

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN DİL MERKEZLERİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAKLAŞIMI*

Rümeysa ŞİŞMAN¹

Öz

Son yıllarda hız kazanan uluslararası öğrenci hareketliliği, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimine ve öğretimine olan ilgiyi ve ihtiyacı artırmaktadır. Türkiye’de yer alan ve yabancı dil olarak Türkçe dil öğretimi yapan merkezlerin öğretim programları ve dil bilgisi öğretiminde benimsedikleri yaklaşım ve yöntemler, bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Fakat bu konuda Türkiye genelinde ortak ve standart bir yaklaşımdan bahsetmek mümkün değildir. Hem kurumlar hem de öğretmenler düzeyinde yaklaşım, yöntem ve teknikler açısından farklı tercihler söz konusu olmaktadır. Bu nedenle bu nitel çalışmada, altı farklı üniversitenin Türkçe öğretim merkezi (TÖMER) yöneticileri ile yarı-

yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek bu altı kurumun dil bilgisi yaklaşımını dil merkezlerinde dil bilgisi öğretiminden beklenen çıktılar, dil bilgisi öğretim yöntem ve teknikleri ve işlevsel dil bilgisi uygulamaları üzerinden belirlemek amaçlanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile sınıflandırılarak

Anahtar Kelimeler:

Yabancı dil olarak Türkçe,
dil bilgisi öğretimi
yaklaşımı, işlevsel dil
bilgisi, TÖMER

Geliş/Received:

20.05.2023

Kabul/Accepted:

18.06.2023

Yayın/Published:

30.06.2023

* **İntihal Taraması/Plagiarism Detection:** Bu makale intihal taramasından geçirildi/This paper was checked for plagiarism.

Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Rümeysa Şişman).

Atıf/Cite as: Rümeysa Şişman, “Yabancılara Türkçe Öğreten Dil Merkezlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Yaklaşımı = The Grammar Teaching Approach Of Turkish Language Teaching Centers In Turkey”, Edebiyat Bilimleri 4, (Haziran/June 2023), 29-57 <https://doi.org/10.5281/zenodo.8098987>

¹ İbn Haldun Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi, E-posta: rumeysa.sisman@ihu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6384-3425

yorumlanmış ve sonuçlar üzerinden dil bilgisi öğretimine dair önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe, dil bilgisi öğretimi yaklaşımı, işlevsel dil bilgisi, TÖMER

The Grammar Teaching Approach Of Turkish Language Teaching Centers In Turkey

Abstract

In recent years, there has been an increasing international student mobility, particularly in Turkey, which has led to a growing interest and need for learning and teaching Turkish as a foreign language. The teaching programs and approaches adopted by Turkish language teaching centers in Turkey play a significant role in this process. However, it is not possible to speak of a common and standardized approach throughout Turkey in this regard. There are different preferences in terms of approaches, methods and techniques both at the level of institutions and teachers. Therefore, in this qualitative study, semi-structured interviews were conducted with directors of Turkish language teaching centers (TÖMER) affiliated with six different universities to determine the grammar approach of these six institutions. The aim was to identify the preferred grammar approach in language centers for foreigners through the expected outcomes of grammar teaching, language teaching methods and techniques, and functional grammar applications in those centers. The data is classified and interpreted through descriptive analysis method, and based on the related results some recommendations are made.

Keywords: Turkish as foreign language, grammar teaching approach, TÖMER, functional grammar

Giriş

Günümüzde gelişen küresel eğilimler ve dijital imkânlar eğitimin giderek uluslararası bir karakter kazanmasına sebep olmaktadır. Uluslararası eğitim, bütün uluslararası aktörler tarafından önemli bir yumuşak güç unsuru olarak görülmektedir ve özellikle 1960'lı yıllardan itibaren uluslararası siyasette etkili olmak isteyen bütün devletlerin ilgisini çekmektedir (Akgün ve Çelik, 2022). Hedef kitleyle daha uzun vadeli, samimi ve güvene dayalı güçlü bir bağ kurulmasına sebep olduğu için etkin olmak ve nüfuzunu artırmak isteyen çoğu devlet, uluslararası örgün ve

yaygın eğitim faaliyetleriyle uluslararası öğrenci bursluluk programlarına önem vermektedir. Türkiye 2016'da Türkiye Maarif Vakfı'yla uluslararası örgün eğitim alanına girmiş; uluslararası öğrenci hareketliliğini teşvik etmek ve kültürel diplomasiye katkı sağlamak amacıyla Türkiye Bursları, Mevlâna, Orhun, Erasmus+ gibi bursluluk programları uygulanmaya başlanmıştır.

Bugün dünya genelinde 6 milyon öğrenci yükseköğretime başka bir ülkede devam etmektedir². Uluslararası öğrenci hareketliliğinde öncelikli tercih İngilizce konuşulan ülkeler olurken Türkiye de bu sıralamada hızla yükselmektedir. Küresel eğilimler doğrultusunda bu alanda uyum çalışmaları ile kendi özgün tecrübesinden yararlanarak eğitim alanına uluslararası boyutta katkı sağlayan Türkiye son yıllarda yükseköğretim alanında dünyanın farklı ülkelerinden binlerce öğrencinin yükseköğretim amacıyla tercih ettiği bir merkez olmuştur (Akgün ve Çelik, 2022, s.14). Bu gelişmelerin de etkisiyle, günümüzde hem yükseköğretim hem de iş, sağlık, kültür gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda yurt içinde ve yurt dışında birçok farklı kurum tarafından yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verilmektedir.

Yurt dışında genel olarak Yunus Emre Enstitüsünün merkezleri, Türkiye Maarif Vakfı okulları, üniversitelerin Türkoloji bölümleri, akademiler, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilgili birimler, TİKA ve konsolosluklar bu görevi sürdürürken Türkiye'deki Türkçe öğretiminin ana kısmını üniversitelerin Türkçe araştırma, uygulama ve eğitimi merkezleri yürütmektedir.

Osmanlı'nın son dönemlerinde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında akademik amaçların yanı sıra daha ziyade diplomatik amaçlarla öğrenilmiş olan Türkçe, özellikle son 20 yıldır yabancı dil eğitimi alanında önemli bir yere sahip olmaya başlamış, bu esnada hem teorisi hem de uygulaması kurumsal olarak şekillenmiştir. Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe eğitimi çeşitli üniversitelerin önderliğinde gelişmiştir. Biçer'e (2012) göre yabancılara Türkçe eğitimi ile ilgili ilk kaynakların yazılmasını sağlayan Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi, bu alanda öne çıkan kurumlardır. Üniversitelerdeki yabancı öğrencilere ve akademisyenlere yönelik Türkçe dersleri, çeşitli üniversiteler bünyesinde uzun yıllardır sürdürülmesine rağmen Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi ancak 1984

² OECD (2023), International student mobility (indicator). DOI: 10.1787/4bcf6fc3-en (Erişim tarihi: 16 Mayıs 2023)

yılında Ankara Üniversitesi TÖMER'in kurulmasıyla kurumsal bir nitelik kazanmıştır.

Türkiye'nin yurt dışından öğrenci kabul etme politikalarındaki değişiklikler sebebiyle 1992'de açılan Ege Üniversitesi ve 1994'te açılan Gazi Üniversitesindeki Türkçe öğretimi merkezlerini, artan talep ve ilgi sonucunda 2000'li yıllarda farklı şehirlerdeki merkezler takip etmiştir. Özellikle 2010'lu yıllardan itibaren, savaş gibi çeşitli nedenlerle komşu ülkelerden Türkiye'ye göçlerin artmasının da etkisiyle, merkezlerin açılışının hız kazandığı ve sayılarında büyük bir artışın olduğu görülmektedir. Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerini konu alan çalışmalar bu sürecin seyrini sayılarla şu şekilde ifade etmektedirler: 2005'te 6 (Dolunay, 2005), 2014'te 62 (Bakır, 2014), 2016'da 85 (Boylu ve Işık, 2016), 2020'de 120 (Özdemir, 2020) faal Türkçe öğretim merkezi tespit edilmiştir. 2021 yılı itibarıyla ise 87 devlet ve 39 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 126 üniversitedeki merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi yapıldığı görülmektedir (Şen, 2021). Çavuşoğlu ve Işık'ın (2021) çalışmasında ise son sayı 135 olarak zikredilmektedir. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi alanında hemen her üniversitede bir dil öğretim merkezinin var olduğu söylenebilir. Bu merkezlerin görevleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek, bu alanda akademik araştırmalar yapmak, öğretim materyalleri hazırlamak, dil yeterlikleri ile ilgili çeşitli sınavları yapmak şeklinde sayılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı esas alınarak temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri (C1-C2) olarak seviyelendirilmekte ve dersler bu düzeylere göre planlanmaktadır. Türkçe öğreten dil merkezleri de bu seviyelendirmeyi temel alarak öğretim programlarını düzenlemektedirler (Gültekin ve Melanlıoğlu, 2017). Bununla beraber, Türkçe öğreten dil merkezleri arasında sınav uygulamaları, eğitim materyalleri, öğretim setleri, öğretim yöntem ve teknikleri gibi birçok alanda farklı yaklaşımlar görülebilmektedir. Özellikle ders müfredatlarının ve eğitim programlarının hazırlanma sürecinde çeşitli uygulamalar üzerinden bazı farklılıklar öne çıkmaktadır.

2012'de yapılan bir araştırma teknoloji, ders öğretim araç gereçleri, öğretim programı, yararlanılabilecek kaynaklar, eğitim öğretim ortamı gibi yetersizlikler ile kullanılan yöntem ve teknikler açısından yaşanan sıkıntılar, öğretim görevlilerinden ve Türkçe öğretimi yapan kurumlardan kaynaklanan birçok sorun olduğunu göstermiştir (Er, Biçer ve Bozkırlı,

2012). Bu çalışmadan hareketle, Türkçe öğretim merkezlerinde bir standart çalışması önerisinde bulunan Boylu ve Başar (2016) alan yazın incelendiğinde daha önce Türkçe öğretim merkezlerindeki durumu gösteren ve bu mevcut durumdan kaynaklanan sorunları inceleyen bir araştırmaya rastlanılmadığını belirtmektedir.

Dil merkezlerinde karşılaşılan sorunlardan biri de Türkçe öğretimi programlarının geliştirilmesi ve bu sürece kaynaklık etmesi gereken Türkçenin dil bilgisini işlevsel olarak tanımlayan çalışmaların yetersizliğidir (Karababa, 2009). Ayrıca öğretim programlarına temel teşkil eden ve alanda kullanılmakta olan ders kitaplarının birçoğunda dil bilgisi öğretiminin önemi ve kullanılması gereken metotlar net bir şekilde belirtilmemekte; bunların birbiri ile tutarlı olmaması nedeniyle yanlış uygulamalar ortaya çıkmaktadır (Özen, 2010).

Dil eğitiminde temel amaç, öğrenciye okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırarak bu becerileri etkili bir şekilde kullanmasını sağlamaktır. Dil bilgisi eğitimi de bu amaca göre şekillendirilmesi gereken bir süreçtir. Bu süreçte dil bilgisi eğitimi dil becerilerinin aktif olarak kullanılmasına aracılık eden bir rol oynamalıdır. Özen'e (2010) göre dil bilgisi ve dil yapılarının incelenmesi için uygulamalı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Dikkat edilecek iki nokta ise etkinliklerin somutlaştırıldıktan sonra sunulması ve etkinliklerin öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişim düzeylerine uygun olarak anlaşılmasının sağlanmasıdır.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sürece dâhil edilerek dilin yanında zihinsel, bireysel, sosyal becerilerini de geliştirmek önem kazanmıştır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemlerle beraber yapılandırıcı yaklaşım da yer almaya başlamıştır. Yapılandırıcı dil yaklaşımında dil bilgisinin amacı dil becerisi, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik ve zihinsel beceriler gibi alanları geliştirmektir. Bu yaklaşıma göre, dil bilgisi öğretimi öğrencinin dil becerilerini ve zihinsel becerilerini geliştirmek ve anlamı aktarmak için yapılmalıdır, yani dil bilgisi yararlı ve işlevsel olmalıdır (Güneş, 2013: 274-277). İşlevsel dil bilgisi yaklaşımına göre dilin toplumsal bir işlevi vardır ve kullanılan dil yapısının bağlam ile ilişkisi önemlidir. İşlevsel dil bilgisi, işte bu yapıları, bağlamı ile tasvir ederek işlevlerini göstermeyi amaçlar (Benzer, 2021). Bu nedenle, işlevsel dil bilgisi eğitiminde dil yapılarının diğer becerilerden kopuk bir şekilde bağımsız alıştırmalar hâlinde verilmesi yerine genellikle dinleme,

okuma, konuşma ve yazma becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak üzere işlevleri ile birlikte öğretilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dil bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl uygulanması gerektiği konusunda bugüne kadar yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (Peçenek, 2008; Göçen ve Okur, 2018; Yıldız ve Tepeli, 2015; Demireken, 2016; Atay ve Ökten, 2022). Ayrıca doğrudan yabancılara Türkçe öğreten dil merkezleri üzerine odaklanan çok fazla sayıda yayın olmamakla birlikte dil merkezleri arasında özellikle akreditasyon ve ölçme-değerlendirme standartlarına yönelik (Bakır, 2014; Boylu ve Başar, 2016; İkiel, 2019; Boylu, 2019; Çavuşoğlu ve Işık, 2021) ve kur saatleri gibi genel bilgileri karşılaştıran (Özdemir, 2020) çalışmalar da yer almaktadır. Fakat Türkçe öğreten dil merkezlerinde benimsenen dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarına dair bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Oysa hem bu sürecin planlanması ve teorik alt yapısının oluşturulmasında hem de uygulanmasında belirleyici ve yönlendirici olan kurumların tavırları değişiklik göstermektedir (Erdem, 2016). Bu sebeple, bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten dil merkezleri yöneticilerinin dil bilgisi öğretimi konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılacak; böylece, kurumların dil bilgisi yaklaşımlarından yola çıkılarak Türkçe öğretiminde amaçladıkları kazanımlara dair nasıl bir yol haritası çizdikleri tespit edilmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Belli bir konuda bir kavram veya fenomen ile ilgili deneyimleri evrensel bir açıklama paydasında toplamak fenomenolojik çalışmanın temel amacıdır, böylece araştırılan konuya dair daha net bir resim ortaya koymak hedeflenmektedir (Creswell, 2013, s. 78-79). Yıldırım-Şimşek'e (2008, s. 74) göre bu tür çalışmalarda araştırmaya katılan bireylerin bu fenomenle ilgili deneyimleri üzerinden veri toplanmaktadır. Fenomenolojik çalışmalar betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere iki şekilde yürütülebilirken (Ersoy, 2019) betimleyici fenomenolojide katılımcıların bir olguya dair algı ve deneyimlerini betimlemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmada işlevsel dil bilgisi olgusu üzerinden Türkçe öğreten dil merkezlerinde yöneticilerin tecrübelerine ve kavramsallaştırmalarına odaklanılması sebebiyle betimleyici fenomenografi yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Fenomenografik araştırmaya göre bireyler bir araştırmaya konu olan olgular ile ilgili hem öznel hem de nesnel deneyimlere sahiptirler (Creswell, 2013). Bu nedenle, çalışma grubu Türkçe öğretim merkezlerinde hem idari süreçlere hem de eğitim süreçlerine dair tecrübe ve bilgi sahibi olan yöneticiler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, maksimum çeşitlilik örnekleme çerçevesinde, Türkiye'deki farklı üniversitelerin Türkçe dil öğretim merkezlerinde müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapmakta olan 6 eğitimciden oluşmaktadır. Katılımcıların üçü erkek, üçü kadındır. Her biri farklı kurumdadır ve mesleki deneyimleri 6-13 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların bölüm, eğitim durumları ve kurumdaki pozisyonları ile ilgili bilgileri.

Katılımcılar	Kurumdaki Pozisyonu	Lisans	Eğitim Düzeyi	Unvanı	Mesleki Tecrübe (Yıl)
K1	Müdür Yardımcısı	Türkçe Öğretmenliği Bölümü	Doktora Öğrencisi	Öğretim Görevlisi	13
K2	Müdür Yardımcısı	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktora Öğrencisi	Öğretim Görevlisi	10
K3	Müdür	İngilizce Öğretmenliği	Doktora Öğrencisi	Öğretim Görevlisi	6+
K4	Müdür Yardımcısı	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Doktora Öğrencisi	Öğretim Görevlisi	10
K5	Müdür Yardımcısı	Türk Dili ve Edebiyatı	Doktora	Doçent	10
K6	Müdür Yardımcısı	Türkçe Öğretmenliği	Doktora	Doktor Öğretim Görevlisi	12

Araştırmada altı yönetici ile görüşülmüş ve kurumlarında uygulanmakta olan dil bilgisi öğretimi üzerine görüşleri alınmıştır. Görüşülen kişilerin beşi müdür yardımcısı biri ise müdür olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların lisans eğitim alanları da çeşitlilik göstermektedir; 2'si Türk Dili ve Edebiyatı, 2'si Türkçe Öğretmenliği, 1'i Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları ve 1'i İngilizce Öğretmenliği mezunudur. Bu araştırmaya dahil edilen

altı dil merkezi Türkiye'nin farklı şehirlerinden seçilmiştir; ikisi vakıf üniversitesi ve dördü ise devlet üniversitelerine bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler. Merkezlerde kullanılan Türkçe öğretim setleri çeşitlilik göstermektedir. 2 merkezde Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Seti, 3 merkezde Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ve 1 merkezde Türkçeye Yolculuk seti kullanılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Dil bilgisi öğretimine dair alandaki yaklaşımları belirlemek ve farklı uygulama örneklerini tespit edebilmeyi amaçlayan bu araştırmanın görüşme sorularını oluşturabilmek adına iki aşamalı bir yol takip edilmiştir. Öncelikle alanda halihazırda çalışmakta olan öğretim görevlileri ile görüşülmüştür. Bu görüşmelerin çözümlenmesi ile elde edilen veriler, dil bilgisi öğretiminin daha ziyade kurumların hedefleri doğrultusunda şekillendiğini göstermiş ve alan yazında bu konuda Türkçe öğreten dil merkezlerine dair bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın, kurumların dil bilgisi öğretimi yaklaşımı odağında planlanmasına karar verilmiştir. Bu plan dâhilinde 5 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu hazırlanmış, oluşturulan görüşme formunda yer alan sorular ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlenerek kurumların dil bilgisi öğretimine yaklaşımlarını ortaya çıkaracak beş soruluk bir form oluşturulmuştur:

1. Kurumunuzda nasıl bir dil bilgisi öğretimi yaklaşımı var? Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Kurumunuzun öğrenciden dil bilgisi öğretimine yönelik beklediği çıktılar neler? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
3. Kurumunuzda dil bilgisi öğretimi nasıl yapılmaktadır ve bu süreçte nasıl etkinlikler kullanılmıştır?
4. Kurumunuzun dil bilgisi yapılarını işlevsel öğrettiğini düşünüyor musunuz? Görüşlerinizi açıklar mısınız?
5. İşlevsel dil bilgisi öğretimi dendiğinde aklınıza ne geliyor? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?

Bu çalışmada veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Yöneticilerin verdikleri yanıtlar dikkate alınarak her bir sorunun yanıtı için anlamlı bölümler oluşturularak bu bölümler kavramsal olarak açıklanmıştır. Bu kapsamda, görüşmelerden elde edilen veriler araştırmanın soruları çerçevesinde düzenlenerek sınıflandırılmıştır. Veriler, şekiller vasıtasıyla görsel hale getirilmiş; bulgular raporlanırken her bir bulguya araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğreten dil merkezlerinin dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarına dair bir tespit yapılması amacıyla toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş, ulaşılan bulgular (a) (yabancılara Türkçe öğreten) dil merkezlerinde tercih edilen dil bilgisi yaklaşımı, (b) dil bilgisi öğretiminden beklenen çıktılar, (c) dil bilgisi öğretim şekli, (ç) mevcut dil bilgisi öğretiminin işlevselliği ve son olarak (d) işlevsel dil bilgisine dair katılımcı görüşleri şeklinde sınıflanıp katılımcı görüşleri ile örneklendirilerek sunulmuştur.

İşlevsel Dil Bilgisi Yaklaşımı

Katılımcılara yöneltilen “Kurumunuzda nasıl bir dil bilgisi öğretimi yaklaşımı var?” sorusuna verilen yanıtların işlevsel dil bilgisi öğretimi yaklaşımı başlığı altında toplandığı görülmüştür. İşlevsel dil bilgisi öğretimi dil yapılarının temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacak şekilde kullanım işlevleri ile birlikte öğretilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Güneş, 2013). Katılımcılardan biri doğrudan işlevsel dil bilgisi ifadesini kullanarak bu yaklaşımın uygulandığını dile getirmiştir: “*Geleneksel ve doğrudan öğretim yaklaşımlarından da istifade ederek, sezdirme yaklaşımından yine çok yoğun biçimde yararlanarak ... işlevsel dil bilgisi öğretimi genel anlamda hakim diyebiliriz.*” (K6)

İşlevsel dil bilgisinin gerçek hayatta sosyal bir aktör olan öğrencinin, öğrendiği yapıyı günlük hayatına aktarması hedefine uygun bir dil bilgisi öğretimi yaklaşımını katılımcılar “*Hayatının her noktasında bireyin, yani öğrencinin Türkçeyi kullanabilmesi gerekiyor. Öğrencinin sosyal aktör olmasını sağlayabilmek için de elbette ki ... yapılandırmacı yaklaşımdan faydalanıp öğrencileri bu hayata hazırlamak gerekiyor.*” (K4), “*Burada biz genellikle ilk başta dil bilgisi yaklaşımı olarak kural öğretim yapıyoruz. Genellikle ... sözel olarak ve yazımsal olarak örnekle anlatım. Akabinde kültür yaklaşımı prensibini de ele*

alıyoruz ... dil bilgisi kuralını onların içine yedirmeye çalışıyoruz. ... davranışsal olarak baktığımızda da orada da hani işitsel-sözel görsel-sözel ön plana çıkıyor.” (K2) şeklinde ifade etmişlerdir.

İşlevsel dil bilgisinin diğer becerilerden ayrı olmaksızın bütüncül bir öğretim şekli ile uygulanmasını ise *“Dil bilgisinin ayrı bir şey olmadığını, dil bilgisinin üretim ve duyuşsal yeteneklerle entegre bir şekilde verilmesi gerektiği üzerine düşünüp planlayıp bu şekilde veriyoruz.”* (K3), *“Dil bilgisi yaklaşımını en önemli belirleyen unsur kullanılan Türkçe öğretim seti. ... Setlere engel teşkil etmeyecek şekilde bir izlençe gibi kendi dil bilgisi müfredatımızı oluşturduk. ... Becerilere ayırmıyoruz. Her sınıfın bir hocası var, o hoca bütün şeyleri beraber veriyor.”* (K1) şeklinde dile getirmektedirler.

Katılımcıların çalışmakta oldukları dil merkezlerinde tercih edilen dil bilgisi öğretimi yaklaşımına dair görüşlerinin tamamı olumludur. Dil bilgisi öğretiminin uygulanmasının gerekliliği, kurumda mevcut uygulama şeklinin doğruluğu ve uygulamalar sonucu elde edilen çıktılar üzerinden bakıldığında benimsenen yaklaşımın verimli olduğuna dair ifade ettikleri görüşleri aşağıdadır:

“Yani elbette bu bir amaç değil ama bir araç olarak kesinlikle olmalı.” (K1)

“Ben bunun faydalarını çok fazla aldığımızı düşünüyorum. O yüzden bunu benimsiyorum, kesinlikle.” (K2)

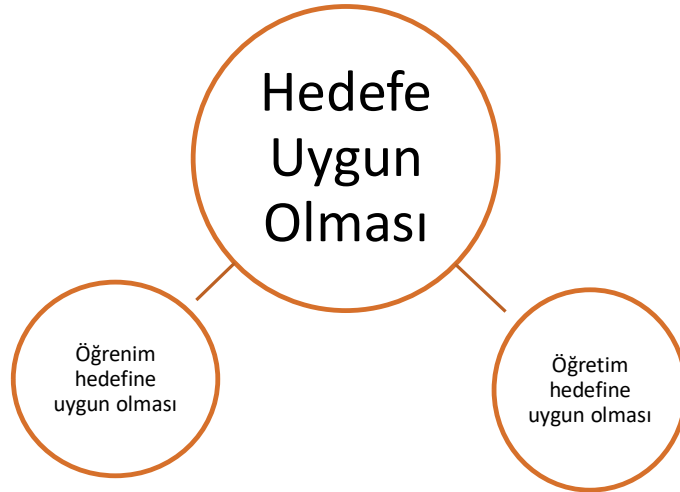
“Uygulanan bu şeye dair görüşüm de olumlu zaten hani bir sonucu gördükten sonra, öğrencilerin öğrenim sonuçlarını gördükten sonra ve dil bilgisi öğrenme yaklaşımlarını gördükten sonra ve daha önceki çalıştığımız kurumlarda da farklı uygulamalar, farklı metotlar benimsenip orada da sonuçlarını gördükten sonra ve karşılaştıktan sonra bu yöntemin uygun olduğunu, bunu başarıyla gerçekleştirdiğimizi söyleyebilirim.” (K3)

“Yani dil bilgisi etkinliklerinin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle akademik amaçla, eğitim amacıyla Türkiye'ye gelmiş öğrenciler için, hedef kitleler için dil bilgisi eğitiminin verilmesinin ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Ve yani bu anlamda doğru buluyorum programdaki bu dersleri.” (K4)

“Kurumsal olarak evet büyük oranda uygulanıyor ama biraz önce de ifade ettiğim gibi bireysel farklılıklar her zaman söz konusu ... ancak sonuçlara baktığımız zaman sınavlara, eş değerli olan sınavlar olduğu için demek ki sonuçta asgari bir müştereklik sağlanıyor algısı oluşturuyor verilerimizi.”
(K6)

Öğretim/Öğretim Hedefine Uygun Çıktılar

Araştırmanın ikinci sorusu dil merkezlerinde uygulanan dil bilgisi öğretiminden beklenen çıktıları belirlemeye yöneliktir. Bu bağlamda katılımcılar tarafından dile getirilen görüşler analiz edilerek Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1 Hedefe Uygun Olması

Öğretim Amacına Uygun Çıktılar

Dil bilgisi öğretimi yaklaşımları doğrultusunda dil merkezlerinde uygulanan yöntemlerin nasıl bir çıktı hedefi olduğu sorusuna, öğrenci profillerine göre günlük veya akademik Türkçe kazanımları şeklinde cevap verilmiştir. Özellikle yükseköğretim öğrencileri veya adaylarının akademik Türkçede yetkinlik hedefleri, önemli bir çıktı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin öğrenim hedeflerinin merkeze alındığı bu yanıtlar aşağıdaki

gibidir:

“Hem genel amaçla iletişim kurmak için öğreniyorlar hem de akademik ihtiyaçları doğrultusunda dil bilgisi dizinlerimizi yaparken de bu öğrencilerin ihtiyaçlarını düşünerek hazırladık.” (K1)

“2 türlü öğrenci profilimiz var. Bir dışarıdan gelen ücretli öğrenciler, yani kursiyerler. ... İlk belirttiğim gruptaki öğrencilerin dil bilgisinde daha çok ... konuşmalarındaki ... yazmalarındaki akıcılık önemli. Fakat ikinci gruptaki öğrencilerimiz ... gerçekten sağlam bir şekilde kamil bir dil bilgisi yeteneğine sahip olmaları ve ... uygulama yönünden daha çok görmemiz gerekiyor ve ileri öğrenme ileri düşünme yeteneklerini de.” (K3)

Öğretim Amacına Uygun Çıktılar

Merkezlerdeki dil bilgisi öğretiminde uygulanan yöntemlerin kuruma özgü bir müfredat veya dizine bağlı olarak gerçekleştiği örneklerle de rastlanmaktadır (K1, K3, K4). Bu durumda kazanım hedefleri ve çıktılar da bu programlar ekseninde şekillenmektedir. Katılımcılar öğretim amacına uygun bir çıktı beklendiğini şu şekilde açıklamaktadırlar:

“Bölümlerinde kendilerine verilen dersleri, çoğunlukla anlayabilecek düzeyde Türkçeyi öğrenmek ... hayatının her noktasında bireyin, yani öğrencinin Türkçeyi kullanabilmesi gerekiyor.” (K4)

“Genel olarak kitabın ne vermek istediğine bakıyoruz. ... ortak paydasından hareketle sorularımızı hazırlıyoruz.” (K5)

“A1 seviyesinde mesela istediğimiz şey özellikle yazma ve konuşmada öğrencinin iyelik eklerini, hâl eklerini mümkün mertebe doğru kullanması. A2 bitiren bir öğrencinin artık zamanla alakalı hiçbir sıkıntısının kalmaması gerekiyor. Farkındalık anlamında B1 ve B2’de yan cümleler.” (K2)

“A1 düzeyinde markette alışveriş yapabilmesini istiyorsak ve orada bir sesletimi benzeyen 2 kelimeyi karıştırmaması ya da doğru zaman çekimlerini yaparak almak istediği ürünü alabilmesi ya da iade etmek

istediği ürün iade edebilmesi ... öğrenci hatalardan olabildiğince arınık, amacını, hedefini erişecek şekilde dil kullanımını sağlayabiliyorsa...” (K6)

Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisi öğretim teknikleri ve etkinlikler ile kurumların dil bilgisi öğretimine yönelik farklı uygulamalarını daha detaylı bir şekilde görmek mümkün olabileceği için bu konuda katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla her bir katılımcıya kurumlarında dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığı ve bu süreçte kullanılan etkinliklere örnekler vermeleri istenmiştir. Böylece bu yanıtlardan beş alt-tema belirlenmiştir.

Dil Bilgisi Öğretimi Yöntemleri



Şekil 2 Kurumların Dil Bilgisi Öğretimi Uygulama Yolları

Şekil 2’de görüldüğü üzere kullanılan yöntemler “ortak bir müfredat takibi yapmak”, “sezdirme yöntemini kullanmak”, “dil becerileri ile bütüncül vermek”, “ayrı bir ders olarak vermek” ve “süreci değerlendirmek” şeklinde beş başlıkta toplanmaktadır. Yalnızca bir katılımcı “...birtakım kuralları kaideleri Türkçede nasıl kullanıldığını verdikten sonra onun hangi öznedeymiş, nasıl çekim alanları olduğunu işte ben sen o biz siz onlar, farklı fiiller üzerinden birkaç tane örnek gösteriyorum. Daha sonra da onun negatif

pozitif negatif soru, pozitif soru biçimlerini öğrencilere farklı fiiller üzerinden tahtada örnek yazdırarak örnek çözdürüyorum.” (K5) şeklinde doğrudan öğretim yöntemini uyguladığını belirtmiştir.

Ortak bir müfredat takibi yapmak

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müfredatları genellikle kullanılmakta olan öğretim seti yani ders kitapları belirlemektedir. Katılımcıların bir kısmı dil bilgisi öğretiminin kurumlarında nasıl uygulandığı sorusuna “... kendi dil bilgisi dizinimizi oluşturduk. ... bunu bir elinde bir kılavuz olsun işte bir otobandaki gibi şerit çizgisi olsun diye hocalarımıza böyle bir dil bilgisi dizini veriyoruz.” (K1) ve “...burada belli bir ders programı oluşturulmuş ve o programı birazcık revize ettik.” (K4) şeklinde ortak bir dizin oluşturulduğunu veya kuruma özgü bir müfredat programı takip ettikleri cevabını vermiştir.

Sezdirme yöntemini kullanmak

Öğrencinin keşfederek dil yapılarının işlevlerini kullanmayı öğrenmesini temele alan sezdirme yöntemi özellikle işlevsel dil bilgisi öğretiminde sıkça başvurulan bir yöntemdir. Bu yöntemi kullanan katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...mümkün mertebe bu şekilde işlevsel yapıyoruz zaten. Sezdirme yöntemiyle Gazi'deki metinlerin içerisinde bu yapıları veriyoruz. Daha sonra da yine yani mümkün olduğunca işlevsel bir şekilde uygulama yaptırmak suretiyle. Bu dil bilgisi yapılarını öğretiyoruz. Bu öğrettiğimiz yapıları da az önce söylediğim gibi 2 tane ödevle çalışıyoruz.” (K1)

“Kesinlikle sözel bir uzun uzun açıklama mana cümlesi kurmuyoruz veya yazmıyoruz. ... ilk bir iş kuralı anlatırken tahtaya doğrudan işte başlık yazıp anlam yazıp şunu öğreneceğiz, bunu öğreneceğiz tarzı değil de ilk olarak hazırbulunuşluk seviyelerine bakıyoruz.” (K2)

Dil becerileri ile bütüncül vermek

Dil bilgisi öğretimini dört temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden bağımsız bir şekilde veya bu becerilerden

ayırmadan birlikte uygulamak noktasında farklı tercihler öne çıkmaktadır. Katılımcıların bir kısmı dil bilgisini farklı bir beceri olarak diğerlerinden ayırmadan, bu becerilere içkin bir şekilde öğretim yapıldığını şu görüşler ile ifade etmişlerdir:

“... becerilere ayırmıyoruz. Her sınıfın bir hocası var, o hoca bütün şeyleri beraber veriyor.” (K1)

“... dil bilgisinin üretim ve duyuşsal yeteneklerle entegre bir şekilde verilmesi gerektiği üzerine düşünüp planlayıp bu şekilde veriyoruz.” (K3)

“Ağırlıklı olarak yazma ve şu anda tamamen becerilerin üzerinde bir dağılım var ve yazma becerisi ağırlıklı olmak üzere diğer becerilerle de desteklenerek dil bilgisi öğretimi becerilerin içerisinde yapılıyor.” (K6)

Ayrı bir beceri/ders olarak vermek

Dil bilgisini ayrı bir beceri olarak kabul edip diğer becerilerden ayrı olarak öğretim yapmak da uygulanmakta olan yöntemlerden biridir. Katılımcıların verdiği yanıtlar arasında bu yöntem de yer almaktadır. Buna dair katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“...biz genellikle ilk başta dil bilgisi yaklaşımı olarak kural öğretim yapıyoruz. Yani okuma dinleme, yazma ve konuşma 4 becerinin içinde ilk olarak öğrenciye dil bilgisi öğretimi yapıyoruz. Burada önce kuralı sadece bir anlamla veriyoruz.” (K2)

“... sezgisel anlamda ilerlemekten ziyade bunları bir ders adı altında vermeyi tercih ediyoruz. Her beceri ayrı bir derste veriliyor. Dil bilgisi de aynı şekilde ayrı bir ders olarak veriliyor.” (K4)

Süreci değerlendirmek

Dil bilgisi öğretim yöntemi olarak süreç değerlendirmesi, katılımcıların ifadelerinin analizinde ortaya çıkan son alt-tema olarak görülmektedir. Bu yöntem, dil bilgisi öğretimi yapılırken sonuçtan ziyade ders veya kurs süresince öğrencilerin uygulama ve üretime dayalı görevlerinin değerlendirilmesini esas almaktadır. Katılımcılar bu uygulamaları “... dönem içerisinde hocam 2 tane performans ödevi veriyoruz işte

işlevsel dil bilgisini en çok burada kullanıyoruz.” (K1) ve “Haftanın dil yapılarını kapsayan yazma ödevleri ve sunumları değerlendirmeye katarak süreç değerlendirmesi yapıyoruz.” (K3) şeklinde ifade etmişlerdir.

Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler



Şekil 3 Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler

Dil bilgisi öğretimi yaklaşımı ve yöntemi belirlendikten sonra kullanılması gereken etkinlik çeşitleri de öğretimin yetkinliği ve etkinliği açısından önem taşımaktadır. Bu konuya dair katılımcıların cevapları Şekil 3’te görüldüğü üzere günlük hayata aktarımı sağlamak, drama yaptırmak, bağlam odaklı etkinlikler yaptırmak, web2.0 araçlarını kullanmak gibi dört başlık altında toplanmaktadır. Katılımcılardan yalnızca biri “Öncelikle bunun ben yani kendim İngilizce kazanımım da olduğu için ... oradan örneklendirerek anlatıyorum öncesinde, aslında bunu yapmamam gerekiyor ama akılda kalması açısından bazen ara ara bunun da şeylerini kullanıyorum.” (K5) şeklinde ortak dilde açıklama yapmayı kullandığını belirtmiştir.

Drama yaptırmak

Dil bilgisi öğretiminde, dil yapılarının kullanılabilceği bağlamlar oluşturmak ve gerekli yapıları kullanmalarını sağlayan drama etkinlikleri yaptırmak sıklıkla tercih edilen bir etkinlik olarak görülmektedir. Katılımcılar bu uygulamaları *“Bir canlandırma yaptırıyorum. Mesela farz edelim ki restorana gittiniz işte Ali öğle yemeğinde kebab istiyorum dedi sorusunu karşı tarafa bunu nasıl aktarırsınız? ... tabii diyaloglarla ya da işte bir canlandırma yaptırarak bunu mutlaka gündelik hayatın nasıl kullanmaları gerektiği konusunda onlara kazanımlar sunuyoruz.”* (K5) ve *“İki arkadaş seçiyoruz mesela biriniz garson musunuz birbiriniz işte müşterisiz. Bu ricada izin cümlelerini siz burada nasıl kullanabilirsiniz veya bir otel resepsiyonu? Müşteri gibi bu şekilde. Onları da örnekler akabinde konuşuyoruz.”* (K2) şeklinde dile getirmektedir.

Bağlam odaklı etkinlikler yaptırmak

Dil bilgisi öğretiminde bağlam oluşturmak üzere dinleme ve okuma metinlerinden yararlanılmaktadır. Bu durumu katılımcılar *“...okuma ve yazma temelde, ancak konuşma ve dinlemede de gerek kulak-dil alışkanlığı yöntemine uygun işte sesletimden hareketle yazım dikteye dayanan tekniklerden yararlanma gerek dinlediklerinden hareketle metin oluşturma süreçlerinde kural işletimi gibi...”* (K6) şeklinde dile getirmektedir. Ayrıca öğrencinin bağlam odaklı etkinliklerde aktif olarak rol aldıklarına da vurgu yapılmıştır: *“Sınıf içinde öğrencinin bizzat aktif olarak rol almasını sağlayacak şekilde dil yapıları bağlam odaklı verilmektedir.”* (K3)

Web2.0 araçlarını kullanmak

Katılımcıların dil bilgisi derslerinde uyguladıkları etkinliklerden biri sınıfta kahoot, quizlet gibi web2.0 araçlarının kullanılmasıdır. Gelişen dijital uygulamalar ile öğrencilerin yeni dünya becerilerini geliştiren bu etkinliklerde aktif olarak rol aldıkları şu şekilde ifade edilmektedir:

“Akabinde kahoot oynatıyoruz ...bayağı etkili oluyor hem eğleniyorlar hem orada hatalarını daha net görebiliyorlar. Rekabet ederek aslında oraya daha fazla odaklanıyorlar.” (K2)

“Kahoot, quizlet gibi uygulamalar ile öğrencinin kendi bilgisini sinayabileceği eğlenceli pratikler yaptırıyoruz.” (K3)

Günlük hayata aktarımı sağlamak

Dil yapılarını canlandırma ve bağlam odaklı etkinlikler ile pekiştirmenin ardından öğrencilerin gerçek hayatlarında uygulamasına yönelik görevler verilmesi de uygulanan etkinlikler arasında yer almaktadır. Katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerimizi ... yönlendirip böyle pratik yapmalarını sağlıyoruz. En çok işlevsel olarak yani öğrendikleri dil bilgisi kurallarını veya öğrendikleri yapıları diyelim bu şekilde hayatlarına dökmelerini sağlamaya çalışıyoruz. ... özellikle öğrencinin bu öğrendiği yapıları ... sokağa çıkararak ... bu şekilde gerçek hayatta kullanmasını istiyoruz. (K1)

“Kültürel uyum derslerimiz var. ... ders izlencesi şu an kullanmakta olduğumuz kitaptaki konulara paralel olarak ilerliyor. ... o hafta kültürel uyumda hangi kültürel konuyu ya da Türk yapısını sosyal davranışını verebiliriz hem de dil bilgisini buna nasıl yedirebiliriz? Yani burada öğrenci dil bilgisi yapısını nasıl kullanabilir?” (K4)

Kurumların Mevcut Dil Bilgisi Öğretiminin İşlevselliği



Şekil 4 Kurumların Mevcut Dil Bilgisi Öğretiminin İşlevselliği

Dil bilgisi öğretiminin öğrencinin sosyal ve günlük hayatına

aktarılabilmesi, öğretilen dil yapılarının hizmet ettikleri işlevleri öğrencinin kazanması hedefine bağlı olarak katılımcılara dil merkezlerinde halihazırda uygulanmakta olan dil bilgisi öğretiminin işlevselliği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Verilen cevapların hemen hepsinde olumlu olduğu görülmüştür. Katılımcılar görüşlerini Şekil 4'te yer verilen 3 başlık altında toplanabilecek şekilde desteklemişlerdir. Katılımcılar öne sürdükleri işlevselliğin ölçülebileceği kontrol sistemlerini 3 alt-tema altında ifade etmişlerdir.

Günlük Hayata Aktarmak

Dil bilgisi eğitiminin işlevsel olması günlük hayatta öğrencinin dil yapılarını bağlamına ve seviyesine uygun olarak ihtiyacına göre kullanabilmesi kazanımını hedefler. Bu nedenle, yapılan öğretimin ne kadar işlevsel olduğunu ölçmenin bir yolu öğrencinin bilgiyi hayatına aktarabilmesidir. Bu görüşe göre, öğrenci dil bilgisi becerisini uygulamaya dönebildiği ölçüde öğretim işlevseldir. Bu minvalde katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

“Biz dil bilgisini genel Türkçe kursu verdiğimiz için işlevsel bir şekilde öğretiyoruz. Yani onu kural olarak öğretmiyoruz, ona işlevini kazandırmaya ve onu kullanımına dönüştürmeye çalışıyoruz.” (K1)

“Daha çok yaparak, yaşayarak daha hayata geçirerek bunu kullanması önemli. Yani dışarıda mesela teneffüste işte kantinde öğrencinin boş olduğu zamanlarda gözlemlediğimiz kadarıyla öğrettiğimizi düşünüyorum.” (K2)

“Günlük hayatta ya da akademik hayatta bir şekilde hayatta kalmaları gerekiyor. Bu sebeple işlevsel bir şekilde öğretilmezse her iki gruba da öğretimde başarısız olduğumuz ortaya çıkar. ... şunu söyleyebilirim ki bu ekosistemde biz dil bilgisini işlevsel halde öğretiyoruz.” (K3)

“Evet, evet, yani kesinlikle desteklediğini düşünüyorum. Sonuçta bizim her hocamızın kendi yöntemi var. ... Yani ben bunların desteklediğini düşünüyorum, bireyin sosyal hayata uyum sağlamasına ya arkadaşımızın ya da kullandığımız yöntemlerin.” (K4)

Hizmet İçi Eğitim ve Gözlem

Dil becerilerinin işlevsel olarak öğretilmesini sağlayan ana unsurlardan biri öğretim işini ifa eden öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin ders materyalini kullanmaktan ders planına ve etkinlik seçimine kadar bu hedefe yönelik uygulamaları seçecek ve uygulayacak donanımda olması gerekmektedir. Öğretmenlerin yeterliliğini artırmak için hizmet içi eğitimler verilmekte ve belirli periyotlarla sınıf performansları gözlenerek dönüt verilmektedir. Bu şekilde hem öğretmenin gelişimi hem de öğretimin işlevselliği yolunda kontrol sağlanmaktadır. Bu hususta katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Daha önceden farklı kurumlarda işlevsel olmayan metotlarla öğretim yapmış öğretim görevlilerinin eğitime özellikle odaklanıyoruz ve bu öğretim görevlilerinin dil bilgisini işlevsel bir şekilde öğrenebilmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler gerçekleştiriyoruz. Ve ders takiplerini yapıyoruz. Onları her konuda destekliyoruz.” (K3)

“Arkadaşları her daim eğitmek ve onlara rehberlik etmek gerekiyor. O yüzden de biz bu dil bilgisi dizinlerini ... içindekiler tablosu gibi düşünebilirsiniz ama ... kendi şahsi tecrübelerimizden işte şu konuyu öğretirken işte şöyle bir örnek verebilirsiniz veya ... işte şu ... kitabın şu sayfasındaki şu etkinliği yaptırabilirsiniz gibi ... bir kılavuz gibi bir böyle bir dizin hazırladık.” (K1)

“Genel itibariyle çizgimizin bu yönde olduğunu ve onların da böyle yapması gerektiğini her zaman söylüyoruz ve zaman zaman kontroller de sağlıyoruz.” (K4)

Sonuç Değerlendirme

İşlevsel dil bilgisi öğretimi hedefi bütün kurumlarda hedef olmasına rağmen sınıf bazında uygulamada farklılıklar olabileceği her zaman öngörülmektedir. Böyle bir değişken üzerinden düşünüldüğünde yapılan öğretimin ortak bir sınav veya ödev üzerinden ölçülmesi, işlevsellik açısından gözle görülür bir resim çizilmesini sağlamaktadır. Katılımcıların *“Kural öğretmemeye çalışıyoruz ve ... o yapının nasıl kullanıldığını, işlevinin ne*

olduğunu, neyi gerçekleştirdiğini öğretmeye çalışıyoruz ve ... performans ödevleriyle de bunları anlayıp anlamadıklarını aslında ölçmüş oluyoruz böylece.” (K1) ve *“Farklı gruplarda farklı hocalarımızla ders yapılıyor ancak sonuçlara baktığımız zaman sınavlara, eş değerli olan sınavlar olduğu için demek ki sonuçta asgari bir müştereklik sağlanıyor algısı oluşturuyor verilerimizi.”* (K6) şeklinde ifade ettikleri gibi dil merkezlerinde bireysel farklılıklara rağmen kurum bazında işlevsellik hedefli sonuç değerlendirme uygulamaları öğretimin başarılı olduğunu gösteren bir veri olarak öne sürülmektedir.

Bir diğer uygulama ise katılımcının *“Aynı zamanda öğrencilere memnuniyet anketleri düzenliyoruz. Memnuniyet anketlerinde de aynı şekilde bunları soruyoruz. Öğrencilerin memnuniyetlerini görüyoruz.”* (K3) şeklinde ifade ettiği öğrenci memnuniyet anketleridir. Tek bir katılımcı tarafından dile getirilen ve bu sebeple alt-temalara dahil edilememiştir.

İşlevsel Dil Bilgisi Olgusu

Katılımcıların işlevsel dil bilgisi kavramına yönelik algılarını sorgulayan bu temayı iki alt-tema altında toplamak mümkündür. İlk olarak bu olguyu *“dilin mantığını ve yapıların ne işe yaradığını öğretmek”* şeklinde kavramsallaştıran katılımcılar, görüşlerini *“Bu gramer kuralı olarak değil de dil bilgisi yapılarının dildeki işlevine odaklanan bir şekilde ne işe yaradığını yani daha doğrusu ... dilin mantığını da öğrenciye öğretmek olarak görüyorum.”* (K1); *“Ben buradan hangi işlevde kullanıyorum, nerede karşıma çıkıyor bunları gösterebilmek aslında işlevsel dil bilgisinden benim anladığım bu.”* (K4); *“İşlevsel dil bilgisini biraz parçalara ayırarak bakabiliriz. ...fonetik, ...sözcük bilgisi, ... cümle bilgisi sentaks işin içine giriyor. ... öğrencilerin önceden bunları bilmesi gerekiyor.”* (K2); *“İşlevsel dil bilgisi öğretimini bir sembol olarak bir şeye benzetmem gerekirse, ... trenin lokomotifini örnek alabiliriz. ... diğer yetenekleri hareket ettirmeye, konuşmaya, yazmaya, konuşmaya ve okumaya gibi yetenekleri aktive etmeye yarıyor.”* (K3) şeklinde ifade etmişlerdir.



Şekil 5 İşlevsel Dil Bilgisi Kavramı

İşlevsel dil bilgisi öğretimi “gerçek hayata hazırlamak” şeklinde tanımlayan katılımcılar ise fikirlerini “Fonksiyonel diyorsun ... Şey yapıyoruz ama bunları tabii sen şeyi soruyorsun dil bilgisi yapılarını nasıl şey hale getiriyorlar, kullanılabilir hale getiriyorlar kendi konuşmalarında, bunu istiyorsun.” (K5) ve “Öğrencinin işine yarayacağı ortamları, durumları, senaryoları düşünerek buna göre öğretimi yapmak, daha doğrusu öğrenciyi hayata hazırlayacak simülasyonu sınıfa taşıyabilmek geliyor.” (K6) olarak dile getirmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri veya farklı kurumların birimleri tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmada Türkiye'nin farklı bölgelerinden 6 Türkçe öğretim merkezinin yöneticileri ile görüşülerek dil bilgisi öğretimine dair görüşleri (a) (yabancılara Türkçe öğreten) dil merkezlerinde tercih edilen dil bilgisi yaklaşımı, (b) dil bilgisi öğretiminden beklenen çıktılar, (c) dil bilgisi öğretim şekli, (ç) mevcut dil bilgisi öğretiminin işlevselliği ve son olarak (d) işlevsel dil bilgisine dair katılımcı görüşleri şeklinde gruplandırılmış ve bu kurumların dil bilgisi öğretimini ortaya koyan bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Alan yazında dil bilgisi öğretimi yöntem ve yaklaşımlarına dair (İşcan, 2007; Güneş, 2011; Özbay, 2012; Benzer, 2021); mevcut materyal ve

programların dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi ve sorunların tespitine dair (Bülbül ve Güven, 2017; Gün, Yalçın ve Pişkin, 2019; Gönen Kayacan ve Öncül, 2021; Özkan ve Doğru, 2023); dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin karşılaştığı sorunlar ve sürece dair algıları hakkında (Kara, 2010; Güzel ve Yıldırım, 2012; Boylu ve Işık, 2017; Göçen, 2019; Şimşek ve Mert, 2021) ve öğreticilerin dil bilgisi öğretimi yaklaşımları ve eğilimlerini (Melanlıoğlu, 2012; Ekren ve Ökten, 2019) inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Türkçe öğreten dil merkezlerinde tercih edilen dil bilgisi öğretimi yaklaşımı ve yöntemlerine dair ise bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yabancı dil eğitimi alanında dil bilgisi öğretimine dair yapılan çalışmalar, uygulamada birçok farklı yöntem kullanılabileceğini göstermekte ve dil bilgisinin dört temel beceriden ayrı bir beceri olarak öğretilmesi gerektiğini savunanlar ve bunun sezdirme yöntemi ile verilerek adını koymadan kazandırmayı savunanlar arasında geniş bir yelpaze sunmaktadır. Araştırma sonucunda çalışma kapsamında incelenen üniversitelerde işlevsel dil bilgisi yaklaşımını uygulamanın bir hedef olarak var olduğu fakat bu yaklaşımın tam olarak uygulamaya aktarılması noktasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Türkçe öğretimi yapan kurumların hedeflerinde bulunan işlevsel dil öğretiminin, kurum tarafından öne sürülen ve uygulanması beklenen bütüncül bir müfredattan ziyade öğretim görevlilerinin bireysel tercihleri ve öncelikleri ile çeşitlilik kazandığı görülmektedir. Aynı kurumda, hem sezdirme ve görsel odaklı öğrenciyi merkeze alan uygulamalar kullanılırken hem de doğrudan öğretimle kuralı öğretilip geçilmesi mümkün olabilmektedir. Her merkezde sınavlar ve ölçme değerlendirme ortak olarak yapılmaktadır. Bu nedenle, eğitim sürecinin sonunda kazanımlarında bir farklılık gözlenmediği sürece ortak öğretim hedefine ulaşılmış sayılmaktadır.

Merkezlerin dil bilgisi öğretimi sonucunda beklediği çıktılar ise öğrenim ve öğretim hedeflerine göre değişmektedir. Öğrencilerin akademik ve günlük Türkçe öğrenmek yönündeki hedefleri yanında kurumların kendi oluşturdukları müfredatlar ekseninde verdikleri eğitimin günlük hayata aktarım, kültürel uyum gibi farklı çıktı hedefleri olabildiği de görülmüştür.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde dil bilgisi öğretiminin kurumda ortak bir müfredat oluşturulması ve bu programın takip edilmesi, sezdirme yönteminin kullanılması, dil bilgisinin dil becerileri ile bütüncül veya ayrı bir ders olarak verilmesi ve süreç değerlendirmesi yöntemi şeklinde

uygulandığı dile getirilmiştir. Ayrıca web2.0 araçlarını kullanmak, drama, bağlam odaklı ve günlük hayata aktarımını sağlayan etkinlikler yaptırmak da bu işlevselliği destekleyen unsurlar olarak öne sürülmüştür. Bu uygulamaların ve sürecin işlevselliği ise katılımcılar tarafından öğrencinin bilgiyi günlük hayata aktarması yönünde yapılan etkinlikler, hizmet içi eğitim ve ders gözlemleri ile tecrübe aktarımı ve son olarak ortak sınavlardaki başarı oranları üzerinden delillendirilmiştir. Bu noktada, kurumlar bazında işlevsel dil bilgisi kavramına dair algının öğrencinin gerçek hayata hazırlanması ve dilin mantığını, yapılarını öğrenmek olarak şekillendiği görülmektedir.

Dil bilgisi olgusu yabancı dil öğretimi açısından her zaman tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Dil eğitiminin esas amacı öğrenciye dil becerilerini kazandırmak ve bu becerileri kullanabilmesini sağlamaktır. Bu amaca ulaşmada en önemli araçlardan biri olarak görülen dil bilgisi öğretiminin amacını, Demirel ve Şahinel (2006) bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarma ve bunları kullanıma sokma, dilin işleyiş sistemini öğrencinin kavramasını ve dili bir iletişim aracı olarak doğru ve etkili bir şekilde kullanmasını sağlamak olarak ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, dil bilgisinin öğretim şekli ve yöntemi de amaca ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle kurumların dil bilgisi yaklaşımını belirleme amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları üzerinden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi konusunda birkaç öneri aşağıda sunulmuştur:

İlk olarak, yabancılara Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan en önemli sorunlardan biri öğretim programlarının geliştirilmesine kaynaklık edecek Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların yeterli olmamasıdır (Karababa, 2009). Aynı şekilde Durmuş (2013), dil bilgisi alanında işlevsel dil bilgisi kitaplarının olmamasını dil yapıları, işlevler ve terimler açısından yaşanan sıkıntıların sebebi olarak vurgulamaktadır. Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) tespitleri ise Türkçe öğretimi alanındaki kaynakların yetersizliği ve ana bilim dallarına ayrılmamış olması yönündedir. Akademik çalışmaların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından işlevsel dil bilgisi alanı özelinde odaklanması sağlanmalı ve hem öğretim planlarını hem de yöntemleri uygulamaya yönelik ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimcilerin kullanabilmesi için detaylı kaynaklar üretilmelidir.

İkinci olarak, üniversiteler ve dil merkezleri uyguladıkları öğretim programlarını ve bu programlara uygun materyalleri kendileri hazırlamaktadır. Bu sebeple farklı öğrenme yaklaşımlarını benimsemektedirler (Erdem, 2016). Örneğin, bu araştırmanın bulguları göstermektedir ki bir kurumda “kültürel uyum dersleri” izlencesi geliştirilmiş ve bu izlenceler akademik bir yayın ile bilim dünyası ile paylaşılmıştır fakat pek çok eğitimci bu pratik uygulamadan haberdar değildir. Kurumların ürettikleri yeni ve pratik yöntemleri kamu yararına sunabilecekleri eğitimcilere özel paylaşım platformları oluşturulmalı ve eleştiri, yorum ve katkılar ile uygulamaları geliştirmelerine imkân sağlanabilir. Ayrıca, yine katılımcı görüşleri birçok kurumun kendine ait bir dil bilgisi dizini oluşturmayı tercih ettiğini göstermektedir. Mevcut ders kitabı ve materyallerin dil yapıları ve işlevleri açısından gözden geçirilerek ihtiyaca uygun şekilde güncellenmesi faydalı olacaktır.

Son olarak, Türkçe öğreten dil merkezlerinde eğitim alan öğrenciler yüksek öğretime katılmakta ve belirli kriterleri karşıladıkları varsayılmaktadır. Eğitim sisteminin kalitesini korumak adına yaklaşım, yöntem ve uygulama yönlerini ortak bir zeminde buluşturacak ve denetleyecek bir çatı yapı kurulması ve Türkçe öğreten dil merkezleri arasında bir ortak standart belirlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan daha hızlı sonuca ulaşmak adına mevcut sistemde çalışmakta olan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi teknik ve yöntemlerine dair bir standartta buluşması amacıyla mesleki eğitim programları geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Akgün, B. ve Çelik, M. (2022). *50 soruda eğitimin uluslararasılaşması ve Türkiye*. Altınbaş Üniversitesi Yayınları.
- Atay, A. ve Ökten, C. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi ders planı önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10 (1), 24-43. <http://doi.org/10.35233/oyea.1083050>
- Avcı, Y. ve Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(35), 49-67.

- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.
- Benzer, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (Prof. Dr. İbrahim Kavaz Özel Sayısı)*, 24(4), 309- 324.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Bülbül, A. ve Güven, Z. z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisel kaynaklı güçlüklerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 83-91.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çavuşoğlu, R. ve Işık, A. D. (2021). Assessment and evaluation process of Turkish language teaching centers (TÖMERs). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *The Journal of Limitless Education and Research-Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 291-315. <http://doi.org/10.29250/sead.958711>.
- Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4. Baskı. Londra: SAGE Publications, Inc.
- Demirekin, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Yaklaşımdan tekniğe yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, O. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme. H. Kıran (Ed), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı II. Cilt* (s. 286-292) içinde. Ankara.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11: 207-228. <http://doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Ekren, C. ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: bir metafor incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1687-1708.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, N. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde üniversite düzeyindeki yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Girne Amerikan Üniversitesi.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 81-138). Anı Yayıncılık.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2018). Dil bilgisi eğitimi. *Yabancılara Türkçe El Kitabı* içinde (s. 333-356). Grafiker Yayınları.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin "Türkçenin dil bilgisi"ne yönelik metaforik algısı. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 28-45.
- Gönen Kayacan, S. ve Öncül, V. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki terim karmaşası. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(2), 778-790.
- Gültekin, İ. ve Melanlıoğlu, D. (2017). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi hakkında genel sorular. H. Develi vd. (Ed) *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 134-204). Kesit Yayınları.
- Gün, M., Yalçın, Ç. ve Pişkin, B. S. (2019). Temel seviye yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ve

- analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(Özel Sayı), 2089-2101.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güzel, A. ve Yıldırım, H. Ç. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretiminin yabancı öğrencilerin görüşlerinden hareketle değerlendirilmesi. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Ed), *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar* içinde (s. 335-341). Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Kurt, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin işlevi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* (s. 233-259). Pegem Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılara Türkçe öğretenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2401-2411.
- OECD (2023), International student mobility (indicator). <http://doi.org/10.1787/4bcf6fc3-en> (Accessed on 16 May 2023).
- Özbay, M. (Ed.). (2012). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten üniversitelerin kur uygulamaları – Level applications of universities teaching Turkish as a foreign language. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2020)* içinde.
- Özen, S. (2010). *Yabancılara Türkçe öğreten resmî kurumlarda dil bilgisi öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Özkan, E. ve Doğru, M. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinin dil bilimsel açıdan incelenmesi (Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı-A2 örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 12(1), 274-286. <http://doi.org/10.7884/teke.5661>
- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi, *Dil Dergisi*, 141.
- Şen, E. (2021). Üstsöylem: tanım, modeller, çözümlenmeler çerçevesinde bir değerlendirme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (8), 275-299. <http://doi.org/10.46250/kulturder.863659>
- Şimşek, B. ve Mert, O. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçedeki fiil üzerine gelen görevli dil öğelerini kullanma durumlarının incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 5(9), 189-209. <http://doi.org/10.30520/tjsosci.849314>
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine yansımaları: iletişimsel yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi ve dil bilgisi öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 265- 268.