



## **Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 12/35, p. 49-67

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12458>  
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

*This article was checked by iThenticate.*

### **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ\***

*Yusuf AVCI\*\* - Serhat KÜÇÜK\*\*\**

#### **ÖZET**

Kültür, bir milletin hayat tarzıdır. Bu hayat tarzı dili oluşturduğuna göre, dil öğrenmek, o hayat tarzıyla tanışmak, belli bir süre sonra da onu benimsemek anlamına gelir. Dilin bu özelliğinden dolayı devletler politikalar oluşturur ve bunu gerçekleştirmek üzere yöntemler, yaklaşımlar geliştirir. Ana dili öğretiminin kendine has yöntem ve yaklaşımları olduğu gibi, yabancı dil öğretiminin de bağlı olduğu kültüre, coğrafyaya ve düşünce yapısına uygun bir yöntemi bulunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde özgün bir yöntem bulunmamaktadır. Buna bağlı dilin yapısına uygun dil bilgisi öğretimi yöntemi de bulunmamaktadır. Dil düşünce analizi teorisi bu noktada bize bir yöntem önerisinde bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çalışmalarında bu teoriye uygun olarak gerçekleştirilen uygulamalar sistemin başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla ilgili teori doğrultusunda Türkçe öğretiminin temel disiplini ve yakın ilgili disiplinlerine odaklanmak önemli gözükmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada dil düşünce analizi teorisi çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi bölümünün nasıl öğretildiği üzerinde durulmuştur. Türkçenin anlam ve anlama bağlı yapısı açısından dil bilgisine uygun cümleleri diğerlerinden ayırma dil bilgisine uygun bu cümlelerin anlam ve yapısını ortaya koyma durumundan araç olarak yararlanılmalıdır. Böylece Türkçenin anlam boyutundan hareket edilmiş ancak yapıda ihmal edilmemiş olur. Yöntem olarak dil bilgisi konusunu yansıtan örnek metin ve cümlelerden hareketle ve yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı Türk dil-düşünce sisteminin istediği tümünden gelim yöntemi uygulanır. Bu yöntemde göre dil bilgisi konuları daha önceden yapılmış olan ihtiyaç analizine göre sınıflandırılır. Konuların ihtiyaç analizi, Türk diliyle ilk defa karşılaşan bir yabancıya ihtiyaç duyacağı önceliklerin belirlenmesi esasına dayanır. Anlam merkezli bir yaklaşımın sonucu olarak temel dil

\* Bu makale 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Malaga/İspanya 18-24 Eylül 2017 tarihlerinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, El-mek: yavci@comu.edu.tr

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: serhatkucuk@karabuk.edu.tr

öğretiminin yanında dil bilgisi öğretimi de bu yaklaşım çerçevesinde ele alınır. Yani örnek metinlerden sezdirme yoluyla kurula gidilir.

**Anahtar Kelimeler:** yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, dil bilgisi, dil düşünce

## **GRAMMERTEACHING IN TEACHINGTURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

### **ABSTRACT**

Culture is the nation's life style. Language learning means learning culture. Because of this feature of the language, states shall establish policies and develop approaches to accomplish. "The teaching of the mother tongue" has its own methods and approaches. In the same way, "foreign language teaching" has its own methods and approaches. In the beginning of the study, the situation is determined on teaching Turkish as a foreign language. As it is observed, there is a question method in teaching Turkish. The problem is lack of a theory prior to a method.

The language-idea theory suggest a method. Applications for the language-thought theory was carried out successfully in teaching Turkish as a foreign language studies.. Therefore, it seems important to focus on teaching Turkish in accordance with the relevant theory. Performed in this study, it focused on how the teaching of grammar section in teaching Turkish as a foreign language studies. Constructive approach was preferred in this study. According to this method, grammar topics are classified according to their needs analysis previously performed. Needs analysis, identification of priorities that need a foreigner who meet for the first time the Turkish language is based on. It is prescribed that the deficiency will be eliminated with this developed method. This function points why the study is important.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Since the life style which a language belongs to characterizes that language, learning a language means to become acquainted with that life style and to internalize it after a while. There is not any authentic method in teaching Turkish to foreigners. A method of teaching Turkish grammar appropriate to the structure of the Turkish language is also not available yet. The deficiency of the method have been determined by reviewing literature on the field.

This study suggests a new method and approach for the teaching of language knowledge in the teaching of Turkish as a foreign language to the result of the findings.

### **Introduction**

A foreign language teaching and education has an authentic method that is appropriate culture, geography and thought system that

the language belongs, as the mother tongue education has its own authentic methods and approaches, too.

Available materials are generally based on the adaptation of another language teaching system. There is a deficiency of the original material in the field. This deficiency influences directly to the grammar teaching. There is the necessity of a teaching theory of a language prior to the language teaching. The 'analysis of language-thought system' theory is supposed to be a solution to this deficiency which is related to teaching Turkish as a foreign language. Proper to this theory, it would be advisable to develop methods for the grammar subjects. This theory suggests us a method.

### **Topic**

As it is observed, there is method question in teaching Turkish. Latest or old language teaching methods of other languages do not give effective results in Turkish teaching. The problem is lack of a theory prior to a method. There is not a theory of teaching Turkish as a mother tongue, yet. However this question answered in teaching Turkish as a foreign language. The 'analysis of language-thought system' theory developed based on because of the deficiency suggests us a method. Thoughts are conveyed and explained by figuring them out with the help of the thought patterns, sentences, and words. These patterns are formed of this single language-thought system of that language. According to this formation, each language has its own system. Turkish has a regular structure. There is a specific authentic systematic, regular and logical system between concepts, words and voices.

The most distinctive feature of Turkish linguistic codes or thought system is leaving the most important unit to the end. All the sentences in Turkish culminate in a personal suffix or notion. It indicates that the most important factor in Turkish is 'person'; in other words 'human'. This leads us to understand the traditional attitude in Turkish culture which puts the human forward, value and appreciate her/ him rather than the objects. The structure of western language system are based on objects and stuff while structure of Turkish language system based on human and humanitarian values as compared to each other.

### **Method**

This situation analysis in the beginning resulted in the lack of an authentic, specific method of teaching Turkish. When other studies on this area are examined, it has been determined that no other method except the methods (natural method, direct method etc.) mentioned in the conceptual framework is applied. Based on this different method problem identified, the focus is on the most basic concept, the "linguistic thought system". In this way, common practices are compared which introduce the meaning-centered approach. Some suggestions have been made as a results of these comparisons.

### **Discussion**

Erdem (2013) points out that subject should not be moved beyond the text by stating 'grammar is taught simultaneously and in a manner related to the subjects but not an additional instruction and practice

done out of the class'. The philosopher Halliday (1978) indicating the meaning-centered approach by stating that 'grammar is a source of creating meaning and conveying it'. Additionally, Odlin (1994) addressing the functional grammar by the saying that 'pedagogic grammar is grammar analysis and types of teaching that designed for the needs of language learners'. From the applied findings of Harley and Swain (1984), and Lightbown (1993) in the field of second language education and foreign language teaching curriculum display that the learners cannot figure out the expected proficiency on some language elements and cannot achieved the expected level of using language properly and correctly.

### **Conclusion**

Theory of language-thought analysis based on the 'meaning-centered approach'. On the other hand, hardly to say that an important step taken on mother tongue education as well. This suggested method can be a solution for the three decades delay. Because this field can be accepted as recently formed. As a result of practices that have been done with original studies in the near future without rooting on mistakes, permanent and appropriate results obtained are suitable indicators. For this reason, teaching grammar must be started with the instruction of sentence.

### **Suggestions**

-For this purpose, while teaching grammar not only the rules should be given but also the applications of these rules in sentence, text and word based should be supplied. In these applications, it is necessary to make use of works which are compatible with the subject of selected writers and poets in text selection as well as depending on the basic principles. Plus, the application texts should be selected from the appropriate examples.

- Need analysis for teaching grammar subjects should be done. Thereby the grammar subject should be chosen on the basis of priority, in other words of functionality. The specified subject should be given on the basis of sentence and within a sentence frame.

- In teaching materials must be identified only one single grammar subject. This identified subject should be disseminated all over the material and presented to the learners indirectly, on the sly.

- The grammar courses of teaching Turkish as a foreign language in graduate and master degree should be based on 'language-thought analysis theory'.

- Both in teaching Turkish as a mother tongue and foreign language, deductive method can be used within the principles of meaning-centered approach. Based on this method, various workbooks and new application can be created by the different samples in the field of TTFL.

- More comprehensive and rich course materials targeted can be prepared on the level of C2 as professional Turkish,

**Keywords:** Teaching Turkish as a Foreign Language, Grammar, Language thought

---

### **Turkish Studies**

## GİRİŞ

Bir dilin, yabancı dil olarak başka insanlara öğretimi en eski çağlardan itibaren kültürlerarası iletişim ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu iletişim bazen iyi niyetlere bazen kötü niyetlere dayanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin başlangıcı Sümerlere kadar gitmektedir. Sümerlerin ülkelerini ele geçiren Akadlara kendi dillerini öğrettiği tarihi kayıtlarda bulunmaktadır.

Barın, yabancı dil öğrenme konusunu ”İnsanlar, toplumlar ve milletlerarasında; şahsi, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli münasebetler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve haberleşme alanlarındaki bu münasebetlerin sağlıklı yürütülebilmesi için ana dilden başka milletlerarası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir.” (1992: 11) diye ifade etmektedir.

Tabii bu münasebetler iyi niyetli olduğu gibi kötü niyetli de olabilmektedir. Dil sadece bir iletişim aracı değildir. Aynı zamanda bir propaganda aracıdır. Ülkeler artık maharetlerini savaş alanlarında değil, medya ve iletişim sahasında göstermektedir. Bu sahalarda silah, medya araçları; cephaneye ise, dil ve kültürdür. Bu yolla çok kolay, ucuz, etkili ve kalıcı sonuçlara ulaşmaktalar. Bu yeni rekabet ortamında Türkçenin durumu hayati önem taşımaktadır.

Gelişen teknoloji ile birlikte küçük bir şehir haline gelen dünyamızda başka insanlara ulaşmak sadece saniyeler almaktadır. Küreselleşen ve bununla birlikte küçülen dünyada yabancı dil öğrenmek zorunluluk haline gelmiştir.

## Yöntem

Bu çalışma alan taraması yapılarak mevcut Yabancı Dil Öğretiminde kullanılan yöntemlerin genel özelliklerinin verilmesi ve eksik yönlerinin belirtilmesiyle Yabancı Dil Öğretimindeki dil bilgisi öğretiminin yöntem ihtiyacı tespit edilmiştir. Alanda kullanılan materyallerdeki dil bilgisi öğretim yöntemleri taranmış ve bunların özgünlüğü tartışılmıştır. Bu materyallerde özgün bir yöntemle dil ve dil bilgisi öğretimi yapılmadığı görülerek, Türk diline uygun özgün dil bilgisi yöntem arayışına gidilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin temelinde dil öğretiminden çok da bağımsız olmadığı görülerek yeni yöntem oluşturulmuş, uygulanmış ve önerilmiştir.

Bu çalışma birkaç senelik araştırmanın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Öncelikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında bir durum tespiti yapılmıştır. Durum tespiti neticesinde Türkçenin kendine has bir dil öğretim yönteminin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde de kavramsal çerçevede aktarılan (doğal yöntem, direkt yöntem vd.) yöntemlerin dışında başka bir yöntemin uygulanmadığı gözlenmiştir. Bu sorundan hareketle en temel kavram olan “dil”e odaklanılmıştır. Bu şekilde anlam merkez alınarak yaygın uygulamalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucu önerilerde bulunulmuştur.

## Bulgular

Özellikle bir dilin, yabancı dil olarak öğretimi son yarım yüzyıldır hakimiyetini sürdürmektedir. İngilizcetelevizyon ve internetin yaygınlaşması ile birlikte İngilizce öğrenmenin önemi (!) de doğru orantılı olarak artmıştır. Öyle ki dünya da ana iletişim dili olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu hızlı artışla birlikte, bu dilin öğretimi üzerine yapılan çalışmalar da katlanmıştır. Prussian Yöntemi olarak da bilinen Dil bilgisi Çeviri Yönteminin yetersiz kalıp, sözel ve iletişimsel becerilerin önem kazandığı bir döneme isabet eden 1940’lardan itibaren geliştirilen İşitsel-Dilsel Yöntem, Doğal Yaklaşım Yöntemi (Stephen Krashen), Sessiz Yöntem (Caleb Gattegno), Danışmanlı Dil Öğretimi, İletişimsel Dil Öğretimi gibi yöntemler yabancı dil olarak İngilizce öğretimine yön vermiştir (Harputoğlu, 2015: 1). Son yıllarda ise müzikle (!) eğlendirirken öğretme yöntemini etkili ve yaygın bir şekilde uyguladıkları görülmektedir.

Uygulamada görülen eksiklikler, yetersizlikler zamanla ihtiyaca düzeltilme, eksiği tamamlama yoluna gidilir. Bu şekilde oluşan arz talep dengesi yeni yöntemler ortaya çıkartır. Bunlar:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

### 1. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Bulgar psikoterapist ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından ruhbilimin verilerinden yararlanılarak 1960 sonrasında geliştirilen yabancı dil öğretim yöntemidir. Telkin yöntemi, akla ve/veya bilince dayalı olmayan etkileri denetim altına alıp öğrenimi sağlayacak şekilde yeniden yönlendirmeyi amaçlar (Hengirmen, 2006: 29). Lozanov, dil öğretiminde bu yöntemi kullanan bir öğretmenin öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle dil öğrenen öğrencilere göre yaklaşık 3 ile 5 kat arasında daha hızlı öğrenebileceklerini iddia eder (İşcan, 2011: 1281). Bu yöntem, öğrenmenin olumlu öğrenme psikolojisiyle iyi sonuçlar verdiğini, bunun da telkinle mümkün olabileceğini savunur (Doğan, 2012: 306). Bu yöntemin en ilgi çekici özellikleri sınıfın dekorasyonu, müzik kullanımı ve öğretmenin otoriter tutumudur. Yabancı dil öğretim ortamları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenmekte ve öğretimde müzikten etkin bir biçimde yararlanılmaktadır.

Memiş ve Erdem'e (2013) göre yöntemin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir; ders ortamı aydınlık, konforlu ve ilgi çekici olarak düzenlenir. Duvarlara çeşitli renklerde tasarlanmış bir takım yapı bilgisi kuralları asılarak öğrencilerin farkında olmadan öğrenmelerini sağlamak için çevresel öğrenme tekniğinden (peripheral learning) yararlanır. Ders başlamadan önce her öğrenciye yeni bir isim ve yeni bir kimlik kazandığı telkin edilir ve yabancı dildeki günlük konuşmalar müzik eşliğinde öğretilir. Yeni bilgiler öğretilirken detaylara inilir ve sonrasında öğretilenler kısa özetler yapılarak tekrarlanır.

Memiş ve Erdem'in (2013) ifade ettiği üzere, bu yöntemin, sayı bakımından kalabalık olan sınıflarda kullanılması mümkün değildir. Ders ortamının hazırlanmasının zahmetli oluşu ve ekonomik açıdan masraflı olması yöntemin karşılaştığı sorunlardandır. Yöntemin temel ilkesi olan telkin dil öğretim ortamında faydalı olsa dahi, öğrencileri öğrenmede telkine bağımlı hale getirebilir. Bu da onların öğrenme yetilerine zarar verebilir.

### 2. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

San Jose State Üniversitesinde psikoloji profesörü Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, psikolojide yer alan öğrenme kuramlarından iz kuramı (trace theory) ile ilişkilidir. Konuşma ile eylemin birbiriyle uyumlu bir şekilde eşleştirmeye yabancı dil öğretimini hedefler (Memiş & Erdem, 2013: 321). Toplu fiziksel tepki yöntemi adından da anlaşılacağı üzere, dilin topluca yani grup halinde fiziksel etkinliklerle daha iyi öğretilmesi kanaatini savunur (Demirekin, 2016: 62).

Memiş ve Erdem'e (2013) göre yöntemin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir; öğretimin başlangıcında bir takım komutlar öğretilir ve uygulamalar bu doğrultuda gerçekleştirilir. Dil bilgisi yapılarının öğretimi önemsizdir. Kelimeler teker teker ve ya gruplar halinde konuların içerisinde öğretilir. Yöntemde öğretmen yönetmen, öğrenciler oyuncu gibi görülür ve dersler bu doğrultuda işlenir. Öğretimin başlarında açıklamalarda anadil kullanılır, dersler ilerledikçe bu en aza indirilir.

Vücut dili, jestler ve mimikler aktif olarak kullanılır ve önemsenir. Öğrenci uygulamalar esnasında yanlış yaptığında, öğretmen söz konusu komutu tekrarlar ve kendisi doğrusunu gösterir. Yani hatalar anında fakat öğrencinin motivasyonunu bozmayacak bir şekilde düzeltilir.

Memiş ve Erdem'in (2013) ifade ettiği üzere, öğretimin yalnızca komutlara ve tepkilere dayanması, dersleri monoton hale getirdiği için öğrencilerin motivasyonu olumsuz etkilenmektedir. Bu yöntemle dil öğrenecek bireylerin karakter özellikleri olarak dışa dönüklük, girişkenlik ve aktiflik vasıflarına sahip olmaları gerekmektedir. Bu niteliklere sahip olmayan öğrenciler hedef dilin öğreniminde başarısız olurlar. Derslerde sürekli emir kipinin kullanılması da dilin kaba bir biçimde öğretilmesine ve estetik tarafından eksik kalmasına yol açmaktadır. Yöntemin başlıca özelliği olan tekrar da derslerin sıkıcı geçmesine ve zaman kaybına sebep olmaktadır.

### **3. İşitsel – Görsel Yöntem(AudiovisualMethod)**

İşitsel-Görsel yöntem 1960 sonrasında, öncelikli olarak Fransızcanın öğretimi için geliştirilmiştir. Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli detay teknolojik aletleri dil öğretiminin temel araçlarından biri haline getirmesidir. Dil öğretimi dil laboratuvarında, taşınabilir kasetçalar-CD vb., ses kayıtları, ses kayıt cihazları ve kısa film şeritli projeksiyon kullanılarak yapılır. Yöntem farklı kaynaklarda CREDİF yöntemi veya St. Cloud yöntemi isimleriyle de anılmaktadır (Memiş& Erdem, 213: 313).

Doğan'a (2013) göre yöntemin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir; öğretimde bütün duyu organlarından yararlanılmaya çalışılır. Öğretmen öğrencilere, tüm dilsel yapıların anlamlarını davranış, jest ve mimiklerle açıklar, görsellerle gösterir, ses kayıtlarından bu yapının telaffuzunu dinletir. Öğretimde kullanılan görseller dört işlev altında gruplandırılır: anlamsal(semantic), konusal (thematic), öyküsel (narrative) ve hafızaya yardımcı (mnemonic). Öğretilecek diyalog resimlerle birlikte öğrenciye iki kez gösterilir, sonra diyalog resimler akarken dinletilir ve son olarak öğrenciler diyalogu tekrarlar.

Memiş ve Erdem'in (2013) ifade ettiği üzere, öğretimin genel itibariyle sözlü araçlara dayanması ve yazılı araçların azlığı daha önceki öğrenme alışkanlıklarından ötürü öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Yöntemin başlıca öğretim tekniklerinden olan tekrar derslerin bir süre sonra sıkıcı hale gelmesi ve mekanik biçimde standartlaşan konuşmalar gibi bir takım olumsuzlukları beraberinde getirmektedir.

### **4. Görev Temelli Yöntem (Task-BasedMethod)**

Görev temelli yöntem, dört temel dil becerisinin de aynı derecede geliştirilmesini esas alan modern bir dil öğretim yöntemidir. Yöntemi HaroldPalmer ve Chomsky'den etkilenen Dr. N.S. Prabhu geliştirmiştir(Memiş& Erdem, 2013: 314). Görev bu yönteme göre, öncelikli dil öğrenim hedeflerinin anlamlı etkinliklere dönüşüm şeklidir. Görev temelli öğretim yönteminin öğretim programı dilin iletişim görevleri yoluyla öğretilmesi yaklaşımına dayanmaktadır (Doğan, 2012: 382).

Memiş ve Erdem'e (2013) göre yöntemin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir; dil öğretiminde genel olarak sonuca değil, öğretim sürecine odaklanılır ve öğretimin ana hedefi iletişimdir. Öğretim programı eğitimsel görevler ve gerçek hayat görevleri çerçevesinde oluşturulur ve bu programda görevler listelenir. Görevler "Görev Öncesi İşlemler, Görev Döngüsü İşlemleri, Dile Odaklanma İşlemleri" başlıkları altında gerçekleştirilir. Görev öncesi işlemler, konuya giriş niteliğindedir. Sınıftaki öğrencilere işlenecek olan konu başlığı ve öğrencilere verilecek olan görevler tanıtılır. Bunlar yapılırken de konu başlığı ile ilgili kelime ve kalıplar kullanılır. Görevi yaparken öğrencilerin kullanacağı kelimeler öğretilir. Görevin nasıl yapılacağı, ne kadar süreceği gibi açıklamalar yapılır. Görev döngüsü işlemleri, görevin öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği aşamadır. Öğretmen bu bölümde yalnızca yönlendirici ve gözlemci konumundadır. Öğrenciler ikiye ayrılır şekilde

eşleştirilirler ve görevlerini tamamlarlar. Görev tamamlandıktan sonra öğrenciler görevle ilgili raporlarını planlarlar. Daha sonra öğretmen sözel ve yazılı bir şekilde bitirilmiş olan görevlerin düzeltilmesinde yardımcı olur. Çiftler sınıfın önünde yaptıkları görevin sunumunu icra ederler. Böylelikle öğrencilerin birbirinden öğrenmesine fırsat verilir. Dile odaklanma işlemleri, görev döngüsü esnasında kullanılan dilde ortaya çıkan dilin belli başlı özelliklerinin incelendiği aşamadır. Bu bölümde görevin analizi yapılır. Dil inceleme ve dil uygulama etkinlikleriyle dile odaklanma bir beceri olarak kazandırılmaya çalışılır.

Memiş ve Erdem'in (2013) belirttiği üzere, yönteme getirilen eleştirilerin başında görevlerin aşamalarının ne olduğu ve içeriği konusunda yeterli çalışma bulunmadığı, ayrıca görevlerin zorluk derecelerinin ve öğretim sıralarının belirlenmediği gelmektedir. Dilbilgisi öğretimine ve yeni yapılara dikkat çekilmesi görev işlemleri aşamalarının yalnızca son bölümünde yer verilmesi eleştirilen bir başka yönüdür.

### 5. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

İçerik temelli yabancı dil öğretimi, 1965 yılından sonra Kanada St. Lambert tarafından geliştirilen Fransızca dil daldırma eğitiminden etkilenilerek geliştirilmiş, günümüz insanının farklı amaç ve ihtiyaçlar için yabancı dil öğreniminin yeniden tanımlanmış bir şeklidir. İnsanlar dil öğrenme ihtiyaçlarını mesleklerine, ilgi alanlarına göre belirledikleri için ve dilbilim araştırmalarının dilin konuşulan ortama göre farklılık gösterdiği sonucunu desteklemesiyle dilin yapısal öğretiminden daha çok dilin kullanım öğretimi önem kazanmaya başlamıştır (Memiş& Erdem, 2013: 315).

Yöntem, öğretime konu olan yabancı dilin akademik yönü ile becerilerin eşzamanlı öğretiminin belirli bir içerik çerçevesi içinde yapılmasını planlar. Büyük ölçüde hedef dilin konu içeriğini, iletişimin anlık bir nesnesi olarak değil, öğrenilmesi gereken bir araç olarak görür (Doğan, 2012: 404).

Memiş ve Erdem'e (2013) göre yöntemin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir; bağlamsal öğrenme esas alınır ve akademik, mesleki, sosyal, eğlence gibi amaçlar için alan bilgisi kullanımı sağlanmaya çalışılır. Her sınıfın benzersiz, kendine özgü birer sosyokültürel bağlam olduğu kabul edilir. Dil öğretiminde konu temelli programlara öncelik verilir ve öğrenilen dilin kullanılabilir nitelikteki öğretimi hedeflenir. Hem dil öğrenimini hem de içerik öğrenimini aynı oranda ve eşzamanlı olarak gerçekleştirebilecek birleşik bir öğretim yolu izlenir. Öğrencilere deneyim kazandırılması için şekillerle serbest çağrışım ve beyin fırtınası yapılır. Fiiller, isimler ve sıfatlar gibi üç farklı kelime sınıfından küçük bir kelime listesi oluşturulur. Öğrenciler resimleri gösterdiği şeyleri bu kelimelerle açıklamaya çalışırlar. Öğrenciler resimleri açıklarken cümle anlamlarını farklı kelime türleriyle tamamlamaya teşvik edilir. Kelimelerin hedef dilde konuma ve kavrayışa uygun etkili cümleler içinde kullanılması, öğrenimi eğlenceli ve tatminkâr hale getirilir. Bu sayede zayıf olduğundan düzeyin gerisinde kalan öğrenciler kendilerini geliştirerek kısa sürede arayı kapatabilir.

Memiş ve Erdem'in (2013) ifade ettiği üzere, içerik merkezli dil öğretim yöntemine getirilen eleştirilerin başında, yöntemin dünyanın her yerinde aynı sistematik özellikleri taşıyan evrensel bir olgu niteliği taşımadığı ve farklı ülkelerde farklı uygulama biçimi ve gelişim hızı gösterdiği için genel geçer bir yöntem olma özelliğini kazanamadığını gelmektedir. Yöntemde, problemler teorik olarak önceden belirlenip, çözüldüğü ve derste uygulandığı için aktif öğretim esnasında karşılaşılabilecek problemler önceden belirlenemez. Anlık çözüm üretimi yapılamadığı için bu problemler çözümsüz kalabilmektedir.

### 6. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Bu yöntem, dil bilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950'li yıllarda geliştirilmiş, dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi-çeviri yönteminin yerini alarak yaygın bir biçimde



kullanılmıştır. Öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı kurulduğu ve hedef dili öğrenirken anadile başvurulmadan dolaysız bir biçimde bu dilin öğretimi yapıldığı için bu yönteme direkt yöntem ya da dolaysız yöntem denilmiştir. Yöntemi geliştiren isimlerin Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett olduğu bilinmektedir. Onlara göre dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler dolaysız yöntem tarafından ortaya atılmıştır. Bu yöntemle birlikte dil öğretimine yeni bir öge olarak Gouin tarafından geliştirilen fiziksel etkinlik (yaparak öğrenme) eklenmiştir (Memiş ve Erdem, 2013: 300-301)

### 7. Bilişsel Yöntem (Cognitive-CodeMethod)

İşitsel-dilsel yöntemin davranışçı özelliklerine karşı bir tepki olarak doğdu. Bilişsel kuram, Stern'e göre, öğrencinin yabancı dilin yapısını anlamayı ve bu yapının kolayca kullanılmasını önemser. Koşullanma, yetiştirme, pekiştirme, alışkanlık kazanma ve aşırı öğrenme konularındaki davranışçı görüşün yerini, Ausabel gibi bilişselcipsikologun önerdiği kural öğrenme, anlamlı alıştırma ve yaratıcılık olarak önem kazanmıştır. Yöntemin amacı, öğrencilere, anadilini konuşanları gibi yabancı dil becerileri kazandırmaktır. Buna göre, öğrenciler belirli cümle kalıplarını öğrenmek yerine daha önce karşılaşmadıkları durumlarda da uygun cümleleri oluşturabilecek bir yeteneği geliştirmelidirler (Tosun, 2006: 82).

### 8. Seçmeli Yöntem(EclecticMethod)

Seçmeli yöntem, yöntemler karması, derlenmesi ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Seçmeli yöntem bir yöntemden çok, yöntem seçme tekniğidir. Bu görüşü öne süren ilk isimler uygulamacı dilbilimciler Henry Sweet ve HaroldPalmer'tir. Yöntemin temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşımı olan yöntem yerine, dil öğretimi konusunda genel prensipler olmasıdır. Öğretilen dile göre özel prensipler geliştirilerek, dil öğrenimini hedefe ulaştıracak her yöntem ve araçtan yararlanılır (Memiş& Erdem, 2013: 307).

Memiş ve Erdem'e (2013) göre yöntemin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir; ilk adım olarak öğrencinin öğrenme gereksiniminin ne olduğunu saptanır ve çıkan sonuçlara göre öğretimin programı belirlenir. Öğretim dili hedef dildir fakat gerektiği zamanlarda anadil de kullanılır. Kelimeler, öğrenimin başından itibaren öğretilir ve kelimelerin kalıcılığının sağlanması aynı zamanda iletişimde kullanabilmesi için kelimeler öğrencilere mümkün olduğunca cümle içinde kullanılır. Öğretim etkinlikleri yapılırken dil öğretim ilkelerinden "basitten karmaşığa", "somuttan soyuta", "bilinenden bilinmeyene" ilkeleri benimsenmiştir. Mümkün olduğunca sınıf içindeki bireysel farklılıklar dikkate alınır. Bu sebeple öğretim ortamı oluşturulurken yaş aralıklarına, sınıf mevcuduna, meslek gruplarına vb. dikkat edilir. Öğrencilerin motivasyonu önemsenir ve öğretmen bunu sağlamak için derse başlamadan öğrencilerle iletişim kurar.

Memiş ve Erdem'in (2013) ifade ettiği üzere, bu yöntem öğretmenlerin farklı öğretme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri hakkında geniş bir bilgi birikimine sahip olmalarını ve bu sayede iyi ve kötü arasında doğru bir seçim yapabilmelerini gerektirmektedir. Tüm bu gereklilikler hem öğretimin kalitesinin haddinden fazla öğretmene bağımlı olmasına yol açmaktadır ve her zaman bu yetenekte öğretmen bulmanın zorluğu yöntemin eksileri arasındadır.

Daha önce de ifade edildiği gibi yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler sadece bu başlıklarla sınırlı değildir. Fakat asıl odaklanması gereken yer bu yöntemlerin çeşitliliği değil, Türkçenin kendi yönteminin veya yöntemlerinin olup olmadığı sorusudur. Memiş ve Erdem'in (2013: 317) yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemleri ve bunların eleştirilerini derledikleri çalışmalarında Türkçenin de kendine has bir yöntemi olması gerektiğini şu cümlelerle göstermişlerdir:

*“Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler hedef dili en iyi biçimde öğretme iddiasındadırlar. Fakat bu yöntemlere sürekli olarak alternatifler geliştirilmesi, tek ve mükemmel bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceğini göstermektedir. Yöntemlerin başarılı olabilmesi için kullanım özelliklerinin yanı sıra hedef kitlenin kişisel özellikleri, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dil, ekonomik ve sosyal durum vb. gibi bir takım faktörlerin de dikkate alınarak yöntemin kullanım özelliklerinin uyarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretim teknikleri batılı dillerin öğretilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Dillerin kökeni göz önüne alındığında Hint-Avrupa dil ailesinin dışındaki diller için de kendine özgü öğretim yöntemleri geliştirilmelidir. Her dilin kendine özgü sözdizimsel, morfolojik ve fonetik özellikleri olduğundan yabancı dil olarak öğretimi yapılacak bütün dillerin kendi öğretim yöntemleri oluşturulmalıdır.”* görüşü araştırmacıları özgün yöntemler oluşturmaya yönlendirir.

Görüldüğü gibi Türkçe öğretiminde bir yöntem sıkıntısı bulunmaktadır. Başka dillere ait modern veya eski dil öğretim yöntemleri Türkçe öğretiminde etkili sonuçlar vermemektedir. Bu alanda yöntemden önce bir kuram eksikliği görünmektedir. Henüz Türk dilinin ana dili öğretiminde bir kuramı yoktur. Yıllardır bir kuram oluşturulmamıştır. Ancak bu eksiklik yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde giderilmiştir. Bu eksiklikten hareketle geliştirilen dil-düşünce analizi teorisi beraberinde bir yöntem önerisinde de bulunmaktadır. Kısaca, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisine (Avcı 2013) göre, dil en basit yönüyle bir iletişim ve karşılıklı algılama aracıdır. İletişimde amaç kişide oluşan duyguyu, düşüncüyü ve kavramı aktarmaktır. Kavram önce zihinde oluşur ve şekillenir sonra karşı tarafa iletilecek kalıplara dökülür. İşte bu kalıplara yani söz dizimine dökülme işlemi dilleri oluşturur. Düşünceler dil kalıplarına, cümlelere ve kelimelere dökülerek ifade edilir, aktarılır. Bu kalıplar dilin düşünce sistemine göre oluşur. Bu oluşuma göre her dilin kendi sistemi ortaya çıkar. Türkçe düzenli yapıya sahip bir dildir. Kavramla cümleler, kelimeler ve sesler arasında kendine özgü düzenli ve mantıklı bir sistem vardır.

Dillerin mantık sistemi çocukluktan başlayarak belirli süreçlerden sonra mükemmelleşir. Türkçede bu sürecin her aşamasında dili güdüleyen, yönlendiren bir sistem hakimdir. Bu sistem Türk düşünce sistemidir. Aynı zamanda kişinin iç dünyasıyla çevresi ve dış dünyası arasında bağlantı kuran bir araçtır (Korkmaz, 1995: 661). Zihnin çalışma sistemi, belli bir kültür dairesi içindeki işleyiş mantığı, kelimeleri nasıl seçerek sıraladığı konusundaki veriler sistemin temelini oluşturmalıdır.

Dilin düşünce ve mantık sistemi vardır. Bu düşünce sistemlerinin somutlaştığı alan da dillerdir. Her dilin öğretim yöntemleri bu düşünce sisteminin istediği şekilde olmalıdır. Her düşünce sistemi farklı bir yöntem içerir. Arapça düşünce sistemi ile İngilizce öğretilemez. Aynı şekilde İngilizce düşünce sistemi ile Arapça da öğretilmez.

Türk düşünce sisteminde en önemli unsuru sona bırakma özelliği vardır. Yani Türkçede cümlelerin en sonunda bulunan unsur aslında en önemli unsurdur. Türkçede bütün cümleler bir şahıs eki veya şahıs eki kavramıyla biter. Bu durumda Türkçenin en önemli unsuru şahıstır, yani insandır. Bir yargının oluşumundan nasıl yapıldığından ve niteliğinden çok kimin tarafından yapıldığı daha önemlidir. Bu ise bizi Türk kültüründe insanı öne çıkarma özelliğine, eşyadan, maddeden çok insana verilen değeri anlamaya götürür. Bir karşılaştırma yapmak gerekirse Batı dilleri nesne, madde üzerine kurulurken Türkçe, insanî değerler yani insan kavramı üzerine kurulmuştur.

Düşünce dil öğretiminin temelini oturtulmalı ve düşüncenin oluşturduğu anlam esas alınmalıdır. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilde yapının arkasına atılmış olan anlam boyutunun öne çıkartılması sağlanmış olur. Türkçenin anlam ve anlama bağlı yapısı açısından dil bilgisine uygun cümleleri diğerlerinden ayırma dil bilgisine uygun bu cümlelerin anlam ve yapısını ortaya koyma durumundan araç olarak yararlanılmalıdır. Böylece Türkçenin anlam boyutundan

hareket edilmiş ancak yapıda ihmal edilmemiş olur. Dil öğretiminde çağın geçerli yaklaşımlarından biri olan yapılandırıcı yaklaşım uygulanmalıdır.

Bu uygulamada yabancı dil öğretim ilkeleri çerçevesinde (basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenen bilinmeyene, yakından uzağa kullanım sıklığına vb.) basit dil bilgisi kurallarından gittikçe zorlaşan dil bilgisi kurallarına, edebi metinlerin işlenişinde basit metinlerden zorluk derecesi artan metinlere ve dil becerileri çalışmalarına kadar bu yaklaşım temel alınmalı, önce cümle çalışmaları yapılmalı daha sonra kelimeye geçiş sağlanmalıdır. Her üniteye öğretilecek kelime türü (fiil ve isim) olarak eşit olmalıdır.

Türk dilinin incelenmesi ve öğretiminde Türkçe düşünce sistemi kendi yöntemini belirler. Bu yönetime uygun olarak çalışmanın bütün üniteleri, konuyu kapsayan örnek cümlelerin verilmesiyle başlar. Düşüncenin ilk aracı olan cümleden hareket ederek Türkçeyi öğretmek ya da öğrenmek en uygun yaklaşımdır. Türkçede yargı sondadır. Diğer bütün unsurlar yargıyı destekleyici olarak başta yer almaktadır. Cümlede temel unsurun yüklem (yargı) olduğunu vurgulamak, diğerlerinin yardımcı unsur olduğunu görsel olarak da belirtmek için yüklem (yargı) sonda kalacak şekilde cümleler sağa yaslanarak yazılır. Örneklerde görüldüğü gibi cümleyi genelde yüklem yönlendirir. Tamamlayıcı unsurun içindeki kelime ve kelime gurupları yüklem anlatım eksikliğini tamamlamak ve anlatımı belirginleştirmek üzere tür ve görev değiştirebilir. Fiiller önüne aldıkları kelimelerle çok değişik anlam ilişkilerine girerler ve anlam alanlarını belirlerler. Örneğin: *Kalemin ucu iyi çıktı. İyi kalemin ucu çıktı. ...yola çıktı. ...ağaca çıktı. Güneş çıktı. ....gözü çıktı. ....kolu çıktı. ...yukarı çıktı. ....dama çıktı. ...ava çıktı. ...kirazın suyu çıktı. ...işin suyu çıktı. ...işti çıktı. ...dişi çıktı. ...izi çıktı. ...çivisi çıktı. ...boyası çıktı. ...merdiven çıktı. Hastanede tedavi gören hasta çıktı. Bu adam hasta çıktı. Sıcak ekmeğe çıktı. ayyuka çıktı, parça çıktı, sesi çıktı, foyası çıktı, canı çıktı, akli çıktı, saçı çıktı, sahip çıktı, galip çıktı, içi dışına çıktı. aklından çıktı. cılkı çıktı, ortaya çıktı, hain çıktı v.s.* Kelime veya kelime guruplarından tamamlayıcı (yardımcı) unsur görevi yapanların hiçbir zaman yerleri sabit değildir. Kelime olarak türleri kesin değil, yüklem durumuna göre değişkendir. Bunlar cümledeki anlamın ifade ediliş şekline göre değişebilirler.

**Sev.**

**Sevmiş.**

*Onu bir gün sevecek.*

*Denizin kenarında kırmızı panjurulu evde yaşayan kumral saçlı kıızı sevdi.*

*Panjuru kırmızı olandaniz kenarındaki evde yaşayan saçları kumral kıızı seviyor.*

Cümleyi sağa yaslayarak geriye doğru diğer unsurları çoğaltmakla cümledeki oluşumunda belirleyici olan mantık sistemi şekille desteklenmiş olur. Böylece Türkçeyi öğrenenler dilin mantığını daha kolay kavrarlar.

Dolayısıyla, şekil özelliğiyle belli bir mantık içerisinde dizilerek oluşmuş yapılardan meydana gelen cümlelerin en son unsurundan başlanmak üzere geriye doğru genişletilerek incelenip öğretilmesi dil-düşünce analizi teorisinin temelini oluşturur. Bu kuram çerçevesinde Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi öğretimi şöyle gerçekleşmelidir:

Dil-düşüne analizi teorisi, Türkçenin kendi düşünce sisteminden ortaya çıkmıştır. Bu kuram rehber alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir proje dahilinde baştan ele alınır ve “Yabancılar Türkçe Öğretim Seti Bengü” ortaya çıkar. “Bengü” isimli Türkçe öğretim seti dil öğretim düzeylerinin (A1, A2, B1, B2, C1, C2) tamamını kapsamaktadır. Ayrıca bu öğretim seti ile gerçekleştirilen uygulamalardaki başarılı sonuçlar (A1 düzeyinde), Devlet Planlama Teşkilatı AB

Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından Avrupa Dil Ödülü kapsamında Teşvik Belgesine layık görülmüştür.

Yabancılar dil bilgisi öğretiminin de Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde ele alınması gerekir. Yani yabancı dil öğretim ilkeleri temel yönlendirici ve belirleyici ilkelere, bu ilkeler çerçevesinde hareket etmek gerekir. Bu ilkeler; kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta, kullanım sıklığı vb. temel ilkelere, bu ilkelerle gerçekleştirilen genel dil öğretiminde olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de ihtiyaç analizi yapılır. Bunun sonucu dil bilgisi konuları arasında ihtiyaç hiyerarşisi diyebileceğimiz bir sıralama ortaya çıkar. Yapılan bu sıralamaya göre dil bilgisi konuları ünite merkezini oluşturur. Ünite ve ünite içerisindeki diğer bütün bölümler bu dil bilgisi konusu etrafında gelişir. Dil öğretimine zaten cümleyle başlanmıştır. Cümlelerin kavranmasından sonra kelimelerin kullanımı veya kazanılması sağlayacak bölümler dört beceri aracılığıyla verilir. Her türlü dil bilgisi konusu cümle içerisinde verilen örnek yapılar üzerinden işlenir. Bu örnek yapıların işlenerek pekiştirilmesi işleminden sonra edebi metinlerdeki örnek çalışmalarla ilgili dil bilgisi konusu edebiyat estetiği içinde başından beri zaten sistemde yer almıştır. Öğrenci önceki bölümlerde dil bilgisi yapısına uzak olmadığı, bir şekilde konu her ayrı bölümde sezdirilerek işlendiği için edebi metin üzerinde bütün kullanış özelliklerini algılama seviyesi yüksek olacaktır. Bu aşamadan sonra öğrenci dil bilgisi konusunun edebi metindeki yer alış ve kullanım şekillerinde hiç zorlanmadan uygulamalarla konuyu pekiştirecektir. Ünite ve dil bilgisi konu sırası dil öğretim ilkeleri ve ihtiyaç analizine göre yapılır.

Aşağıda bu yöntemin ürünü olan “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bengü” A1de örnekler kısa açıklamalarıyla birlikte yer alış sırasıyla şöyle gösterilebilir:

***Birinci ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu: Emir Kipi***

Cümlede her yapının etkisi eşit değildir (gramer yapıları). Bu eşitsizlik, ihtiyaç analizi durumuna göre ortaya çıkar. Türkçede cümleyi yargı oluşturur. Bu durumda bütün anlamlı değişkenlerin temelinde de yargı yani cümle vardır. Aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi Türkçede yargı ifade eden her kelime bir cümledir. Cümleyi oluşturan bu kelimeler fiil ya da isim olabilir. Bir fiilden oluşan cümleler emir cümleleridir. Yapılması istenen işin kesin olarak emir şeklinde ifade kalıbıdır. Bu cümleler bir kelimedenden oluştuğu gibi daha fazla sayıda kelimedenden de oluşabilir. Emir cümlesinde hem kip eki hem de şahıs eki aynı eklerle yapılır. Emir kipinde şahıslar için ayrı bir eke ihtiyaç yoktur. Ayrıca eksiz fiiller emir ifadesi taşır. Bu eksiz yapıları öğrenmek oldukça kolaydır. Yani her şahıs için ayrı bir emir kipi vardır. Bunlar emir cümlesi olur.

*Sil.*

*Sor.*

*Al.* Bunlar da birer cümledir

*Ver.*

*Yap.*

*Ara.*

*Çiz.*

*Yaz.*

Kitap oku.

Defter ver.

**Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 12/35

Bunlar da birer yargı ifade ederler. Silgi, Kalem, Bul.

**İkinci ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu: Şahıs Zamirleri ve Ekler**

Şahıs zamirleri cümlede varlıkları kişi olarak temsil eden, onların yerine geçen zamirlerdir. Yani varlıkların yerini geçici olarak tutan kelimelerdir. Bazı cümlelerde ayrıca bir kelime olarak, çoğu zaman cümlelerde yüklemelerde şahısları ifade eden “ek” olarak yer alırlar. Bütün cümleler şahıslar tarafından gerçekleştirilir. Fiilleri şahıslar yapar. Cümlede en önemli unsur şahıs ekleridir.

**Ben** su içtim.                      **Biz** su içtik.  
**Sen** su içtin.                      **Siz** su içtiniz.  
**O** su içti.                              **Onlar** su içtiler.

**Üçüncü ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu: Kip Ekleri ve Görülen Geçmiş Zaman Kipi**

Kip ekleri yargı ifade eden kelimelere gelir. Kip ekleri almış olan kelimeler şahıs ve zaman bildirir. Türkçede dokuz tane basit kip vardır. Bu dokuz basit kipten beş tanesine bildirme kipleri diğer dört tanesine ise tasarlama kipleri denir. Bu dokuz basit kipten görülen geçmiş zaman kipi hareketin geçmişte yapıldığını bildirir. Geçmişte yapılan bu hareket konuşanın gördüğü, bildiği bir harekettir. Seslerin durumlarına göre değişen ekleri şunlardır:

-dı / -di, -du / -dü; -tı / -ti, -tu / -tü.

**Dördüncü ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu: Ses Uyumları**

Türkçe bir kelimenin ilk hecesi ( *okudum* ) kalın ünlü (a, ı, o, u) ile başlarsa, ondan sonraki heceler kalın ünlü ile devam eder ve biter. Yine Türkçe bir kelimenin ilk hecesi ( *gözlükçü* ) ince ünlü (e, i, ö, ü) ile başlarsa, ondan sonraki heceler ince ünlü ile devam eder ve biter. Buna büyük ünlü uyumu adı verilir. Örnek: Kut-ay, Ay-ça, ka-lın, in-ce, ün-lü, Türk-çe, sa-yım, an-la-mak, yu-muşak, a-kı-cı.

Türkçede yumuşak ünsüzlerle yumuşak ünsüzler, sert ünsüzlerle sert ünsüzler yan yana bulunur. Sert ünsüzle biten bir heceye bir ek getirildiği zaman ekin başındaki ünsüz sertleşir: kaç-tı, git-tim, yak-tı, düş-tü. Yumuşak ünsüz veya akıcı bir ünsüzle biten bir kelime veya heceye ek getirildiği zaman ekin başındaki ünsüz yumuşak olur: çiz-di, gez-di, al-dı, kır-dı, ev-de.

Türkçede akıcı ünsüzler, sert ve yumuşak ünsüzlerle yan yana gelebilir: gel-dim, söy-lemek, ek-lemek, gör-dü, sil-di, al-dı, otur-du. Bu kurala ünsüz uyumu adı verilir.

Türkçede bazı kelimelerde iki ünlü arasında kalan sert ünsüzler yumuşar: tat-ı > tadı, saymak-a > saymağa, dinlemek-e > dinlemeğe.

**Beşinci ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu: Soru Ekleri**

*Dinledi mi? Aldı mı? Düşün mü? Uyudunuz mu? Alsın mı? Alsam mı? Versek mi? Verelim mi? Vermiş miyim? Alıyor musunuz? Alacak mısın? Dinle misin? Vermeli misiniz?*

Örneklerde görüldüğü gibi soru ekleriyle cümleler kurulmuştur. Bu cümleler soru cümleleridir. Bir oluş ve kılışın bir şahıs tarafından yapılp yapılmadığını anlamak ve öğrenmek amacıyla soru cümlesi yapılıp. Bunlar soru ekleriyle kurulmuş soru cümleleridir. Fiillerde soru eki şahıs ekinde sonra gelir. Bir çeşit fiil çekimi kabul edilir. Fiilin kök ve gövdesini değil fiilin kiplerini şekillendirir. Kipler göre gelişi yeri değişir. Görülen geçmiş zaman, şart, emir ve istek kiplerinde şahıs eklerinden sonra gelir. Diğer kiplerde şahıs eklerinden önce gelir. Emir kipinin ikinci teklik ve çokluk şahıs çekimlerine soru eki getirilmez. Türkçede bunların dışında başka soru ekleri

de vardır. En yaygın kullanılan soru ekleri bunlardır. Bu ekler her türlü kelimedenden sonra gelebilir. Önüne geldiği kelimeyi soru şekline sokar. Bunlar önüne geldiği kelimedenden ayrı yazılır.

#### **Altıncı ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu:Olumsuzluk**

Fiil cümlelerinde olumsuzluk kavramı fiil tabanlarına getirilen “-ma / -me” olumsuzluk ekiyle yapılır. “- ma / -me “ olumsuzluk ekidir. Bu ek eklendiği fiilde cümledeki özne ile nesne arasında anlam ilişkisi kurar. Anlam fiilin yapılmaması yönündedir. Bu iki şekil tek ek sayılır. Bu olumsuzluk yapan şekil (ek)cümlenin anlamını da olumsuz yapar. Olumsuzluk ifadesi cümlenin bütünü kapsar. Bunun dışında Türkçede olumsuzluk ifade eden başka şekiller, başka yapılar da vardır. Bazen bu ekler veya yapılar olmadan da cümlenin kendisi olumsuzluk ifade edebilir. Bu olumsuz ifade cümlenin tamamından anlaşılır. Ses uyumuna göre kelimeye bu ekin kalın veya ince şekli gelir.

Sen çorba içmedin. Sen çorba iç – me – di– n.

Fiil + olumsuzluk eki + görülen geçmiş zaman + şahıs eki

Biz peynir yemedik. Biz peynir ye - me - di - k.

Olumsuzluk eki + görülen geçmiş zaman + şahıs eki

#### **Yedinci ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu:Şimdiki Zaman**

Yapılan işin, durumun, olgunun gerçekleştiği anda ifade edilmesine şimdiki zaman denir. Fiilin gösterdiği hareketin, oluş kişinin ve yargının içinde bulunulan zamanda yapıldığını ve devam ettiğini gösteren kiptir. Şimdiki zaman kipi “-yor” ekiyle yapılır. Bu ekle içinde bulunulan zamandaki yargılar anlatılmaktadır. Bu yor eki dışında başka ekler de vardır. Bu ekler (-makta/-mekte; -mede/-mada) seyrek kullanılır.

“-yor” eki, başında bulunan “y” ünsüzünün daraltıcı etkisiyle kendinden önceki geniş ünlüleri daraltır.

Yaşı- yor- um (yaşa- yor- um)

Gel- mi- yor- um (gel- me- yor- um)

“-yor “ eki, ünlü uyumlarına uymaz. ver- i – yor – um.

#### **Sekizinci ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu:Küçük Ünlü Uyumu**

Türkçe bir kelimedeki ünlülerin düzlük-yuvarlaklık (ses oluşurken dudakların aldığı durum) bakımından birbirine uymasındır.

**Ünlüler:** a, e, ı, i, o, ö, u, ü

**Geniş ünlüler :** a, e, o, ö

**Yuvarlaklar :** o, ö, u, ü

**Düz ünlüler :** a, e, ı, i

**Dar ünlüler :** ı, i, u, ü

Bir kelimenin ilk hecesinde düz bir ünlü (a, e, ı, i) varsa kelimenin diğer ünlüleri ve eklerdeki ünlüler de düz ünlü olur. Ünlülerin bir kelimedede yer alışı şöyledir:

A	a, ı	masa, kapı
I	ı, a	sıra, sıcakladım
E	e, i	merdiven, yeşil

#### **Turkish Studies**

İ i, e çiçek, çivi

Bir kelimenin ilk hecesinde yuvarlak ünlü (o, ö, u, ü) varsa kelimenin diğer ünlüleri ve eklerdeki ünlüler ya dar yuvarlak (u, ü) ya da düz geniş (a, e) ünlüler olur.

O u, a okul, toprak

Ö ü, e gömlek, giydin mi

U u, a uçurtma, uçurdum

Ü ü, e yürüdün mü, Türkçe

Türkçede bu bir kuraldır. Bütün Türkçe kelimeler bu kurala uyar. Ancak sonradan gerçekleşen bazı ses olayları sonucunda bazı kelimelerde bu uyumun bozulduğu görülür. Bu durum bazı kelime ve ekler için bir istisna değildir.

#### ***Dokuzuncu ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu:Belirtme Hal Eki***

Belirtme hal eki fiillerin yaptığı işi, yüklenen nesneyi belirtir. İşin geçtiği işi üstüne alan nesneyi belirtir. Bu nesne bir kelime veya kelime gurubu şeklinde olabilir. Aslında isimden fiile doğru yöneliş değil, fiilden ada doğru bir etki, yükleme ve bağlantı söz konusudur. Belirtme hal eki ismi fiile bağlar. Yapma ifade eder. Ünlü uyumlarına uyar. Yüklemin etkilediği nesneyi gösterir.

--Çocuklar camı kıldılar. --Çocuk yolu geçti.

--Kedi sütü içti. --Öğretmen Gizem'i sevdi.

--Annem gömleği ütüledi. --Burkay güzel konuşmayı sever.

#### ***Onuncu ünite ve bu ünitenin dil bilgisi konusu:Gelecek Zaman***

Henüz gerçekleşmemiş fiilin gelecekteki bir zaman kesiminde mutlaka gerçekleşeceğini bildiren kiptir. Yapılacak iş, yargı gerçekleşmemiş, tasarı halinde olsa bile gerçekleşmesinde kesinlik vardır. Gelecek zaman kipi kesinlik ifadesi taşır. Bu kipin kapsamı çok geniştir. Hatta tahmin işlevi yapan görevleri de vardır. Bu sebeple yaygın olarak zaman zarfları olarak kullanılır. Gelecek zaman “-ecek,-acak” eki ile ifade edilir.

-Şahıs ekleri gelecek zaman eklerinin üzerine gelir.

-Gelecek zamanın olumsuzu da diğer kiplerde olduğu gibi “-me,-ma” olumsuzluk ekleriyle yapılır. “-me, -ma” olumsuzluk ekleri “-acak,-ecek” gelecek zaman eklerinden önce gelir.

-Al – acak- sını, besle-y-eceğ(k)- im, kalk-acağ(k)-ız, ağla-y-acak

“-acak” gelecek zaman eki ünsüzle biten fiillere doğrudan gelirken ünlü ile bitenlere yardımcı ünsüz “-y” ünsüzünü alarak gelir.

“-acak” gelecek zaman ekinin sonundaki –k ünsüzü, 1. teklik şahıs ve 1. çokluk şahıs çekimlerinde –ğ olur.

#### ***Sonuç ve Öneriler***

Günümüzde üzerinde en çok tartışılan sorunlardan biri, ana dili öğretiminde ve dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemlerin neler olması gerektiğidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006: 7) Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır, ifadesine rağmen bu konuda belirli mesafe alınamamıştır. Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin temelinde, Türkçenin problem ve sıkıntılarını; hangi kural ve

yöntemler çerçevesinde hangi yaklaşımlarla dil öğretiminin yapılabileceğini belirleyen bir dil akademisinin Türkiye’de olmayışı yatmaktadır.

Dil-düşünce analizi kuramının temeli “anlam merkezli yaklaşım”a dayanır. Ancak ana dili öğretimi olarak da bu konuda ciddi bir adım atıldığı söylenemez. Önerilen bu yöntem, otuz senelik bir gecikmenin belki de bir çözümüdür. Çünkü henüz bu alan yenidir. Yanlışlar üzerine kökleşmeler olmadan yol yakinken özgün çalışmalarla yapılan uygulamalar neticesinde kalıcı ve amaca uygun elde edilen sonuçlar bunun göstergesi konumundadır. Buna göre dil bilgisi öğretimine de cümle öğretimiyle başlanması gerekir.

### **Tartışma**

“Dil bilgisi ders dışında yapılacak ek öğretimle değil, konularla ilişkili bir biçimde eşzamanlı olarak öğretilir” (Erdem 2013) demekle konunun metin dışına taşırılmaması gerektiğine işaret eder. Dil bilgisinin anlam merkezli yaklaşımdan uzaklaşması sadece şekil ve görev çerçevesinde ele alınmasının işlevsel olmadığını “Dil bilgisi öğretimine ve yeni yapılarla dikkat çekilmesi görev işlemleri aşamalarının yalnızca son bölümünde yer verilmesi eleştirilen bir başka yönüdür. Yöntem, dilin sadece sınırlı sayıda biçimiyle karşılaşmış ve etkin kullanım becerisi kazanmamış başlangıç düzeyi öğrencileri için uygun olmadığı için ve göreve bağlı sistematik bir dil bilgisi, pedagojik girdi ve güncel müfredattan yoksun olması sebebiyle bütüncül bir dil öğretiminde kullanılması mümkün değildir” (Doğan, 2012: 401) diyerek ifade eder. “Dil bilgisi, bir dilin yapısının; bir dildeki tümce oluşturma olanaklarının betimlenmesidir” (Richards, Platt ve Platt, 1992) görüşüyle dil bilgisinin görev yönünü öne çıkarmış olur. “Dil bilgisi, anlam oluşturma ve iletme kaynağıdır.” (Halliday, 1978) diyen düşünür anlam merkezli yaklaşımı işaret eder. “Eğitbilimsel Dil bilgisi yabancı dil öğrencilerinin gereksinimleri için tasarlanan dil bilgisi incelemeleri ve öğretim türleridir” (Odlin 1994) demekle yine işlevsel dil bilgisini işaret eder. İkinci dil eğitimi ve yabancı dil öğretimi programlarına yönelik olarak gerçekleştirilen deneysel çalışmalardan (Harley ve Swain 1984; Lightbown 1993) bulguları öğrencilerin bazı dil unsurlarını kazanmada beklenen yeterliğe ulaşamadıkları ve doğru dil kullanımında istenilen seviyeye erişemedikleri görülür. Bunun yanı sıra yalnızca anlaşılır girdinin sunulduğu ve sınıf içi etkileşime dayalı İletişimci Öğretim programlarında öğrencilerin bir türlü karma dil geliştirdikleri ve akademik beceriler kazanamadıkları gözlemlenmiştir. “Bu bağlamda daha kapsamlı çalışmaların dil bilgisinin ve dil bilgisi öğretiminin çok yönlülüğünü ayrıntılarıyla ortaya koyacağını” (Peçenek 2008) ifade eder. Bu çok yönlülük doğal olarak dil bilgisi öğretiminde pek çok yöntemin önerilmesini de beraberinde getirir. (Sharwood-Smith, 1981; Stevick 1980) biçimsel öğretimle sunulan belirtik bilginin uygulama ile iletişim için gerekli örtük bilgiye dönüşebileceğini öne sürer (bkz. Arayüz Varsayımı). Bir gruplaştırmacı (Lightbown, 1985; Siliger 1979) dil bilgisi öğretiminin başlangıçta edinimi gerçekleştiremeyeceğini ancak dil bilgisi yapılarının anlaşılması için destek verildiğinde öğrencinin zamanla bu yapıları öğrenmesine yardımcı olabileceğini öne sürer (bkz. Gecikmeli Etki Varsayımı), (Ellis 2001, 2006). Dil bilgisi öğretiminin doğal edinim süreçleriyle uyuşan bir yolla öğretilmesi durumunda etkili olabileceğini savunan Long (1991) iki yaklaşım belirleyerek Biçime Odaklı (Focus on Form) öğretim ve biçimlere odaklı (Focus on Forms) öğretim ayrımı yapmıştır. Biçimlere Odaklı özel dil biçimlerinin önceden belirlenmesine ve öğrencilerin biçimleri ayrı öğeler olarak çalışmalarına dayanan planlı bir öğretim yaklaşımını gerektirmektedir. Fark etme Varsayımına (Schmidt, 1990) göndermelerin yer aldığı Biçime Odaklı öğretim ise “odağı” anlam ya da iletişim olan derslerde rastlantısal olarak ortaya çıkan dil öğelerine açık bir biçimde öğrencinin dikkatini çekmeyi” (Long, 1991:46) gerektirir.

Biçim ve anlamın birlikte işlenmesi, ardından farklı sınıflamaların yapıldığı öğretim önerilerini getirir. İletişim sorunlarına dönük “tepkisel yanıtlar” olarak kavramlaştırılan Biçime Odaklılığın Doughty ve Williams (1998), Long ve Robinson (1998) ileriye dönük bir öngörüsüyle

### **Turkish Studies**



yani öğretmenin önceden çalışmasına dayalı olarak da sunulabileceğini belirtir (Nassaji ve Fotos, 2007).

Bunların yanı sıra dil bilgisinin bir beceri olarak değerlendirildiği ve yine bilişsel süreçlerin öne çıkarıldığı öğretim önerilerinin de (bkz. Larsen-Freeman, 2001,2003; Thornbury, 2001) alanda yer aldığı görülür. Biçimi doğru bir biçimde kullanma yetisi örtük bilginin eyleme geçirilmesine bağlıdır (Fotos, 2001). Belirtik bilginin iletişimsel etkinliklerin kullanımıyla örtük bilgiye dönüştürülebileceğini düşünür (Dekeyser, 1998). Bu çerçevede dil bilgisi öğrenme, kural bilgisi depolamaktan çok, kuralların kullanımını edinme süreci olarak değerlendirilmektedir. Larsen-Freeman, (2001,2003) bu süreci dil bilgisi becerisi olarak adlandırır ve dil bilgisi yapısının öğretilmesinde Biçim-Anlam-Kullanım birimlerini içeren üç boyutlu bir model önerir. Peçenek, özet olarak verdiği bu çalışmalardan sonra “Dilbilimsel gönderimleriyle Betimsel Dilbilgilerinden Eğitbilimsel dil bilgisine uzanan süreçler özet görünümüleriyle sunulmuştur. Bu bağlamda kapsamlı çalışmaların dil bilgisinin ve dil bilgisi öğretiminin çok yönlülüğünü ayrıntılarıyla ortaya koyacağı düşünülmektedir” (2008) der.

### Öneriler

Bu noktada dil-düşünce analizi teorisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kendine has bir yöntem sunmaktadır. Bu yöntem esas alınarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi uygulamaları başarılı sonuçlar vermiştir. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmalıdır. Bu Uygulamalarda temel esaslara bağlı kalındığı gibi metin seçimlerinde seçkin yazar ve şairlerin konuya uygun eserlerinden faydalanılması gerekir. Ayrıca uygulama metinleri amaca uygun örneklerden seçilmelidir.

Dil bilgisi öğretimi için konuların ihtiyaç analizi yapılır. Burada konu öncelik yani hayatlık derecesine göre belirlenmelidir. Belirlenen bu konu cümle temel alınarak ve bir cümle çerçevesi içerisinde verilmelidir.

Materyallerde her bir üniteye bir dil bilgisi konusu belirlenmeli. Belirlenen bu dil bilgisi konusu sezdirme yoluyla materyalin bütününe yayılarak verilmelidir.

-Dil-düşünce analizi teorisi doğrultusunda dil bilgisi öğretimi lisans ve lisansüstü seviyesinde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” derslerinde temel alınabilir.

-Gerek ana dilde gerek Yabancı dil olarak Türk dili öğretiminde tümden gelim yöntemiyle anlam merkezli yaklaşım kullanılabilir. Bu yöntem esas alınarak YDTÖ alanında farklı örneklerle yeni uygulama ve çalışma kitapları oluşturulabilir.

-Meslek Türkçesi olarak C2 seviyesinde daha geniş ve zengin ürünler amaca uygun olarak üretilip kullanılabilir.

### KAYNAKÇA

- Avcı, Y. (2012) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Düşünce Analizi Teorisi,Sosyal Bilimler Dergisi, C.1, s.3. Bişkek.
- Barın, E. (1992). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Bir Metot Denemesi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- DeKeyser, R. (1998) Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. C. Doughty, Ve J. Williams, (Yay) (1998) Focus on Form in classroom second language acquisition. (42-63) New York: Cambridge University Press.
- Demirekin, M. (2016) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Yaklaşımdan tekniğe yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010) Yabancı Dil Öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, C. (2012) Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doughty, C. Ve Williams, J. (Yay) (1998) Focus on Form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001) SLA research and language teaching. Oxford. Oxford University Press.
- Ellis, R (2006) Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective TESOL Quarterly 40 (1) 83-107.
- Fotos, S (2001) Cognitive approaches to grammar teaching M.Celco Murcia (Yay), Teaching English as a second and foreign language (265-283) Boston MA: Heinle & Heinle
- Halliday, M.A.K. (1985). An introduction to functional grammar. London: Baltimore, Md., USA: Edward Arnold. (2. baskı, 1994).
- Harley, B. ve Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. A. Davies, C. Cramer ve A. Howatt (Yay.), *Interlanguage* (ss. 291-311) içinde. Edinburgh: Edinburgh University Harputoğlu, B. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim Dalı. İstanbul.
- Hengirmen, M. (2006). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 123-148 Hatay.
- İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopediyanın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1281-1286.
- Long, M. H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. R. G. Kees de Bot ve C. Kramsch (Yay.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (ss. 39-52) içinde. Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language from grammar to grammaring*. Boston:
- Lightbown, M. P. (1983). Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. H. G. Seliger ve M. H. Long (Yay.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (ss. 217-243) içinde. Rowley, MA: Newbury House.
- M. E. B. (1979). İlkokuma ve Yazma Öğretmen Klavuzu. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9 297-318.

- Nassaji ve Fotos (2007). Issues in form focused instruction and teacher education. S. Fotos ve H. Nassaji (Yay.), *Focus on form and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (ss. 7-15) içinde. Oxford, UK: Oxford University Press
- Peçenek, D. (2008) Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi, *Dil Dergisi*, S.141
- Richards, J. C., Platt, J. ve Platt, H. (1992) Dictionary of language teaching and applied linguistics. (2. baskı). Harlow: Longman
- Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2), 17-46.
- Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly* 13(3), 359-69.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2, 159-169.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Odlin, T. (1994). Perspectives on pedagogical grammar. New York: Cambridge University Press.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet Ve Topluluklarından Gelen Türk Soylu Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştığı Problemler. *Turkish Studies*, 4(3), 1819- 1861.
- Thornbury, S. (2001). *Uncovering grammar*. NH, Portsmouth: Heinemann.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 5(?), 79-88, Ankara.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları: İletişimsel Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dil Bilgisi Öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 265-268.