

**REFLECTIONS OF FOREIGN LANGUAGE  
TEACHING METHODS ON GRAMMAR  
TEACHING WITHIN THE CONTEXT OF  
TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS:  
COMMUNICATIVE APPROACH, GRAMMAR  
TRANSLATION METHOD AND GRAMMAR  
TEACHING<sup>1</sup>**

**Yabancılara Türkçe Öğretimi Bağlamında Yabancı Dil Öğretim  
Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları: İletişimsel  
Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dil Bilgisi Öğretimi**

**Ümit YILDIZ<sup>2</sup> & Yusuf TEPELİ<sup>3</sup>**

**Abstract**

In the field of foreign language teaching, Communicative Method (CM) is one of the most popular language teaching methods in recent years. The amount of current teaching materials in the market, written based on its philosophy, is also supporting this idea. It is assumed that CM should be also used more frequently and effectively in the contexts of teaching Turkish as a foreign language (TFL). Designing the whole language teaching procedures and curriculum depending on only one teaching method is quite a difficult issue. Probably because of this reason, in last few decades proposals of different teaching methods followed each other. In order to get more effective teaching\learning outcomes, application of CM in the contexts of TFL should be taken into consideration more professionally and seriously. In this sense, in the contexts of teaching TFL, teachers should not only concentrate on using CM in teaching language skills, but also teaching grammar. In other words, grammar should be taught more contextually in teaching TFL environments. In this descriptive study, the reflections of foreign language teaching methods on grammar teaching within the context of teaching Turkish to foreigners are discussed. The discussions, especially, focused on teaching of Turkish language grammar to foreigners. In the conclusion part of the study, the issue of 'What foreign language teaching method(s) should be used in teaching TFL environments, especially in grammar teaching?' discussed, and accordingly suggestions were made.

---

<sup>1</sup> Bu makale Pamukkale Üniversitesi tarafından Denizli'de 19-22 Aralık 2012 tarihleri arasında düzenlenen V. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulan bildiri temel alınarak oluşturulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, e-posta: [umit@tut.by](mailto:umit@tut.by)

<sup>3</sup> Prof.Dr. Akdeniz Üniversitesi, e-posta: [ytepli@akdeniz.edu.tr](mailto:ytepli@akdeniz.edu.tr)

**Key word:** *Teaching Turkish as a foreign language, teaching grammar, communicative approach.*

### Özet

Çağdaş yabancı dil öğretim yöntemleri açısından dünyada en sık başvurulan öğretim yöntemi İletişimsel Yöntemin (İY) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ) sürecinde benimsenmesi giderek daha büyük bir zorunluluk hâline gelmektedir. Dünyada yabancı dil öğretim eğilimleri incelendiğinde İY'nin en çok başvurulan yöntem olduğunu söylemek yanlış olmaz. Alanda yazılan bunca öğretim materyalinin bu yöntemi temel alarak hazırlanmış olduğu gerçeği de bu fikri destekler niteliktedir. Bir yaklaşımı, yöntemi, tekniği tek başına temel alarak öğretim süreçlerinin tümünü yapılandırmanın güçlükleri ortadadır. Bu nedenledir ki geçen birkaç yüzyılda birbirini takip eden ondan fazla yabancı dil öğretim yöntemi ortaya atılmıştır. İY'yi temel alan öğretim tekniklerinin öğretim ortamlarında sadece anlama ve anlatma gibi dil becerilerinin öğretiminde değil, aynı zamanda dil bilgisi ve kelime öğretiminde de uygulamaya geçirilmesi önem arz etmektedir. Bir başka deyişle, bağlamsal ve durumsal öğretim tekniklerine daha sık başvurulması öğretim ortamlarında süreç ve sonuç değerlendirmeleri aşamalarında daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Bu betimsel çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimi süreçlerine yansımaları İY ve Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (DBÇY) bağlamında tartışılmıştır. Çalışmada sırasıyla son yıllarda dil öğretimi alanında sıkça tartışılan 'yaklaşım', 'yöntem' ve 'teknik' kavramlarına açıklık getirilmeye çalışılmış, yabancı dil öğretim yöntemleri hakkında genel bilgilere yer verilerek, YDTÖ süreçlerine yansımalarının en fazla olduğu varsayılan İY ve DBÇY özelinde mevcut durum tartışılmıştır. Çalışmanın diğer boyutunu ise YDTÖ ve dil bilgisi öğretimi oluşturmuştur. Bu bağlamda dil bilgisinin yabancılara öğretimi süreçlerindeki mevcut durum üzerine tartışmalara yer verilmiş, öğretim süreçlerinde karşılaşılan sorunlar ortaya konulmuş ve öneriler sunulmuştur. Çalışmanın sonuç bölümünde ise yukarıdaki tartışmalar ışığında YDTÖ bağlamlarında hangi yabancı dil öğretim yöntemi/yöntemleri temel alınarak dil bilgisi öğretimi süreçlerinin yürütülmesi gerektiği konusu üzerinde tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi, iletişimsel yöntem.*

### 1. Giriş

Bu betimsel çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimi süreçlerine yansımaları İletişimsel Yöntem (İY) ve Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (DBÇY) bağlamında tartışılmıştır. Çalışmada sırasıyla son yıllarda dil öğretimi alanında sıkça tartışılan yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarına açıklık getirilmeye çalışılmış, yabancı dil öğretim yöntemleri hakkında genel bilgilere yer verilmiş, YDTÖ süreçlerine yansımalarının en fazla olduğu varsayılan İY ve DBÇY özelinde mevcut durum tartışılmıştır.

Çalışmanın diğer boyutunu ise YDTÖ ve dil bilgisi öğretimi oluşturmaktadır. Bu bağlamda dil bilgisinin yabancılara öğretimi süreçlerindeki mevcut durum üzerine tartışmalara yer verilmiş, öğretimi süreçlerinde karşılaşılan sorunlar ortaya konulmaya çalışılarak öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın sonuç bölümünde ise yukarıdaki tartışmalar ışığında YDTÖ bağlamlarında hangi yabancı dil öğretim yöntemi/yöntemleri temel alınarak dil bilgisi öğretimi süreçlerinin yürütülmesi gerektiği üzerinde tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

#### 1.1. Çalışmanın Amacı

Bu betimsel çalışmanın amacı gerek yurt dışında gerekse Türkiye'de YDTÖ bağlamlarında son yıllarda yaygın kabul gören ve diğer dillerin yabancı dil olarak öğretimi alanında en çok başvurulan İY ve İY'nin YDTÖ alanındaki uygulamalarında karşılaşılan sorunları tartışmak ve çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmanın diğer bir amacı ise YDTÖ ortamlarında dil bilgisi öğretiminin mevcut durumunu ve karşılaşılan sorunları ortaya koyarak bu sorunlara çözüm önerilerinde bulunmaktır.

### 1.2. Araştırmanın Modeli

Bu betimsel çalışmada tartışmalara temel oluşturmak amacı ile ilgili literatür taranmıştır. YDTÖ bağlamında son yıllarda yaygın kabul gören ve diğer dillerin yabancı dil olarak öğretimi alanında en çok başvurulan İY ve İY'nin YDTÖ alanındaki uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ait literatür taranmıştır. Mevcut durum tartışılarak yorumlanmış, sorunlar ortaya konulmuş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışmanın diğer boyutunda ise YDTÖ ortamlarında dil bilgisi öğretiminin mevcut durumu yorumlanmış ve karşılaşılan sorunlar benzer şekilde ortaya konularak çözüm önerileri sunulmuştur.

### 1.3. Çalışmanın Önemi ve Sınırlılıkları

Bu çalışmanın YDTÖ bağlamında üzerinde yeterince durulmayan ve/veya ihmal edilen dil bilgisi öğretimi ve dil bilgisi öğretiminin hangi öğretim felsefesi ile yapıldığı konusuna dikkat çekmek açısından faydalı olacağı umulmaktadır. YDTÖ bağlamında yöntem tartışmalarının sürüp gittiği görülmektedir. Bu tartışmaların genellikle dil becerilerinin öğretimine odaklandığı ve dil bilgisi üzerinde yoğunlaşmadığı görülmektedir. Bu sonuca İY'nin dil bilgisi öğretimini örtük yapma felsefesinin yanlış/eksik yorumlanmasının neden olduğu düşünülmektedir. Dil bilgisinin hangi yöntem ve tekniklerle nasıl yapılabileceği üzerine yeterli tartışmanın ilgili literatürde mevcut olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın dil bilgisi öğretiminin YDTÖ süreçlerindeki mevcut durumunu ortaya çıkarmak ve öneriler getirmek noktasında farkındalık yaratması umulmaktadır. Ayrıca deneysel çalışmalara da vesile olması beklenmektedir.

Diğer taraftan çalışmanın deneysel bir desene sahip olmaması ve anket, yüz yüze görüşme gibi nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanmamış olması sınırlılıkları arasında sayılabilir. Bu da çalışmaya ait görüş, bulgu ve önerilerin daha geniş bağlamlara genellenmesini güçleştirmektedir.

## 2. Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Kavramları

Anlam kargaşasına yer vermemek adına, yabancı dil öğretim yöntemlerinden bahsetmeden önce alanda kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknik gibi bazı terimleri açıklamak faydalı olacaktır. Richards ve Rodgers (2001) eğitim-öğretim süreçlerinde yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını sırası ile birbirini kapsayacak şekilde açıklamaktadır. Bir başka deyişle en geniş düzlemde yaklaşım, daha alt basamak olarak yaklaşım ilkelerini temel alan yöntem, en alt basamak olarak da yöntemle ilgili ilkelerin uygulamaya dönük hâli olan teknik kavramları gelmektedir. Ters çevrilmiş bir piramit düşünülecek olursa genelden özele doğru yaklaşım, yöntem ve teknik olarak sıralamak mümkün olmakta; yaklaşım piramidin en geniş kenarında, teknik ise en dar ve sivri ucunda yer almaktadır.

Köksal ve Varışoğlu (2012) yukarıdaki açıklamalara benzer şekilde yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

- ✓ Yaklaşım: Yaklaşım dilin doğasına ait dil kuramını ve dil öğrenme kuramını içerir. Dilin nasıl öğrenildiği sorusunda cevap arar.
- ✓ Yöntem: Seçilen yaklaşımı temel alan, kendi içinde tutarlılığı olan, dersin düzenlenişini ve işlenişini belli bir düzene oturtan, kullanılacak öğretim

tekniklerini belirleyen genel bir yoldur. Yöntem hangi yaklaşımdan doğmuşsa, o yaklaşımın ilkelerini uygulamaya koyma yolu olarak da tanımlanabilir.

- ✓ Teknik: Belirlenen yönetime dayalı olarak sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve sunulmasında kullanılan öğretim yoludur.'

Güneş (2014:32) yöntem ve teknik kavramları arasındaki farkı Richards ve Rodgers'ın (2001) tanımına benzer şekilde yöntemi tekniğin bileşenlerini kapsayacak bir yaklaşımla tanımlamaktadır. Bir başka deyişle teknik kavramını yöntem kavramına göre daha dar kapsamlı olarak ifade etmekte ve yöntemi öğretim süreçlerinde takip edilen 'düzenli yol' olarak tanımlamaktadır. Yöntemin eğitim öğretim hedeflerine ulaşmak amacıyla süreci 'önce zihinde tasarlama, ardından planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirme' boyutlarını içerdiğine işaret etmektedir. Tekniği ise öğretim süreçlerinde yöntemin içerisinde başvurulan beceri ve işlemler olarak tarif etmektedir.

Güneş (2014) eğitim öğretim bağlamında yöntem ve teknik kavramlarının ortak ve farklı yönlerini Tablo 1'deki gibi ifade etmektedir.

**Tablo 1: Eğitim Öğretim Bağlamında Yöntem ve Teknik Kavramları**

<b>Ortak Yönler</b>	<b>Farklı Yönler</b>
✓ Her ikisinin de amacı, ilke ve kuralları vardır.	✓ Teknik yöntemin bir alt bileşenidir.
✓ Her ikisinin de içeriği vardır.	✓ Bir yöntem içerisinde çok sayıda teknik bulunur.
✓ Her ikisi de uygulama için belirli bir süreci gerektirir.	✓ Yöntem teknik olmadan uygulanamaz. Oysa teknik bir yönetime bağlı olmadan tek başına da kullanılabilir.
✓ Her ikisinde de araç-gereç kullanılır.	✓ Bir teknik çeşitli yöntemlerde aynı biçimde kullanılabilir (soru- cevap tekniği).
✓ Her ikisi de öğrenme ve öğretme için bir "yol" olmaktadır.	✓ Teknik yöntemin alt amacını gerçekleştirir.
	✓ Teknik yöntemin, yöntem de öğretimin amacına ulaşmasına yardım eder.
	✓ Yöntem tekniğe göre daha uzun süreyi gerektirir.
	✓ Tekniklerin etkili olması yöntemin başarısını artırır.
	✓ Yöntem ilke, süreç, teknik gibi bileşenlerden, teknik ise iş, işlem ve becerilerden oluşur.
	✓ Yöntem bir amaca ulaşmak için izlenen yol, teknik ise bir iş ya da işlemi yapma biçimi olmaktadır.

(Güneş'ten (2014: 33) tablolaştırılmıştır.)

### 3.Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Brown'a (2001:17-18) göre geçen yüzyılda dil öğretimi alanında yaşananlara bakıldığında görülecektir ki dil öğretme süreçlerini daha etkili hâle getirmeyi amaçlayan çabaların ve yorumların çeşitlilik yelpazesi oldukça geniştir. Bu bağlamda psikoloji, eğitim ve dil bilimi alanlarında ün kazanan ve bir müddet sonra bu ününü kaybeden birçok dil öğretim yöntemi olmuştur. Yaklaşımın öğretim ortamlarındaki uygulaması olan yöntemler doğal olarak teorik alandaki buluşların öğretimdeki pratik uygulamalarıdır. Marckwardt (1972:5) yirminci yüzyılda her yeni yöntemin bir öncekinin olumlu boyutlarını içerecek şekilde yeniden şekillenerek bir döngü oluşturduğunun altını çizmektedir.

Yabancı dil öğretimi alanında yaygın olarak geçmişte ve günümüzde kullanılan öğretim yöntemleri Tablo 2'deki gibidir. Bu bağlamda Dil Bilgisi Çeviri Yönteminden (DBÇY) Seçmecî Yönteme (SY) kadar klasik yaklaşımdan, bir başka deyişle öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir eğilim gözlenmektedir.

**Tablo 2: Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**

1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar -Translation Method)
2. Doğal Yöntem (The Natural Approach)
3. Düzevarım Yöntemi (The Direct Method)
4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingualism)
5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code)
6. İşitsel-Görsel Yöntem (Audio-Visual)
7. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
8. İletişimsel Yöntem (Communicative Approach)
9. Seçmecî Yöntem (Eclectic Method)

(Richards ve Rodgers'dan (2001) uyarlanmıştır.)

#### 3.1. İletişimsel Yöntem ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bu bölümde YDTÖ süreçlerine yansımalarının en fazla olduğu varsayılan İY ve DBÇY özelinde mevcut durum tartışılmıştır. Özellikle iki yabancı dil öğretim yöntemi özelinde tartışma açmamızın nedeni şöyle özetlenebilir; yabancı dil öğretimine geleneksel, öğretmen merkezli öğretim yönteminin izdüşümü olan DBÇY ülkemizde ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi süreçlerinde yıllarca en çok başvurulan yöntemlerin başında gelmiştir. Özellikle 1980'li yıllardan sonra hızla yaygınlık kazanan İY'nin ülkemizde de, en azından teorik düzeyde, benimsenmeye başlanması ile yabancı dil öğretiminde süreç daha yapılandırmacı bir düzlemde ilerlemeye başlamıştır. Ancak, sürecin İY boyutunda uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının bu konuda yeterince mesleki eğitim almaması ve/veya ülkemizdeki öğretim ortamlarının (sınıf düzeni, öğrenci sayısı gibi) gerekli şartları yeterince taşınamaması İY'nin felsefesini üzerine kurduğu kriterlerin öğrenme ortamlarına gerektiği gibi aktarılamaması ile sonuçlanmaktadır. Özellikle YDTÖ alanında son yıllarda hızla benimsenen ve kabul gören İY'nin felsefesine uygun öğretim materyallerinde nitelik ve nicelik açısından kısmi bir artış ve gelişme olduğu göze çarpmaktadır. Son zamanlarda birçok üniversite ve kurum tarafından açılan yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları sayısında âdeta bir 'patlama' yaşanmıştır. Bu programların YDTÖ süreçlerine öğretim elemanı yetiştirme konusundaki yeterlilikleri ve etkileri de ayrı bir bilimsel araştırma konusu olmaya adaydır. Görüldüğü gibi YDTÖ süreçlerinde öğretmenlerin süreçte kullanacakları yöntem konusunda İY kriterlerine ulaştırılması, bir başka deyişle öğretmen merkezli yaklaşımın tamamen terk edilerek öğrenci merkezli yaklaşıma tam anlamıyla geçiş konusunda yoğun bir çaba

vardır. Ancak, YDTÖ süreçlerinde görev alan birçok öğretmenin lisans düzeyinde yabancı dil öğretim yöntemleri ve uygulamaları konusunda derinlemesine bir eğitimden geçemedikleri düşünüldüğünde yukarıdaki çabaların amacına ne kadar ulaştığı tartışmaya açıktır. Bu bağlamda çalışmada yabancı dil öğretim yöntemleri açısından en eski yöntem kabul edilen DBÇY ile en güncel kabul edilen İY özelinde tartışmalara yer verilecektir.

İlgili literatürün taranmasından anlaşılacağı gibi Krashen'den etkilenecek 1980 ve 1990'lı yıllarda hızla popüler olan ve yabancı dil öğretim ortamlarında kendisine günümüze kadar uzanan bir yer bulan İY, DBÇY'nin aksine dilin iletişimsel boyutunu merkeze alan bir öğretim felsefesine dayanır. Bir başka deyişle dilin iletişimsel yetkinlik boyutuyla daha fazla ilgilenir. İY ile işlenen derslerdeki sınıf ortamlarında doğal öğretim materyalleri kullanılırken dil öğrenmenin anlamlı öğrenmeden geçeceği felsefesi güdülür. Anlam ile yapının birbirinden soyutlanamayacağı fikri savunulurken dilin iletişime dönük boyutuyla daha fazla ilgilenildiğini söylemek yanlış olmaz.

Geçen yıllar içerisinde İY ile ilgili algı ve yorumlar da oldukça farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. YDTÖ bağlamlarında Brown'ın (2001:43) İY hakkındaki algısına dayanan kriterleri temel alan bir yaklaşım izlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- ✓ Öğretim amaçları dilin dil bilgisi, söylem, toplum bilimsel gibi tüm iletişimsel yetkinlik boyutlarının hepsini kapsamalıdır.
- ✓ Dil öğretimi dilin doğal ve işlevsel boyutlarının anlamlı öğretimi üzerine kurgulanmalıdır.
- ✓ Dilde akıcılık ve telaffuz, dilin doğru kullanımı gibi kriterler İY'de dil öğretiminin tamamlayıcı unsurları olarak görülmelidir. Dilde akıcılık bazı durumlarda öğrencinin dil kullanımı çabalarını desteklemek amacıyla doğru kullanımdan daha ön planda tutulmalıdır.
- ✓ İY ile işlenen derslerde hedeflenen son nokta öğrencinin dili etkin şekilde konuşmaya başlamasıdır. Bu nedenle bu sonuca ulaşan öğrenciler için İY sınıflarında öğretmenler, sıkça başvurduğu araçları günlük hayat bağlamlarından seçmeli veya o ortamlara ait durumları göz önüne alarak düzenlemelidir.
- ✓ Öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkına varması sağlanarak bireysel öğrenmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir.
- ✓ Öğretmen öğretim ortamlarında bilginin kaynağı değil, gerektiğinde başvurulacak bir yardımcı ve rehber rolünde olmalıdır.
- ✓ Öğrenciler arası iletişim sınıfta ve sınıf dışı ortamlarda teşvik edilmelidir.

Diğer taraftan Richards ve Rodgers'ın (2001) İY'nin boyutlarını benzer şekilde ifade ettikleri söylenebilir:

- ✓ Dil bilgisinin aksine 'anlam' temeli oluşturur.
- ✓ Ezber ve klasik tekrar yerine iletişimsel işlevlere dayanan süreçler izlenir.
- ✓ Metin ve salt kurallar değil bağlam önemlidir.
- ✓ Yoğun dil bilgisi ve kural öğretimi ve öğrenimi yerine dil öğrenimi iletişimi gerektirir.
- ✓ Salt dil bilimsel yeti yerine, etkili iletişim aranır.
- ✓ Yoğun ve sık yapı tekrarı yoktur, yapı tekrarı en düşük düzeydedir.
- ✓ Dil bilgisi ve telaffuz açısından mükemmellik aranmaz, anlaşılabilir telaffuz aranır.

- ✓ Yoğun dil bilgisi açıklamalarından kaçınılır.
- ✓ İletişim çabaları baştan itibaren teşvik edilir.
- ✓ Kontrollü bir şekilde çeviriye izin verilebilir.
- ✓ Dil bigisel yeti yerine, iletişimsel yeti hedeftir.
- ✓ Öğretmen, öğrencilere dil konusunda her alanda yardım eder ancak bilgi kaynağı değildir. Öğretim süreçlerinde bir rehber görevi üstlenir.
- ✓ Öğrenci deneme yanılma yoluyla yoluna devam eder, hatalar öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edilir.
- ✓ İletişime yönelik akıcılık ve kabul edilebilir dil düzeyi temel hedeftir.
- ✓ İletişimsel yeti hedef olduğu için dil bilgisi kuralları açıktan açığa ve yoğun şekilde öğretilmez. Tam tersine bağlamsal olarak örtük öğretilme eğilimi vardır (Richards ve Rodgers 2001).

Tartışma YDTÖ bağlamına taşınacak olursa İY ile ilgili ülkemizde ve yurtdışındaki YDTÖ bağlamlarında Tablo 3'teki sorulara cevap aramak gerekecektir.

**Tablo 3: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında İletişimsel Yönteme Yönelik Boyutlar**

- ✓ Günümüzde İY'nin YDTÖ bağlamında yöntem ve yöntemin gerektirdiği teknikler açısından uygulanma düzeyi nedir?
- ✓ İY felsefesini temel alarak hazırlanmış yazılı, görsel ve işitsel materyaller yeterli midir?
- ✓ Bu materyallere ulaşım sürecin paydaşları açısından ne kadar mümkündür?
- ✓ Bu materyalleri kullanan/kullanacak öğretim elemanlarının İY konusundaki yeterlilikleri nelerdir?
- ✓ Ölçme ve değerlendirme metotları nelerdir ve metotların uygulamalarını kimler, nasıl yapmaktadır?
- ✓ İY'nin uygulayıcısı konumundaki öğretim elemanlarının bu konudaki mesleki yeterlilikleri nelerdir?

Günümüzde İY'nin özellikle son 15 yıldır YDTÖ bağlamlarında daha çok tartışılmaya başlandığı görülmektedir. Henüz yabancılara Türkçe öğretimi ayrı bir disiplin olarak tanınmadığı için bu konuda uzman yetiştirecek kurumlar tesis edilememiştir. Öğretim yöntemleri ve teknikleri boyutunda öğretim elemanlarını donatmak için ara çözüm niteliğindeki yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları açılmış ve hızla açılmaya devam etmektedir. Ayrıca bu konuda kendini yeterli bulduğunu iddia eden farklı disiplinlerden öğretim elemanları öğretim süreçlerinde görev almaya devam etmektedir. Sertifika programları ile böylesine önemli bir görevi yerine getirecek uzmanların tam anlamıyla yetiştirilemeyeceği ortadadır.

Öğretim materyalleri boyutunda ise durum daha farklıdır. Özellikle İY felsefesine göre hazırlanmış görsel materyallerin eksikliği göze çarpmaktadır. Diğer taraftan YDTÖ alanında üretilen öğretim materyalleri nicelik açısından sınırlı olsa da alanda özellikle ders kitabı yazımı açısından bir ivme kazanıldığı söylenebilir. YDTÖ için ders kitabı hazırlanırken genelde yöntem açısından İngiliz dili eğitimi için hazırlanan ders kitaplarından esinlendiği görülmektedir. Örneğin İngiliz dil eğitimi için yazılan Headway isimli İngilizce öğretim seti ile YDTÖ için yazılan Hitit Türkçe öğretim seti yöntem açısından karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir:



- ✓ Genel olarak her iki kitap seti de yabancı dil öğretiminde son yıllarda en çok başvurulan İY'nin öğretim felsefesini ve ilkelerini temel almaktadır.
- ✓ Anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) dil becerilerini merkeze alan bir yaklaşımla yazıldıkları görülmektedir.
- ✓ Dört dil becerisini temele alırken öğretimde durumsal ve bağlamsal bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir.
- ✓ Dil öğretimi ile kültür öğretimi kavramlarının paralel bir çizgide götürülmesi gerektiği felsefesini gütmektedir.
- ✓ Salt kural ve dil bilgisi öğretimi yerine dil becerilerini kullanma yetisi kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir.
- ✓ Dil bilgisi açısından örtük bir öğretim yöntemi benimsedikleri görülmektedir.
- ✓ Dil bilgisi kurallarının tekrar ve yoğun açıklamalarla öğretilmesi ilkesi yerine bağlamsal ve kısa ipuçları ile edindirilmesi yöntemine başvurulduğu görülmektedir.
- ✓ Dil bilgisel yeti yerine iletişimsel yetinin kazandırılması ilkesinin merkeze alındığı görülmektedir.
- ✓ Anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması için hazırlanan içerikte iletişim ortamlarında ihtiyaç duyulması muhtemel tematik zenginliğe yer verilmektedir.

Her ne kadar Hitit Türkçe öğretim seti için İY'yi temel alarak hazırlanmıştır denebilirse de içerik seçimi ve kompozisyonu açısından eleştirilecek birçok yönünün olduğu söylenebilir. YDTÖ alanında bu öğretim materyalleri üzerinde yapılmış çalışmalar nicelik açısından sınırlıdır. İlgili literatür incelendiğinde bu materyallerin hazırlanışında İY'nin ilkelerini temel alma çabası içinde bulunduğu görülmekle birlikte yeterli olmadığı söylenebilir. Bunun yanında materyallerin hangi yaş grubuna ve amaca yönelik yazıldığı da tam olarak net değildir. Materyalleri kullanacak öğretim elemanlarının İY konusundaki bilgi ve yeterlilikleri ayrı bir tartışma konusudur. İY felsefesini temel alarak yazılmış ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin öğretim ortamlarında DBÇY felsefesiyle kullanılıp kullanılmadığı üzerine yapılmış bilimsel çalışmalara henüz ilgili literatürde rastlanmamaktadır.

YDTÖ süreçlerinde görev alan öğretim elemanlarının yeterlilikleri açısından durum diğerleri gibi muğlaklığını korumaktadır. Ancak bu boyutta sınırlı da olsa geçmişe oranla daha fazla bilimsel çalışma yapılmaya başlandığı ilgili literatürde göze çarpmaktadır (Yağmur 2009; Demirel 2011; Karababa ve Çalışkan 2012).

Yukarıda sıralanan sorulara cevap arayacak bilimsel çalışmalara odaklanılması YDTÖ disiplininin temellerinin atılarak içeriğinin doldurulması sürecini hızlandıracaktır.

Tablo 4'te İY ile DBÇY belli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

**Tablo 4: İletişimsel Yöntem ve Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi**

	İletişimsel Yöntem	Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi
Öğretmenin Rolü	Rehber, cesaretlendirici, yönlendirici	Aktif, bilginin kaynağı
Öğrencinin Rolü	Aktif, kendi öğrenme sorumluluğunu alan araştırmacı	Pasif
Öğretim Süreçleri	Grup çalışması, problem çözme, eğitsel oyunlar, beyin fırtınası, drama,	Tümevarım



	canlandırma, soru cevap	
Öğretim Materyali	Günlük hayattan esinlenerek hazırlanmış özgün materyaller	Ders kitabı, çalışma yaprakları
Ana dili Kullanımı	Başlangıçta sınırlı ve kontrollü izin verilir. Hedef dil kullanımı devamlı teşvik edilir.	Yoğun şekilde kullanılır
Çeviri Çalışması	Kontrollü şekilde yapılır	Oldukça yoğun şekilde yapılır
Yöntemin Sınırlılıkları ve Eksikliği	Ezbere ve dil bilgisine örtük öğrenme adı altında (neredeyse tamamen) karşı çıkması/en az düzeyde yer vermesi	Öğrencilerin konuşma, dinleme ve telaffuz becerileri gelişmez.
Yöntemin Karşı Olduğu Yöntem	İşitsel-dilsel yöntem	Doğal yöntem
Odaklandığı Temel Dil Becerileri	Dinleme, konuşma, okuma, yazma	Okuma, yazma

(Richards ve Rodgers'dan (2001) uyarlanmıştır.)

İY ile işlenen bir dersten rastgele bir kesit alındığında karşılaşılabilecek duruma birkaç örnek aşağıdadır.

- Bir konuşma etkinliği sırasında: öğrencilere isim kartları verilir. Öğretmen bir öğrenciyle rol model oluşturacak şekilde bir diyalog kurar ve onunla bir tanışma diyalogunda rolleri paylaşır. Diğer öğrencilerin sınıf içerisinde ayağa kalkarak birbirleri ile tanışmaları istenir.

Bir dinleme etkinliği sonrasında aşağıdaki soruların tartışılması istenir;

- Kim konuşuyor?
- Kimle hangi konu hakkında konuşuyor?
- Konuşma nerede geçiyor?
- Kadın konuşmacı diğerine niçin kızıyor?

İY'de konuşma becerisinin gelişimine yönelik diyaloglardan yararlanmanın öğrencileri kendilerini günlük hayattan gerçek bir kesit ve bağlam içerisinde hissetmelerini sağlayacağı felsefesi hâkimdir. Karşılıklı canlandırılan diyaloglar hakkında sınıf içi tartışmalar yaptırılabilir ve benzer bir diyalog yazmaları istenebilir. Öğrencilere tartışmalar sırasında kendi görüşlerini ve bakış açılarını açıklamaları için fırsatlar yaratılmalıdır.

- ✓ Diyaloglar aşağıdaki durumlardan birisinde geçebilir;

- ❖ Lokantada
- ❖ Hastanede
- ❖ Taksidede
- ❖ Öğrenci işlerinde
- ❖ Deniz kenarında
- ❖ Havaalanında

- ✓ Bu okuma parçası bir yazma etkinliği ile devam ettirilebilir.

Bu konuda İY'nin sınıf ortamlarına ait daha geniş bir bağlamı EK1'de verilmiştir. Yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimine ait literatür incelendiğinde bir yöntemin kendinden önceki diğer yöntemi etkilediği veya onun eksik olduğu varsayılan bölümlerini tamamlamak iddiası ile ortaya atıldığı söylenebilir. Benzer şekilde İY'nin kendinden önceki yöntemlerin öğretim süreçlerindeki yansımalarından yeterince tatmin olmayan araştırmacılar tarafından ortaya atıldığı görülmektedir. Yöntemin temel felsefesine göre öğrencilerin dili doğal olarak ve doğal ortamında öğrenmediği varsayılmıştır. Dile ait sosyal dili öğrenmediklerinden hareketle öğrencilerin öğrenilen dile ait kültür ortamlarında dili kullanma süreçlerinde başarısız oldukları görülmüştür. İY'nin gerçek hayat durumlarını merkeze aldığı ve bu durumlarda kullanılan dili öğretmeyi daha doğrusu edindirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır (Brumfit ve Johnson 1979; Canale ve Swain 1980; Berns 1984; Larsen-Freeman 1986; Richards ve Rodgers 2001; 1985). Berns (1984:5) Firth'in dil ve dilin iletişimsel dil öğretimi yöntemine ait fikrini şu şekilde aktarmaktadır: 'Dil karşılıklı bir iletişimdir; kişiler arası bir iletişimdir ve toplumla doğrudan bir ilişkisi vardır. Bu anlamda, dil öğretimi dilin bağlam içerisinde lengüistik, bağlamsal, sosyal ve durumsal işleviyle ilgilenmelidir'. Brumfit ve Johnson (1979) geçmişte dil öğretimi süreçlerinin anlamı dışlayarak tamamen dilin yapısının öğretilmesi üzerine kurgulandığını belirtmektedir. Diğer taraftan bazı araştırmacılar (Berns 1984; Johnson 1979) dil bilgisi yapılarının öğrenilmesinin hedef dilde etkili iletişim kurmak için tek başına yeterli olmadığı savunmaktadır (Aktaran: İnceçay ve İnceçay, 2009: 618). Gerngross ve Puchta'a (1984) göre İY dinleme becerisine önem verir çünkü karşıdakinin etkili bir şekilde anlaşılması amacını güder ve öğretmenin sabırlı bir dinleyici olması gerektiği felsefesine dayanır.

Larsen-Freeman (1986) İY ile ders yapılan bir sınıf ortamını şöyle tasvir etmektedir: Öğretmen kendisini daha az konuştuğu ve daha fazla dinlediği bir ortamda bulur. Öğrencilerinin öğrenme sürecinde aktif bir cesaretlendiricisi ve destekleyicisi rolündedir. Öğretmen etkinliği hazırlar ve düzenler ama öğrencilerin aktif rol almaları esas olduğu için geri çekilir ve etkinlik sürecini gözler. Bu süreçte bazen aktif gözlemci bazen de hakem rolünü üstlenir. İY ile ders işlenen bir sınıf asla sessiz bir sınıf olamaz. Dersin büyük bölümünde öğrenciler konuşur ve sıklıkla etkinliğin yapısına göre verilen bir görevi yapmak üzere ayaktadır. Artan sorumluluk duygusuna paralel olarak öğrencilerde hedef dilin kullanımı ve öğrenimi sürecinde kendine güven duygusunun gelişmesi umut edilir. Böylelikle öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını daha fazla üstlenmeleri amaçlanır.

Hymes'a (1966) göre 'iletişimsel yetkinlik' dil bilimi alanında dilin dil bilimsel yapısının kullanımı yanında sosyal bağlamda dile ait birimleri nasıl ve hangi durumlarda uygun/doğru olarak kullanılacağına yönelik bir yetkinliktir. Hymes (1966) tarafından ortaya atılan bu terim Chomsky'nin 'edinç/competence' ve 'edim/performance' konusundaki görüşlerine tepki olarak kabul edilebilir (Aktaran: Midoul, 2011). Bir başka deyişle Chomsky'nin (1965) 'edinç/competence' kavramıyla kastettiği daha çok dil bilgisi kurallarına ait boyut iken Hymes (1972), Campbell ve Wales (1970) bu kavramı daha da genişletmiştir; 'edim/performance'. Hymes'a göre 'Dilin kullanım kuralları vardır; dil bilgisi kuralları olmadan bunlar işe yaramaz' (Taylor'dan 1986:155 Aktaran: Midoul 2011). Yabancı/ikinci dil öğretimi literatürünün 'dil bilimsel yetkinlik' ve 'iletişimsel yetkinlik' karşılaştırmaları ve tartışmaları ile dolu olduğu görülmektedir.

Bu bölümde Bruner'in (1960) Sarmal Programlama Tasarımından da bahsetmek faydalı olacaktır. Bu programlama deseninden özellikle YDTÖ süreçlerinde gerek dil bilgisi becerilerinin geliştirilmesi gerekse dil bilgisi konularının öğretilmesi uygulamalarında ihtiyaç duyulacak programların tasarlanması ve içerik oluşturulması aşamalarında

faaydalanılabileceği söylenebilir. Bruner (1960:33) her konunun bir çocuğa belli bir seviyede, çocuğun gelişiminin her evresinde öğretilebileceğini savunmaktadır. Bir başka deyişle en zor konu bile doğru şekilde yapılandırılırsa ve sunulursa her çocuk tarafından anlaşılabilir (Aktaran: Johnston, 2012). 'Bu tip programlama yaklaşımında doğrusal bir sıra izlenmez. Daha önce öğrenilmiş bazı konular, gerektikçe tekrar edilebilir. Bu tekrarlar, tercihen konuyu sadece hatırlatmaktan çok kapsamını da genişletmektedir. İeriği bu tip programlarla hazırlanmış programlar daha esneklerdir. Ancak öğrenilecek konular ve öğrenme süresi kontrollüdür. Konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusu olduğunda bu düzenlemeden yararlanır. Her konunun kendi içindeki konuları arasında da bir ardışıklık söz konusudur. Özellikle dil öğretim programlarının ieriğini düzenlemede bu yaklaşımdan yararlanılmaktadır.' (Demirel'den 2005 Aktaran Özkan 2009:26). Literatür taramasından anlaşılacağı üzere özellikle matematik, yabancı dil gibi derslerin ieriklerinin düzenlenmesinde yararlanan bir program yaklaşımıdır.

Johnston (2012) Sarmal Programlama Tasarımını mantıklı görmekte birlikte, büyük ölçekteki etkileri üzerine yeteri kadar kanıt olmadığını belirtirken daha küçük ölçekte ve spesifik programlarda özellikle okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesi süreçlerinde olumlu sonuçlar verdiğinin altını çizmektedir. Bruner'in (1960) Sarmal Programlama Tasarımının temel ilkelerini ve faydalarını Johnston (2012) Tablo 5'teki gibi ifade etmektedir.

**Tablo 5: Bruner'in Sarmal Programlama Tasarımı**

- ✓ Öğrenci bir konuyla, üniteyle/temayla okul hayatı boyunca tekrar tekrar karşılaşır.
- ✓ Her karşılaşmada konunun zorluk düzeyi artan bir eğilim gösterir.
- ✓ Yeni öğrenmeler eski öğrenmelerle bir ilişki içindedir ve eski öğrenmeleri içine alacak şekilde yapılandırılır.
- ✓ Öğrencinin konuyla her karşılaşmasında bilgi pekiştirilmiş ve kalıcı hale getirilmiş olur.
- ✓ Basitten karmaşığa doğru mantıksal bir gelişim izlenmesine yardımcı olur.
- ✓ Öğrenciler daha önce öğrenilen bilgileri yeni öğrenilenlere dâhil etme konusunda teşvik edilmiş olur.

(Johnson'dan (2012) uyarlanmıştır.)

Bir yaklaşımı, yöntemi, tekniği tek başına temel alarak öğretim süreçlerinin tümünü yapılandırmanın güçlükleri ortadır. Bu nedenledir ki son birkaç yüzyılda birbirini takip eden ondan fazla yabancı dil öğretim yöntemi ortaya atılmıştır. Bu anlamda Bruner'in bilişsel teoriye dayandırdığı Sarmal Program Tasarımı yapılandırmacı ve İY'nin içinde doğru desenlenmesi ve sunulması durumunda etkili sonuçlar verebilir.

### **3.2. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Yabancı dil öğretiminde DBÇY aynı zamanda geleneksel yöntem olarak da adlandırılabilir. En belirgin özellikleri ile öğretmen merkezli, öğretmenin bilginin kaynağı olduğu, sınıf yönetiminde tüm yetkilerin öğretilmekte toplandığı, materyal olarak ders kitabının kullanıldığı klasik bir yöntemdir. 18. ve 19. Yüzyıllarda Avrupa'da insan beyni ve vücudu birbirinden ayrı birimler olarak düşünölmüş ve modern dillerin öğretiminin insanın zihinsel yetisine katkı sağlamadığına inanıldığından okullarda öğretilmemiştir. Modern dillerin öğretilmeye başlanmasıyla birlikte Latince öğretiminde kullanılan DBÇY bu dillerin öğretim süreçlerinde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemlerde Amerika Birleşik Devletlerinde de kullanımı yaygın olarak devam etmiştir. DBÇY'nin temel amacı ikiye ayrılabilir. Birinci amacı öğrenciye hedef dile ait edebî eserleri okuyabilecek yetkinlik

düzeyinde okuma becerisi kazandırmaktır. İkinci amacı ise öğrencinin zihinsel yetisini geliştirmektir (Lake, 2013). Richards ve Rodgers (2001) DBÇY'nin temel felsefesini şöyle özetlemektedir: Klasik yöntem olarak da adlandırabilen DBÇY özellikle batı toplumlarında yıllar boyunca sadece Latince ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretimi süreçlerinde değil, aynı zamanda birçok dilin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretimi alanlarında da popülerliğini korumuştur. Etkileri bugün birçok ülkede yabancı dil öğretimi süreçlerine yansiyarak devam etmektedir. DBÇY'nin dil kurallarının ve dilin yapısının yoğun şekilde öğretilmesi, dile ait söz varlığının kelime listeleri yardımı ile ezberletilmesini ve hedef dilden öğrencilerin ana diline ve ana dilinden hedef dile çeviri çalışmaları yapılması felsefesini temel alır. Kendini takip eden birçok yabancı dil öğretim yöntemine rağmen etkisini kaybetmeyerek öğretim süreçlerinde ve öğretmenlerin hafızalarında yer edinmeye günümüze kadar devam etmiştir. Bu yöntem okuma ve yazma becerilerinin gelişimini hızlandırmakla birlikte günlük hayatta sözlü iletişim için ihtiyaç duyulan konuşma becerisinin gelişimine gereği kadar katkı sağlamaz ve bu anlatma becerisini ihmal eder. Günlük hayatta gerekli olan konuşma ve telâffuz bilgisi yeterince gelişmez.

DBÇY'yi ve bu yöntemle ders işlenen bir yabancı dil sınıf ortamı Richards ve Rodgers'ın (2001) tanımlamaları doğrultusunda Tablo 6'daki gibi özetlenebilir.

**Tablo 6: Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Sınıf Ortamı**

- ✓ Dersler öğretmen merkezlidir, öğretmen bilginin kaynağı ve sınıf yönetimi açısından otoritedir.
- ✓ Dersler çoğunlukla öğrencilerin ana dilinde işlenir.
- ✓ Sözcük ve dil bilgisi öğretimi tamamen ders kitabı üzerinden öğretmen tarafından yapılır.
- ✓ Bol bol hedef dilden ana dile, ana dilden hedef dile metin çevirileri yapılır.
- ✓ Bağlam önemli değildir. Doğrudan dilin yapısına odaklanılır.
- ✓ Çeviri çalışmalarının önemli bir yeri vardır. Okuma ve yazma becerileri bu yolla geliştirilmeye çalışılır.
- ✓ Dinleme ve konuşma becerisine yönelik çalışmalara yer verilmez ve/veya odaklanılmaz.

(Richards ve Rodgers'dan (2001) uyarlanmıştır.)

Prator ve Celce-Murcia (1979:3) DBÇY'nin tipik özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemektedir;

- ✓ Sınıf ortamında ve öğretim süreçlerinde neredeyse tamamen öğrencilerin ana dili kullanılır. Hedef dil kullanımı en az düzeydedir.
  - ✓ Bağlamından koparılmış birçok kelime listesini öğrencilerin ezberlemesi üzerine kurgularla öğrencilerin hedef dilde söz varlıklarının geliştirileceği felsefesi güdüldür.
  - ✓ Detaylı ve uzun denebilecek düzeyde dil bilgisi kurallarının açıklamaları verilir
  - ✓ Bağlamından koparılmış sözcüklerle yeni cümleler oluşturulması istenir ve oluşturulan cümlelerin dil bilgisi tahlilleri üzerinde uzun zaman harcanır.
  - ✓ Hedef dilde zor edebî metinlerin ana diline çevrilmesi çalışmalarına yoğun şekilde odaklanılır.
  - ✓ Bu metinlerin bağlamı üzerinde fazla tartışılmadan metinlerde geçen cümlelerin yapısal analizleri üzerine çalışmalar yapılır.
  - ✓ Telâffuz ve konuşma becerisi geliştirme çalışmalarına en az düzeyde yer verilir.
- (Prator ve Celce-Murcia'dan (1979) uyarlanmıştır.)

Diğer taraftan Lake (2013) DBÇY'nin birçok olumsuz boyutunun yanında sınırlı sayıdaki avantajlarını şöyle sıralamaktadır:

**Tablo 7: Dil Bilgisi Çeviri Yönteminin Olumlu ve Olumsuz Boyutları**

Olumsuz Sayılabilecek Boyutlar	Olumlu Sayılabilecek Boyutlar
✓ Konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine katkısı son derece sınırlıdır.	✓ Okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde oldukça etkilidir.
✓ Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaz.	✓ Özellikle yapılan yoğun yazma çalışmaları öğrencilerin yazma becerilerinin derinlemesine gelişmesine katkı sağlayabilir.
✓ Öğretmen merkezli öğretim ortamı ve çeviri çalışmalarından dolayı sınıf ortamı sıkıcı bir hâl alabilir.	✓ Özellikle bir yabancı dile ait dil bilgisini/dilin yapısını derinlemesine öğrenmek isteyenler için faydalı olabilir.
✓ Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamakla birlikte öğrenciler sosyal ortamlarda sözlü iletişim kurmakta zorlanmaktadır.	✓ Çeviri becerisinin gelişimine yönelik çalışmalarda faydalı olabilir.

(Lake'den (2013) uyarlanmıştır.)

Aşağıdaki tablolarda DBÇY ile işlenen bir dersten küçük bir kesit sunulmuştur (Bkz; Tablo 8.9.10).

**Tablo 8: Dil Bilgisi Öğretimi**

Ben	Benim kitabım	Benim masam
Sen	Senin kitabın	Senin masan
O	Onun kitabı	Onun masası
Biz	Bizim kitabımız	Bizim masamız
Sizin	Sizin kitabınız	Sizin masanız
Onlar	Onların kitabı/kitapları	Onların masası/masaları

**Tablo 9: Alıştırma Örnekleri**

1. Benim yeni arabamı beğendin mi? – Evet, senin yeni arabamı beğendim.
2. Benim yeni elbisemi beğendin mi? – Evet, beğendim.
3. Benim yeni çantamı beğendin mi? – Evet, senin yeni çantanı beğendim.
4. Benim yeni ayakkabılarımı beğendin mi? –Evet, oldukça rahat görünüyorlar.
5. Ben sinemaya gitmeyi çok seviyorum. Sen de seviyor musun?
6. Ben müzik dinlemeyi çok seviyorum. Sen de seviyor musun?
7. Ben kitap okumayı çok seviyorum. Sen de seviyor musun?
8. Ben televizyon izlemeyi çok seviyorum. Sen de seviyor musun?

**Tablo 10: Cümle Yazma Alıştırmaları**

1. Benim kalemim sende mi? Hayır, senin kitabın bende.
3. Antalya'yı sevdi mi? Hayır, ama Marmaris'i çok sevdim.
4. Ali'yi tanıyor musun? Hayır, Mehmet'i tanıyorum.

#### 5. Köpekleri seviyor musun? Hayır, köpekleri sevmiyorum ama kedileri seviyorum.

Daha önceki tartışmaların ışığında devam etmek gerekirse YDTÖ'nün henüz bir disiplin olarak kabul görmemesi ve alana özgü uzman yetiştirecek lisans programlarının eksikliği gibi nedenlerden dolayı alanda çalışmakta olan öğretim elemanlarının yeterlilikleri konusundaki fikir bu konuda yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya (Yağmur 2009; Demirel 2011; Karababa ve Çalışkan 2012) dayandırılabilir.

YTDÖ alanındaki öğretim süreçleri gerek yurt dışında gerekse yurt içinde incelendiğinde bu süreçlerde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğretim elemanının lisans açısından kökenine göre değişiklik gösterdiğini söylemek yanlış olmaz. Örneğin yabancı diller alanında uzmanlık sahibi bir öğretim elemanının yabancı dil öğretim yöntemlerinden süreçte daha fazla yararlandığı, edebiyat kökenli bir öğretim elemanının ise edebiyat öğretiminde kullandığı yöntemlere daha fazla başvurduğu görülmektedir (Yıldız ve Tunçel 2011). YDTÖ süreçlerinde görev alan öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak hangi yöntemden faydalandıklarına yönelik tartışmalarda bir uzlaşma henüz sağlanamamıştır.

Tartışma DBÇY bağlamına taşınacak olursa İY ile ilgili ülkemizde ve yurtdışındaki YDTÖ bağlamlarında Tablo 11'deki sorulara cevap aramak gerekecektir.

#### **Tablo 11: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Dil Bilgisi Çeviri Yöntemine Yönelik Boyutlar**

- ✓ Günümüzde DBÇY'nin YDTÖ bağlamına yansımaları nedir?
- ✓ Yönteme ait tekniklerin YDTÖ ortamlarındaki uygulamaları, materyallerin kullanımı, değerlendirme metotlarının uygulamaları nedir?

Yöntemin geleneksel öğretim felsefesini temel aldığı düşünüldüğünde ve ülkemizde yıllarca ortaöğretimde yabancı dil öğretimi ortamlarında sıkça başvurulduğu varsayıldığında kısmen de olsa YDTÖ bağlamlarına yansımalarının devam ettiği (en azından bir süre daha devam edeceği) varsayılmaktadır. Ayrıca YDTÖ ortamlarında görev alan birçok öğretim elemanını farklı disiplinlerden geldiği ve bir kısmının yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda bir eğitimden geçmediği düşünüldüğünde yukarıdaki varsayım daha da güçlenmektedir. Bugün hâlâ yapılandırmacı yaklaşım adı altında öğretim kurumlarında yürütülen yabancı dil öğretiminde DBÇY'nin yansımalarının olup olmadığı bilimsel açıdan araştırılmaya değer bir konudur.

#### **4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Dil Bilgisi Öğretimi**

Kişiler küçük yaşlardan itibaren herhangi bir özel öğretime ihtiyaç hissetmeden dili kullanabilmektedir. Bu bilinçaltı dil yapısını bilinç düzeyine çıkartmak ve kullanım boyutuna getirmek dil bilgisi öğretiminin başlıca amaçlarından biridir. Öğrencilerin etkili iletişim süreçlerinde işlerine yarayacak dilin işleyiş biçim ve düzenini kavratmak bir diğer amaç olarak sıralanabilir. Benzer şekilde dil bilgisi öğretiminin bir diğer temel amacı ise öğrencilerin ana dillerini sözlü ya da yazılı olarak doğru, akıcı ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır ( Koç ve Müftüoğlu, 2012).

Yakın zamana kadar dil bilgisinin özellikle yabancılarla öğretiminde daha çok DBÇY'nin temel felsefesine uyan/benzeyen bir yaklaşım izlendiği söylenebilir. İY temelli ders kitaplarının yayımının son yıllarda hızla artması başlangıçta bu soruna bir çözüm olarak algılanmıştır. Ancak bu felsefe ile yazılmış materyaller konunun bir boyutu iken bu materyallerin öğretim ortamlarında uygulayıcısı konumundaki öğretim elemanlarının yöntem bilgisi düzeyi diğer boyutudur.



Çağdaş yabancı dil öğretim yöntemleri açısından dünyada en sık başvurulan öğretim yöntemi İY'nin temel öğretim kriterlerine YDTÖ sürecinde dil bilgisi öğretiminde daha sık başvurulmalıdır. Dünyada yabancı dil öğretim yöntemleri arasında İY'nin en çok başvurulan yöntem olduğunu söylemek yanlış olmaz. Alanda yazılan bunca dil öğretim materyalinin bu yöntemi temel alarak hazırlanmış olduğu gerçeği de bu fikri destekler niteliktedir. Aynı zamanda özellikle Amerika ve Avrupa'da yabancı dil öğretim yöntemi olarak olumlu sonuçlarının son 30 yıldır gözlemlendiği de düşünülecek olursa İY'nin dil öğretiminde önemi daha net anlaşılmaktadır. Ancak İY'nin yanında ortaya atılan Seçmecî (eklektik) Yöntemin de (SY) son yıllarda üzerinde tartışıldığı bir gerçektir. Felsefe olarak her yöntemin ders işleme ortamlarına en uygun boyutlarını alıp harmanlayarak kullanımını amaçlayan SY'nin başarısı, uygulama açısından yöntemi kullanacak öğretim elemanlarının diğer tüm yöntemlere bilgi ve yeti açısından son derece hâkim olmasından geçmektedir.

Türkçe eğitimi alanında İY'nin temel felsefesine paralel olarak anlama ve anlatma becerilerinin merkeze alınması Türkçe eğitimi bölümlerinin kurulması ve programlarının hazırlanması ile başlamaktadır. Bir başka deyişle Türkçenin öğretimi tarihinde belki de ilk kez Türkçe öğretiminin amacının dil bilgisi ve edebiyat öğretimi değil, dil becerilerinin geliştirilmesi ve kullanılması yetilerinin kazandırılması olduğunun altı kalın çizgilerle çizilmiştir. Aynı durumun YDTÖ alanında da gerçekleşmesi benzer şekilde gereklidir.

YDTÖ alanında İY'nin ilke ve kurallarının benimsenerek yabancı dil olarak öğretimi alanında daha etkin uygulanmaya başlanması artık ötelenmemesi gereken bir zorunluluktur. Bu bağlamda İY'yi temel alan öğretim tekniklerinin öğretim ortamlarında sadece anlama ve anlatma gibi dil becerilerinin öğretiminde değil, aynı zamanda dil bilgisi ve kelime öğretiminde de uygulamaya geçirilmesi önem arz etmektedir. Bir başka deyişle, bağlamsal ve durumsal öğretim tekniklerine daha sık başvurulması öğretim ortamlarında süreç ve sonuç değerlendirmeleri aşamalarında daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Örneğin yabancı diller bölümlerinin İngiliz dili eğitimi lisans programlarında yer alan Bağlamsal Dil Bilgisi I ve Bağlamsal Dil Bilgisi II dersleri bu konuda verilebilecek örneklerden akla ilk gelenlerdir.

Bu bölümde 'İY ilkelerini temel alarak yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretiminde hangi tekniklerden yararlanmalı ve nasıl bir yol izlenmelidir?' sorusuna cevap aranmıştır. Köksal ve Varışoğlu (2012) düz anlatım/anlatma, soru cevap, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, işbirlikli öğrenme, forum, diyalog, drama, beyin fırtınası, altı şapka düşünme tekniği, benzetim gibi tekniklerden yabancı dil öğretiminde yararlanılabileceğinden bahsetmektedir. Bu teknikler genel olarak İY'nin genel ilkelerine paralel teknikler olduğundan YDTÖ süreçlerinde sıkça başvurulması hem dil becerileri hem de dil bilgisi öğretiminde öğrenim çıktılarının kalitesini son derece arttıracaktır.

Son yıllarda özellikle dünyada ve ülkemizde yaygın kabul gören İY dil bilgisi öğretiminde 'ezber, anlamadan alma, üretme ve kullanma' çabaları yerine, işlevsel ve uygulamalı öğretime yer verme felsefesini gütmektedir. Yabancı dil öğretiminde İY bağlamında dil bilgisi öğretimi süreçlerinde birçok yazar/araştırmacı tarafından benimsenen yol haritasının YDTÖ süreçlerine de uygulanabileceği gerçeğinden hareketle bu bölümde YDTÖ alanında dil bilgisi öğretiminde İY ilkelerinden yararlanırken neler yapılabilir sorusuna aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- ✓ Yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde dil bilgisi öğretimi kuralların ezberletildiği bir ders değil, öğrencilerin hedef dili sözlü ya da yazılı olarak, doğru, mümkün olduğu kadar en üst düzeyde akıcı ve etkili bir biçimde kullanmalarına



yardımcı olacak zengin ve çeşitli öğretim ortamlarının sunulduğu bir süreç olmalıdır.

- ✓ Yabancılar Türkçe öğretiminin amacı salt Türkçe dil bilgisi kurallarının ve şablonlarının anlatılması ve ezberletilmesi ve/veya edebiyat kural ve örneklerinin öğretilmesi olmamalıdır. Dil bilgisi öğretiminde bağlam içinde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, etkili ve doğru bir şekilde kullanma yetisinin kazandırılması ön planda tutulmalıdır.
- ✓ Bu bağlamda dil bilgisi anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan bir araç durumundadır. Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında dil bilgisi öğretimi süreçleri okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi anlama ve anlatma becerilerinin beraber ve anlamlı bağlamlarla öğretimi felsefesini takip etmelidir.
- ✓ Her ne kadar “Dil bilgisi salt öğretilmez, sezdirilerek edindirilir.” felsefesi İY’nin temel felsefesini oluştursa da bu yöntem bu boyutuyla son yıllarda bazı uygulayıcı ve yazarlar tarafından eleştirilmeye başlanmıştır. Dil becerilerini geliştirmeye odaklı öğretime ek olarak dil bilgisinin hepten yok sayılmayacağı bir yol izlenmelidir.
- ✓ Dil bilgisi öğretimi bağlamsal olmalı anlama ve anlatma becerilerinden dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi süreçleriyle paralel yürütülmelidir. Dil bilgisi konuları dil becerileri öğretimi sürecinde durumsal ve bağlamsal bir anlayışla edindirilmeye çalışılmalıdır. Örneğin günlük hayata dair bağlam ve durumlarda gerekli sözcük bilgisinin ve dil bilgisi kurallarının diyalog ortamında öğretimi, bu yapılırken sınıf içinde drama ve canlandırma tekniğinden yararlanılması, dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi ve mekanik öğrenilmesinden öte içselleştirilmesi ve daha kalıcı iz bırakması anlamında daha etkili olacaktır.
- ✓ Koç ve Müftüoğlu’na (2012) göre dil bilgisi öğretiminde asıl yöntem, dilin kullanım boyutu olmalıdır. Dilin özellikle anlatma becerileri boyutuna anlama becerilerini de göz ardı etmeden ağırlık verilmelidir.
- ✓ Yabancılar Türkçe öğretimi ve ana dili olarak Türkçe öğretiminin amacının Türkçenin iletişimsel olarak etkin kullanımı olduğu gerçeğinden hareketle, geliştirilmesi hedeflenen dil becerilerinin kullanımında ihtiyaç duyulacak dil bilgisinin günlük hayata ait durumsal ve bağlamsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde yapılandırılması gerekir.
- ✓ YDTÖ alanında DBÇY’nin aksine İY temel alınarak dil bilgisi sınavlarını ayrıca yapmak yerine okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri sınavlarının içerisinde dil bilgisi kurallarının doğru ve etkili kullanımı örtük ölçülebilir. Diğer yandan dil becerileri sınavlarından önce süreç değerlendirmesi aşamalarında her hafta, birkaç günde veya her dil bilgisi konusunun ardından kısa sınavlar yapılabilir. Bu kısa sınavlar klasik kural bilgisi ölçen sınavlar yerine, daha bağlamsal, problem çözmeye, yaratıcı düşünmeye dayalı içerikte olabilir.
- ✓ Süreçte canlandırma, drama, işbirlikli öğrenme, altı şapka düşünme tekniği, istasyon tekniği, beyin fırtınası gibi öğrenme süreçlerinde motive edici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı daha öğrenci merkezli öğretim teknik ve yöntemlerinden yararlanılmalıdır. ‘Günümüzde öğrenme sorumluluğunun kademeli olarak öğretmenden öğrenciye geçmesi istenilen bir durumdur. Öğrenme sorumluluğunu taşıyan öğrenci bilgiye ulaşmak ve onu işlemek için bireysel çabalarına yön verecek strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir’ (Özbay ve Tağa, 2014:5).
- ✓ YDTÖ alanında dil bilgisi kurallarının edindirilmesi ve içselleştirilmesi aşamalarında dil becerilerinin öğretiminde yararlanılan konuların seçimi son derece önem arz etmektedir. Bu anlamda bağlamsal ve işlevsel dil bilgisi öğretimi dil bilgisi kurallarının öğrenilip, hatırlanıp, gerektiği bağlamda gerekli yeterlilik ve

yetkinlikle kullanılması anlamında daha kalıcı izler bırakacaktır (Richards ve Rodgers 2001; Praton ve Celce-Murcia 1979; Koç ve Müftüoğlu'ndan 2012 uyarlanmıştır).

## 5.Sonuç

Sonuç olarak YDTÖ alanında dil bilgisi öğretiminin İY ilkelerini temel alarak yürütülmesi yabancı dil öğretimi alanı ile paralel bir yaklaşım sergileyecektir. Yıllarca ülkemizde yabancı dil/dil öğretimi alanında öğretmen merkezli, DBÇY felsefesini temel alan/felsefesini andıran bir yaklaşımla öğretim yapıldığını söylemek yanlış olmaz. Son yıllarda dil becerileri temelli öğretim programlarının merkeze alınarak yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin daha örtük bir yaklaşımla edindirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak sürece ve sonuçlara dair yapılmış bilimsel çalışmaların eksikliği bu konuda derinlemesine fikir yürütmeyi güçleştirmektedir. YDTÖ alanında da dil bilgisi öğretimi süreçlerinin İY'nin ilkelerine uygun tekniklerle yürütülmesi çok daha yararlı sonuçlar doğuracaktır.

'Dil bilgisi dersleri dil becerileri ile beraber bağlamsal olarak mı yoksa ayrı bir ders olarak mı yürütülsün?' sorusu tartışmaya açıktır. Ancak asıl önemli nokta dil bilgisi YDTÖ bağlamlarında ayrı bir ders olarak yürütülecekse bile bağlamsal ve işlevsel olarak ele alınmalıdır. Bunun dışındaki çabalar yıllardır uygulamada sıkça rastlandığı gibi salt dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi ve bağlam içerisinde sınırlı ve/veya yanlış kullanımına yol açmaktan öteye gitmeyecektir.

Diğer taraftan 'Bu öğretim süreçlerinde kim görev alacak ve yeterlilikleri nelerdir?' sorusu gündeme gelmektedir. Bu konu da bilimsel olarak daha fazla araştırılmaya namzettir. Chung (2014:49) 'Dil Bilgisi Öğretimine İletişimsel Bir Yaklaşım: Teori ve Uygulama' isimli bilimsel araştırma sonuçlarına dayanarak yabancı dil öğretim derslerinde öğretmenlerin İY kriterlerini uygulama konusundaki isteklilik düzeyi ile yöntemin başarısı arasında doğru bir orantı olduğunu ifade etmektedir. Chung'a (2014) katılmakla birlikte şu noktanın da eklenmesinde fayda görülmektedir: Öğretmenlerin isteklilik düzeyine ek olarak İY kriterlerinin dil bilgisi öğretiminde uygulanma yoğunluğu/düzeyi ile öğretmenlerin yöntem konusundaki bilgi ve uygulama yetkinlikleri arasında da sıkı bir ilişki vardır. YDTÖ başlı başına bir disiplin olarak kabul görmediği sürece bu ve benzer tartışmaların sürüp gitmesi kaçınılmazdır.

'Dil öğretim süreçlerinde 'anamlı girdiler' yeterli olsaydı 7000 saatlik bu (tür) girdilere maruz kalmış öğrencilerin o ikinci dili yetkin şekilde konuşabiliyor olması gerekirdi' (Hammerly, 1991:9). Ancak, Hammerly (1991) sonuçların hiç de o yönde olmadığını belirtmekte ve öğrencilerin dili doğru kullanma noktasında çok yetkin olmadıklarını ifade etmektedir. İlgili literatürün taranmasından da anlaşılacağı üzere yabancı dil öğreniminin/öğretiminin ve YDTÖ'nün son otuz yıldır yeni bir döneme doğru evrildiği ve yapılandırmacı ve iletişimsel bir boyutta ilerlediği söylenebilir.

Salt girdilere dayalı dil öğreniminin hedef dili öğrenmede yeterli olacağını savunan felsefe oldukça eleştirilmiş ve Klapper (2003:34) bu noktada çekincelerini şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ ...
- ✓ Dil bilgisi belirli işlevsel bağlamlarla doğrudan ilişki içerisindedir ve öğrenciler yapısını tam olarak incelemedikleri ve anlamadıkları dilin bu öğelerine (diğer bağlamlarda) bel bağlamak zorunda kalmaktadır.

- ✓ Dil öğeleri dil bilgisel bağlamlarından bağımsız ve izole edilmiş olarak (ortada) kalmakta; formal bir referans noktası eksikliği öğrencinin dil öğrenme sürecinde yaptığı yanlışların sistematik hâle gelmesine neden olabilmektedir.
- ✓ İletişim kurmayı sadece iletişime geçerek öğrenebileceğimizi temele alan bir yanlış anlaşılmaya neden olmaktadır; 'Bilgi/knowledge' nin yerine 'etkinlik/doing' geçebilir şeklindeki anlayış.
- ✓ Dilin bilişsel boyutunu hafife alan bir yaklaşım sergilemektedir. Dil öğrenimi, dil becerilerinin kazanılmasına ve dile ait yapı bilgisinin süreç içerisinde kazanılarak otomatik hale (alışkanlık haline) getirilmesine bağlıdır (Johnson'dan 1996 aktaran Klapper 2003).
- ✓ Hedef dile aşırı odaklanma ve hedef dilin fazla kullanımı (öğrencilerde) stres, hayal kırıklığı, mahcubiyet gibi olumsuz duygulara neden olabilmektedir.
- ✓ ...

Doughty and Williams (1998) yöntemlerin daha çok dilin yapısına yönelik boyutlara ağırlık vermesi gerektiğini savunurken Schmidt (1994; 2001) yapıya yönelik boyutların daha çok dilin bir bölümüne ait özel öğeleri ile sınırlı kalmasını ve dil öğretiminde yaklaşımın geneline hâkim olmaması gerektiğini savunmaktadır. İY'nin dil bilgisi öğretiminde kullanımı sırasında dil bilgisinin örtük öğretilmesi gerektiği savunulmakla birlikte, bu yöntemi yanlış yorumlayan bazı alan uygulayıcılarının dil bilgisini hepten yok sayma ve/veya görmezden gelme felsefesine de karşı çıkılmalıdır. Schmidt'e (1990:2001) göre dil öğreniminde girdiler farkedilmedikleri sürece (farkına varılabiliyor olmadıkları sürece) algılanmalı girdi/içeri alınan girdi haline gelmezler, yani kaydedilmezler (Aktaran: Schmidt 2010).

Sonuç olarak, İY'nin temel felsefesinden harmanlanmış YDTÖ ortamlarında dil bilgisinin bağlamsal olarak, öğretmen merkezli, temaların içinde desenlenmiş, örtük ama aynı zamanda görünür ve Bruner'in Sarmal Program Tasarımını temel alacak program içerikleriyle öğretilmesi gerektiği söylenebilir. İY'nin örtük dil bilgisi felsefesinin yeterince/gerektiği gibi anlaşılması adına üzerinde düşünülmesi ve YDTÖ bağlamı için yeniden tanımlanması ve/veya tanımının netleştirilmesi faydalı olacaktır.

## 6.Öneriler

Bu çalışmada tartışılan boyutlarla ilgili evreni ve örnekleme geniş deneysel çalışmaların yapılması YDTÖ bağlamlarındaki bulgu ve önerilerin daha sağlam bilimsel temellere oturtularak daha geniş bağlamlara genellenmesine imkân sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

- Berns, M. S. (1984). Functional approaches to language and language teaching: Another look. İçinde S. Savignon ve M. S. Berns (2013a Eds.), 'Initiatives incommunicative language teaching. A book of readings' (ss. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman/ Pearson Education, White Plains: New York.
- Brumfit, C.J.,ve Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: The President and Fellows of Harvard College.

- Campbell, R., ve R. Wales. (1970). The study of language acquisition. İçinde J.Lyons, (ed.). New horizons in linguistics. Harmondsworth: Penguin Books.
- Canale, M., ve Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press. <http://loladidactica.wikispaces.com/file/view/COMMUNICATIVE+COMPETENCE.pdf> adresinden 18.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- Chung, S. F. (2014). A Communicative Approach to Teaching Grammar: Theory and Practice. *The English Teaching*, 34:33-50. [http://www.researchgate.net/publication/242258225\\_A\\_Communicative\\_Approach\\_To\\_Teaching\\_Grammar\\_Theory\\_And\\_Practice](http://www.researchgate.net/publication/242258225_A_Communicative_Approach_To_Teaching_Grammar_Theory_And_Practice) adresinden 30.12.2014 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, V. (2011). Türkçe Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersine İlişkin Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 128-138.
- Doughty, C., ve Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerngross, G., ve Puchta, H. (1984). Beyond notions and functions: Language teaching or the art of letting go. İçinde S. Savignon ve M. S. Berns (2013b Eds.), 'Initiatives in communicative language teaching. A book of readings' (ss. 89-107). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Yöntem ve Teknik Tartışmaları. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 23-35.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Hymes, D.H. (1966). Two types of linguistic relativity. In Bright, W. 'Sociolinguistics.' The Hague: Mouton. ss. 114-158. İçinde Aktaran: <http://loladidactica.wikispaces.com/file/view/COMMUNICATIVE+COMPETENCE.pdf> adresinden 18.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. İçinde J.B. Pride ve J. Holmes (ed.). 'Sociolinguistics.' Harmondsworth, England: Penguin Books.
- İnceçay, G., ve İnceçay, V. (2009). Turkish University Students' Perceptions of Communicative and Noncommunicative Activities in EFL Classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 618-622.
- Johnston, H. (2012). Developing Sustainable Business and Education Partnerships with a positive Impact on America's youth. <http://gearup.ous.edu/sites/default/files/Research-Briefs/ResearchBriefSpiralCurriculum.pdf> adresinden 27.12.2014 tarihinde alınmıştır.
- Karababa, C., ve Çalışkan, G. (2012). Teacher Competencies in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 70, 1545-1551.
- Koç, S., ve Müftüoğlu, G. (2012). Dil Bilgisi Öğretimi. <http://www.cokbilgi.com/yazi/dil-bilgisi-ogretimi-1-bolum/> adresinden 10.11.2012 tarihinde alınmıştır.

- Köksal, D., ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. İçinde A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), 'Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi' (ss. 81-110). Ankara: PegemA Yayınları.
- Klapper, J. (2003). Taking Communication to Task? A Critical Review of Recent Trends in Language Teaching. *Language Learning Journal*, 27(1), 33-42.
- Lake, W. (2013). The Grammar-Translation Method of Teaching English. <http://blog.about-esl.com/grammar-translation-method-teaching-english> adresinden 29.12.2014 tarihinde alınmıştır.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Marckwardt, A. D. (1972). Changing winds and shifting sands. *MST English Quarterly*, 21, 3-11.
- Midoul, M. (2011). A Synthesis on Communicative Competence. [http://www.academia.edu/5766573/A\\_synthesis\\_on\\_Communicative\\_competence](http://www.academia.edu/5766573/A_synthesis_on_Communicative_competence) adresinden 26.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Özbay, M., ve Tağa, T. (2014). Bilişsel Stratejilerin Okuma Eğitiminde Uygulanması. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 1-22.
- Özkan, H. (2009). 2005 Hayat Bilgisi 3. sınıf programı içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Balıkesir İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Pekoz, B. (2008). Integrating Grammar for Communicative Language Teaching. *The Internet TESOL Journal*, 14 (10).
- Prator, C.H., ve Celce-Murcia, M. 1979. An outline of language teaching approaches. In Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (Ed.), 'Teaching English as a second or foreign language.' New York: Newbury House.
- Richards, J.C., ve Rodgers, T. S. (1985). Method: Approach, design and procedure, İçinde Richards, Jack C. 'The context of language teaching.' Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J.W. Sew, T. Suthiwan, ve I. Walker, 'Proceedings of classic 2010', Singapore, December 2-4 (ss. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies. <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf> adresinden 19.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Schmidt, R. (2001). Attention. İçinde P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (ss. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press. London: Academic Press.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA.' İçinde N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (ss. 165-209).
- Taylor, D. (1983). The Meaning of the Term Competence in Linguistics and Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 9, 148-167.

- Yağmur, K. (2009). Batı Avrupa'da anadili Türkçe olan öğrencilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve kuramsal sorunlar. İçinde D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), 'Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler' (ss. 221-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, Ü., ve Tunçel, H. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. İçinde Kılınç, A., ve Şahin, A. (Eds.), 'Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi' (YDTÖ), (ss.115-145). Ankara: Pegem Akademi.

## EKLER

### EK 1: Örnek Dil Bilgisi Dersi (-erdi/-ardı)

1. Dil Bilgisi Öğretimi Öncesi Süreç

---

  - ✓ Öğretmen yılların, insanların yaşam tarzları üzerinde yarattığı değişiklikler üzerinde tartışır.
  - ✓ Öğretmen kendi gençliğine ait iki fotoğraf gösterir. Birinci fotoğraf 30 yıl öncesine ait diğer fotoğraf ise içinde bulunulan yıla aittir. Eski fotoğrafta öğretmen spor yapmaktadır. Yeni fotoğrafta ise yorgun ve bitkin bir şekilde divanda oturmuş televizyon izlemektedir. Öğretmen iki fotoğrafın karşılaştırılmasını ister.
2. Dil Bilgisi Öğretimi Sırasındaki Süreç

---

  - ✓ Bu bağlam öğrenciler açısından yeni dil bilgisi yapısına bir giriş niteliği taşımaktadır. Öğretmen farkındalık düzeyini arttırmak amacıyla öğrencilere yeni bir yapıyı öğreneceklerini söyler fakat yapının ismini söylemez.
  - ✓ Oluşturulan bağlama ait fotoğrafı tekrar gösterir ve iki fotoğraftaki farklılıkları 'geniş zamanın hikâyesi -erdi/-ardı' ile ve şimdiki zaman (-iyor) ile karşılaştırır. (Ben gençken spor yapardım ama şimdi yapmıyorum).
  - ✓ Aynı dil bilgisi noktasına (hedef dil bilgisi noktası) odaklanacak şekilde başka bağlamlar yaratır ve/veya fotoğraflar yardımı ile konuşma ve tartışma ortamları oluşturmaya çalışır. (Konuşma, tartışma, kısa hikâyeler, dinlenen kısa bir metinde geçen iki olay arasındaki farklılıklar ve benzerlikler.)
  - ✓ Öğrencilere konuyu pekiştirecek bazı sorular sorar.
    - ❖ Ben gençken spor yaptım mı? /yapar mıydım? /Şimdi yapıyor muyum?
    - ❖ Ben gençken sigara içtim mi? /içer miydim? Şimdi içiyor muyum?
  - ✓ Öğretmen konuyu kısaca tahtada detaya girmeden formülize etmeye çalışır.
    - ❖ Öğretmenimiz Ali Bey gençken hafta sonları spor yapardı. Ama şimdi yapmıyor, televizyon izliyor.
    - ❖ Ö + fiil + -erdi/-ardı
  - ✓ Bu bölümdeki asıl amaç öğrencilerin üzerinde çalışılan dil bilgisi hedef noktasının farkına varılıp varılmadığının ölçülmesidir.
3. Dil Bilgisi Öğretimi Sonrası Süreç

---

  - ✓ Öğretmen öğrencilerden kendi çocukluk yıllarına ait aşağıdaki bağlamlara ait sorulara cevaplar düşünmesini ister.
  - ✓ Sen çocukken ailenle sinemaya/parka gider miydin? Şimdiki sinema/park ve o zamankiler arasındaki farklar ne?
    - ❖ Eskiden .....
    - ❖ Şimdi .....
  - ✓ **Canlandırma**

- ✓ Öğrencilere roller dağıtarak dersin dil bilgisi hedef noktası olan şimdiki zaman ve görülen geçmiş zamanın hikayesi ilgili bir diyalogu karşılıklı canlandırmalarını ister.
- ✓ **Dinleme**
- ✓ Öğrencilere 3 dakikalık kısa bir metin dinlettirilir. Metinde bir hastanede doktor olarak çalışan Ayşe Hanım çocukluk yıllarına ait bilgi vermektedir. Öğrenciler metni iki kez dinler ve verilen tabloda Ayşe Hanım'ın çocukluk yıllarını ve bugünkü yaşantısını karşılaştıran ilgili yerleri doldurur ve sorulara cevap verirler.

Ayşe Hanım	
Eskiden;	Şimdi;
✓ .....	✓ ....
✓ ....	✓ ....
✓ ....	✓ ....
✓ ....	✓ ....

- ✓ **Ödev (Yazma)**
- ✓ Öğretmen öğrencilerden vereceği gazetede iki fotoğrafı karşılaştıran 200-250 sözcüklük bir kompozisyon yazmalarını ister. (Fotoğraf 1960'lı yıllardaki Taksim Meydanı'na aittir. Meydanda o döneme ait kıyafetleri ile insanlar gezmektedir. Arka planda mağazalar ve toplu taşıma araçları yer almaktadır. Diğer fotoğrafta ise bugünkü İstanbul ve Taksim Meydanı yer almaktadır. Yine arka planda mağazalar ve toplu taşıma araçları yer almaktadır. Öğretmen öğrencilerden iki fotoğrafı karşılaştırmalarını ister: Eskiden insanlar daha uzun ve bol paçalı pantolonlar giyerdi. Şimdi .....)

(Pekoz'den (2008) uyarlanmıştır.)