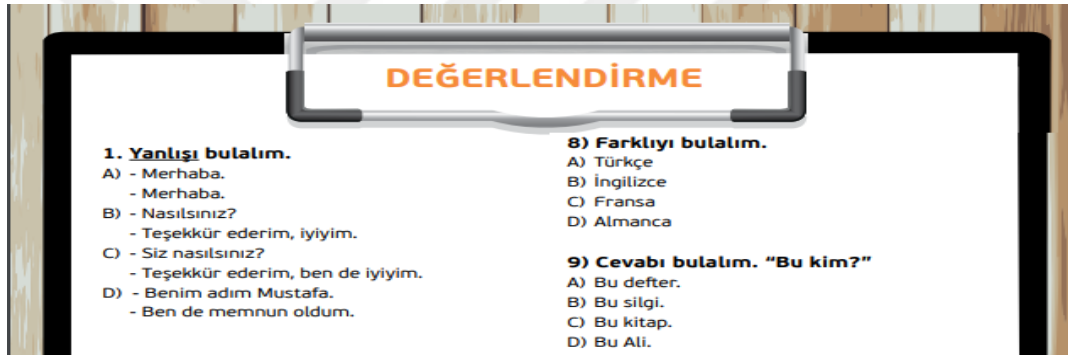
Şekil 22 ve Şekil 23'te görüldüğü gibi 1-Temel çalışma kitabı ünitelerinin içerisinde verilen dinleme, konuşma, eşleştirme, boşluk doldurma etkinlikleri genel olarak dil bilgisi öğretimiyle birlikte verilmiştir.

“Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabı (YİYEETÖ)” dil bilgisi öğretimine yönelik etkinliklerde 14 farklı çeşit etkinlik türü kullanılmıştır. Kitap setinde bulunan her ünite içerisinde dil bilgisi öğretimine ilişkin en çok kullanılan etkinlik türü kedini değerlendirme etkinlikleridir. Sırasıyla yazma alıştırmaları ve eşleştirme etkinlikleri dil bilgisi öğretiminde en çok tercih edilen etkinlik türleri arasında bulunmaktadır. Her ünite sonunda verilen “Değerlendirme” testlerinde çoktan seçmeli soru etkinliklerine yer verilmiştir. Aşağıdaki şekillerde kitap setlerinin (A1-A2) ünitelerinde bulunan, dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlik çeşitlerinden seçilen dört tanesi verilmiştir.



Kaynak: YİTDÖK/A1, 2019: 16

Şekil 24: YİTÖDK Dil Bilgisi Eşleştirme Etkinlikleri Örnek Görsel



Kaynak: YİTDÖK/A1, 2019: 31

Şekil 25: YİTÖDK Dil Bilgisi Kendini Değerlendirme Etkinlikleri Örnek Görsel

Şekil 24 ve Şekil 25'te görüldüğü üzere A1 çalışma kitabı ünitelerinin içerisinde verilen görsel eşleştirme etkinlikleri gibi ünite sonlarında verilen değerlendirme etkinliklerinde dil bilgisi öğretimine yönelik sorulara yer verilmiştir.



4. Cümleleri okuyalım, farklarını söyleyelim.

- | | |
|--|---|
| 1. Nuh'un Gemisi Ağrı Dağı'ndaydı. | 1. Nuh'un Gemisi Ağrı Dağı'ndaymış. |
| 2. Ağrı Dağı'na gitmek iyi bir fikirdi. | 2. Ağrı Dağı'na gitmek iyi bir fikirmiş. |
| 3. Yaren'in fikri çok komikti. | 3. Yaren'in fikri çok komikmiş. |
| 4. Ressam üç haftadır kayıptı. | 4. Ressam üç haftadır kayıpmış. |
| 5. "Nuh'un Gemisi" adlı tablo resim sergisindeydi. | 5. "Nuh'un Gemisi" adlı tablo resim sergisindeymiş. |

Kaynak: YİTÖDK/A2, 2019: 18

Şekil 26: YİTÖDK Dil Bilgisi Okuma/Konuşma Etkinlikleri Örnek Görsel

DEĞERLENDİRME

<p>1. Aşağıdaki cümleyi uygun seçenek ile tamamlayınız. "Mustafa, eve gel..... markete uğradı.</p> <p>A) -dikten sonra B) -madan önce C) -meden önce D) -dıktan sonra</p>	<p>4. Hangi cümlenin anlamı bozuktur?</p> <p>A) Okula gitmeden önce kırtasiyeye uğradı ve kalem aldı. B) Biraz televizyon izledikten sonra yattı. C) Eve gelmeden önce komşusuna uğradı. D) Eve girdikten sonra komşusuna uğradı.</p>
--	--

Kaynak: YİTÖDK/A2, 2019: 27

Şekil 27: YİTÖDK Dil Bilgisi Kendini Değerlendirme Etkinlikleri Örnek Görsel

Şekil 26 ve Şekil 27’de görüldüğü üzere A2 çalışma kitabı ünitelerinin içerisinde verilen okuyalım farkları söyleyelim etkinlikleri gibi ünite sonlarında verilen değerlendirme etkinliklerinde dil bilgisi öğretimine yönelik sorulara yer verilmiştir. Ünite sonlarında verilen değerlendirme etkinlikleri ile öğrencinin bilgisi pekiştirilmek istenmiştir.

2.3. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Ölçme Araçları

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi öğretimine yönelik ne tür ölçme ve değerlendirme araçları

kullanılmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Üçüncü alt probleme göre incelenen dört kitap setinde dil bilgisi öğretiminin ölçülmesine yönelik benzer ve farklı araçlara yer verildiği gözlemlenmiştir. İncelenen kitap setlerinde kullanılan ölçme araçlarının dağılımı aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Ölçme Araçlarının Dağılımı

Ölçme Araçlarının Dağılımı	Yedi İklim Kitap Seti	Yeni Hitit Kitabı	İstanbul Yabancılar İçin Kitap Seti	Türkçeye Yolculuk Kitap Seti
	Durum	Durum	Durum	Durum
A-1 Düzeyi	15	-	25	15
A-2 Düzeyi	17	-	34	31

Kaynak: İYİTDK, TYDK, YHYİTDK, YİTÖDK, 2019

Tablo 8’de görüldüğü gibi incelenen kitap setlerinde farklı oranlarda ölçme araçlarına yer verilmiştir. Kitap setlerinden “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti” çoktan seçmeli ve kendini değerlendirme şeklindeki ölçme araçlarına yer vermemiştir.

İYİTDK: Tüm ünitelerde bulunan alt konular içerisinde “Okuma, Dil bilgisi, Dinleme, Konuşma, Yazma, Kültürden Kültüre, Sınıf Dili, Ya Siz ve Eğlence Öğrenelim” gibi bölümlerde dil bilgisi öğretimi verilmiştir. Kitap setinde işlenen bu bölümlerde dil bilgisi öğretimine göre her ünite sonunda iki farklı türde ölçme aracına yer verilmiştir. Bunlardan birincisi Neler Öğrendik isimli ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçları en az üç en çok dokuz soru olacak şekilde her ünite sonunda verilmiştir. İkincisi ise Öz Değerlendirme isimli olan öğrencilerin kendilerine puan verdikleri anket şeklindeki ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçları en az üç en çok beş soru olacak şekilde her ünite sonunda verilmiştir. A1 ve A2 olmak üzere ünite başına dört adet toplamda 24 adet ölçme aracı içerisinde dil bilgisi öğretimine yönelik ölçme araçlarının toplam soru sayısı 58’dir. Aşağıda Şekil 28’de Öz Değerlendirme isimli ölçme aracı örneği verilmiştir.

ÖZ DEĞERLENDİRME

Bunları Türkçede yapabilir misiniz? Her cümle için kendinize bir puan veriniz. 1: Yapamam, 2: Biraz yapabilirim, 3: Yapabilirim, 4: İyi yapabilirim, 5: Çok iyi yapabilirim.

1. Kendimi tanıtabilirim.	1	2	3	4	5
2. Yaşadığım yere (evime, yurduma) ilişkin bilgiler (adres, telefon numarası vb.) verebilirim.	1	2	3	4	5
3. Sayıları, fiyatları, telefon numaralarını anlayabilirim ve söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
4. Otel kayıt formu gibi belgeleri doldurabilirim.	1	2	3	4	5
5. Kısa ve basit metinlerdeki temel bilgileri anlayabilirim.	1	2	3	4	5

Kaynak: İYİTDK, 2019: 35

Şekil 28: İYİTDK A-1 Ünite 1 Sonu Ölçme Aracı Örnek Görseli

Şekil 28’de görüldüğü gibi A1 ve A2 kitaplarının ünite sonlarında “Öz Değerlendirme” adı altında en az üç en fazla beş sorundan oluşan 5’li likert ölçeğine göre hazırlanmış anketler yer almaktadır. Bu anketlerde, her ünite içerisinde verilen becerilere dair maddeler yer almaktadır. Öğrencilerden anketlerde bulunan her maddeye verilen puanlama sistemine göre işaretlemeleri istenmiştir. Öz Değerlendirme bölümü ile öğrencinin yetkinlik konusunda kendini değerlendirmesi, ölçmesi ve eksik olduğunu düşündüğü konularda o beceriye ait olan bölümlere geri dönerek tekrar etmesi amaçlanmaktadır.

TYDK: Her üniteye yer alan alt konular içerisinde “*Hazırlık Çalışmaları, Okuma, Dil bilgisi, Dinleme, Konuşma ve Yazma*” gibi bölümlerde dil bilgisi öğretimi verilmiştir. Kitap setinde işlenen bu bölümlerde dil bilgisi öğretimine göre her dört ünite sonunda Kendimi Değerlendiriyorum isimli ölçme aracına yer verilmiştir. Bu ölçme araçları en az 18 en çok 20 soru olacak şekilde her dört ünite sonunda verilmiştir. Kendimi Değerlendiriyorum isimli ölçme araçlarında çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve eşleştirmeli sorulara yer verilmiştir. A1 ve A2 olmak üzere dört üniteye bir iki adet toplamda dört adet ölçme aracı içerisinde dil bilgisi

öğretimine yönelik ölçme araçlarının toplam soru sayısı 46'dır. Aşağıda Şekil 28'de Kendimi Değerlendiriyorum isimli ölçme aracı örneği verilmiştir.

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

1. Hangisi diğerlerinden daha değerli?

A)  B)  C)  D) 

2. Hangisinde işin yapılmaya devam ettiği anlamı vardır?

A) –Ne yapıyorsun? –Temizlik yapıyorum.
B) –Yarın bize geliyor musun? - Henüz karar vermedim.
C) –Dün nereye gittiniz? - Balık tutmaya gittik.
D) –Türkiye'ye ne zaman gidiyorsun? – Bir ay sonra.

3. Hangi cümlede olumsuzluk anlamı yoktur?

A) Türkçe kursuna gitmedin mi?
B) Dün akşam ödevimi yapmadım.
C) Seni hiç sevmedim.
D) Öğretmen bir sayfa okuma dersi verdi.

Kaynak: TYDK, 2019, 202

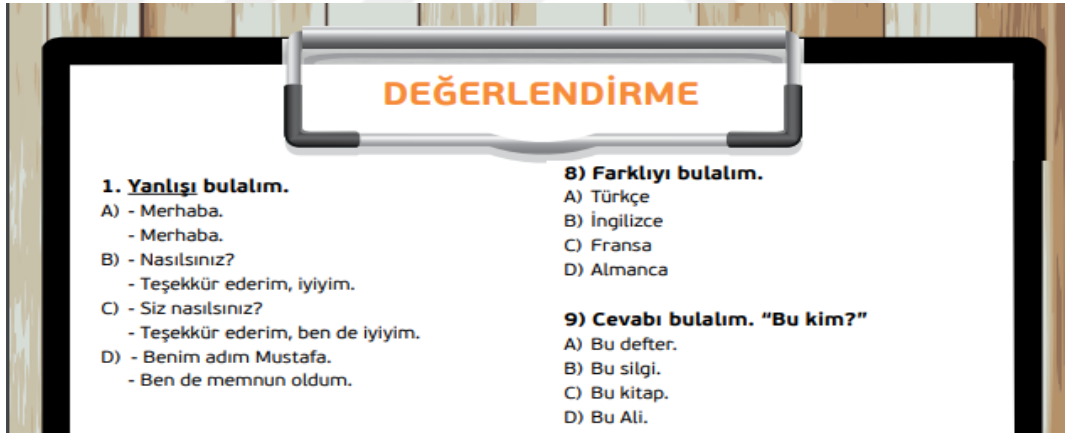
Şekil 29: TYDK A-1 Ünite 8 Sonu Ölçme Aracı Örnek Görseli

Şekil 29'da görüldüğü üzere A1 ve A2 kitaplarında her dört üniteye bir "Kendimi Değerlendiriyorum" isimli, en az on sekiz en fazla yirmi sorundan oluşan testler bulunmaktadır. Bu testler; kapsadığı ünitelerin sonunda, öğrenciden beklenen becerileri sınamaktadır. Öğrencilerden her soruyu eşleştirme, boşluk doldurma ve çoktan seçme sistemine göre işaretlemeleri istenmektedir. Bu bölümde, öğrencinin yetkinlik konusunda kendini değerlendirmesi, ölçmesi ve eksik olduğunu düşündüğü konularda o beceriye ait olan bölümlere geri dönerek tekrar etmesi amaçlanmaktadır.

YHYİTDK: Tüm ünitelerde verilen alt konular içerisinde dinamik tablolarda verilen dil bilgisi öğretimine yönelik öğrenciye tekrar etkinlikleri verilmiştir. Bu etkinlikler dil bilgisi öğretiminin içinde yanında ve altında olmak üzere verilmiştir.

Etkinlikler ile öğrenciye verilen dil bilgisi öğretimi pekiştirilmiştir. Kitap sonunda Karşılıklı Konuşma etkinliği verilmiştir. Ancak kitabın tamamı incelendiğinde verilen dil bilgisi öğretimine yönelik ölçme araçlarının bulunmadığı gözlemlenmiştir.

YİTÖDK: Tüm ünitelerde verilen alt konular içerisinde dil bilgisi öğretimi verilmiştir. Kitap setinde işlenen bu bölümlerde dil bilgisi öğretimine göre her ünite sonunda iki farklı türde ölçme aracına yer verilmiştir. Bunlardan birincisi Değerlendirme isimli ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçları en az sekiz en çok on soru olacak şekilde her ünite sonunda verilmiştir. İkincisi ise Kendimi Değerlendiriyorum isimli olan öğrencilerin kendilerine kötü, orta, iyi olarak puan verdikleri anket şeklindeki ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçları 12 soru olacak şekilde her ünite sonunda verilmiştir. A1 ve A2 olmak üzere ünite başına dört adet toplamda 32 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Aşağıda Şekil 30’da “Değerlendirme” başlıklı ölçme aracı olarak verilen bölümlerden ve Şekil 31’de “Kendimi Değerlendiriyorum” başlıklı bölümlerden birer tanesi örnek olarak sunulmuştur.



Kaynak: YİTÖDK, 2019: 31

Şekil 30: YİTÖDK A-1 Ünite 1 Sonu Ölçme Aracı Örnek Görseli



Kaynak: YİTÖDK, 2019: 32

Şekil 31: YİTÖDK A-1 Ünite 1 Sonu Ölçme Aracı Örnek Görseli 2

Şekil 30’da görüldüğü üzere her ünite sonunda “DEĞERLENDİRME” isimli, en az sekiz en fazla on sorudan oluşan testler bulunmaktadır. Öğrencilerden her soruyu çoktan seçme sistemine göre işaretlemeleri istenmektedir. Ayrıca Şekil 31’de görüldüğü üzere “Kendimi Değerlendiriyorum” isimli bölümler ile kapsadığı ünitelerin sonunda, öğrenciden beklenen beceriler sınanmaktadır. Bu bölümde, öğrencinin yetkinlik konusunda kendini değerlendirmesi, ölçmesi ve eksik olduğunu düşündüğü konularda o beceriye ait olan bölümlere geri dönerek tekrar etmesi amaçlanmaktadır.

2.4. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretiminin DİAOBM’e Uygunluğu

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinin dil bilgisi öğretimi açısından Avrupa Ortak Başvuru Metnini yansıtmama

durumu nedir?” şeklinde belirlenmiştir. DİAOBM’de A1 ve A2 dil düzeyleri için belirtilen beklentilerde, A1 seviyesi:

“Somut çeşitlerdeki ihtiyaçlarına yardımcı olan temel ibareleri ve her gün kullanılan deyimleri anlayabilir. Kendisini ve diğerlerini tanıtabilir. Bir kişinin nerede yaşadığı, tanıdığı insan ve sahip olduğu şeyler gibi basit detayları sorup cevaplayabilir. Bir kişi yavaşça konuştuğunda onunla etkileşim kurabilir ve yardımcı olabilir.”

şeklindeki kazanımları içermesi gerektiği ifade edilmektedir. A2 seviyesinde ise:

“Çok temel aile bilgilerini, alışveriş, bölgesel coğrafya ve işle ilgili cümleleri ve sık kullanılan deyimleri anlamlandırabilir. Basit ve rutin görevler içinde iletişim kurabilir ve tanıdık, rutin sorunlarla ilgili direkt bilgi değişimi yapabilir. Kendi geri görünümüyle ilgili görüşünü basit terimlerle anlatabilir, çevresini ve ihtiyaçlarını tanımlayabilir.”

şeklindeki kazanımları içermesi gerektiği ifade edilmektedir. DİAOBM’de dil öğrencisinden beklenen dil bilgisi yeterliliği, A1 seviyesi için:

“Öğrenilmiş repertuarda yer alan birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle modelleri üstünde sınırlı bir hâkimiyet gösterir.”

şeklinde belirtilmiştir. A2 seviyesinde ise:

“Basit yapıları doğru olarak kullanır, ama hâlâ sistematik temel hatalar yapmaya devam eder – örneğin zamanları karıştırmaya meyillidir, yine de ne söylemek istediği genellikle açıktır.”

şeklinde ifade edilmiştir.

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Setinde” A1 ve A2 dil düzeyleri iki kitap olarak verilmektedir. Toplamda 12 üniteden oluşan kitap setinin her düzeyinde altı ünite bulunmaktadır. Her ünite içerisinde üç konu işlenmektedir. Her ünite, dört temel dil becerisi başlıklarının (Konuşma, Okuma, Yazma, Dinleme) yanında dil bilgisi konusuna başlık altında yer verilmektedir. Ünite içerisindeki bu beş başlık kendi içerisinde üç konuya bölünerek işlenmektedir. Bu tespitlere göre,

konu dağılımları ve ünitelerin içeriklerinin dil bilgisi öğretimi ile olan ilişkisi, (Ek-1, Ek-2) DİAOBM'nin dil düzeyleri için belirttiği beklentilere uygun bir şekilde verildiği söylenebilir.

Kitap setindeki dil bilgisi konuları incelendiğinde, ilk ünite günlük tanışma ve selamlaşma gibi ifadelerin öğretimi ile başlamaktadır. Takip eden ünite Latin alfabesi bilmeyen dil öğrencileri için alfabe eğitiminin verildiği görülmektedir. Konular, kolaydan zora doğru bir işleniş sırası takip etmektedir. Bu durumun yanında ünitelerdeki tematik işleyiş bireyden çevreye doğru genişlemektedir. Temel dil bilgisi eğitimi bir başlık altında ve etkinlikler içerisinde verilmektedir. Bu tespitlere göre kitap setinde verilen dil bilgisi, yukarıda verilmiş olan DİAOBM'nin dil bilgisi yeterlilik kriterlerini karşıladığı söylenebilir.

“Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Setinde” A1 ve A2 dil düzeyleri iki kitap olarak verilmektedir. Kitap seti belirlenmiş konular çerçevesinde toplamda 8 ayrı üniteden oluşmaktadır. A1-A2 ders kitaplarında bulunan sekiz ünitenin hepsinde iki tematik alt konu verilmiştir. Alt konular A-B harf kodu ile belirtilmiştir. Her ünite, dört temel dil becerisi başlıklarının (Konuşma, Okuma, Yazma, Dinleme) yanında dil bilgisi konusuna başlık altında yer verilmektedir. Bu tespitlere göre, konu dağılımları ve ünitelerin içeriklerinin dil bilgisi öğretimi ile olan ilişkisi Ek-3, Ek-4'te verilmiştir.

Kitap setindeki dil bilgisi konuları incelendiğinde, Latin alfabesi bilmeyen dil öğrencileri için başlangıçta alfabe öğretimi, sayılar, renkler, gün ve ay isimleri ile temel zamanlara göre fiil çekimlerinin verildiği görülmektedir. Üniteye başlamadan önce verilen temel dil bilgisi konuları, dil öğrencilerinin ünitelerde referans alabilmesi açısından avantaj sağlamaktadır. Konuların işlenişinde kolaydan zora doğru bir sıra takip edilmektedir. Bu durumun yanında ünitelerdeki tematik yapı özelden genele doğru genişlemektedir. Dil bilgisi öğretimine ilgili başlık altında ve etkinlikler içerisinde yer verilmektedir. Bu tespitlere göre kitap setinde verilen dil bilgisi, yukarıda verilmiş olan DİAOBM'nin dil bilgisi yeterlilik kriterlerini karşıladığı söylenebilir.

“*Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti*” A1 ve A2 dil düzeyleri tek kitap olarak verilmektedir. Ders kitabı 12 ünite şeklinde hazırlanmıştır. Ders kitabında her ünite üç alt konuya ayrılarak işlenmiştir. Dört temel dil becerisi, “Okuma, Dinleme, Sözlü Anlatım, Yazılı Anlatım ve Karşılıklı Konuşma” etkinlikleriyle desteklenmiştir. Ders kitabında yer alan birinci ünite (Tanışma/Ne? Kim? Neresi?) tanışma, ikinci ve üçüncü ünite (Ne yapıyorsunuz?/ Nereden nereye?/ Saatler, Ailem ve Arkadaşım/ Evimi ve Semtimiz/ Şehirler) günlük konuşmaları içermektedir. Bu tespitlere göre, konuların sıralanması ve ünitelerin içeriklerinin dil bilgisi öğretimi ile olan ilişkisi, (Ek-5, Ek-6) DİAOBM’nin dil düzeyleri için belirttiği beklentilere uygun verildiği söylenebilir.

Kitap setindeki dil bilgisi konuları incelendiğinde, Latin alfabesi bilmeyen dil öğrencileri için başlangıçta alfabe eğitimi ve sayıların verildiği görülmektedir. Konuların işlenişinde kolaydan zora doğru bir sıra takip edilmektedir. Temel dil bilgisi öğretimine başlık altında olmamakla birlikte dil bilgisi konuları her üniteye belirli sıra dâhilinde ve aşamalı biçimde tablolar içinde gösterilmiş ve etkinliklerle konular pekiştirilmiştir. Bu tespitlere göre kitap setinde verilen dil bilgisi, yukarıda verilmiş olan DİAOBM’nin dil bilgisi yeterlilik kriterlerini karşıladığı, ayrıca bu kitap setinin dil bilgisi öğretimi ağırlıklı olduğu söylenebilir.

“*Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabı*” A1 ve A2 dil düzeyleri iki kitap olarak verilmektedir. Kitap seti belirlenmiş konular çerçevesinde toplamda 16 ayrı üniteden oluşmaktadır. A1-A2 ders kitaplarında bulunan sekiz ünitenin hepsinde üç tematik alt konu verilmiştir. Alt konular A-B-C harf kodu ile belirtilmiştir. Her üniteye, dört temel dil becerisi başlıklar (Konuşma, Okuma, Yazma, Dinleme) altında toplanmamıştır. Dil bilgisi öğretimi tablolar içinde formüle edilmiş bir biçimde ve birbirini takip eden interaktif metin ve etkinlikler içerisinde verilmiştir. Bu tespitlere göre, konu dağılımları ve ünitelerin içeriklerinin dil bilgisi öğretimi ile olan ilişkisi, (Ek-7, Ek-8) DİAOBM’nin dil düzeyleri için belirttiği beklentilere uygun bir şekilde verildiği söylenebilir.

Kitap setindeki dil bilgisi konuları incelendiğinde Latin alfabesi bilmeyen dil öğrencileri için başlangıçta alfabe eğitimi verildiği görülmektedir. Ünite içerisinde verilecek olan dil bilgisi konularının işlenişinde kolaydan zora doğru bir sıra takip edilmektedir. DİAOBM'nin A1 ve A2 temel düzeyinde verilmesi önerilen dil bilgisi öğretimi kitap setinde verilmektedir. Bu tespitlere göre kitap setinde verilen dil bilgisi, yukarıda verilmiş olan DİAOBM'nin dil bilgisi yeterlilik kriterlerini karşıladığı söylenebilir.

2.5. Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğretiminin Eylem Odaklı Yaklaşımı Uygunluğu

Araştırmanın altıncı alt problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitap setlerinde dil bilgisi konuları eylem odaklı yaklaşıma uygun ele alınmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. DİAOBM’de dil kullanımında ve öğreniminde benimsenmiş yaklaşım, eylem odaklı yaklaşımdır. DİAOBM eylem odaklı yaklaşımı:

“Dil kullanıcı ve öğrenenleri sadece dilsel görevleri yerine getiren değil, belirli durum ve ortamda, belirli bir eylem alanının içindeki görevleri de yerine getirmek zorunda olan sosyal aktörler olarak görür.”

şeklinde tanımlamakta ve dili “sosyal bir aracı” olarak değerlendirmektedir. İlgili yaklaşıma yönelik dil öğretiminde, kavramsallık, işlevsellik ve iletişimsellik ön plandadır. DİAOBM’ne göre hazırlanacak Türkçe öğretimi ders kitapları da dil öğrencisinin, günlük ve temel yaşam alanlarındaki, ihtiyaçlarını karşılayacak ve iletişim becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır. Örneklem olarak seçilen dört kitap setinden;

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti (İYİTDK)” dil öğretiminde içerik seçimi, öğretilecek kelimeler, dil öğelerinin sunumu ve öğretim ilkelerinin üzerinde durması itibariyle *Yapılandırmacı ve kavramsal-işlevsel* yaklaşıma uygun tasarlandığı söylenebilir. Dil bilgisi öğretiminin başlık altında verilmesi haricinde temel yaşam alanlarına göre hazırlanan etkinliklerde tekrar edilen dil bilgisi öğretimi

öğrenciyi merkeze alarak sosyal aktör olma imkânı tanımaktadır. Yapılan tespitler doğrultusunda bu kitap setinde dil bilgisi öğretimi öğrenciyi merkeze alarak etkileşime öncelik vermektedir. Bu doğrultuda eylem odaklı yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir.

“*Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti (TYDK)*”, dil öğretiminde içerik seçimi, öğretilecek kelimeler, dil öğelerinin sunumu ve öğretim ilkelerinin üzerinde durması itibariyle birden çok yaklaşımın harmanlandığı gözlemlenmiştir. Her ünite ve bölümde dil bilgisi öğretimine başlıklar altında yer verirken takip eden etkinliklerde temel yaşam alanlarına göre sunulan uygulamalar açısından bu kitap setinde dil bilgisi öğretimi öğrenciyi merkeze alarak etkileşime öncelik vermektedir. Bu doğrultuda eylem odaklı yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir.

“*Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti (YHYİTDK)*”, incelendiğinde dil düzeyleri DİAOBM’de belirtilen beklentilerde vermeyi amaçladığı gözlemlenmiştir. Kitap seti kavramsal-işlevsel yaklaşıma uygun olarak tasarlandığı söylenebilir. Ancak bu kitap setindeki dil bilgisi öğretimi doğrudan dil bilgisi başlığı altında gramerlerin gösterimi ile verilmektedir. Konular arasında ve metinler içerisinde aktarım yapılmamaktadır. Dil bilgisi eğitiminde öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı uygulamalar bulunmamaktadır. Bu doğrultuda eylem odaklı yaklaşıma uygun olmadığı söylenebilir.

“*Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabı (YİTÖDK)*”, dil öğretiminde içerik seçimi, öğretilecek kelimeler, dil öğelerinin sunumu ve öğretim ilkelerinin üzerinde durması itibariyle diğer kitap setleri ile ortak özellikler taşımaktadır. Bu kitap setinin de *Yapılandırmacı* ve *kavramsal-işlevsel* yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı söylenebilir. Yapılan tespitler sonucunda bu kitap setinde dil bilgisi öğretimi öğrenciyi merkeze alarak etkileşime öncelik vermektedir. Bu doğrultuda eylem odaklı yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde bulguların yorumlanmasına, çıkarılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

3.1. Sonuç

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, örneklem olarak seçilen dört tanesinde olmak üzere A1 ve A2 seviyesinde dil bilgisi öğretiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ele alınan ders kitaplarından bazı çıkarımlar yapılmıştır.

İlk olarak kavramsal çerçevede dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntemler ve dil öğretiminde dil bilgisinin işlevi ele alınmıştır. DİAOBM’de benimsenen dil öğretimi yaklaşımları ve dil bilgisi öğretiminin önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Ardından dil öğretimine yönelik ders kitapları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Literatürdeki çalışmalardan farklı olarak ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin yeri, etkinlik çeşitleri, verilen öğretimin ölçülmesi ve DİAOBM uygunluğu değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimi DİAOBM’nin belirlediği ölçütler temel alınarak incelenmiştir.

3.1.1. Dil Bilgisi Öğretimine Yer Verme Oranına Yönelik Sonuçlar

İkinci bölümde bulgular kısmında ilgili başlık altında verilen oranlara bakıldığında örneklem olarak seçilen kitap setlerinde bir birlik olmadığı sonucuna varılmıştır. Örneklem olarak seçilen yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının

hepsinde dil bilgisi öğretimine farklı oranda yer verildiği gözlemlenmiştir. Kitap setlerinden *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti* ve *Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti* dil bilgisi öğretimine hem dil bilgisi başlığı altında hem de konular ve etkinlikler içerisinde yer verdiği gözlemlenmiştir. Ancak *Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabı* ve *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Setinde* dil bilgisi öğretimi belirli bir başlık altında verilmemiştir. Bu iki kitap setinde dil bilgisi öğretimine konular ve etkinlikler içerisinde yer verildiği gözlemlenmiştir. Kitap setleri içerisinde dil bilgisi öğretimine yer verme oranı %33 ile en yüksek *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Setidir*. %22 ile sonraki oran *Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Setidir*. Bunun sebebi adı geçen kitabın A1 ve A2 şeklinde bir kitap setinde toplanması söylenebilir. Bununla birlikte Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti yoğunluklu olarak dil bilgisi öğretimi üzerine inşa edilmiştir denilebilir. %20 oran ile üçüncü sırada *Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabı* seti. %19-20 ile sonraki oran *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Setidir*. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde temel düzey (A1-2) için öğretilmesi hedeflenen dil bilgisel yeterlilik önerisinde ilgili konular belirtilmektedir. Belirtilen konulara her kitap setinde yer verilmiştir. Ancak yer verilme oranının farklılık göstermesi akıllarda soru işareti oluşturmaktadır. Dil öğrencisinin dili doğru kullanmasında ve dolayısıyla dili öğrenmesinde en önemli unsurlarından birisi dil bilgisidir. Bu nedenle kitap setlerinin dil bilgisi öğretimine yer verme oranları dil öğrencisinin başarısını doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir.

3.1.2. Dil Bilgisi Etkinliklerinin Tür/Çeşit Dağılımına Yönelik Sonuçlar

İkinci bölümde bulgular kısmında ilgili başlık altında verilen rakamlara bakıldığında Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminde tercih edilen etkinliklerin tür/çeşit dağılımları açısından farklı rakamlarda olduğu gözlemlenmiştir. Ancak seçilen kitap setlerindeki dil bilgisi etkinliklerinin çeşitlerinde aynı doğrultuda bir eğilim olduğu gözlemlenmektedir. Kitap setlerinde dil bilgisi öğretimine ayrılmış bölümlerde ve diğer uygulamalarda verilen etkinliklerin, dil öğrencisine öğretilen konuyu kavraması ve pekiştirmesi açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle kitap

setlerinde verilen etkinliklerin günlük hayatta karşılaşılabilecek ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmasına göre değerlendirildiğinde dil bilgisi etkinliklerinin tür/çeşit dağılımında uygun düzenlendikleri görülmektedir.

3.1.3. Dil Bilgisi Öğretiminin Ölçülmesindeki Araçlara Yönelik Sonuçlar

Ders kitaplarında verilen bölümlerin sonunda, konuların kavranıp kavranmadığının anlaşılabilmesi için öğrenciler mutlaka sorularla test edilmelidir. Hazırlanacak soruların içeriğinin açık ve net olması ayrıca istenecek bilginin sınırlarının belli edilmesi önemlidir (Korkmaz ve Yel, 2001). İkinci bölümde bulgular kısmında ilgili başlık altında verilen açıklamalara bakıldığında örneklem olarak seçilen kitap setlerinde bu hususa dikkat eden *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti*, *Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti* ve *Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabıdır*. Mezkûr kitap setlerinde bölümlere hazırlık ve bölüm içerisindeki amaçların verildiği başlıklar bulunmaktadır. İlgili kitap setlerinde, bölümlerde verilen konuların tekrar edilebilmesi ve pekiştirilmesi için bölüm/ünite sonlarında “*çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli*” kendini değerlendirme soruları ile hazırlanmış testler bulunmaktadır. Bu sayede öğrenciler kendi kendilerini değerlendirebilmektedir. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Setinin* bölüm/ünite veya kitap sonunda böyle bir düzenleme bulunmamaktadır.

3.1.4. Dil Bilgisi Öğretiminin DİAOBM'ye Uygunluğuna Yönelik Sonuçlar

İkinci bölümde bulgular kısmında ilgili başlık altında verilen açıklamalara bakıldığında örneklem olarak seçilen kitap setlerinin tümünde dil bilgisi öğretimi DİAOBM'nin belirttiği kazanılması hedeflenen dil bilgisi becerilerine uygun olarak hazırlandığı gözlemlenmiştir. DİAOBM'nin temel düzey (A1-2) için tanımladığı kazanımları, incelenen her kitapta teorik olarak konu edinildiği gözlemlenmektedir. Ancak dil bilgisi öğretiminin veriliş şekli ve yapısal dağılımı açısından uygun olmaması başka bir tartışma konusu olacaktır. Çalışmanın alt problemine yönelik

dolayısıyla dil bilgisi öğretimi açısından DİAOBM’ni yansıtmaya durumuna göre değerlendirildiğinde kitap setlerinin hepsinde uygun sonuçlar gözlemlenmiştir. DİAOBM’nin belirttiği dil bilgisi öğretimi ölçütleri çağdaş ve güncel seviyede bir düzey oluşturulması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle kitap setlerinin uygun düzeye gelmesi dil öğrencilerinin başarısında etkili olacaktır.

3.1.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Eylem Odaklı Yaklaşımına Uygunluğuna Yönelik Sonuçlar

İkinci bölümde bulgular kısmında ilgili başlık altında verilen açıklamalara bakıldığında örneklem olarak seçilen kitap setlerinde bir birlik olmadığı sonucuna varılmıştır. Örneklem olarak seçilen yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının bazılarında dil bilgisi öğretimi farklı yaklaşımlarla verildiği gözlemlenmiştir. Kitap setlerinden *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti*, *Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti* ve *Yedi İklim Türkçe Öğretim Ders Kitabı* dil bilgisi öğretimi eylem odaklı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı gözlemlenmektedir. Ancak *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti* benzer durum gözlemlenmemiştir. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti* dil bilgisi öğretimi incelendiğinde geleneksel yaklaşım türlerini tercih ettiği gözlemlenmiştir.

3.2. Tartışma

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde karşılaşılan sorunları araştıran Karababa’nın (2009) yaptığı çalışmada; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan materyallerin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenenlerin düzeylerine ve gereksinimlerine uygun kaynakların geliştirilmesinin gerekliliğine değinmiştir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ihtiyaçları karşılaması önem taşımaktadır. Bu nedenle DİAOBM’ye uygun hazırlandığı ifade edilen ders kitaplarının dil bilgisi öğretiminde ortak bir müfredat tercih etmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın tarandığında, yabancılara Türkçe öğretimde kullanılan kitapların incelenmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, yabancılara Türkçe öğretiminde tercih edilen ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığı hususu seçilen bir dil bilgisi konusu çerçevesinde veya düzeylere göre verilen dil bilgisi konuları çerçevesinde ele alındığı gözlemlenmiştir.

Arslantürk (2013) tarafından yapılan, “Türkçe kelime gruplarının yabancılara Türkçe öğretimindeki yeri hakkında bir inceleme” isimli çalışmada, örneklem olarak seçilen ders kitaplarında sadece sözcük guruplarının nasıl ele alındığını incelenmiştir. Onat (2013) tarafından yapılan, “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilde çatı” isimli çalışmada Türkçe öğretiminde fiilde çatı konusunun, Çil (2013) tarafından yapılan, “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamca kaynaşmış birleşik fiiller ve deyimleşmiş birleşik fiiller” isimli çalışmada anlamca kaynaşmış birleşik fiiller ve deyimleşmiş birleşik fiiller konularının, Şeylan (2013) tarafından yapılan, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Şimdiki Zamanı Öğretme Tekniği” isimli çalışmada şimdiki zamanın öğretimi konusu, Özdemir (2011) tarafından yapılan, “Yabancılara Türkçe öğretiminde edatlar” isimli çalışmada edatlar konusunun, örneklem olarak seçilen kitap setlerinde nasıl ele alındığını incelemişlerdir. Ancak dil bilgisine bütünsel olarak ve DİAOBM’ye uygunluğu açısından değerlendirmelere bu çalışmalarda yer verilmemiştir.

Doyumğaç (2017) tarafından yapılan, “Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi” isimli çalışmada örneklem olarak seçilen Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe dil bilgisi kitapları ile Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları (A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri) incelenmiştir. Bu kitap setlerinde dil bilgisi konularının düzeylere göre dağılımları tespit edilmeye ve dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bahsi geçen araştırmada, düzeylere göre kitap setlerinde dil bilgisi konularının verilmiş sırası karşılaştırılmakta, ortak ve farklı yönleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Doyumğaç’a (2017) benzer olarak, Kaya (2018) tarafından yapılan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarında Dil Bilgisi” isimli çalışmada örneklem olarak seçilen Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (A1, A2, B1, B2), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (Temel, Orta, Yüksek Düzey) ve Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (A1, A2, B1, B2, C1) setlerinde dil bilgisi konularının verilmiş

sıralaması belirlenerek bu sıralamanın kendi aralarında tutarlılığı ve öğretmen görüşlerine göre uygunluğu değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ancak dil bilgisi öğretiminin DİAOBM'ye uygunluğu açısından değerlendirmelere bu çalışmalarda yer verilmemiştir.

Sarıbaş (2014) tarafından yapılan, “Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metnine göre yabancılara Türkçe öğretiminde A1-A2-B1-B2 seviyesinde okuma etkinlikleri ve örnekleri” isimli çalışmada örneklem olarak seçilen kitap setlerinde sadece okuma etkinliklerinin DİAOBM'ye uygunluğu ele alınmıştır. Kayasandık (2018) tarafından yapılan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada örneklem olarak Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti kitapları (A1-A2 düzeyleri) seçilmiştir. Bahsi geçen çalışmada ilgili kitap setleri, dil bilgisi konularının; ADP'ye, öğrenen düzeyine, günlük hayata ve konular ile etkinlikler arasındaki uyumuna göre incelenmiştir. DİAOBM'ye uygunluk konusunda elde edilen veriler tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca Fidan (2016) tarafından yapılan “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen- öğrenci görüşleri” isimli çalışmada örneklem olarak; Yedi İklim Türkçe ders kitabı, Gazi Üniversitesi TÖMER'in Yabancılar İçin Dil Bilgisi (A1, A2, B2, C1), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı ve Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Yabancılar İçin Ders Kitabı seti incelenmiştir. Bahsi geçen araştırmada kitap setlerindeki dilbilgisi konularının işlenişine, dilbilgisi konuları ile ilgili öğretmen-öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Anket ile toplanan görüşlerde dil öğrencilerinin öğrenirken öğretmenlerin de öğretirken en çok zorlandıkları konular tespit edilmiştir. Ancak dil bilgisi öğretiminin DİAOBM'ye uygunluğu açısından değerlendirmelere bu çalışmalarda yer verilmemiştir.

Bu alanda yapılan araştırmaların en önemli farklılıkları sınırlılık ve örneklem olarak tercih edilen kitap setleridir. Çalışmamıza konu olan yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setlerinde dil bilgisi öğretiminin incelenmesinde; yukarıda bahsedilen araştırmalardan farklı olarak Türkçeye Yolculuk Ders Kitabı Seti dâhil

edilmiştir. Yukarıda bahsi geçen araştırmalarda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setlerinde dil bilgisi öğretiminde kitaplar arası karşılaştırılması ile veya belirlenen birkaç dil bilgisi konusu çerçevesinde düzeylere uygunluğu hususu araştırılmıştır. Ancak çalışmamızda örneklem olarak seçilen kitap setlerinde dil bilgisi öğretimine yer verme oranları, etkinlik türleri ve ölçme araçlarının belirlenmesi ile Eylem Odaklı yaklaşıma uygunluğu olarak belirlenen alt problemlere göre incelenmesi açısından farklı bir araştırma özelliği göstermektedir.

3.3. Öneriler

Bu bölümde inceleme ölçütlerine yönelik çıkan sonuçlarla ilgili önerilere maddeler halinde yer verilmiştir.

- Örneklem olarak seçilen kitap setlerinde dil bilgisi öğretimine yer verildiği gözlemlenmiştir. Ancak kitap setlerinde dil bilgisi öğretiminde kurallara yer verilirken *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti* temel düzey için dil bilgisi konularına oldukça yoğun bir oranda yer vererek diğer kitap setlerine göre farklılık göstermektedir. Dil bilgisi öğretimine yer verilme oranlarında temel düzeye göre hesaplanmalı ve dil öğrencisinin ilgisinin korunması sağlanmalıdır.
- Dil bilgisi öğretiminde kitap setleri arasında farklar bulunmaktadır. Ortak bir tutum sergilenmesi, dil öğrencilerinin mücbir sebeplere bağlı olarak materyal değişikliğine maruz kalması halinde, mağduriyete ve zaman kaybına uğramasına engel olacaktır.
- Dil bilgisi öğretimi yapılırken konuların bütünlüğü bozulmadan tek seferde verilmeli ve mutlaka etkinlikler ile desteklenmelidir. Bu durum neticesinde dil öğrencisi gramer yapısını tam kavrayabilir ve başarılı olabilir.
- Dil bilgisi öğretimi üniteler içerisinde yoğun bir şekilde verilmektense işlevsel temelli ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile bağlantılı olarak verilmesi ve etkinliklerin buna göre düzenlenmesi dil

öğrencisinin gramer ile boğulmamasına ve ilgisinin korumasına imkân sağlayacaktır.

- Dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlikler dört temel dil becerisini destekleyecek şekilde tasarlanmalı ve öğrenci ihtiyaçları öngörülerek ek etkinlikler oluşturulmalıdır.
- Dil bilgisi konularının verilmesinde ve etkinliklerde kullanılmasında güncel yaklaşımların tercih edilmesi öğrenciler için ilgi çekiciliği arttırmada ekten olacaktır. Dil bilgisi öğretiminde tercih edilen etkinliklerin teorik olmaması ve okuma ve dinleme içerikleri ile bağlantılı olarak günlük hayata paralel şekilde işlenmesi ile öğrencilerin ihtiyacına karşılık vermesi açısından da önem taşımaktadır.
- Öğretilen dil bilgisi kazanımlarına yönelik bölüm/ünite sonlarında çoktan seçmeli vb. testlere yer verilmesi ile öğrencinin kendini değerlendirmesi açısından avantaj sağlanabilir. Ayrıca ünite sonlarında öğrencilerin dil yeterlikleri ile ilgili kendini değerlendirme bölümü kitap setlerinde tercih edilen bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.
- Örneklem olarak seçilen kitaplarda ifade edildiği üzere dil bilgisi öğretiminde kazandırılması hedeflenen yeterlilik DİAOBM'ye göre hazırlanmıştır. Ancak kitap setlerinde dil bilgisi öğretiminin veriliş şekli ve yaklaşımı, DİAOBM kriterlerine uygun olarak yeniden elden geçirilmesi ile güncel ve ortak bir tutumun yakalanmasına imkân sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Arı, G. (2014). Türkçe Ders Kitaplarında Fiziksel ve Biçimsel Görünüm. H. Ülker (Editör) Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arslantürk, H. (2013). Türkçe Kelime Gruplarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri Hakkında Bir İnceleme. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, M. (2016). Tarihi Seyrinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. (Editörler: Hayati Develi vd.)
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Güz: 2004. Sayı: 1 Ankara.
- Bayezit, H. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Birol, C. ve M. Özbay (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Ölçme ve Değerlendirme Soruları. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- CEFR, (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf
- Cemaloğlu, N. (2003). “Öğretimde Ders Kitaplarının yeri ve Önemi” Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Ankara: Nobel
- Ceylan, E. ve B. Yiğit (2005). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Ankara: Anı Yayıncılık,

- Çil, N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Anlamca Kaynaşmış Birleşik Fiiller ve Deyimleşmiş Birleşik Fiiller. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çolak, F. (2013). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Genel Sorunları İle Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları Ve Çözüm Önerileri. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Coşkun, O. (2017) Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım. Marmara Üniversitesi Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 83 – 101.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6 (11), 167-206
- Demircan, Ö. (2005). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Dil Bilimleri Öğrenme ve Öğretme Yolları ve Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşımlar ve Yöntemler. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelimelerin Öğretimi. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya. (19. Baskı) Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). Eğitim Sözlüğü. (Genişletilmiş 4. Baskı) Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). Yabancı Dil Öğretimi. (7. Baskı) Pegem A. Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). Öğretmen El Kitabı, Ankara: Pegem A. Yayınları.

- Demirel, Ö. ve M. Şahinel (2006). Türkçe Öğretimi. (7. Baskı) Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Doğan, Y. (2012). Dinleme Eğitimi. (2. Baskı) Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2013). Dil Bilgisi Öğretimi. Bulunduğu Eser: Güzel, A. Ve Karatay, H. (Ed.) Türkçe Öğretimi El Kitabı(S. 381-414). Ankara: Pegem Akademi.
- Doyumğaç, İ. (2017). Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Duman, T. ve M. Çakmak (2011). Ders Kitabının Nitelikleri, L. Küçükahmet (Editör) (3. Basım) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, D., vd. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler. 2. Uluslararası Türk Kültürü Araştırmaları Sempozyumu, 549-566.
- Erdem, M. D. ve Memiş, M. R. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler, Turkish Studies Cilt: 8/9 s. 297-318, Ankara
- Fathi, A. A. (2016). Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fidan, D. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Ve Öğretmen-Öğrenici Görüşleri. Turkish Studies, 11(14), 257-276.
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Kadıoğlu Matbaacılık

- Güçlü, N. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gültekin, İ. (2016). 20. Yüzyıl Başlarında Afganistan Coğrafyasında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine Hazırlanan Bir Kitap: Sarf-I Türk, Kesit Akademi Dergisi, s. 6183.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Nobel Yayınları, Ankara
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. s. 15. 123-148
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9 (3), 171-187.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1, 1-12.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2 (7), 71-92.
- Güneş, F. (2016). Türkçe Öğretimi. (3. Baskı) Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Gür, H. (1996). "Dil Öğretim Yöntemleri 10: Toplulukta Dil Öğrenme, Tömer Dil Dergisi, Sayı 4, Haziran, S. 62.
- Güzel, A. ve E. Barın (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İstanbul: Akçağ Yayınları
- Işıkoğlu, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeterlik Sınavlarının Madde Yazımı Bakımından İncelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.

Karahan, F. (2015). İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Veren Öğretmenlerin Yeterlilikleri. İ. Güleç ve B. İnce (Editör) Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları. Sayı: 132 Sakarya.

Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2016). Türkçe Öğretimi. 9. Baskı, Ankara: Engin Yayınları.

Kaya, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarında Dilbilgisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kaya (Bayraktar), S. S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Türk Masallarından Yararlanılması. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kayasandık, E. (2018). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya

Kılıç, A. ve S. Seven (2011). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Pegem A. Yayınları.

Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 17(1): 105-137.

Korkmaz, A. ve S. Yel (2001). Ölçme Değerlendirme. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, C. B. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Birleşik Zamanlı Fiillerin Öğretimi ve Öğretimine Yönelik Etkinlik Oluşturma. (Yüksek Lisans

Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurt, M. (2016). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisinin İşlevi”, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar -Yöntemler -Beceriler-Uygulamalar (Ed. Yıldırım Faruk ve Tüfekçioğlu, Burak), 261-266, Ankara: Pegem Akademi

Mirici, İ. H. (2014). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir.

Onat, N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Fiilde Çatı. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öz, F. (2011). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. (4. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2003). Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi, TÜBAR-XIII-Bahar.

Özdemir, M. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Edatlar. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, M. (1999). Tarih İçinde Türk Dili. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Sarıbaş, M. (2014). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnine Göre Yabancılara Türkçe Öğretiminde A1-A2-B1-B2 Seviyesinde Okuma Etkinlikleri ve Örnekleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Şeylan, A. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Şimdiki Zamanı Öğretme Tekniği, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Soeial Sciences (6), 1.

Tan, E, N. (2016). Boyut Sıfatlarının Birlikte Kullanıldıkları Adlarla Sergiledikleri Görünümler: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimine Yönelik Bir Değerlendirme. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü.

Tayşı, E. K. ve Atalay, T. D. (2017). Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı (2 Cilt Takım), Kesit Eğitim Yayınları, 2. Cilt, 8. Bölüm.

TDK, (2019). Türk Dil Kurumu Sözlükleri, Dil Bilgisi Tanımı, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 10/2019

TELC-MEB, (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından The European Language Certificates (TELC (Avrupa Dil Sertifikaları Kurumu))'e Türkçeye Çevirtilmiştir. <https://docplayer.biz.tr/411686-Diller-icin-avrupa-ortak-oneriler-cercevesi-ogrenim-ogre-tim-ve-degerlendirme.html>

Temizkan, M. (2014). Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları. M. Özbay (Editör) (2. Baskı) Türkçe Eğitim Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Pegem A. Yayınları.

Tertemiz N., L. Ercan ve Y. Kayabaşı (2011). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi, L. Küçükahmet. (Editör) (3. Baskı) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu, Journal Of Language And Linguistic Studies, Vol 2, No 1

Tunay, A. (2010). Avrupa Dil Çerçevesi'nin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarına Uygulanışının Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzun, A. (2015). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Çinli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yalçın, S. (1994). Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) Ankara: Hacettepe

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaylı, D. ve Y. Bayyurt (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler. (3. Baskı) Ankara: Anı Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



EKLER

Ek 1: İYİTDK İçindekiler Dizini (1)

İÇİNDEKİLER			
ÜNİTE ADI	KONU	OKUMA	
1. ÜNİTE sayfa 7-20	MERHABA	A. Tanışma, selamlaşma, dilekler B. Alfabe C. Bu ne? O kim?	A. Tanışma C. Sınıf
2. ÜNİTE sayfa 21-36	NEREDE?	A. Okulda B. Sayılar C. Şehirde	A. Okul B. Kaç? C. Neredesin?
3. ÜNİTE sayfa 37-50	NE YAPIYORSUN?	A. Bir günüm B. Boş zamanlarım C. İstanbul'da geziyorum	A. Bir günüm B. Sosyal gruplar C. Hafta sonu ne yapıyorsun?
4. ÜNİTE sayfa 51-66	BENİM DÜNYAM	A. Ailem B. Arkadaşlarım C. Ailemden uzakta	A. Benim ailem B. Benim sınıfım C. Sevgili ailem
5. ÜNİTE sayfa 67-80	ZAMAN ZAMAN	A. Saatler B. Bayramlar C. Özel günler	A. Ne zaman? B. Bayramlar C. Özel günler
6. ÜNİTE sayfa 81-93	ÇEVREMİZ VE BİZ	A. Ailem B. Nerede? C. Vücudumuz	A. Akrabalarım B. Benim mahallem C. Hastayım

Ek 2: İYİTDK İçindekiler Dizini (2)

İÇİNDEKİLER			
DİL BİLGİSİ	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
B. Türk alfabesi C. Bu-şu-o Kim?-Ne? Çoğul eki (-lar) Soru eki (mi) Burası neresi?	A. Tanışalım B. Alfabe C. Kapalıçarşı	A. Tanışma diyalogu yazma B. Kelimeler C. Ev	A. Sınıftaki arkadaşlar ile tanışma B. Sesletim C. Nesneleri sorma
A. Bulunma durumu (-DA) Var-yok B. Sayılar Kaçınıcı? C. İsim cümleleri	A. Benim odam B. Otel formu C. Ben ve arkadaşım	A. Ev eşyalarını anlatma B. Otel formu doldurma C. Karakterimizi anlatma	A. Kendi odasını tanıtmaya B. Sayıları yazma C. Arkadaşımızı tanıtmaya
A. Şimdiki zaman B. Yönelme durumu (-(y)A) Uzaklaşma durumu (-DAn) C. -mAk istemek	A. Tanışma B. Günlük hayat C. İstekler	A. Günlük hayatı anlatma B. Boş zamanlarımızı anlatma C. İstek bildiren bir diyalog yazma	A. Arkadaşın günlük hayatını anlatma B. Hobiler C. Planlar
A. İyelik ekleri B. Ülke, milliyet, dil adları C. Kendi, hep Belirtme durumu (-(y)l)	A. Zehra Hanım'ın torunları B. Dünyadan portreler C. Ailemi özlüyorum	A. Ailemizi tanıtmaya B. Bilgi formu doldurma C. Mektup yazma	A. Aileleri tanıtmaya B. Diller C. Aileden uzakta yaşamak hakkında konuşma
A. Saatler -DAn -(y)A kadar B. -DAn önce/-DAn sonra -mAdAn önce/-Diktan sonra C. -DAn beri / -Dir	A. Çok işim var B. Yılbaşı gecesi C. Doğum günü	A. Buluşma diyalogu yazma B. Plan yapma C. Özel bir gün	A. Not yazma B. Bayramlarımızı tanıtmaya C. Hayatımızdaki önemli günler
A. İsim tamlamaları B. -ki eki C. Karşılaştırma (daha, en)	A. En iyi arkadaşım B. İstanbul gezisi C. Eczanede	A. Ailemizi tanıtmaya B. Gezi planı C. Hastane diyalogu	A. Arkadaşınızın yakınlarını tanıtmaya B. Nerede? C. "En"lerimiz

Ek 3: TYDK İçindekiler Dizini (1)

İÇİNDEKİLER

ÜNİTELER	KONU ADLARI	OKUMA	DİL BİLGİSİ	KONUŞMA	DİNLEME	YAZMA
TÜRKÇE TEMEL BİLGİLER 8-17	Alfabe – Ünlü Harfler – Ünsüz Harfler – Sayılar - Renkler ve İsimleri – Günler- Aylar – Mevsimler- Acil Telefonlar – Temel Zamanlara Göre Fiil Çekimleri – İzin Sözcükleri – Hava Durumu –İsmin Hâlleri – Bazı Soru Kalıpları –Sıklık Zarfları					
1. ÜNİTE HAYDI TANISALIM 18-32	1. KONU MERHABA! NASILSIN?	Günaydın! İyi günler! Hoş geldiniz!		Haydi Tanışalım!	Haydi Tanışalım!	Haydi Tanışalım!
	2. KONU NERELİSİN?	Nerelisin? Haydi Tanışalım!	Şahıs Zamirleri	Kendimizi Tanıtalım	Ülkeler- Milliyetler- Diller	Öğrenci Kimlik Kartı
2. ÜNİTE ÇEVREMİZ VE BİZ 33-52	1. KONU BU KİM? BU NE?	Resim Sergisi	İşaret Zamirleri - Evet / Hayır Cümleleri Çokluk Eki	Sınıfta Ne Var?	Kafede	Kim? Ne?
	2. KONU BURASI NERESİ?	İstanbul'a Hoş Geldiniz!	İşaret Zamirleri - Var / Yok -ml / değil • Bulunma Hâli Eki (-DA)	Telefon Görüşmesi	Tebriz	Burası Neresi?
3. ÜNİTE BENİM DÜNYAM 53-76	1. KONU AİLEM	Benim Ailem Bu Mahallenin Muhtan	İyelik Ekleri - Bağlaçlar: ve-ile	Kendimizi ve Ailemizi Tanıtalım	Şirketin Yeni Çaycısı	Kendimizi ve Ailemizi Tanıtalım
	2. KONU EVİM	Hasan'ın Evi	• İsim Tamlaması, Sıra Sayı Sıfatları • Hangi? - Kaç? Soru Sıfatları		Evin Bölümleri	Soruları Cevaplıyorum
4. ÜNİTE GÜNLÜK HAYAT 77-105	1. KONU SAAT KAÇTA?	Evde- Otobüs Durağında – Sınıfta	İsim+ DAN önce / - DAN sonra Fiil-Dİktan sonra Fiil-MAAdAn önce SıraSayı Sıfatları	Doktordan Sonra Ne Yapıyorsun?	Tömer Kayıt Bürosunda	Yakup'un Bir Günü
	2. KONU BİR GÜNÜM/ HOBİLER	Hayat Ne Tatlı Ülkelere Göre Hobiler	Şimdiki Zaman -(İ) yor Yönelme, Belirtme, Aynılma Hâli	Sizin Hobileriniz Neler?	Ahmet'in Bir Günü	Hangi Gün Ne Yapıyorsunuz?
KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM (1-4. ÜNİTE) 106-110						

Ek 4: TYDK İçindekiler Dizini (2)

ÜNİTELER	KONU ADLARI	 OKUMA Makafu'nun Sevinçli	 DİL BİLGİSİ	 KONUŞMA	 DİNLEME	 YAZMA
5. ÜNİTE EĞİTİM 111-135	1. KONU TEBRİKLERİ KAZANDINIZ!	Türkiye'den Mektup Var	Geçmiş Zaman -(DI) Zaman Zarfları	Kutlama Telefonu	Evlilik Yıldönümü Sürprizi	Kutlama Mesajı
	2. KONU TÜRKİYE'Yİ TANIYORUM	Makafui ve Wambua Türkiye'yi Öğreniyor Türkiye'yi Tanıyalım	Yer Yön Zarfları Sıfatlarda Karşılaştırma	Hangi Mevsim?	Makafui Türkiye Büyükçülüğünü Soruyor Makafui Türkiye Büyükçülüğünde	Sevgili Günlük
6. ÜNİTE SEYAHAT VE YEMEKLER 136-155	1. KONU YOLCULUK NEREYE?	Makafui Havalanında Makafui Pasaport Kontrol Sırasında Amir Makafui'yi Karşıyor	-mAk istemek Belirtme Hâli Eki	Hangisi Ucuz?	Yurt Kayıt Bürosunda	Yabancı Öğrenciler İçin Yurt Kayıt For- mu
	2. KONU KARNİM ACIKTI	Yurtta Akşam Yemeği Lokantada	-A Göre Bence İstek Kipi	Sence Hangisi?	Mim Lokantalan Sahibi Mustafa Balcıyla Röportaj	Bizim Mut- fağımızdan
7. ÜNİTE SAĞLIK VE SOSYAL YAŞAM 156-176	1. KONU KARNİM AĞRIYOR	Yurtta Gece Vakti Amir 112 Acil Servisini Arıyor Makafui Acil Serviste	Emir Kipi	Vücudumuzu Tanıyalım	Yaşlı Kadın Doktorda	Dişçide
	2. KONU BUGÜN NEREYE GİDELİM?	Makafui'nin Türkiye Günleri Kantinde Hafta Sonu Planı		Hafta Sonu Ne Yapıyo- ruz?	Bu Hafta Sinemalarda Hangi Filmler Var?	Amir'i Tanıyoruz ve Tanıtıyoruz
8. ÜNİTE ALİŞVERİŞ ZAMANI 177-201	1. KONU ALİŞVERİŞ ZAMANI	Belgrad Ormanı Hazırlıkları Manavda	-Il Sıfat Eki Zaman Zarfları	Makafui Ayşe Hemşirenin Yanına Gidiyor	Akşama Misafir Geliyor	Bize İki Kahve Lütfen!
	2. KONU KIYAFET SEÇİYORUM	Alışverişe Çıkıyoruz Dört Arkadaş Salı Pazarı'nda	-ki -DAki	Giyim Ma- ğazasında	Makafui'yle Ayşe Hemşire Kafede	Kalıp Sözler
KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM (5-8. ÜNİTE) 202-205						

Ek 5: YHYİTDK İçindekiler Dizini (1)

İçindekiler	
1. ÜNİTE	<p>MERHABA</p>  <p>1.1 Tanışma 8</p> <p>1.2 Ne? Kim? Neresi? 12</p> <p>KOŞAC TÜMCESİ İhaber kipi 13</p> <p>SIRALAMA <i>-ilnel</i> 14</p> <p>KOŞAC TÜMCESİ İhaber kipi devamlı <i>-yılm, -sın, -, -yılız, -sınız, -iler</i> 14</p> <p>1.3 Ne Var? Ne Yok? 16</p> <p>VAROLUŞ TÜMCESİ İhaber kipi <i>var, yok</i> 17</p>
2. ÜNİTE	<p>GÜNLÜK HAYAT</p>  <p>2.1 Ne Yapıyorsunuz? 20</p> <p>ŞİMDİKİ ZAMAN (genel) <i>-ılıyor</i> 21</p> <p>2.2 Nereden Nereye? 24</p> <p>DURUM (yönelme, kalma, çıkma) <i>-yle, -DE, -DEN</i> 25</p> <p>2.3 Saatler 28</p> <p>ULAÇLAR <i>-Dikten sonra, -mEden önce</i> 29</p> <p>İLGEÇLER <i>-yle kadar, -Den önce, -Den sonra</i> 29</p>
3. ÜNİTE	<p>YAKIN ÇEVREMİZ</p>  <p>3.1 Ailem ve Arkadaşlarım 32</p> <p>İYELİK <i>-ilim, -ilin, -isik, -ilimiz, -iliniz, -iler/sil</i> 33</p> <p>3.2 Evimiz ve Semtimiz 36</p> <p>AD TAHLAMASI (belirtili) <i>AD-inin AD-iler/sil</i> 37</p> <p>AD TAHLAMASI (belirtilisiz) <i>AD-isi</i> 37</p> <p>3.3 Şehirler 40</p> <p>AD TAHLAMASI (zincirleme) <i>AD-i-inin AD-i-iler/sil(inin) AD-iler/sil</i> 41</p>
4. ÜNİTE	<p>ZAMAN GEÇİYOR</p>  <p>4.1 Ne Zaman Ne Oldu? 44</p> <p>GEÇMİŞ ZAMAN (belirtili) <i>-di</i> 45</p> <p>4.2 Dünden Bugüne 48</p> <p>KOŞAC TÜMCESİ (hikaye kipi) <i>-iydi / < i-di</i> 50</p> <p>4.3 Anılar 52</p> <p>ŞİMDİKİ ZAMAN (hikaye kipi) <i>-ilyordu / < -iliyor i-di</i> 52</p> <p>ULAÇLAR <i>-iyken / < i-ken</i> 52</p> <p>BAĞLAÇLAR/İLGEÇLER <i>ile / > /ME</i> 55</p>
5. ÜNİTE	<p>AFİYET OLSUN</p>  <p>5.1 Ne Yiyelim? 56</p> <p>EMİR KİPİ <i>-sın, -yılınız, -stiler</i> 57</p> <p>İSTEK KİPİ <i>-yle</i> 57</p> <p>5.2 Ne Alırsınız? 60</p> <p>ŞİFATLAŞTIRMA <i>-il, -siz</i> 61</p> <p>5.3 Dünya Mutfakları 64</p> <p>KARŞILAŞTIRMA <i>-Den daha</i> 65</p> <p>ÜSTÜNLÜK <i>en</i> 65</p>
6. ÜNİTE	<p>BÜROKRASİ HER YERDE</p>  <p>6.1 Sayın Yetkili 68</p> <p>DURUM (belirtme) <i>-yil</i> 69</p> <p>6.2 Başımız Dertte 72</p> <p>ŞİMDİKİ ZAMAN (resmî) <i>-mekte</i> 75</p> <p>6.3 Yardım İstiyorum 76</p> <p>İLGE EKİ <i>-ki</i> 77</p> <p>BAĞLAÇLAR <i>de/do</i> 77</p>

Ek 7: YİTÖDK İçindekiler Dizini (1)

A1 İÇİNDEKİLER

	Tanışma	9-32	Dil Bilgisi
1 TANIŞMA	A) Merhaba	10	• bu, şu, o, burası, şurası, orası
	B) Nerelisiniz?	17	• mı? / değil
	C) Karşılaşma - Selamlaşma	25	• var / yok • Bulunma Hâli Eki • Sayılar • Çokluk Eki
	Ailemiz	33-54	Dil Bilgisi
2 AİLEMİZ	A) Ailem ve Ben	34	• Ayrılma Hâli Eki
	B) Evim	39	• Belirtme Hâli Eki
	C) Adresim	49	• Bulunma Hâli Eki • Yönelme Hâli Eki • -DAn önce, -DAn sonra • Emir • Şahıs Zamirleri • Şimdiki Zaman
	Günlük Hayat	55-76	Dil Bilgisi
3 GÜNLÜK HAYAT	A) Saat Kaçta?	56	• Belirti Geçmiş Zaman
	B) Ne Kadar? Kaç Lira?	64	• Zaman Zarfları • -ile -yla
	C) Nerede? Ne Zaman?	70	• DAn önce, -DAn sonra
	Çevremiz	77-96	Dil Bilgisi
4 ÇEVREMİZ	A) Bizim Sokağımız	78	• İyelik Ekleri
	B) Ne? Nerede?	84	• -DAn ... -A Kadar
	C) Bir Haftalık Planımız	89	• Gelecek Zaman

Ek 8: YİTÖDK İçindekiler Dizini (2)

A2 İÇİNDEKİLER

1 ZAMAN MEKÂN	Zaman - Mekân	9-28	Dil Bilgisi
	A) Geçmiş, Şimdi, Gelecek	10	• Belirsiz Geçmiş Zaman (-miş)
	B) Zaman Planlaması	17	• -DAn önce
	C) Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar	21	• -DAn sonra
2 SAĞLIKLI YAŞAM	Sağlıklı Yaşam	29-48	Dil Bilgisi
	A) Her Şeyin Başı Sağlık	30	• Pekiştirme
	B) Dünyamız Kirleniyor	39	• gibi, kadar
	C) Trafik Canavarı	43	
3 SOSYAL ETKİNLİKLER	Sosyal Etkinlikler	49-70	Dil Bilgisi
	A) Okumayı Seviyorum	50	• Geniş zaman (-Ir / -Ar / -r)
	B) Hangi Filme Gidelim?	56	• -CA, -A göre
	C) Spor Yap, Zinde Kal	62	• bu yüzden / bu sebeple
4 GÜZEL ÜLKEM	Güzel Ülkem	71-90	Dil Bilgisi
	A) Her Yer Tarih	72	• belki ... belki
	B) Dört Mevsim Yedi Bölge	77	• hem ... hem
	C) Tatlı Yiyelim, Tatlı Konuşalım	82	• ne ... ne